

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

## UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

Tematski zbornik  
II DIO

*VI međunarodna naučno-stručna konferencija  
„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 Bratović, 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 Zloковиć, redovni profesor*  
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju  
Hrvatska

**Recenzenti:**

*dr.sc. Medina Vantić-Tanjčić, 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
-----------------	----

### **TEMA I**

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

Kajtaz M, Kresonja I. ULOGA NASTAVNIKA U PREVENCIJI GRAFITOMANIJE .....	19
Karakaš S, Paklarčić M, Kukić E. RAZLIKE U VRIJEDNOSTIMA WHR INDEKSA U ODNOSU NA PREHRAMBENE I ŽIVOTNE NAVIKE KOD DJEVOJČICA ŠKOLSKOG UZRASTA .....	31
Adamović T, Todorović S, Sovilj M. MOTORIČKA SPRETNOST KAO ZNAČAJAN FAKTOR GOVORNO- JEZIČKOG RAZVOJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA .....	41
Rosić V. ULOGA KATOLIČKOGA VJERONAUKA U PRENOŠENJU VREDNOTA ...	49
Mladineo Brničević M, Jukić J, Soldić AM, Zagorac N. NEKE MORFOLOŠKE ZNAČAJKE UČENIKA I UČENICA STARIH 11-12 GODINA .....	60
Drežnjak M, Humo Z, Pajić E, Bijedić-Bešo B. PROJEKT STARIJI BRAT STARIJA SESTRA U FUNKCIJI UNAPRIJEĐENJA KVALITETE ŽIVOTA DJECE IZ MARGINALIZIRANIH PORODICA .....	70
Rakić A, Čmerić G, Stojadinović Rudnjanin D. JEDNAKE ŠANSE DECE MARGINALIZIRANIH GRUPA U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI .....	79
Car Mohač D. MALA SPORTSKA ŠKOLA .....	85
Vlastelić A, Stolac Di, Stolac Du. JEZIK REKLAMA ZA DJECU PREDŠKOLSKE DOBI .....	92

Jovanovska A, Markoska Milenkovska V. АНАЛИЗА НА ИНКЛУЗИВНИОТ ПРОЦЕС ОД ГРАДИНКА ВО УЧИЛИШТЕ .....	105
Sterjadovska Stojčevska B, Sazdova D. ДЕТЕТО – ГРАДИТЕЛ НА ЧОВЕКОТ .....	107
Simjanovska M, Veljanoski N, Grble S. СОМАТСКИ СТАТУС КАЈ УЧЕНИЦИ ОД ПРВО ДО ПЕТТО ОДДЕЛЕНИЕ И ПРИМЕНА НА КОРЕКТИВНО - ПРЕВЕНТИВНИ ВЕЖБИ .....	113
Ibrahimagić A, Vantić-Tanjić M, Duranović M. JEZIČKE VJEŠTINE ROMSKE DJECE .....	117
Gudelj Ceković I, Čavala M, Zagorac N, Gracin A, Saratlija P. RELACIJE PLANTOGRAMA SA SOMATOTIPIKOM KOD DVANAESTOGODIŠNJIH DJEČAKA I DJEVOJČICA .....	133
Georgievska V, Dodevska I, Dvojakov I, Gorgionska Marčevki A, Naksovka J, Trifunovski Lj. ПРОГРАМИ ЗА ПОДДРШКА НА ДЕЦА КОИ ЖИВЕАТ ВО СОС ЗГРИЖУВАЧКИ СЕМЕЈСТВА .....	145

## **ТЕМА II**

### **UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH**

Krišto I, Begić A. DJECA I MLADI U SUKOBU SA ZAKONOM .....	159
Gološ E. UTJECAJ ŠADRŽAJA LEKTIRE NA KVALITET ŽIVOTA SREDNJOŠKOLACA .....	170
Milovanović R, Budimir-Ninković G, Janković A. VASPITNI STIL RODITELJA I MENTALNO ZDRAVLJE ADOLESCENATA .....	180
Babić N, Pudić K. PREVENCIJA NASILJA U PORODICI .....	189



Bjelan-Guska S, Šušnjara S. KREIRANJE NASTAVNIH AKTIVNOSTI U FUNKCIJI POTICANJA KVALITETE ŽIVOTA STUDENATA – PRILOG VISOKOŠKOLSKOJ METODICI .....	196
Čosić M. ĐAČKI DOM – MJESTO OSTVARIVANJA ODGOJNOG PROCESA .....	205
Vujović T. STRUKTURALNE RAZLIKE IZMEĐU MALOLJETNIH DELINKVENATA I PSIHIJATRIJSKI LIJEČENIH ADOLESENATA U VRSTI I INTENZITETU ISPOLJAVANJA PSIHOPATOLOGIJE RODITELJA .....	216
Dimitrievska V, Simonovska S. ПЕРЦЕПЦИЈА ЗА КВАЛИТЕТОТ НА ЖИВОТ КАЈ СТУДЕНТИТЕ ОД УКИМ .....	227
Selimović H, Tomić R, Selimović N, Selimović Z. ULOGA OBITELJI U PREVENCIJI SOCIOPATOLOŠKIH MANIFESTACIJA KOD DJECE I MLADIH .....	237
Klapan A, Čerkez N, Vekić T. IZOSTAJANJE UČENIKA S NASTAVE .....	247

### **TEMA III**

#### **UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S POSEBNIM POTREBAMA**

Ibrahimagić A, Junuzović-Žunić L, Duranović M, Radić B. PROCJENA I TRETMAN JEZIKA I UČENJA DJECE SA POREMEĆAJEM AUTISTIČNOG SPEKTRA .....	261
Fulgosi-Masnjak R, Barnjak A, Masnjak L. STAVOVI OSNOVNOŠKOLSKIH UČITELJA SREDNJEBOŠANSKOG KANTONA PREMA EDUKACIJSKOJ INKLUZIJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA .....	274
Jelinić J. IZRADBA PRIPREME NASTAVNOG SATA ZA RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA (ISKUSTVA IZ NASTAVNE PRAKSE) .....	287

Bulić D, Matijaš T, Karlovčan G, Not T. KVALITETNIJI ŽIVOT UZ SENZORNU INTEGRACIJU, NEUROFEEDBACK I SENZOMOTORNU STIMULACIJU .....	293
Marković Pavlović M, Dautbegović A, Zvizdić S. ORGANIZACIJA RADA U KONTEKSTU PRUŽANJA PODRŠKE STUDENTIMA SA POSEBNIM POTREBAMA .....	299
Lakovnik V, Masnjak M, Masnjak L. PRIKAZ PREVALENCIJE STUPNJA UHRANJENOSTI UČENIKA SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA U HRVATSKOJ .....	311
Todorović S, Adamović T, Đoković S. UTICAJ DUŽINE POSTOPERATIVNE GOVORNO-JEZIČKE REHABILITACIJE NA RAZUMEVANJE VERBALNIH NALOGA DECE SA KOHLEARNIM IMPLANTOM .....	320
Vukić M, Jeličić Dobrijević LJ, Sovilj M. HOLISTIC APPROACH IN DIAGNOSTICS AND TREATMENT OF DEVELOPMENTAL SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS: A CASE STUDY .....	329
Radovanović Z. SOCIJALNE SPOSOBNOSTI ADOLESCENATA SA LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU I MOGUĆNOST UKLJUČIVANJA U DRUŠTVENU SREDINU .....	336
Čošić N, Jakovčev M, Prohaska M. RODITELJSKA PODRŠKA - KLJUČ CJELOVITOG PROVOĐENJA INDIVIDUALNOG PROGRAMA .....	348
Salaj I. OBRAZOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U OKVIRU REFORME HRVATSKOG OBRAZOVNOG SUSTAVA .....	357
Karić E, Poljić A, Jakovljević M. INTERPERSONALNA KOMUNIKACIJA U INKLUZIVNOJ NASTAVI .....	373
Čolić G, Prica Obradović N. PREVALENCIJA RIZIKO FAKTORA KOD DECE SA MOTORIČKIM GOVORNIM POREMEĆAJIMA .....	383

Poposka A. КВАЛИТЕТ НА ВЕРБАЛНА КОМУНИКАЦИЈА КАЈ ДЕЦА СО СПЕЦИФИЧНО ЈАЗИЧНО РАСТРОЈСТВО .....	387
Simonovska F, Petrov R. ВРАБОТУВАЊЕ ВО ЗАШТИТНИ ДРУШТВА НА ЛИЦА СО ИНВАЛИДНОСТ СО РАЗЛИЧНА ВЕРСКА И ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ .....	395
Agai A, Petrov R, Georgievska S. СПОСОБНОСТИТЕ НА ВОЗРАСНИТЕ ЛИЦА СО УМЕРЕНА ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ ЗА ЖИВЕЕЊЕ ВО ЗАЕДНИЦА .....	405
Trajkovska S, Petrov R. СПОСОБНОСТА ЗА САМОЗАСТАПУВАЊЕ НА ЛИЦАТА СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ .....	419
Petrov R, Lazova-Zdravkovska S. СЕКСУАЛНОТО И РЕПРОДУКТИВНО ЗДРАВЈЕ КАЈ ЛИЦАТА СО ПОПРЕЧЕНОСТ .....	429
Keskinova A, Ajdinski G, Buniamin M. КВАЛИТЕТ НА ЦРТЕЖ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ СО ЛЕСНА ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ .....	443
Kekenovska I, Trajčova M. ПРИМЕНА НА СЕНЗОРНАТА ИНТЕГРАЦИЈА ВО РАБОТА СО ДЕТЕ СО РАЗВОЈНО НАРУШУВАЊЕ (приказ на случај) .....	455
Kostić-Ivanović V, Trošanska J, Kalemđievska A. СЕМЕЕН КВАЛИТЕТ НА ЖИВОТ: СПОРЕДБА ПОМЕЃУ СЕМЕЈСТВА НА ДЕЦА СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ И СЕМЕЈСТВА НА ДЕЦА СО ОШТЕТЕН ВИД .....	466
Trajčova M, Kekenovska I. ТЕРАПЕВТСКО СЛУШАЊЕ И СЕНЗОРНА ИНТЕГРАЦИЈА, КОПЛЕМЕНТАРНИ МЕТОДИ ВО ТРЕТМАН НА ДЕЦА СО РАЗВОЈНИ НАРУШУВАЊА .....	476
Trajčova M, Kekenovska I. СТИМУЛАЦИЈА НА РАЗВОЈОТ ПРЕКУ МЕТОДОТ НА ИНТЕГРАЦИЈА НА ПРИМИТИВНИ РЕФЛЕКСИ И СЕНЗОРНА ИНТЕГРАЦИЈА .....	487

Ivanova I, Topuzovska G, Ivanov Z. CROSSFIT И УНАПРЕДУВАЊЕ НА КВАЛИТЕТОТ НА ЖИВОТ НА ДЕЦАТА ОД ПРЕДШКОЛСКА И ШКОЛСКА ВОЗРАСТ .....	497
Keskinova A, Ajdinski G, Buniamin M. КВАЛИТЕТ НА ЖИВОТ НА СЕМЕЈСТВОТО НА ДЕТЕ СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ .....	502
Telovska N. ЗНАЧЕЊЕТО НА ПРОЦЕНКАТА НА ИСКУСТВОТО СО ПЕЛТЕЧЕЊЕ КАЈ ДЕЦАТА .....	513
Telovska N. APPLICATION OF THE INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONING, DISABILITY AND HEALTH STRUCTURE TO PERSON WHO STUTTER: A CASE REPORT .....	520
Vasilevska Petrovska I. ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИ ИНТЕРВЕНЦИИ ВО ЕДУКАТИВНИОТ ТРЕТМАН НА ДЕЦАТА СО АУТИСТИЧЕН СПЕКТАР НА НАРУШУВАЊА ВО МАКЕДОНИЈА .....	525
Dukovska V, Duma F. ИНДИВИДУАЛЕН СЕМЕЕН СЕРВИСЕН ПЛАН (IFSP) И РАНА ИНТЕРВЕНЦИЈА .....	537
Dimitrijoska S. МАПИРАЊЕ НА СТРУЧНИТЕ ОРГАНИ КОИ ДАВААТ НАОД И МИСЛЕЊЕ ЗА ВИДОТ И СТЕПЕНОТ НА ПОПРЕЧЕНОСТА ВО ФИЗИЧКИОТ ИЛИ ПСИХИЧКИОТ РАЗВОЈ .....	542
Petrovska N, Kikerekova T, Jakovčevska L, Vukelj V, Bogatinova T. УЛОГАТА НА ДРЖАВНИОТ СОВЕТ ЗА ПРЕВЕНЦИЈА НА ДЕТСКОТО ПРЕСТАПНИШТВО ВО ГРАДЕЊЕ НА ПРЕВЕНТИВНАТА ПОЛИТИКА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА .....	553
Milenkovska B, Sterjadovska Stojčovska B, Sazdova D, Stefanovska A, Vožinovski M, Bogdanovska S. ЛЕТНИТЕ КАМПОВИ ВО ФУНКЦИЈА НА СОЦИЈАЛНАТА ИНТЕГРАЦИЈА .....	563
Slavnić S, Kovačević J, Radovanović J, Jachova Z. THE QUALITY OF LIFE OF DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS IN BOARDING SCHOOLS .....	569

Petrušev G, Dvojakov I, Tomšić D. ОПРАВДАНОСТ ЗА ПРОМЕНА НА МОДЕЛОТ НА ПРОЦЕНА НА ЛИЦАТА СО ПОПРЕЧЕНОСТ ВО Р.МАКЕДОНИЈА .....	579
Jachova Z, Karovska Ristovska A, Naumoska K, Filipovska M. QUALITY OF LIFE OF DEAF ADOLESCENTS .....	581
Ramo AN, Petrov R. ИНДИВИДУАЛНИ ОБРАЗОВНИ ПЛАНОВИ ЗА ДЕЦА СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ ВО Р.ТУРЦИЈА .....	595
Karovska Ristovska A, Rashikj-Canevska O, Stanojkovska-Trajkovska N, Jovanovska I, Ajdinski G. QUALITY OF LIFE IN PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN DAY-CARE CENTERS .....	606
Tomeska SM, Spasov D. СОРАБОТКАТА СО РОДИТЕЛИТЕ НА ДЕЦАТА СО ПОСЕБНИ ПОТРЕБИ ОПФАТЕНИ СО ИНКЛУЗИВНА ПРОГРАМА .....	618
Nikolić S. LEKSIČKA RAZVIJENOST GLUVE I NAGLUVE DECE OSNOVNOŠKOLSKOG UZRATA .....	629
 <b>SLOBODNE TEME</b>	
Begić A, Krišto I, Milinković J. BIRELIGIJSKI I BIKULTURALNI BRAČNI PAROVI I DJECA .....	633
Terzić F. STRATEGIJE ZA UČENJE UČENJA U JEZIČKO-KOMUNIKACIJSKOM OBRAZOVNOM PODRUČJU .....	643
Perunović Samardžić J. UNAPREDJENJE KVALITETA LJUDSKIH RESURSA U VASPITNO- OBRAZOVNIM USTANOVAMA KROZ DOZIVOTNO UČENJE .....	656
Rajić D, Milić Z. SVETSKI PRVAK IZ BERLINA .....	665
Veljić Č, Đečević M. ZASTUPLJENOST METODSKIH KOMPLEKSA SOCIJALNOG RADA U USTANOVAMA SOCIJALNE ZAŠTITE U CRNOJ GORI .....	672

Šabani A, Šarić H.

TIJELO I DRUŠTVO: TIJELO KAO SOCIJALNI KONSTRUKT .....683

## *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





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



# ULOGA NASTAVNIKA U PREVENCIJI GRAFITOMANIJE

## THE TEACHERS' ROLE IN GRAFFITI MANIA PREVENTION

**Maja KAJTAZ, Ivon KRESONJA**

International School Mostar – Međunarodna osnovna škola Mostar, BiH

### APSTRAKT

U ovom radu se ističe uloga nastavnika u školi, u prevenciji grafitomanije kao poremećaja u ponašanju djece i mladih. Grafiti su danas sastavni dio kulturnog identiteta svakog grada u savremenom svijetu. Ponekad se grafiti priznaju kao umjetnički oblik savremene umjetnosti, a ponekad se grafiti smatraju vandalizmom. Grafitomanija kao oblik neprihvatljivog ponašanja djece i mladih, svakako je sve više prisutna u životu i radu djece u školi. Problem djece koja svojim ponašenjem predstavljaju odstupanje od uobičajenog i društveno prihvaćenog ponašanja određene sredine za specifičnu dob, spol djeteta i situaciju te predstavljaju štetnu, opasnu situaciju za samo dijete ili za njegovu sredinu. Ovakav vid poremećaja kod djece nam ukazuje na mogući nepovoljni razvoj djeteta ukoliko se ne intervenira te zahtjevaju dodatnu stručnu pomoć nastavnika u školi. Nastavnik u školi, u okviru svojih radnih zadataka, bavi se i pitanjima koja utiču na odgoj, sigurnost i pravilan razvoj djece, te identifikacijom neprihvatljivih oblika ponašanja učenika. U radu sa učenicom, i njegovom porodicom, uvidom i proučavanjem školske dokumentacije nastavnik može doći do informacija i polazne osnove o grafitomaniji i drugim oblicima neprihvatljivog ponašanja učenika. Nastavnik pomaže djetetu da razvije dobre vještine u ponašanju, otkloni sve oblike neprihvatljivog oblika ponašanja, te radi sa porodicom na razvoju roditeljskih vještina. Kada se govori o prevenciji ponašanja učenika, najčešće se stavlja naglasak na stručne saradnike kao nositelje preventivnih aktivnosti. Nastavnici najbolje poznaju svoje učenike, njihove navike, potrebe, želje, strahove, imaju dominantnu ulogu u izgradnji etičkih temelja učenika i moralne odgovornosti, imaju veliku ulogu u razvoju i odgoju svakog učenika. I upravo zato ističemo i naglašavamo ulogu nastavnika kao glavnog nositelja preventivnih aktivnosti.

**Ključne riječi:** škola, odgoj, uloga nastavnika, učenici, poremećaji ponašanja - grafitomanija

### ABSTRACT

This research highlights the role of a school teacher in the prevention of graffiti mania as a behavioral disorder in children and youth. These days, graffiti is recognized as an integral part of the cultural identity of every city in the modern world. It is sometimes considered as a form of contemporary art and sometimes as graffiti vandalism. Graffiti mania, as a form of unacceptable behaviour among children and young people, is certainly increasingly present throughout the life of school children. This problem, whose behaviour represents deviation from normal and socially accepted behaviour of their particular community for

specific age, gender and situation, is harmful and dangerous for the child himself or for his environment. This kind of disorder indicates a possible negative development of the child, if one does not intervene, and requires additional professional assistance from the school teachers. As a part of their job, the school teacher needs to deal with issues affecting education, safety and the proper development of children, and needs to identify the unacceptable behavior of students. While working with the student and his family, examining and studying school documentation, the teacher can obtain information on graffiti mania and other forms of unacceptable behaviour. The teacher helps the child to develop positive behaviour skills, to eliminate all forms of unacceptable behaviour, and works alongside the family to develop parenting skills. When we talk about preventing unacceptable behaviour of students, the focus is usually put on expert associates as the primary preventors. Teachers are best familiar with their students, their habits, needs, desires and fears and they play a dominant role in building an ethical foundation, moral responsibility, development and upbringing of each student. That's why we emphasize and underline the role of teachers as the main preventors of such unacceptable disorders.

**Key words:** school, education, the role of teachers, students, behavioral disorders - graffiti mania

## UVOD

Pisanje grafita na javnim površinama jeste pojava koja ima dugi historijski tok. Grafiti su poznati još od antičkog doba. Korijen riječi grafit potiče od grčke riječi *grafo* – što znači pisati. Grafiti se ispoljavaju kroz tekstualne, likovne, znakovne poruke koje se ispisuju ili crtaju na javnim površinama i koji imaju za cilj da animiraju širu javnost. Postoje različite vrste grafita. Prema načinu iskazivanja mogu se podijeliti na zapise, crteže, murale, znakove, simbole ili njihovu kombinaciju (Đorđević, 2002). Oni mogu biti lični izraz ali i grupni ili subkulturni izraz. Prema sadržaju poruka ili crteža grafiti se dijele na ideološke, političke, verske, sportske, muzičke, umjetničke, humorističke, lične itd. Prema poruci u grafitima, mjestu njihovog oglašavanja i posljedicama koje izazivaju oni mogu biti zlonamjerni i devijantni ali i slobodoumni estetsko-umjetnički. Grafiti se povezuju sa subkulturnim grupama mladih i njihovo su sredstvo neformalnog izražavanja. Njima se često suprotstavljaju dominantnoj kulturi ali i (sve češće) politici. Grafiti su najeksplicitniji oblik implicitnih vrijednosti. Njima mladi iskazuju ono što javno ili odraslima nerado govore. Grafitima mladi pričaju o društvu (starijih). Zbog toga grafiti nose i pedagoške poruke pa su značajni u analizama svijesti i ponašanja mlade generacije. Postoje oni koji grafite definiraju ili kao oblik vandalizma ili, suprotno kao oblik umjetničkog izražavanja. Tome je najbolje doskočio Ruprecht Skasa Weiss koji kaže da grafiti nisu ni jedno ni drugo već oboje (Weiss, 1988: 18.). Sigurno je da se grafiti na spomenicima kulture, crkvama i drugim objektima od kulturnog značenja mogu tretirati kao vandalizam. Grafiti se mogu promatrati i kao oblik anonimnog izražavanja s kojim se (mladi) ljudi služe da nadoknade svoj komunikacijski izražaj. Grafitoman uvijek šalje određenu poruku. Grafitima se iskazuju praiskonski načini komuniciranja; spiljski ljudi su komunicirali na takav

način crtanjem, rezbarenjem i sl. Grafiti su i „jezik ulice“, tj. oblik neformalnog izražavanja. Autori grafita izražavaju određenu (aktualnu) poruku, pripadanje određenoj sub kulturi, izražavaju nezadovoljstvo politikom, ekonomijom, položajem u društvu, te općenito ostvaruju specifičan kontakt s okolinom. Oni su neinstitucionalan i neformalan oblik komuniciranja (Lalić, 1991: 35). Uspijevaju postići ono što mnogi oglašivači ne uspijevaju i to sa znatno manjim sredstvima: probuditi nečiju znatiželju i prisiliti nekoga da propituje određene (etablirane) vrijednosti i standardne obrasce ponašanja koje definiramo „normalnima“, (jer ih nameće društvo). Grafiti su, dakle, fenomen koji se kreće između dva krajnja pola: vandalizma i umjetnosti. Problem sa procjenom gdje pripadaju grafiti (destrukciji ili estetici) potiče iz opštijeg pitanja odnosa slobode izražavanja pojedinaca i grupa i ugrožavanja materijalnih vrijednosti.

## DEFINISANJE OSNOVNIH POJMOVA

Svakodnevni život i rad u školi ispunjen je komunikacijom i interakcijom između učenika i nastavnika. Riječ „**komunikacija**“ (lat. *Communicare* – učiniti opštim) proces kojim se nešto čini zajedničkim, koji povezuje međusobno ljude u zajednicu, saopćavanje ljudi među sobom“ (Pedagoški leksikon, 1996:224). U školi pod interakcijom podrazumijevamo međusobnu komunikaciju i djelimično odnose glavnih faktora nastavnog procesa, prije svega međusobne odnose nastavnika i učenika, jer je interakcija uslovljena sopstvenim ponašanjem i ponašanjem drugih. Znači interakcija je jednim dijelom reakcija na djelovanje i odnose pomoću sistema znakova, simbola, prije svega govorom. Međutim najčešće „ti simboli nemaju univerzalni karakter već su u zavisnosti od korektne osobe i životne situacije“ (Kačapor, S. 2003:355). Komunikacija između učenika i nastavnika posmatrana sa sociološkog aspekta, pokazuje se u suprotnosti između gospodarenja i demokratije. Ova suprotnost mogla bi se uspješno rješavati na taj način, što bi se fokusirala na nastavnika, koji treba da bude svjestan „da učenici u razredu nisu radi njega , već obrnuto da je on u razredu zbog učenika“ (Musić, H., 2009:22). Zbog značenja i važnosti komunikacije u nastavi navesti ćemo i vrste komunikacije prije nego što se dotaknemo grafitomanije i uloge nastavnika. Nastavnik mora nastupati kao odgajatelj u najširem smislu, biti učeniku pomagač, usmjerivač, savjetnik i voditi ga na pravi put u svakom pogledu.

## VRSTE KOMUNIKACIJE U NASTAVI

Nastava je vrlo složen i dinamičan komunikacijsko – odgojno- obrazovni proces. Možemo je posmatrati i analizirati sa više aspekata rukovodeći se pri tome najrazličitijim ciljevima i zadacima. Odgoj i obrazovanje moramo promatrati kao jedinstven fenomen nastavnog procesa. Odgojna , dakle nastavna komunikacija se javlja kao interakcija dviju ili više osoba ili pak jedne osobe sa neživim izvorom znanja u odgojnom procesu radi prenošenja odgojnih poruka. U osnovi svake nastave uvijek je neki sadržaj odnosno informacija koji se prezentira i u kojem

nastavnik i učenik neprestano mijenjaju strane. Kada govorimo o komunikaciji u nastavi možemo govoriti o: intrapersonalnoj, masovnoj, personalnoj, verbalnoj, jednosmjernoj, dvosmjernoj, autoritativnoj – nasilnoj, demokratskoj. Mi ćemo se u radu osvrnuti najviše na masovnu komunikaciju odnosno na grafito kao sredstvo masovne komunikacije.

## **FAKTORI KOMUNIKACIJE**

Sagledavanje odgoja, obrazovanja, nastave i slobodnih aktivnosti uslovljava i određuje komunikacijsko – interakcijski odnos između neposrednih faktora nastave učenika i nastavnika. Uspostavljanje nenasilne komunikacije i interakcije te ravnopravnog i saradničkog odnosa te svakodnevnih slobodnih aktivnosti rezultiraće prevazilaženju njihove konfrontiranosti.

**Učenik** je lice koje se odgaja i obrazuje u procesu nastave koja se zbog njega osmišljava, planira, organizuje i kroz koju se vrednuje rad učenika i nastavnika. U savremenoj nastavi učenik je neposredan faktor, subjekat i objekat. U procesu nastave i slobodnih aktivnosti učenici moraju osjetiti da mogu slobodno sa nastavnikom komunicirati, izraziti svoj stav o nečemu i mišljenje, a nastavnik i učenici da to poštuju i koriste u svom radu. Da bi nastavnik doveo učenike da to osjećaju on mora poticati na komunikaciju, interakciju, isticanje vlastitog mišljenja, koristiti i razvijati njihove misli, ideje, demokratsko - interakcijske odnose.

**Nastavnik** je profesionalni odgajatelj koji ima pedagoško – andragošku funkciju, stručni je voditelj nastavnog procesa. On ostvaruje ciljeve i zadatke odgoja, pruža učenicima teorijska i praktična znanja, utiče na njihov psihofizički razvoj i ponašanje. Stoga možemo reći da se uloga nastavnika u savremenoj nastavi znatno promijenila. On je sada odgajatelj, ravnopravan partner, organizator rada, usmjeravatelj...

## **GRAFITIZAM KAO VANDALIZAM**

Pojam vandal potiče od necivilizovanih varvara Rimskog doba, plemena gotsko-germanskog porijekla koje je 455. godine opljačkalo Rim i u njemu uništilo vrijedna materijalna i kulturna dostignuća rimske civilizacije. Oko 1700. godine njihovo ime postaje, u literaturi i javnom govoru u Evropi, sinonim za nedostatak kulture, varvarsko ponašanje, primitivizam, nemilosrdnu destrukciju ili pljačkanje bilo čega lijepog ili dostojnog poštovanja. Najopštije shvatanje vandalizma bi bilo da on predstavlja namjerno ili zlonamjerno uništavanje, oštećivanje, unakaživanje ili narušavanje svake javne ili privatne svojine. M. Milosavljević definiše vandalizam kao svojevrсни vid siledžijstva i agresije koji je usmjeren ka uništavanju različitih materijalnih društvenih vrijednosti, dok u izvornom smislu vandalizam podrazumijeva oštećivanje i destrukciju umjetničkih, kulturnih i istorijskih vrijednosti. Riječ je o specifičnoj agresiji na mikrosocijalnom planu koju

najčešće ispoljavaju grupe mladih i koja se sastoji u destrukciji materijalizovanih oblika ljudske kulture koja su društvena dobra (Milosavljević, 2003).

M. Bošković vandalizam definiše kao „pustošenje, uništavanje dobara i kolektivnu divlju strast za rušenjem i uništavanjem materijalnih, historijskih i kulturnih vrijednosti” (Bošković, 1999). Alan Gros vandalizam definiše kao „divlje, očigledno nemotivisano uništenje ili nanošenje štete imovini bez ikakve koristi za bilo koga, a najmanje za učinioca ili kao protivzakonito uništenje ili oštećenje imovine bilo kojom metodom, uključujući i paljevinu” (Gross, u: Bošković, 1999). Vandalizam se ispoljava kroz brojne oblike (unutar kojih susrećemo i grafitizam) ali, su najčešći slijedeći (Cohen, 1972; Jugović, 2002).

1. Akvizitivni vandalizam ili vandalizam sticanja – kada se oštećuje neko materijalno dobro kako bi se došlo do novca ili neke vrijednosti i svojine; na primjer, uništavanje ili krađe javnih telefona i govornica da bi se došlo do novca iz telefonskih aparata;
2. Taktički vandalizam – kada uništavanje ili sknavljenje neke materijalne vrijednosti predstavlja svjesnu i namjernu taktiku kojom bi se postigao sasvim drugi cilj; na primjer, uništavanje rasvete na neobezbjeđenim javnim parkinzima ili u naseljima kako bi se lakše obijali automobili;
3. Ideloški vandalizam – gdje sknavljenje ima za cilj da se ostavi politička poruka ili prijetnja; na primjer, pisanje političkih slogana na zidovima, sknavljenje religijskih obilježja i grobova;
4. Osvetnički vandalizam – ispoljava se kao vid revanša pojedinaca ili grupa prema njihovom doživljaju nepravde; simptomatičan i čest primjer je kada učenik, nezadovoljan ocjenom, razbije školske prozore ili uništi školski inventar.
5. „Play” vandalizam ili vandalizam kao posljedica igre – pri čemu oštećenje nekog dobra nastaje slučajno i ne namjerno u igri; na primjer, dječaci koji igraju fudbal u školskom dvorištu loptom ne namjerno polome prozor na školi ili zgradi;
6. Zlonamjerni vandalizam – kada uništavanje neke imovine nastaje kao posljedica individualnog izražavanja bijesa ili neke frustracije; na primjer, grebanje i udaranje oštrim
  1. predmetom po skupim automobilima;
  7. Bezopasni vandalizam – predstavlja oštećivanje imovine koje mladi doživljavaju kao nevažnu ili bezvrednu; na primjer, rezbarenje, bušenje ili pisanje po sjedištima u javnom transportu (vozu, autobusu);
  8. Huliganstvo – koje se odnosi na dio sportskih, najčešće fudbalskih navijača kojima izražavanje nasilja prema drugima ili prema imovini postaje dio trajnog ponašanja i stila života;
  9. Ratni vandalizam – kada pojedinci ili grupe, bilo sistematski, organizovano i po naredbi pretpostavljenih, bilo individualno i neorganizovano, koriste ratne operacije kako bi uništili vrijedna kulturna, umjetnička, religijska i materijalna dobra protivničke ili neprijateljske strane. Ovdje se radi o

ratnim aktivnostima koje su protivne i ratnom pravu i konvenciji o vođenju borbenih operacija.

Značajno pitanje rasprave o vandalizmu (i grafitima kada čine dio vandalističkog ponašanja) jeste pitanje o njegovim posljedicama. Posljedice vandalizma su brojne. Vandalizam stvara velike gubitke materijalnih sredstava koja se izdvajaju kako bi se sanirala uništena ili oštećena dobra. Uzroci vandalizma se tumače i kao posljedica nekih drugih društvenih devijacija kao što su alkoholizam, narkomanija, skitnja, besposličenje, itd. Ovakav pristup razumijevanja uzroka vandalizma je jednostran jer zanemaruje činjenicu da je vandalizam i društvena pojava i da je on direktan odraz socijalnog, ekonomskog, političkog i kulturnog stanja u nekom društvu. Devijantni ideloški vandalizam nastaje kao direktna posljedica ksenofobije, netolerancije ili rasizma kada su oni prisutni u društvu. Na kraju ove sažete analize pojma i karakteristika vandalizma mora se istaći da svi njegovi oblici, a prije svega veliki dio grafita, nemaju anti-socijalni karakter, niti svi oblici vandalizma izviru iz devijantne prirode pojedinca ili grupe. Čak, neki autori smatraju da najveći dio vandalističkog ponašanja nema devijantan karakter. Neki poznati svjetski istraživači vandalizma mišljenja su da tri četvrtine vandalističkog ponašanja nije devijantno (Geson i Wilson, 1990). Iz ovih razloga, a da bi smo odgovorili na pitanje odnosa vandalizma i grafita, primjereno je vandalizam podijeliti na dva opšta tipa:

1. na vandalizam koji izvire iz devijantnog karaktera nečijeg ponašnja – to je ponašanje čija je intencija zlonamjerna, sa predumišljajem, sa svjesnom namjerom da se ošteti materijalna vrijednost i čija je krajnja poruka devijantna i na
2. oportunistički vandalizam – gde ne postoji svjesna i zlonamjerna intencija da se uništi materijalna vrijednost i gdje je poruka takvog čina suštinski nedevidantna (Jugović, 2002).

U savremenim društvima, grafiti su najčešće izraz potkultura mladih i urbanog – gradskog života. Oni su dio širih potkulturnih stilova koga čine imidž (odjeća, obuća, frizura), muzika, ritauli i žargo-jezik. Svaka potkultura izražava se u posebnom, alternativnom sistemu vrijednosti ili načinu života koji se razlikuje od dominirajućih vrijednosti šireg društva: bilo u prihvatanju vrijednosti i načina života koje šira kultura odbacuje, ili u posebnom vrjednovanju, ili samosvojnomo tumačenju nekih opšteprihvaćenih društvenih vrijednosti. Grafiti su pogodno sredstvo kojim se potkulture javno oglašavaju i skreću pažnju na sebe i svoj doživljaj svijeta, života ili društva. Njih ispisuju pojedine potkulturne grupe i pojedinci, pri čemu sami grafiti odslikavaju njihovu supkulturnu grupu preko jezika i simbolike poruka koje ostavljaju na javnim površinama. Takođe, grafiti su jedan od načina pokazivanja i potvrđivanja potkulturnih identiteta. Da su grafiti dio urbanog i gradskog života dobar primjer je tzv. underground kultura ili figurativno rečeno „podzemna kultura”. Ona se izražava kroz likovne i tekstualne grafite u metroima, podzemnim željeznicama, haustorima ili podzemnim prolazima. „Umjetnici” su najčešće tinejdžeri koji „svoju umjetnost” obično izvode i u



stalnom strahu od prisustva predstavnika zakona (policije), koja ih najčešće proganja i nedozvoljava njihovu djelatnost. Ipak, i u takvim okolnostima, underground „umjetnici” stvaraju svoja neponovljiva djela, stilove i oznake. Mnoga od ovih likovnih djela zaslužuju da ponesu oznaku „vrhunskog” u umjetnosti, što se nadalje i događa, „jer djela podzemne umetnosti danas se već mogu naći u elitnim galerijama savremene umjetnosti, utičući tako i na šira shvatanja moderne umjetnosti (modernosti) i potkulturnih umjetničkih stilova” (Đorđević, 2002: 405). Da bi smo procijenili da li grafiti imaju devijandtan i vandalistički karakter moramo uzeti u obzir više kriterijuma: motiv, vrstu poruke, mjesto poruke, jezik poruke, simbol poruke i društvene posljedice koje može neki grafit da izazove. Formalno-pravno svako nedozvoljeno pisanje grafita na javnim površinama ima prekršajni ili krivični karakter. Jedan veliki dio grafita i jeste usmjeren ka oštećivanju materijalnih, kulturnih i vjerskih vrijednosti. Mnogi grafiti su pokazatelji primitivnosti i niskog kulturnog nivoa „tvorca” teksta ili crteža. Vandalistički grafiti imaju za posljedicu oštećenja javnih i privatnih objekata. Oni mogu izazivati i strahove kod ljudi u zavisnosti od vrste i mjesta poruke. Isto tako, grafiti imaju za posljedicu značajno trošenje javnih i privatnih sredstava kako bi se sanirale posljedice narušavanja objekata ili materijalnih vrijednosti. Pojedini grafiti povezani su sa devijantnim supkulturama. Jedan dio grafita danas ima priznate umjetničke, vizualne i ekspresivne vrijednosti. Neki od takvih grafita nalaze se u uglednim galerijama širom svijeta. Zato se o grafitima govori i kao o „umjetnosti spreja” i djelu avangardne umjetnosti. Grafiti su bili i inspiracija u mnogim oblastima umjetnosti kao što su slikarstvo, muzika, film, književnost. Šta uzrokuje pisanje grafita ne može se jednoznačno odgovoriti. To zavisi od kriterijuma za procjenu njihove prirode i vrste grafita. Individualno gledano, pisanje grafita može biti uzrokovano ličnim frustracijama, usamljenošću koja stvara želju za potvrđivanjem, nemogućnostima adekvatne kontrole agresivnosti, porodičnom dezorganizacijom, itd., u slučajevima kada grafiti imaju jasan devijantni i vandalistički karakter. Neke primitivne poruke u grafitima koje simboliziraju polnost i seksualnost mogu biti posljedica iskazivanja seksualnih nezrelosti i konfuzije u razvoju seksualnosti. To je posebno prisutno kod adolescenata. Grafiti su i posljedica gubljenja stvarnog kontakta čovjeka i prirode. Čovjek je biće prirode a ne armiranog betona. Zato i ne čudi koloritnost grafita kad su oni izraženi kroz likovnu formu ili murale. Grafiti tako postaju zamena za nedostatak prirode. Po mnogima, zato se i rađa homo-grafitus ili čovjek koji svjesno ili nesvjesno teži stvaranju grafita. Pisanje grafita je izraz individualnosti u bezličnom i otuđenom savremenom svijetu i društvu u kome žive mladi. Pojedini grafiti nastaju kao svojevrsna estetska reakcija na doživljaj društva i životne stvarnosti koja okružuje ljudski svijet, a naročito svijet mladih. Takođe, grafiti su, svakako, izraz društvenog stanja, kolektivnih osjećanja i potkulturnih identiteta i zato ih uvijek moramo uzeti u ozbiljno razmatranje u svakoj dijagnozi društvene stvarnosti. U literaturi se najčešće opisuju tri nivoa prevencije – primarna, se kundarna i tercijarna (Gašić-Pavišić, 2004; Šapiro, 2002).

## GRAFITI KAO SREDSTVA MASOVNE KOMUNIKACIJE

Današnja škola sa ovim stupnjem razvoja ne pruža u potpunosti potrebe uslove za normalan psihofizički razvoj učenika, njegov odgoj i obrazovanje. Korištenje grafita kao sredstva komunikacije djeteta, pojedinca sa okolinom u ovom momentu nas posebno interesuje, ali isto tako i uloga nastavnika, odnosno razrednika kao subjekta u ovom komunikacijskom procesu.

„ Korištenje grafita kao sredstva komunikacije najčešće prate razni oblici neprihvatljivih ponašanja učenika i to:

- agresivnost,
- laž, optuživanje drugih za lični uspjeh,
- uništavanje školske opreme, namještaja i objekta, uporno branjenje svojih neopravdanih postupaka,
- razne seksualne anomalije,
- ometanje u radu drugih učenika i nastavnika,
- samovoljno napuštanje nastave i škole“ (Musić, H., 2010:101).

Grafite možemo sagledati kao sredstvo komunikacije, način ispoljavanja neprihvatljivih oblika ponašanja u školi i kući, kao način likovnog iskazivanja, kao sredstvo identifikacije. Sve ove promjene savremenog društva zahtjevaju potpuno drugačiju osobu u liku nastavnika a samim time i razrednika, koji treba da bude prije svega: odgajatelj, voditelj, organizator...Nastavnik u saradnji sa učenicima, odjeljenkom zajednicom, pedagogom, roditeljima učenika može:

- na svojim časovima organizovati predavanja učenicima i roditeljima o neprihvatljivom ponašanju i grafitomaniji,
- u holu škole odrediti jedan zid – terapeutski zid na kojem učenici slobodno mogu šarati, a koji će se farbati svakog mjeseca,
- omogućiti dodatnu ploču u učionici koju učenici mogu koristiti za grafite i na taj način se koristiti oblik komuniciranja.

Treba istaći da grafitomanija nije samo problem škole, ovaj problem je većeg društvenog karaktera, to je velikim dijelom problem porodice i cijelog društva. Poduzimanjem odgovarajućih mjera, obezbjeđivanje adekvatnih uslova od strane relevantnih društvenih činioca rezultiraće smanjenju uzroka grafitomanije i ostalih neprihvatljivih oblika ponašanja učenika.

## PREVENTIVNE AKTIVNOSTI NASTAVNIKA

Primarna prevencija usmjerena je na primjenu modela, postupaka i aktivnosti koje će omogućiti da se neželjeno ponašanje nikada ne javi. Dakle, ona ima za cilj kontrolu i sprječavanje faktora rizika – na individualnom nivou, te na nivou porodice, škole i socijalnog okruženja. *Sekundarna prevencija* usmjerena je na djecu čiji su rizici za razvoj poremećaja znatno viši nego u prosjeku. Naime, riječ je o usmjeravanju na identifikaciju i kontrolu simptoma, zaustavljanje daljnjeg napredovanja problema, te pomoći u suočavanju sa problemom koji se već ispoljio,

kao i njegovom rješavanju. *Tercijarna prevencija* je tretman, tj. intervencija u slučajevima postojanja problema među djecom. Škola kao institucija ima veoma važnu ulogu u sprovođenju preventivnih aktivnosti iz više razloga. Navodimo tri najvažnija:

1. mogućnost obuhvatanja većeg broja djece i to u periodu koji je presudan za oblikovanje njihove ličnosti;
2. škola je mjesto gdje djeca provode značajan dio vremena, što pruža šire mogućnosti preventivnog djelovanja kako na nivou odjeljenja tako i na individualnom nivou;
3. mogućnost brzog obučavanja nastavnika za preventivno djelovanje (Ilić, 2004).

U tradicionalnom pristupu koji se temelji na stimulus – reakcija (S-R) modelu, prilikom rješavanja problema često se koriste pojmovi kao što su neposlušnost, disciplinovanje, kažnjavanje, navikavanje i sl. Naime, vjerovalo se da se vanjskim stimulima – moralisanjem, kritikovanjem, zadavanjem obimnijih domaćih zadataka, kaznama za neprimjereno vladanje i negativnim ocjenama, učenici mogu prisiliti da se ne ponašaju vandalski. Moglo bi se reći da je tradicionalni pristup dosta rigidan jer zanemaruje prirodu i uzroke problema. U savremenoj školi se ovom problemu pristupa s aspekta uzročno- posljedičnih veza, s aspekta prirode, strukture i dinamike ličnosti. Znatno se mijenja uloga nastavnika kada su u pitanju ovakvi problemi među učenicima. On više nije onaj koji poučava, morališe, osuđuje, kritikuje, daje savjete, već onaj koji vodi učenike do spoznaje da problematično ponašanje nije najbolji izbor, te da iznalazi različite prihvatljive strategije nenasilnog rješavanja problema. Uloga nastavnika u realizaciji programa primarne prevencije ostvaruje se osmišljavanjem aktivnosti vaspitnog rada u odjeljenjskoj zajednici čiji je cilj kontinuirano pojačavanje prosocijalnog ponašanja koje će se ostvariti razvojem empatije i altruizma, osjećaja samopouzdanja i samopoštovanja, te vještina nenasilnog komuniciranja, donošenja odluka i rješavanja konflikata (Ilić, 2006). Svakako, nastavnik neće ostvariti ovaj cilj koristeći nasilne metode, tj. mora lisanjem, kritikovanjem, presuđivanjem, dokazivanjem, takmičenjem i sl. Vještine prosocijalnog ponašanja najefikasnije se stiču vlastitim učešćem, ličnim iskustvom, te doživljavanjem, preživljavanjem i interpretiranjem verbalnih i neverbalnih poruka u grupnoj interakciji. To će se ostvariti osmišljavanjem aktivnosti u okviru modela interaktivnog učenja (edukativne radionice, simulacije, igre uloga, stvaralačke vježbe i sl.). Uloga nastavnika u sprovođenju primarne prevencije ne može se, međutim, ograničiti samo na djelovanje u okviru vaspitnog rada u odjeljenjskoj zajednici, već podrazumijeva i kontinuiranu saradnju sa roditeljima učenika i stručnim saradnicima, kao i pojačan nadzor za vrijeme odmora. Program preventivnih aktivnosti neophodno je sprovođiti kontinuirano, tokom cijele godine. Međutim nije uvijek tako. Jedan od dominantnih razloga njegovog nepotpunog sprovođenja je opterećenost učenika i nastavnika nastavnim aktivnostima. Da bi primarna prevencija ostvarila svoju funkciju, program mora obuhvatiti sve učenike škole, što znači da je njegovo sprovođenje moguće u okvirima redovne nastave, a ne po

izboru učenika ili fakultativno. Nekompetentnost nastavnika za sprovođenje preventivnih aktivnosti je još jedan od mogućih ograničenja. Kako je neophodan kontinuitet u sprovođenju programa prevencije, tako je značajan i kontinuitet u stručnom usavršavanju nastavnika za sprovođenje datog programa. S obzirom da među nastavnicima postoje razlike u zalaganju i motivaciji, bilo bi dobro da njihovo uključivanje u program obučavanja bude obavezano. Neadekvatna saradnja sa roditeljima je jedan od potencijalnih problema sprovođenja preventivnih aktivnosti. Školi i nastavnicima predstoji intenzivniji napor da pridobiju povjerenje roditelja, a to će postići samo znanjem, kompetentnošću i entuzijazmom.

## ZAKLJUČAK

Grafiti su pogodno sredstvo kojim se potkulture javno oglašavaju i skreću pažnju na sebe i svoj doživljaj svijeta, života ili društva. Njih ispisuju pojedine potkulturne grupe i pojedinci, pri čemu sami grafiti odslikavaju njihovu supkulturnu grupu preko jezika i simbolike poruka koje ostavljaju na javnim površinama. Takođe, grafiti su jedan od načina pokazivanja i potvrđivanja potkulturnih identiteta. Da su grafiti dio urbanog i gradskog života dobar primjer je tzv. underground kultura ili figurativno rečeno „podzemna kultura”. Ona se izražava kroz likovne i tekstualne grafite u metroima, podzemnim željeznicama, haustorima ili podzemnim prolazima. „Umjetnici” su najčešće tinejdžeri koji „svoju umjetnost” obično izvode i u stalnom strahu od prisustva predstavnika zakona (policije), koja ih najčešće proganja i ne dozvoljava njihovu djelatnost. Ipak, i u takvim okolnostima, underground „umjetnici” stvaraju svoja neponovljiva djela, stilove i oznake. Da bi smo procijenili da li grafiti imaju devijantan i vandalistički karakter moramo uzeti u obzir više kriterijuma: motiv, vrstu poruke, mjesto poruke, jezik poruke, simbol poruke i društvene posljedice koje može neki grafit da izazove. Formalno-pravno svako nedozvoljeno pisanje grafita na javnim površinama ima prekršajni ili krivični karakter. Jedan veliki dio grafita i jeste usmjeren ka oštećivanju materijalnih, kulturnih i vjerskih vrijednosti. Mnogi grafiti su pokazatelji primitivnosti i niskog kulturnog nivoa „tvorca” teksta ili crteža. Vandalistički grafiti imaju za posljedicu unakažavanje javnih i privatnih objekata. Oni mogu izazivati i strahove kod ljudi u zavisnosti od vrste i mjesta poruke. Isto tako, grafiti imaju za posljedicu značajno trošenje javnih i privatnih sredstava kako bi se sanirale posljedice narušavanjem objekata ili materijalnih vrijednosti. Pojedini grafiti povezani su sa devijantnim supkulturama. Društveni uzroci nastanka grafita su ključni. Grafiti su reakcija na gubitak životnih šansi mladih. Vandalizmom i grafitima maloljetnici izražavaju svoj odnos prema društvu upućujući uvek neku poruku preko onoga „što” uništavaju i „kako” uništavaju, i po pravilu to su uvijek one vrijednosti koje nisu svima dostupne. S grafitima se sa simbolima ističu određene vrijednosti, ideje, jezik (sub)kultura i stoga su i grafiti kao dio specifičnog medijskog oglašavanja važni “nositelji simboličkih poruka”. Neupitno je da grafiti, kao jedan vid izražavanja stavova (medij), bilo pojedinca, bilo pripadnika određene subkulturne grupe (najčešće), nose pedagoške implikacije. Savremena pedagogija se sve više

susreće s problemom dihotomnih vrijednosti, svijeta normi i implicitnih vrijednosti, koje definiraju ponašanje ljudi. Implicitne vrijednosti, slično kao i podsvijest (kod) čovjeka, kao i simboli imaju prvorazrednu ulogu u razumijevanju ljudskog ponašanja. To se sve događa putem razmjene simbola (kodova i znakova) pomoću kojih se mladi uključuju i razvijaju interakcijski proces kod preuzimanja (određenih) uloga u društvu. Poznato je da se iz medija stvaraju znakovi i simboli i na taj način se rekonstruiraju u igru interakcije mladih kao nositelja sadržaja. Uloga nastavnika u realizaciji programa primarne prevencije ostvaruje se osmišljavanjem aktivnosti vaspitnog rada u odjeljenskoj zajednici čiji je cilj kontinuirano pojačavanje prosocijalnog ponašanja koje će se ostvariti razvojem empatije i altruizma, osjećaja samopouzdanja i samopoštovanja, te vještina nenasilnog komuniciranja, donošenja odluka i rješavanja konflikata. Uloga nastavnika u sprovođenju primarne prevencije ne može se, međutim, ograničiti samo na djelovanje u okviru vaspitnog rada u odjeljenskoj zajednici, već podrazumijeva i kontinuiranu saradnju sa roditeljima učenika i stručnim saradnicima, kao i pojačan nadzor za vrijeme odmora. Program preventivnih aktivnosti neophodno je sprovesti kontinuirano, tokom cijele godine. Međutim nije uvijek tako. Jedan od dominantnih razloga njegovog nepotpunog sprovođenja je opterećenost učenika i nastavnika nastavnim aktivnostima.

## LITERATURA

1. Musić, H. i Muratović, A. (2010). Komunikacija u nastavi. Tuzla: OFF-SET .
2. Pedagoški leksikon (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Musić, H. (2009). Mikroorganizacija nastave determinanta odnosa između učenika i nastavnika, Tuzla: OFF-SET.
4. Blumer, H. (1981). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Hamburg.
5. Bošković, M. (1999). Kriminološki leksikon. Novi Sad: Matica Srpska.
6. Cassirer, E. (1978). Ogleđi o čovjeku. Zagreb: Naprijed.
7. Cloward, R., Lloyd O. (1960). Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs, Chicago: Free Press.
8. Cohen, A. (1955). Delinquent boys: The culture of the gang. Chicago: Free Press.
9. Cohen, S. (1972). Vandalism: Its Politics and Nature, in: Juvenile Delinquency, The Family and Social Group, ed. J. B. Mays, Longmans, London.
10. Đorđević, R. (2002). Leksikon potkultura. Niš: Zograf.
11. Ecco, U. i drugi, (1977). Estetika i teorija informacije. Beograd: Prosveta.
12. From, E. (1984). Anatomija ljudske destruktivnosti. Zagreb: Naprijed.
13. Gašić-Pavišić, S. (2004). Mere i programi za prevenciju nasilja u školi. Beograd: Defektološki fakultet i Institut za pedagoška istraživanja.
14. Geason, S., Wilson, P. (1990). Preventing Graffiti and Vandalism, Australian Institute of Criminology, Canberra.
15. Ilić, M. (2004). Obučavanje nastavnika i učenika za nenasilno i pedagoški stimulatívno komuniciranje u nastavi. Zbornik Komunikacija i mediji u nastavi. Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini i Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu.

16. Ilić, M. (2006). Interaktivno obučavanje nastavnika i učenika za nenasilno rješavanje sukoba. Zbornik Razvijanje komunikacionih kompetencija. Jagodina: Pedagoški fakultet i Umjetnički fakultet u Kragujevcu.
17. Jugović, A. (2002). Vandalizam kao tip društvenog nasilja, Zbornik radova sa savetovanja „Delikti nasilja – krivično-pravni i kriminološki aspekt”, Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Beograd.
18. Lalić, Leburić, Bulat, (1991). Grafiti i subkultura. Zagreb:Alinea.
19. Luhmann, N. (1991). The Theory of Communication. Amsterdam: Loet Leydesdorff.
20. Milosavljević, M. (2003). Devijacije i društvo. Beograd:Draganić.
21. Šapiro, E. L. (2002). Malo prevencije. Zagreb: Mozaik knjiga.
22. Šušnjić, Đ. (1990). Ribari ljudskih duša. Beograd: Ideje.
23. Weiss, R. (1988). Grafiti – zidno slikarstvo ili vandalizam. Zagreb: Quorum.

# RAZLIKE U VRIJEDNOSTIMA WHR INDEKSA U ODNOSU NA PREHRAMBENE I ŽIVOTNE NAVIKE KOD DJEVOJČICA ŠKOLSKOG UZRASTA

## THE DIFFERENCE IN VALUES OF WHR INDEX IN COMPARISON TO DIETARY AND LIFESTYLE HABITS AMONG SCHOOL GIRLS

Sead KARAKAŠ, Mateja PAKLARČIĆ, Ermina KUKIĆ

Zavod za javno zdravstvo SBK/KSB Travnik

### APSTRAKT

Pravilna i izbalansirana prehrana je od velike važnosti kod djece školske dobi zbog intenzivnog rasta i razvoja. Nepravilna prehrana dovodi do različitih poremećaja koji kasnije rezultiraju pojavom mnogih hroničnih nezaraznih bolesti. Temeljni cilj ovog istraživanja je utvrditi postoje li razlike u vrijednosti WHR indeksa, kao i stanja uhranjenosti u odnosu na prehrambene i životne navike kod djece školskog uzrasta. Mnoga istraživanja ukazuju da postoji povezanost između distribucije masnog tkiva u organizmu i pojave zdravstvenog rizika. Ukupno je ispitano 500 učenica uzrasta 7-14 godina na prostoru Srednjobosanskog kantona koje su odabrane metodom slučajnog uzorka. Prehrambene i životne navike analizirane su metodom anketnog upitnika kreiranog za ispitivanje vrste i učestalosti konzumiranja određenih namirnica. Vrijednosti WHR indeksa su pokazale veći udio djevojčica sa povećanim rizikom za zdravlje kod onih iz opće populacije, u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa" (26,40% u odnosu na 7,60%). Što se tiče stanja uhranjenosti prema percentilnim krivuljama veći je udio normalno uhranjenih kod učesnica "Zabavne škole nogometa" u odnosu na djevojčice iz opće populacije (87,60% u odnosu na 61,20%), dok je veći udio pretilih i onih sa povećanom tjelesnom težinom kod ispitanica iz opće populacije u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa" (34,00% u odnosu na 9,60%). Konzumiranje doručka izraženije je kod učesnica "Zabavne škole nogometa" (74,80%) u odnosu na djevojčice iz opće populacije (39,20%). Rezultati ukazuju da su prehrambene i životne navike bolje kod učesnica "Zabavne škole nogometa", a samim tim da su vrijednosti WHR indeksa, kao i stanja uhranjenosti poželjnije. Takve činjenice se pripisuju izraženijoj i kontinuiranoj tjelesnoj aktivnosti.

**Ključne riječi:** pravilna ishrana, prehrambene i životne navike, tjelesna aktivnost, WHR indeks, stanje uhranjenosti

### ABSTRACT

Proper and balanced diet is of great importance in schoolchildren due to intensive growth and development. Improper nutrition leads to various disorders later rezultiraju appearance of many chronic diseases. The basic objective of this research is to determine whether there are differences in values WHR index and nutritional status in relation to

dietary and lifestyle habits in school children. Many studies indicate that there is a correlation between the distribution of adipose tissue in the body and the appearance of health risk. The study included 500 female students aged 7-14 years in the area of Central Bosnia Canton, which were selected by random sampling. Nutritional and lifestyle habits are analyzed by a questionnaire created for the testing of the type and frequency of consumption of certain foods. The values of WHR index showed a higher proportion of girls with an increased risk to the health of those in the general population, in relation to the participants' Fun Football School (26.40% compared to 7.60%). As far as the nutritional status of the percentile curves greater proportion of normal weight with participants' Fun Football School " in relation to girls from the general population (87.60% compared to 61.20%), while a higher proportion of obese and those with overweight in women from the general population in regard to the participants' Fun Football School (34.00% compared to 9.60%). Eating breakfast is more pronounced in participants' Fun Football School " (74.80%) compared to girls from the general population (39.20%). The results indicate that dietary and lifestyle habits are better in participants " Funny school football ", and therefore the values of WHR index, as well as nutritional status preferable. Such facts are attributed to the pronounced and continuous physical activity.

**Key words:** proper nutrition, dietary and lifestyle habits, physical activity, WHR index, nutritional status

## UVOD

Prehrana ima veliki utjecaj na naše zdravlje u svim životnim razdobljima, od rođenja do starije životne dobi. Adolescencija kao razdoblje prelaska djeteta u odraslu osobu, razdoblje praćeno različitim tjelesnim i psihičkim promjenama, naglim rastom i razvojem, zahtijeva povećane potrebe za hranjivim tvarima u svrhu izbjegavanja nutritivnog deficita (Paklarčić i sur.,2013). Zbog slobode izbora namirnica, utjecaja društva i medija, kao i opterećenosti idealima ljepote, u ovom periodu prisutne su nepravilne prehrabene navike u vidu preskakanja obroka, posebno doručka, kao i konzumiranje hrane bogate mastima, šećerima i soli. Tjelesna aktivnost sve manje predstavlja sastavni dio svakodnevnog života, dijelom zbog nedostatka prostora i objekata za provođenje tjelesne aktivnosti (parkovi, vrtovi, sportski tereni i igrališta), a dijelom zbog nedostatka navike redovite tjelesne aktivnosti, te sjedalačkog načina života karakterističnog za današnje stanovništvo svih dobnih skupina. Ovakav način života za posljedicu ima utjecaj na naše zdravlje i predstavlja jedan od glavnih načina obolijevanja u dvadeset i prvom stoljeću, koji se deklarirše kroz pothranjenost ili pretilost i za sebe veže različite hronične nezarazne bolesti (Marković i sur., 2008). Da bismo spriječili pojavu različitih prehrabnenih poremećaja, tj. da bismo ih prevenirali i smanjili, neophodno je vršiti kontinuirano praćenje stanja uhranjenosti, kao i antropometrijska mjerenja. Pomoću stanja uhranjenosti pratimo proces rasta i razvoja djece, te nam ono može poslužiti i kao prognostički faktor njihovog budućeg zdravstvenog stanja. S druge strane, antropometrijska mjerenja podrazumijevaju mjerenja različitih dimenzija tijela putem odgovarajućih pomagala i standardizovane tehnike (Marković i sur., 2008). U ispitivanju stanja



uhranjenosti služimo se: masom tijela, visinom, opsegom nadlaktice, te mjerenjem debljine kožnih nabora, kao i omjerom opsega struka i bokova (WHR). WHR (waste to hip ratio) je metod za merenje indeksa gojaznosti preko obima (karlice) tj. obima kuk-struk u visini trohantera. Ovaj odnos je značajan indikator distribucije masti, naročito abdominalne masti i dobar indikator za procjenu zdravstvenog rizika. (Ćirković, 2012). WHR pokazuje distribuciju tjelesne masti i neovisno je povezan s kardiovaskularnim faktorima rizika. (Azizi i sur., 2005.) U odnosu na BMI i opseg struka, može biti bolji pokazatelj faktorima rizika kardiovaskularnih bolesti (Esmailzadeh i sur., 2004). Na osnovu WHR indeksa gojaznost se dijeli na: androidnu (mušku - tip jabuke, masno tkivo je raspoređeno pretežno u predjelu ramena i grudnog koša. Ovaj tip gojaznosti predstavlja znatno veći rizik jer je udružen s nizom bolesti i patoloških stanja), ginoidnu (žensku - tip kruške, masno tkivo je raspoređeno u predjelu kukova i trbuha) i mješovitu (Ćirković, 2012). Posebnu pozornost zauzima abdominalna (visceralna, androidna ili muška) pretilost, koja je postala predmetom istraživanja posljednjih desetljeća. Ona ima drugačije patogenetske mehanizme nastanka i štetnog djelovanja te je povezana s mnogo većim rizikom za zdravlje od periferne (ženska, genoidna) pretilosti. S abdominalnom pretilošću u muškaraca i žena povezana je viša stopa smrtnosti, moždanog udara, ishemijske bolesti srca, povišenoga krvnog tlaka, netolerancije glukoze i šećerne bolesti tipa 1 te povišena koncentracija serumskih lipida (Salzer i sur., 2006).

## **METODE**

Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 500 ispitanica sa područja Srednjobosanskog kantona (250 iz opće populacije i 250 učesnica "Zabavne škole nogometa"), uzrasta 7-14 godina. Istraživanje je provedeno u periodu 2014.-2015. godine u Travniku. Kao instrumenti mjerenja korištena su antropometrijska mjerenja (tjelesna visina i tjelesna težina). Sva mjerenja su bila provedena standardnim postupcima i instrumentima. Ispitanici su dobrovoljno učestvovali u mjerenju i popunjavanju anketnog upitnika. Tjelesna visina mjerena je antropometrom s tačnošću od 0.1cm, dok je ispitanik uspravno stajao bosih nogu na ravnoj podlozi. Mjerena je udaljenost od baze do tjemena glave. Tjelesna masa mjerena je medicinskom vagom sa tačnošću 0,5 kg. Stanje uhranjenosti ocijenjeno je na temelju indeksa tjelesne mase prema dobi i spolu, u usporedbi s međunarodnim NCHS/SZO referentnim vrijednostima i kriterijima.

Metodom anketnog upitnika kreiranog za ispitivanje vrste i učestalosti konzumiranja određenih namirnica analizirane su prehrambene i životne navike. Upitnik se sastojao od 18 pitanja, koja su podijeljena na četiri dijela: opće informacije (dob, visina i težina), prehrambene navike, stavovi o prehrani i životne navike. Vrijednosti WHR indeksa dobivene su međusobnim odnosom obima struka i obima kukova. Obim struka mjereno je pomoću mjerne trake na središnjoj liniji između najniže tačke rebarnog luka i najviše tačke bedrenog grebena karlične kosti. Obim kukova određuje na taj način da se traka postavlja oko najšireg dijela, obično

u razini trohantera.

## REZULTATI

**Tabela 1.** Udio WHR indeksa kod ispitanica iz opće populacije u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa"

**Table 1.** The share index WHR in women from the general population in relation to the participants 'Fun Football School'

<b>WHR INDEKS</b>	<b>Ispitanice iz opće populacije</b>	<b>Učesnice "Zabavne škole nogometa"</b>
<b>Povećan rizik za zdravlje</b>	50,80%	15,20%
<b>Optimalan</b>	49,20	84,80

**Tabela 2.** Stanje uhranjenosti kod ispitanica iz opće populacije u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa" (normalna tjelesna težina u odnosu na pretilost i povećanu tjelesnu težinu)

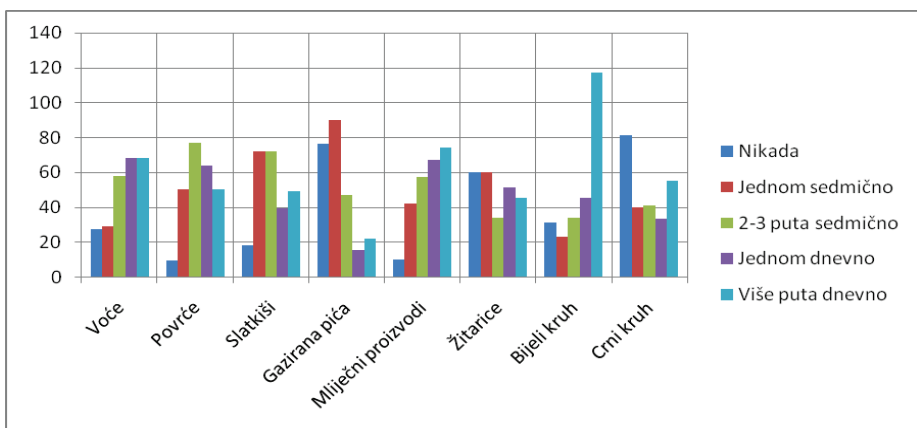
**Table 2.** The nutritional status of the patients from the general population in relation to the participants' Fun Football School " (normal body weight in relation to obesity and overweight)

<b>Stanje uhranjenosti</b>	<b>Ispitanice iz opće populacije</b>	<b>Učesnice "Zabavne škole nogometa"</b>
<b>Normalna uhranjenost</b>	61,20%	87,60%
<b>Povećana tjelesna težina i pretilost</b>	34,00%	9,60%

**Tabela 3.** Konzumiranje doručka kod ispitanica iz opće populacije u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa"

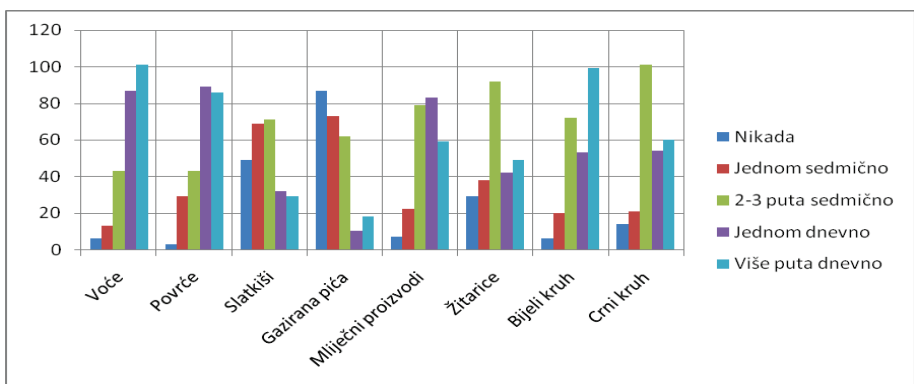
**Table 3.** Eating breakfast in women from the general population in relation to the participants 'Fun Football School'

<b>Konzumiranje doručka</b>	<b>Ispitanice iz opće populacije</b>	<b>Učesnice "Zabavne škole nogometa"</b>
<b>Da</b>	39,20%	74,80%
<b>Ne</b>	30,00%	9,80%
<b>Ponekad</b>	30,80%	15,40%



**Grafikon 1.** Učestalost konzumiranja određenih vrsta namirnica kod ispitanica iz opće populacije

**Figure 1.** Frequency of consumption of certain types of foods in women from the general population



**Grafikon 2.** Učestalost konzumiranja određenih vrsta namirnica kod učesnica "Zabavne škole nogometa"

**Figure 2.** The frequency of consumption of certain types of foods at participating "Funny school football"

**Tabela 4.** Konzumiranje brze hrane kod ispitanica iz opće populacije u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa"

**Table 4.** Eating fast food in women from the general population in relation to the participants 'Fun Football School'

Konzumiranje brze hrane	Ispitanice iz opće populacije	Učesnice "Zabavne škole nogometa"
<b>Da</b>	14,40%	5,20%
<b>Ne</b>	24,40%	46,80%
<b>Ponekad</b>	61,20%	48,00%

**Tabela 5.** Kategorizacija WHR indeksa u odnosu na konzumiranje doručka kod ispitanica iz opće populacije u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa"

**Table 5.** Categorization WHR index compared to eating breakfast in women from the general population in relation to the participants 'Fun Football School'

Vrijednosti WHR indeksa	Ispitanice iz opće populacije			Učesnice "Zabavne škole nogometa"		
	Da	Ne	Ponekad	Da	Ne	Ponekad
<b>Optimalan</b>	20,80%	13,60%	14,80%	45,20%	14,80%	24,80%
<b>Povećan rizik za zdravlje</b>	8,40%	26,40%	16,00%	1,60%	5,60	8,00%

**Tabela 6.** Kategorizacija WHR indeksa u odnosu na konzumiranje kuhanog ručka kod ispitanica iz opće populacije u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa"

**Table 6.** Categorization WHR index compared to consuming cooked lunch in women from the general population in relation to the participants 'Fun Football School'

Vrijednosti WHR indeksa	Ispitanice iz opće populacije				Učesnice "Zabavne škole nogometa"			
	Svako dnevno	Više puta sedmično	Ponekad	Jednom sedmično	Svako dnevno	Više puta sedmično	Ponekad	Jednom sedmično
<b>Optimalan</b>	17,60%	16,00%	12,80%	6,80%	41,20%	24,00%	15,60%	4,00%
<b>Povećan rizik za zdravlje</b>	6,40%	7,00%	20,40%	147,00%	1,60%	2,40%	4,40%	6,80%

**Tabela 7.** Kategorizacija WHR indeksa u odnosu na percepciju vlastitog izgleda kod ispitanica iz opće populacije u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa"

**Table 7.** Categorization WHR index in relation to the perception of their appearance in women from the general population in relation to the participants 'Fun Football School'

Vrijednosti WHR indeksa	Ispitanice iz opće populacije				Učesnice "Zabavne škole nogometa"			
	Mršavo	Odgovarajuće težine	Debelo	Predebelo	Mršavo	Odgovarajuće težine	Debelo	Predebelo
<b>Optimalan</b>	7,20%	34,40%	7,60%	0,00%	11,20%	69,20%	2,80%	1,60%
<b>Povećan rizik za zdravlje</b>	9,60%	22,00%	18,40%	8,00%	0,80%	9,60%	4,80%	0,00%

**Tabela 8.** Kategorizacija WHR indeksa u odnosu na bavljenje tjelesnom aktivnošću kod ispitanica iz opće populacije u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa"

**Table 8.** Categorization WHR index compared to engage in physical activity in women from the general population in relation to the participants 'Fun Football School' "

Vrijednosti WHR indeksa	Ispitanice iz opće populacije		Učesnice "Zabavne škole nogometa"	
	Da	Ne	Da	Ne
<b>Optimalan</b>	40,80%	8,40%	74,40%	11,20%
<b>Povećan rizik za zdravlje</b>	4,40%	46,40%	9,20%	6,00%

## DISKUSIJA

Vrijednosti WHR indeksa su pokazale veći udio djevojčica sa povećanim rizikom za zdravlje kod onih iz opće populacije, u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa" (26,40% u odnosu na 7,60%) (Tabela 1.). Što se tiče stanja uhranjenosti prema percentilnim krivuljama veći je udio normalno uhranjenih kod učesnica "Zabavne škole nogometa" u odnosu na djevojčice iz opće populacije (87,60% u odnosu na 61,20%), dok je veći udio pretelih i onih sa povećanom tjelesnom težinom kod ispitanica iz opće populacije u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa" (34,00% u odnosu na 9,60%) (Tabela 2.) U istraživanju koje je provedeno u Hrvatskoj na uzorku od 224 djece koji su bili polaznici 5, 6, 7 i 8-og razreda osnovne škole, dobiveni podaci su pokazali da je 70% djece koji su normalno uhranjeni dok je 6 % djece imalo premalu tjelesnu masu. Povećanu tjelesnu masu koja može ukazivati na preddebljinu je imalo 15% djece (Delaš i sur., 2008). Studija koja je provedena u periodu 2008.-2009. godine u deset osnovnih škola na području Kantona Sarajevo u kojoj su učestvovali učenici od V-VIII razreda pokazala je da je prekomjerno teških i pretelih učenika bilo 22,46 %, normalno uhranjenih 62,53% a pothranjenih 15,01%. Rezultati studije ukazuju da je gotovo 22,4% djece uzrasta 1-8 godina prekomjerne tjelesne težine (preuhranjeni i gojazni) (Dinarević i sur., 2011). Pregled 21 studije iz različitih evropskih zemalja indicira veću prevalencu preuhranjenosti u zapadnoj i južnoj Evropi. U Mediteranskoj arei prevalenca gojaznosti djece je čak 20-40 %, dok je broj gojaznih u sjevernim zemljama nešto niži i to u rang 10-20 % (Baničević i Zdravković, 2008). Prema NHANES (National Health and Nutrition Examination Survey) studiji iz Sjedinjenih Američkih Država u periodu 1999.-2002. godine 31,0 % djece i adolescenata dobi 2-19 godina su bili sa BMI > p 85 tj. riziko grupa za gojaznost, a 16,3 % sa BMI > 95 tj. gojazni (Hedley i sur., 2004). Konzumiranje doručka izraženije je kod učesnica "Zabavne škole nogometa" (74,80%) u odnosu na djevojčice iz opće populacije (39,20%) (Tabela 3.). Istraživanje prehrambenih navika i tjelesne aktivnosti provedeno 2008. godine u sedam osnovnih škola grada Rijeke u Hrvatskoj, na uzorku od 496 učenika u dobi od 12 godina pokazalo je da redoviti doručak, kao najvažniji obrok u danu ima 69 % učenika. Na pitanje o tome što najčešće doručkuju, gotovo je dvije trećine učenika odgovorilo da za doručak najčešće konzumiraju sendvič sa salamom ili pizzu. Mliječne napitke (mlijeko,

jogurt) nikada ne konzumira 6 % učenika, jednu čašu mlijeka ili jogurta dnevno pije 78 % učenika, dok jedna petina ispitanika svakodnevno pije kolu i druge slatke bezalkoholne napitke, dječaci češće nego djevojčice. (Dabo i sur., 2009). U općoj populaciji od ponuđenih namirnica crni kruh je namirnica koju ispitanice najmanje preferiraju u svojim jelovnicima (32,40%) tj. nikada ga ne konzumiraju, dok su kod učesnica "Zabavne škole nogometa" najmanje zastupljena gazirana pića (34,80%). U općoj populaciji namirnice koje se konzumiraju svakodnevno više puta na dan su bijeli kruh (64,80%) i mlijeko (56,40%), dok su kod učesnica "Zabavne škole nogometa" voće (75,20%) i povrće (70,00%) (Grafikon 1. i 2.). Što se tiče konzumiranja brze hrane ono je izraženije kod ispitanica iz opće populacije u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa" (14,40% u odnosu na 5,20%), dok je nekonzumiranje iste izraženije kod učesnica "Zabavne škole nogometa" u odnosu na ispitanice iz opće populacije (46,80% u odnosu na 24,40%) (Tabela 4.). Učesnice "Zabavne škole nogometa" koje imaju optimalnu vrijednost WHR indeksa sklonije u većem postotku konzumiraju doručak u odnosu na ispitanice iz opće populacije (45,20% u odnosu 20,80%), dok je vrijednost WHR indeksa koja nosi povećan rizik za zdravlje učestalija kod ispitanica iz opće populacije koje konzumiraju doručak ponekad ili nikako u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa" (42,40% u odnosu 13,60%) (Tabela 5.). U obje ispitivane grupe udio onih koje konzumiraju kuhani ručak, ponekad i jednom sedmično (37,40% opća populacija u odnosu na 11,20% učesnice "Zabavne škole nogometa") je veći od onih koji konzumiraju kuhani ručak svakodnevno i više puta sedmično (13,40% opća populacija u odnosu na 4,00% učesnice "Zabavne škole nogometa"), te oni pripadaju WHR indeksu koji nosi povećan rizik za zdravlje (Tabela 6.). Što se tiče percepcije vlastitog izgleda u odnosu na stvarno stanje uhranjenosti kategorisano pomoću vrijednosti WHR indeksa od ukupnog broja ispitanica iz opće populacije koje pripadaju optimalnim vrijednostima indeksa njih 34,40% smatra da su odgovarajuće tjelesne težine, dok se njih 7,60% smatra debelima, a 7,20% mršavima, a da za to nemaju razloga. Kod učesnica "Zabavne škole nogometa" koje pripadaju optimalnim vrijednostima indeksa njih 69,20% smatra da su odgovarajuće težine, 4,80% smatra debelima, a 11,20% mršavima (Tabela 7.). S obzirom na bavljenje tjelesnom aktivnošću i vrijednosti WHR indeksa, veći je udio onih sa optimalnim vrijednostima WHR indeksa koje se bave tjelesnom aktivnošću u obje grupe, dok je povećan rizik za zdravlje prisutniji kod ispitanica iz opće populacije koje se ne bave tjelesnom aktivnošću u odnosu na učesnice "Zabavne škole nogometa" (Tabela 8.). Studija koja je provedena u periodu 2008.-2009. godine u deset osnovnih škola na području Kantona Sarajevo u kojoj su učestvovali učenici od V-VIII razreda pokazala je da je sportske aktivnosti svakodnevno imala četvrtina svih ispitivanih učenika, a 11,50 % od njih se rijetko bavi sportom. Upravo je prekomjerna tjelesna težina bila najčešća kod učenika nižih razreda osnovne škole koji se istovremeno najmanje svakodnevno bave sportskim aktivnosti ma (20%). Pred televizorom ili kompjuterom (36,62%) školske djece provodi 1 ili više sati. Polovina svih ispitivanih učenika provodi pred ekranom 2 ili više sati (Dinarević i sur., 2014).

## ZAKLJUČAK

Na osnovu prikazanih rezultata istraživanja o uticaju prehrambenih i životnih navika na stanje uhranjenosti kod djece, kao i na rezultate dobivene antropometrijskim mjerenjima možemo zaključiti da tjelesna aktivnost preventivno utječe na sprječavanje gojaznosti i njeno liječenje. Djevojčice, učesnice "Zabavne škole nogometa" činile su veći udio normalno uhranjenih, te bolje prehrambene i životne navike od ukupnog uzorka u odnosu na ispitanice iz opće populacije. Na osnovu ovih rezultata za očekivati je da djeca koja upražnjavaju redovnu tjelesnu aktivnost direktno utječu na poboljšanje tjelesne sposobnosti i smanjenje stepena gojaznosti što nam daje za pravo da možemo reći da pravilno dozirana i programski organizovana tjelesna aktivnost pozitivno utječe na cjelokupno zdravlje. Također, na osnovu dobivenih podataka možemo zaključiti da nepravilna prehrana u odnosu na stvarne potrebe, bilo da je nedovoljna ili preobilna, u kombinaciji sa tjelesnom neaktivnošću, utječe na vrijednosti antropometrijskih mjerenja i dovodi do negativnog ili pozitivnog bilansa tj. do pothranjenosti ili gojaznosti. Aktivnosti za unapređenje prehrane, te održavanje zdravih vrijednosti antropometrijskih mjerenja treba usmjeriti kroz promociju pravilne prehrane, kao i redovne tjelesne aktivnosti počevši već od vrtića i potom tokom cijelog školovanja. Različite radionice i uvođenje nastavnog sadržaja u školama na ovu temu igraju veliku ulogu pri formiranju zdravih prehrambenih navika od rane dobi.

## LITERATURA

1. Azizi, F., Esmailzadeh, A., Mirmiran P. i Ainy, E. (2005). Is there an independent association between waist-to-hip ratio and cardiovascular risk factors in overweight and obese women? *The International Journal of Cardiology* . 101 (1), str. 39-46.
2. Banićević, M. Zdravković, D. (2008). Sprečimo gojaznost. Cicero Beograd.
3. Ćirković, V. (2012). Uticaj fizičke aktivnosti na gojaznost kod dece-završni rad. Beograd: Univerzitet u Beogradu fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
4. Dabo, J., Malatestinić, Đ., Janković, S., Benčević-Striehl H., Glibotić-Kresina H. Dragaš-Zubalj N. (2009). Debljina je bolest– hrana može biti i lijek; provođenje pilot-projekta. *Medicina*. 45 (1), str. 87-93.
5. Delaš, N., Tudor, A., Ružić, L. Šestan, B. (2008). Povezanost stupnja uhranjenosti djece 5-8. razreda osnovne škole i nekih motoričkih sposobnosti. *Hrvatski Športskomedicinski Vjesnik*. 23, str.35-44.
6. Dinarević, S., Branković, S. Hasanbegović, S. (2011). Ishrana i fizička aktivnost učenika osnovnih škola u odnosu na gojaznost. *Journal of Health Sciences*. 1 (1).
7. Esmailzadeh, A., Mirmirana, P. Azizi, F. (2004). Waist-to-hip ratio is a better screening measure for cardiovascular risk factors than other anthropometric indicators in Tehranian adult men. *International Journal of Obesity*. 28, str. 1325–1332.
8. Hedley, A.A., Ogden, C.L., Johnson, C.L., Carroll M.D., Curtin, L.R. i Flegal, K.M. (2004). Prevalence of overweight and obesity among US children, adolescents, and adults, 1999-2002. *JAMA*. 291 (23), str. 2847-2850.

9. Marković, S., Igrutinović, Z., Kostić, G., Vuletić, B. (2008). Stanje uhranjenosti i mogući činioci etiopatogeneze gojaznosti kod školske dece. *Medicinski Časopis*. 61 (1), str.7-14.
10. Paklarčić, M., Kukić, E., Karakaš, S., Osmani, Z., Kerić, E. (2013). Prehrana i razlike u prehrani školske djece u urbanoj i ruralnoj sredini na području općine Travnik. *Hrana u zdravlju i bolesti, znanstveno-stručni časopis za nutricionizam i dijetetiku*. 2 (2), str.50-57 .
11. Salzer, B., Trnka, Ž. i Sučić, M. (2006). Pretilost, lipoproteini i tjelesna aktivnost. *Biochemia Medica*.16 (1), str. 37-42.



# MOTORIČKA SPRETNOST KAO ZNAČAJAN FAKTOR GOVORNO-JEZIČKOG RAZVOJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

## MOTORIC ABILITIES AS AN IMPORTANT FACTOR OF SPEECH AND LANGUAGE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

**Tatjana ADAMOVIĆ<sup>1,2</sup>, Selena TODOROVIĆ<sup>2</sup>,  
Mirjana SOVILJ<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup> Centar za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd, Srbija

<sup>2</sup> Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, Beograd, Srbija

### APSTRAKT

Pitanje uticaja motoričkih sposobnosti na razvoj govora i kognicije, još uvek se prema mnogim autorima smatra nedovoljno istraženim. Cilj ovog rada je bio da se ispitaju veze i međuzavisnosti motoričke spretnosti i govora, kroz testiranje sposobnosti održavanja ravnoteže (SOR) kod dece sa razvojnom disfazijom i dece sa normalnim govorno-jezičkim razvojem. Uzorak istraživanja je bio sastavljen od N=40 dece, oba pola, uzrasta od 5 do 6 godina. Eksperimentalnu (E) grupu činilo je 20 dece sa dijagnostikovanom razvojnom disfazijom koja se nalaze na tretmanu u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora u Beogradu, a kontrolnu (K) grupu je činilo 20 dece sa normalnim govorno-jezičkim razvojem iz vrtića "Srna" na Novom Beogradu. Za procenu SOR, primenjeno je 5 standardizovanih testova. Svaki test se ispitivao iz tri pokušaja. Dobijeni podaci su dokumentovani uz pomoć digitalne kamere, statistički i deskriptivno obrađeni. Rezultati istraživanja su ukazali na postojanje statistički značajne razlike u pogledu postignutog nivoa motoričke spretnosti u E i K grupi.

**Ključne reči:** motorika, ravnoteža, govor, jezik, dete

### ABSTRACT

Issue of the influence of motoric abilities on the development of speech and cognition, is considered to be insufficiently investigated according to many authors. The aim of this study was to examine the links and interdependence of motoric skills and speech, by testing the ability of maintaining balance (AMB) in children with developmental dysphasia and children with normal speech and language development. The study sample was comprised of N = 40 children of both genders, aged 5 to 6 years. Experimental (E) group consisted of 20 children diagnosed with developmental dysphasia who are undergoing treatment at the Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology in Belgrade, and the control group (C) consisted of 20 children with normal speech and language development from kindergarten "Roe" in New Belgrade. For the assessment of AMB in mentioned sample, 5 standardized tests have been applied. The obtained results were recorded by means of a

digital camera, then scored and statistically and descriptively processed. The research results suggest that there are statistically significant differences regarding the achieved level of motoric abilities in the E and C group.

**Key words:** motor skills, balance, speech, language, child

## UVOD

Nedovoljna motorička aktivnost u predškolskom uzrastu, štetno utiče na razvoj sposobnosti i znanja ali i na zdravstveni status deteta (Tucker, 2008). Pokret i ritam stimulišu frontalne režnjeve, važne za razvoj jezika. Ovaj deo mozga raste na uzrastu između druge i šeste godine života (Campbell, 2000). Pokret je neverbalni odgovor kod dece koja još uvek nemaju razvijenu jezičku sposobnost. Terapeuti su otkrili da govorne i jezičke sposobnosti kod dece bivaju poboljšane zajedno sa poboljšanjem ravnoteže, pokreta i motornog planiranja (Kranowitz and Miller, 2006). Ovo ukazuje na značaj pokreta u periodu ranog detinjstva (Hannaford, 1995). Brojni autori navode pozitivno dejstvo kinezioloških aktivnosti na veštine čitanja, pisanja i crtanja kod dece (Iivonen et al, 2007; McWilliams et al, 2009; Ayres, 2005; Kodiak, 2006). Rezultati ovih istraživanja su pokazali da najveći učinak u poboljšanju pomenutih aktivnosti dece, upravo imaju vežbe koje se baziraju na pokretima važnim za kontrolu ravnoteže, koordinacije i pokreta očiju. Kretanjem i senzo-motornim razvojem, dete spoznaje svet oko sebe u primarnom obliku što predstavlja osnov za razvoj ostalih funkcija i sposobnosti čoveka. Malina i saradnici ukazuju na potrebu telesnog vežbanja već u predškolskom uzrastu, ističući da rano usađene navike doprinose razvoju zdrave i potpune ličnosti (Malina et al, 2004). Rano detinjstvo predstavlja izuzetno važan i osjetljiv razvojni period u kome dete stiče raznovrsno i bogato iskustvo. Kod dece predškolskog uzrasta, izrazito je naglašena biološka potreba za kretanjem i igrom, a mnogi roditelji te potrebe zanemaruju i time decu lišavaju senzomotorne stimulacije. Dete kroz pokret upoznaje sebe i svet oko sebe, uspostavljajući tako komunikaciju sa okolinom što pozitivno utiče na njegov razvoj u celini. Isti autor ističe, da telesna aktivnost takođe pozitivno utiče i na motoričke sposobnosti dece, posebno na dinamičku ravnotežu, snagu, koordinaciju, brzinu, preciznost, a kod devojčica i na fleksibilnost. Osim izrazito pozitivnog uticaja aktivnosti na navedene osobine i sposobnosti dece, dokazano je u brojnim studijama da postoji značajna pozitivna korelacija između aktivnosti i kognitivnog funkcionisanja dece predškolskog uzrasta (Bala, 2007). Dete koje ne može da stoji na jednoj nozi, verovatno ne može da čita i piše, budući da stajanje na jednoj nozi demonstrira sposobnost održanja ravnoteže. Mogućnost da se ravnoteža dobro održava je rezultat jakog odnosno dobro razvijenog vestibularnog sistema. Vestibularni sistem je usko povezan sa jezičkim sposobnostima (Hannaford, 1997).

Cilj ovog rada je bio da se ispitaju veze i međuzavisnosti motoričke spretnosti i govora, kroz testiranje sposobnosti održavanja ravnoteže kod dece sa razvojnom disfazijom i dece sa normalnim govorno-jezičkim razvojem.

## METODE

Uzorak istraživanja je bio sastavljen od N=40 dece, oba pola, uzrasta od 5 do 6 godina. Eksperimentalnu (E) grupu činilo je 20 dece sa dijagnostikovanom razvojnom disfazijom koja se nalaze na tretmanu u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora u Beogradu, a kontrolnu (K) grupu je činilo 20 dece sa normalnim govorno-jezičkim razvojem iz vrtića "Srna" na Novom Beogradu. Za procenu sposobnosti održavanja ravnoteže (SOR) u cilju provere motoričke spretnosti, primenjeno je 5 standardizovanih testova. Svaki test se ispitivao iz tri pokušaja. Pauza između svakog pokušaja iznosila je 5 sekundi. U zavisnosti od uspešnosti izvođenja datog zadatka, svaki pokušaj se bodovao na skali raspona od 0 do 2 poena.

*Rombergov test (RT)* - Dete stoji mirno, glava centrirana, stopala priljubljena jedno uz drugo, oči su zatvorene. Od deteta se zahteva da u takvom položaju bude 10-15 sekundi. (Kako je ovo test održavanja ravnoteže bez vidne kontrole, posmatraju se pokreti tela, ruku, nogu i stopala). Ovaj test se bodovao na sledeći način: 2 – dobra ravnoteža bez pokreta; 1 – ravnoteža moguća jedino uz blage pokrete gležnjeva, nožnih prstiju ili uz blage pokrete celog tela; 0 – izostaje ravnoteža sa zatvorenim očima, dete pokreće stopala prema jednoj strani da bi sprečilo pad.

*Reakcija ravnoteže u stojećem položaju (RSP)* - Dete stoji mirno, sa centriranom glavom, rukama koje slobodno vise pored tela i stopalima razmaknutim 5cm. Ispitivač blagim udarcem gurne detetovo rame prvo u jednu a zatim u drugu stranu. Intenzitet guranja gradi se prema uzrastu deteta. Ceo postupak se ponavlja 3 puta u levu i 3 puta u desnu stranu. (Trebalo bi da dete zadrži uspravan položaj, bez premeštanja nogu na kontralateralnu stranu. Dete će pokušati održati ravnotežu menjajući položaj tela prema ipsilateralnoj strani. Ako ne uspe, može se nakriviti na kontralateralnu stranu sa abduciranim rukama ili čak može učiniti korak u stranu. Držeći svoju slobodnu ruku na kontralateralnoj strani, na određenoj udaljenosti od deteta, ispitivač može sprečiti pad deteta koje ima slabu ravnotežu). Bodovanje ovog testa je bilo sledeće: 2 – održava ravnotežu, ne miče se osim da bi sprečilo pojedine nagle pokrete njihanja; 1 – korakne postrance ili abducira ruke i ramena; 0 – pada postrance i ispitivač ga mora zadržati.

*Procena hoda po crti (HPC)* - Od deteta se zahteva da hoda po ravnoj crti 20 koraka napred a zatim da se vrati na početnu poziciju. Prsti jedne noge ne moraju tačno dodirivati petu druge noge. Na uzrastu od 5-7 godina, dozvoljena su 3 otklona. Opisani test se bodovao na sledeći način: 2 – hoda bez otklona od crte; 1 – ima 4-6 otklona od crte; 0 – ne može hodati po crti, ima više od 6 otklona od crte.

*Stajanje na jednoj nozi (SJM)* - Od deteta se zahteva da stoji na jednoj nozi 20 sekundi, ruke su ispružene prema napred sa dlanovima okrenutim prema gore. Isti postupak stajanja ponoviti 3 puta, na levoj i na desnoj nozi. Bodovanje pomenutog testa je bilo sledeće: 2 – stabilno stoji na jednoj nozi 10-12 sekundi i više; 1 – pokušava da stoji ali stavlja nogu na pod, izdržava do 3 sekunde; 0 – ne može da stoji na jednoj nozi.

*Test dodirivanja vrha prsta (DVP)* - Dete je u sedećem položaju sa rukom savijenom u laktu pod uglom od 90°. Ispitivač drži ispred deteta svoj ispružen kažiprst (uperen prema detetu) i zahteva od deteta da vrhom svog kažiprsta dotakne vrh njegovog prsta. Udaljenost ispitivača od deteta mora biti tolika da dete prilikom dodira ispitivačevog prsta uvek ispruža i savija ruku u laktu. Ispitivač svoj prst drži statično sve vreme trajanja testa. Posmatra se preciznost dodirivanja ispitivačevog prsta. Postupak se ponavlja 3 puta sa jednom i 3 puta sa drugom rukom. Test je bodovan: 2 – tačno dodirne vrh prsta ispitivača; 1 – dodir prati nesigurnost i 1 promašaj; 0 – promašaj prsta ispitivača, prst deteta odlazi u jednu ili u drugu stranu.

Dobijeni podaci su dokumentovani uz pomoć digitalne kamere, statistički i deskriptivno obrađeni. Prilikom obrade podataka primenjene su sledeće statističke mere i postupci: frekvencije i procenti, aritmetičke sredine i standardne devijacije, značajnost razlika između aritmetičkih sredina.

## REZULTATI I DISKUSIJA

U Tabeli 1. prikazana su postignuća dve pomenute grupe na Rombergovom testu održavanja ravnoteže bez vidne kontrole.

**Tabela 1.** Rombergov test u K i E grupi

**Table 1.** Romberg test in K and E group

Grupe	AS	SD	N
Kontrolna	1,68	0,35	20
Eksperimentalna	1,28	0,48	20
t-test = 3,03 (nivo 0,01)			

Prosečno postignuće dece iz kontrolne grupe iznosi 1,68 poena, što je za 0,40 poena više u odnosu na decu iz eksperimentalne grupe koja su na ovom testu ostvarila 1,28 poena u proseku. Vrednost t-testa od 3,03 pokazuje da je dobijena razlika statistički značajna na nivou 0,01, što nam omogućava da sa 99 odsto sigurnosti zaključimo da deca normalnog govorno-jezičkog razvoja imaju značajno bolju sposobnost održavanja ravnoteže bez vidne kontrole od dece sa razvojnom disfazijom, i to za 0,40 poena više na skali raspona od nula do dva poena.

**Tabela 2.** Reakcija ravnoteže u stojećem položaju u K i E grupi

**Table 2.** The reaction of the balance standing in the K and E group

RSP	Kontrolna grupa (20)		Eksperimentalna gr. (20)		t-test i značajnost
	AS	SD	AS	SD	
Levo	1,57	0,51	1,03	0,53	t = 3,25 (nivo 0,01)
Desno	1,87	0,23	1,28	0,52	t = 4,58 (nivo 0,01)
Ukupno	1,72	0,32	1,16	0,48	t = 4,31 (nivo 0,01)

Reakcija ravnoteže u stojećem položaju, ispitivana je tri puta u levu i tri puta u desnu stranu. Po izračunavanju prosečne ocene za levu i za desnu stranu, izračunata

je i prosečna ocena za test u celini. Rezultati ove analize, prikazani u tabeli 2, nedvosmisleno pokazuju da je sposobnost održavanja ravnoteže u stojećem položaju značajno bolja kod dece iz kontrolne u odnosu na decu iz eksperimentalne grupe, kako za levu tako i za desnu stranu tela, kao i na testu u celini. Ispitanici sa normalnim govorno-jezičkim razvojem, postižu 1,57 poena u proseku za levu i 1,87 poena u proseku za desnu stranu, što je za 0,54 i 0,59 poena više u odnosu na ispitanike iz E grupe. Istovremeno, i rezultati testa u celini ukazuju da je prosečna ocena za E grupu niža za 0,56 poena u odnosu na prosečnu ocenu dece iz K grupe. Sve tri razlike između aritmetičkih sredina su značajne na nivou 0,01 na šta ukazuju vrednosti t-testa od 3,25; 4,58 i 4,31 sa pouzdanošću zaključaka od 99%.

**Tabela 3.** Procena hoda po crti u K i E grupi  
**Table 3.** Procena walk in a line in K and E group

Grupe	PHC		
	AS	SD	br. isp.
Kontrolna	1,87	0,25	20
Eksperimentalna	1,50	0,44	20
t-test = 3,24 (nivo 0,01)			

U tabeli 3 prikazani su rezultati postignuća K i E grupe u odnosu na procenu hoda po crti. Razlika od 0.37 poena u proseku, na skali raspona od 0 do 2 poena, za koliko je E grupa slabija u izvedbi PHC testa u odnosu na K grupu, statistički je značajna na nivou 0,01 na šta ukazuje vrednost t-testa od 3,24 sa pouzdanošću zaključaka od 99%. Dakle, deca sa razvojnom disfazijom imaju značajno lošiju sposobnost održavanja ravnoteže prilikom hoda po ravnoj crti u odnosu na decu normalnog govorno-jezičkog razvoja.

**Tabela 4.** Test stajanja na jednoj nozi u K i E grupi  
**Table 4.** Test of standing on one leg in the K and E group

SJN	Kontrolna grupa (20)		Eksperimentalna gr. (20)		t-test i značajnost
	AS	SD	AS	SD	
Levo	1,53	0,49	0,78	0,41	t = 5,27 (nivo 0,01)
Desno	1,60	0,45	1,17	0,43	t = 3,12 (nivo 0,01)
Ukupno	1,57	0,43	0,98	0,36	t = 4,69 (nivo 0,01)

U tabeli 4 dati su rezultati testa SJN u K i E grupi. Postupak SJN je ponavljan tri puta na levoj i tri puta na desnoj nozi, a potom je izračunat rezultat za test u celini. Ispitanici iz K grupe, postižu 1,53 poena u proseku za levu i 1,60 poena u proseku za desnu stranu, što je za 0,75 i 0,43 poena više u odnosu na ispitanike iz E grupe. Istovremeno, i rezultati testa u celini ukazuju da je prosečna ocena u K grupi viša za 0,59 poena u odnosu na prosečnu ocenu dece iz E grupe. Sve tri razlike između aritmetičkih sredina su značajne na nivou 0,01 na šta ukazuju vrednosti t-testa od 5,27; 3,12 i 4,69 sa pouzdanošću zaključaka od 99%. Dakle, sposobnost održavanja

ravnoteže na jednoj nozi značajno je manje razvijena kod dece sa razvojnom disfazijom u odnosu na decu sa normalnim govorno-jezičkim razvojem.

U petom testu procenjuje se preciznost kojom je dete sposobno da vrhom svog kažiprsta dodirne ispitivačev prst. Postupak se izvodi prvo jednom a potom drugom rukom, u tri pokušaja za svaku ruku. Ukupan rezultat na testu predstavlja prosek uspešnosti izvođenja levom i desnom rukom. Kao i u prethodna četiri testa, rezultati kontrolne grupe su statistički značajno bolji u odnosu na eksperimentalnu grupu dece. Razlike između aritmetičkih sredina su i u ovom slučaju statistički značajne na nivou 0,01, na šta ukazuju vrednosti t-testa date u tabeli 5.

**Tabela 5.** Test dodirivanja vrha prsta u K i E grupi

**Table 5.** Test touching fingertip in K and E group

DVP	Kontrolna grupa (20)		Eksperimentalna gr. (20)		t-test i značajnost
	AS	SD	AS	SD	
Levo	1,83	0,30	1,30	0,49	t = 4,14 (nivo 0,01)
Desno	1,90	0,24	1,47	0,46	t = 3,70 (nivo 0,01)
Ukupno	1,87	0,20	1,38	0,42	t = 4,62 (nivo 0,01)

Kada je u pitanju levi kažiprst, razlika između kontrolne i eksperimentalne grupe iznosi 0,53 poena u proseku ( $AS_K = 1,83$  poena,  $AS_E = 1,30$  poena), a za desni kažiprst razlika iznosi 0,43 poena u proseku ( $AS_K = 1,90$  poena,  $AS_E = 1,47$  poena). Prosečan rezultat kontrolne grupe za test u celini iznosi 1,87 poena, a kontrolne grupe 1,38 poena, odnosno razlika iznosi 0,49 poena na skali raspona od nula do dva poena. Sa 99 odsto pouzdanosti zaključujemo da je preciznost dodirivanja vrhom kažiprsta značajno slabija kod dece sa razvojnom disfazijom u odnosu na decu normalnog govorno-jezičkog razvoja, kako za levi tako i za desni kažiprst, odnosno za test u celini.

Na osnovu rezultata ostvarenih u svih pet testova, izračunat je ukupan skor za svakog ispitanika. Na taj način dobijena je skala raspona od 0 do 10 poena, koja govori o ukupnom funkcionisanju vestibularnog aparata K i E grupe.

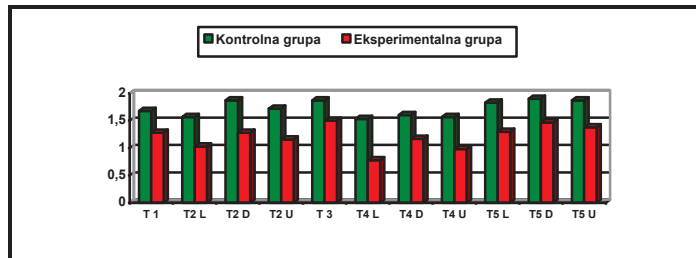
**Tabela 6.** Postignuće na testovima ukupno s obzirom na K i E grupu

**Table 6.** Achievement Test total since the K and E group

Grupe	Testovi ukupno (RT+RSP+PHC+SJN+DVP)		
	AS	SD	br. isp.
Kontrolna	8,70	1,33	20
Eksperimentalna	6,30	1,72	20
t-test = 4,93 (nivo 0,01)			

Aritmetička sredina za eksperimentalnu grupu, izračunata na osnovu svih pet standardizovanih testova, iznosi 6,30 poena. U kontrolnoj grupi prosečno postignuće iznosi 8,70 poena. Razlika od 2,40 poena je statistički značajna na nivou 0,01, o čemu govori vrednost t-testa od 4,93 sa pouzdanošću od 99%. Dakle, nivo motoričke spretnosti je značajno viši kod dece normalnog govorno-jezičkog

razvoja u odnosu na decu sa razvojnoum disfazijom na uzrastu od pet do šest godina. Analizom rezultata iznetih u dosadašnjim tabelama, i prikazom datim u grafikonu 1, može se videti da od ukupno 11 prosečnih vrednosti na pet testova za ispitivanje SOR, uzimajući u obzir i rezultate koji se odnose na levu i na desnu stranu, u E grupi samo u jednom slučaju postignuta je vrednost od 1,50 poena. U pitanju je sposobnost hoda po ravnoj crti. Sve ostale aritmetičke sredine za E grupu imaju nižu vrednost. Da podsetimo, raspon ocena na svih pet standardizovanih testova kreće se od nula do dva poena, pri čemu nula poena označava neuspeh, jedan poen delimično izvršen zadatak i ocena dva poena - uspešno izvršen nalog.



**Grafikon 1.** Rezultati procene vestibularnog čula u K i E grupi  
**Graph 1.** Results of the vestibular senses in K and E group

S druge strane, u grupi dece normalnog govorno-jezičkog razvoja, nijedna od 11 prosečnih vrednosti, na pet testova za ispitivanje SOR, nema vrednost 1,50 poena, odnosno, sve aritmetičke sredine imaju višu vrednost od 1,50 poena. Najniža ocena u K grupi iznosi 1,53 poena i odnosi se na sposobnost stajanja na levoj nozi. Standardne devijacije, koje govore o raspršivanju rezultata oko srednje vrednosti, uvek imaju više vrednosti u E grupi u odnosu na K grupu. Na osnovu toga možemo zaključiti da kod dece normalnog govorno-jezičkog razvoja postoji veća homogenost u pogledu razvijenosti SOR koju smo ispitivali, dok su kod dece sa razvojnoum disfazijom prisutne veće individualne razlike u veštini održavanja ravnoteže.

## ZAKLJUČAK

Dobijeni rezultati u ovom istraživanju omogućili su donošenje sledećih zaključaka:

- deca normalnog govorno-jezičkog razvoja imaju značajno bolju sposobnost održavanja ravnoteže bez vidne kontrole u odnosu na decu sa razvojnoum disfazijom ( $t=3,03$  i pouzdanost 99%).
- K i E grupa se značajno razlikuju u pogledu sposobnosti održavanja ravnoteže u stojećem položaju u korist kontrolne grupe kako za levu i desnu stranu tela, tako i na testu u celini ( $t=3,25$ ;  $t=4,58$ ;  $t=4,31$ ; pouzdanost 99%).
- deca sa razvojnoum disfazijom imaju značajno lošiju sposobnost održavanja ravnoteže prilikom hoda po ravnoj crti u odnosu na decu normalnog govorno-jezičkog razvoja ( $t=3,24$ , pouzdanost 99%).
- sposobnost održavanja ravnoteže na jednoj nozi, bilo levoj ili desnoj, značajno je lošija u eksperimentalnoj nego u kontrolnoj grupi kao i na ukupnom postignuću na testu. Sve tri razlike između aritmetičkih sredina

su značajne na nivou 0,01 na šta ukazuju vrednosti t-testa od 5,27; 3,12 i 4,69 sa pouzdanošću zaključaka od 99%.

- preciznost dodirivanja vrhom kažiprsta značajno je slabija kod dece sa razvojnom disfazijom u odnosu na decu normalnog govorno-jezičkog razvoja, kako za levi tako i za desni kažiprst, odnosno za test u celini (pouzdanost 99%).

Rezultati istraživanja su jednoznačno pokazali da je motorička spretnost značajno bolja kod dece normalnog govorno-jezičkog razvoja u odnosu na decu sa razvojnom disfazijom na uzrastu od pet do šest godina. Statistički značajne razlike utvrđene su u pogledu svih ispitanih parametara sposobnosti ravnoteže između kontrolne i eksperimentalne grupe. Kod dece normalnog govorno-jezičkog razvoja postoji veća homogenost u pogledu veštine održavanja ravnoteže koju smo ispitivali, dok su kod dece sa razvojnom disfazijom prisutne veće individualne razlike u pogledu sposobnosti održavanja ravnoteže.

**Zahvalnica:** Istraživanje je podržano od strane Ministarstva za prosvetu, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije u okviru projekta 178027.

## LITERATURA

1. Ayres, A. J. (2005). Sensory integration and the child: 25<sup>th</sup> anniversary edition, Western Psychological Services, ISBN: 978-087424-437-3, pp. 90-97.
2. Bala G. (2007). Antropološke karakteristike i sposobnosti predškolske dece. Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Univerzitet Novi Sad.
3. Campbell, D. (2000). The Mozart effect for children. New York, NY: William Morrow.
4. Hannaford C. (1997). The dominance factor. Arlington, VA: Great Oceans Publishing.
5. Hannaford, C. Smart (1995). Moves: Why learning is not all in your head., Hardcover Edition, ISBN 9780915556274, Great River Books.
6. Iivonen S. K., Nissinen A., Sääkslahti J., Liukkonen P. (2007). Effects of preschool physical education curriculum – program on 4-5 year old children's fundamental motor skill. 12th Annual Congress of the European College of Sport Science, 11-14 July 2007, Jyväskylä, Finland.
7. Kodiak, E. (2006). Infant reflexes and adult development: sensory integration through movement. Sound intelligence Production, Temple, NH.
8. Kranowitz, K.S., Miller, L.J. (2006). The Out-of-Sync Child: Recognizing and Coping with Sensory Processing Disorder, ISBN-13-9780399531651, Penguin Group (USA) Incorporated.
9. Malina, R. M., Bouchard, C., Bar-Or, O. (2004). Growth maturation and physical activity, 2<sup>nd</sup> edition, ISBN: 0-88011-882-2, (10):195-213.
10. McWilliams C., Ball S.C., Benjamin S.E., Hales D., Vaughn A., Ward S.D. (2009). Best-Practice Guidelines for Physical Activity at Child Care. Pediatrics, 124 (6): 1650-1659.
11. Tucker P. (2008). The physical activity levelsof preschool-age children: A systematic review. Early Childhood Research Quarterly, (23): 547-558.



# ULOGA KATOLIČKOGA VJERONAUKA U PRENOŠENJU VREDNOTA

## THE ROLE OF CATHOLIC CATECHISM IN TRANSMITTING MORAL VALUES

**Vlatko ROSIĆ**

Katolički školski centar "Sv. Franjo" Tuzla

### APSTRAKT

Katolička crkva u suvremenom svijetu na različite načine ostvaruje svoje temeljno poslanje navješćanja Isusa Krista. Školski vjeronauk jedan je od oblika tog temeljnog navješćanja i Crkva ga shvaća kao ostvarenje vlastitog služenja i otvaranja svijetu. Stoga je školski vjeronauk prostor i nova mogućnost Crkve da ostvaruje svoje evangelizacijsko poslanje i služeći svijetu na području odgoja i obrazovanja, navijesti humano lice Boga Isusa Krista svakom čovjeku. Vjeronauk je po svojim ciljevima i sadržajima uklopljen u naš odgojno-obrazovni sustav, a svrha mu je promicati sustavan i cjelovit odgoj čovjeka. On, kao autonomni školski predmet, svim učenicima omogućuje čuvanje, upoznavanje i razvijanje njihova vlastitog vjerskog i kulturnog identiteta. Katolički vjeronauk u školi slijedi teološke i antropološko-pedagoške temelje odgoja i obrazovanja, sustavno i što cjelovitije, dijaloški i ekumenski vrlo otvoreno, upoznavanje katoličke vjere u svim njezinim bitnim dimenzijama, odnosno u njezinu učenju, slavljenju i življenju. Vjeronauk uključuje spoznajnu, voljnu, doživljajnu i djelatnu sferu razvijanja učenikovih sposobnosti. Poslanje Crkve u kroz školski vjeronauk ostvaruje se ponajprije u odgojnoj zadaći škole. Roditeljima je uvođenjem vjeronauka u škole dana mogućnost delegiranja vjerskog odgoja Crkvi koji se ostvaruje u školskom vjeronauku i smjera cjelovitom odgoju osobe. Ukoliko pretpostavimo da škola u sebi pored obrazovne funkcije integrira i odgojnu funkciju postaje jasna i potreba vjerskog odgoja. Cjeloviti odgoj osobe zahtijeva uz sve ostale vidove odgoja, prisutnost i onog vjerskoga. Jer pored svih svojih oznaka čovjek u svojoj biti ostaje i religiozno biće i stoga cjelovito shvaćen odgoj ne može zanemariti transcendentalnu dimenziju osobe.

**Ključne riječi:** katolički vjeronauk, vrednote, odgoj, obrazovanje

### ABSTRACT

In the modern world, the essential mission of the Catholic Church, which is proclaiming Jesus Christ, is done in various ways. School Catechism is one of the forms of the fundamental proclamation, and the Church sees it as the realization of its ministry and opening to the world. Therefore, the school catechism is the place and the new possibility of the Church to accomplish its mission of evangelization, as well as to serve the world in the field of education by proclaiming the human Face of God, Jesus Christ, to every person. With its objectives and contents, school catechism fits into our educational system, and its purpose is to promote the systematic and holistic education of a man. As an autonomous school subject, it provides preservation, introduction and growth of one's own religious and cultural identity. Catholic catechism in schools follows the theological and

anthropologically pedagogical educational foundations. It introduces Catholic religion with an open dialogue, systematically and comprehensively in its essential dimensions, and respectively its principles, celebrations and life. Religious education includes cognitive, willing and perceptual sphere of the student's ability developments. School catechism, which represents the mission of the Catholic Church, is primarily achieved through educational tasks of schools. Introducing catechism in schools, parents are given the possibility to delegate their child's religious upbringing to Church, which is achieved through the religious education and aims to an overall upbringing of a person. If it is assumed that schools, apart from their educational role, integrate the upbringing role as well, the need for religious education becomes even clearer. A complete upbringing of a person demands a religious education to be present along with all the others. Because, apart from all its labels, a man stays a religious person in its essentials, and therefore, a complete upbringing cannot neglect a transcendental upbringing of a person.

**Key words:** Catholic catechism, Moral values, Upbringing, Education.

## UVOD

Živimo u vremenu kada se govori o nedostatku vrednota kod mladih ljudi, uz istodobno potiskivanje vrijednosno-humanističkog identiteta suvremene civilizacije. Živimo u društvu rušenja autoriteta svih odgojnih instanci u kojem se dovode u pitanje mnoge tradicionalne vrijednosti i institucije koje ih promiču jer se ne želi prihvaćati sustav vrijednosti i životnog usmjerenja koje bi netko nametao. U tom vremenu i u takvom društvu s jedne se strane nominalno zagovaraju humanističke vrednote, dok se istodobno vrednuju samo užitak, moć, uspjeh, ugled, bogatstvo, prestiž itd. ukorijenjeni u subjektivnom zadovoljstvu bez utemeljenosti i povezanosti s bilo kakvim objektivnim moralnim i/ili etičkim normama. Suvremeni čovjek se sve više okreće prema materijalnim dobrima, zaboravljajući pri tome da postoje i druge, više vrednote: kulturne, humanističke i duhovne. Taj tijek obezvrjeđivanja vrijednosti uzrokovao je vrijednosnu krizu, koja nam prijete lošim posljedicama u daljnjem razvitku čovjeka, čovječanstva i ljudske kulture. A utvrđena vrijednosno-humanistička kriza odraz je sveopće moralne krize društva. Proces odrastanja u pozitivnom humanističko-vrijednosnom okruženju bitno obilježavaju teški socio-kulturni uvjeti. I stječe se dojam kao da su pritom zatajili svi odgojni čimbenici. S drugu stranu se od nastave katoličkog vjeronauka traži nadomjesna izgradnja općeg dobra i promicanje humanističkih vrijednosti vjeronaučnim programom, putem kojeg Crkva u školi nudi sustav vrijednosti tumačen iz kršćanske perspektive, koji smatra istinskim putem ispunjenja čovjekova smisla. Crkva neumorno ističe da je odgoj samo onda uistinu ljudski odgoj kad se vodi kriterijima autentičnog savršenstva i dostojanstva ljudske osobe koje zahtijeva da se dosljedno poštuju sve njezine dimenzije, sposobnosti, kvalitete i nadasve otvorenost transcenciji. Dakle, ne samo racionalne i tehničke, nego i emocionalne, moralne, duhovne i religiozne dimenzije. Odgoj treba voditi ka humanizaciji i usvajanju onih vrednota koji uistinu obogaćuju i usmjeruju ljudski život. Odgoj bi trebao biti proces formiranja čovjeka kao ljudskog bića u svim

njegovim kvalitetama, tako i onim etičko-moralnim. Tako shvaćen odgoj je djelovanje koje omogućuje fizički, intelektualni i moralni razvoj ljudske osobe. Tog se naloga drži Crkva kada teži preko katoličkog vjeronauka vršiti svoje odgojno poslanje vodeći se ciljevima da pomaže mladima da skladno razvijaju svoje fizičke, ćudoredne i duhovne sposobnosti i da postupno postignu savršeniji osjećaj humanističke odgovornosti. To je jedan od glavnih ciljeva religioznog odgoja koji potiče razvijanje takvih sposobnosti u odgajnika koje mu omogućuju da se samostalno i slobodno, bez obzira na teškoće s kojima se susreće, može odlučiti za istinske vrijednosti koje se odnose na bitne dimenzije njegova cjelokupnog života. Zato, integrativni odgoj treba voditi potpunom i skladnom razvijanju fizičkih, moralnih i intelektualnih sposobnosti osobe. To je temeljna težnja katoličkog vjeronauka, te ako škola želi odgajati i obrazovati cjelovitu osobu, tada vjeronauk kao humanistički predmet ne bi trebao izostajati.

## **KATOLIČKI VJERONAUK U ŠKOLI KAO DIO CJELOKUPNOGA ODGOJNO-OBRAZOVNOGA KURIKULUMA**

Katolička Crkva je od svojih početaka svjesna svoje službe naučavanja (munus docendi). Sam Isus Krist je bio učitelj, koji je svoj nauk prenosio svojim učenicima, da bi oni taj isti nauk prenosili budućim naraštajima. U počecima kršćanstva, a i danas, da bi se primila i prihvatila vjera, osoba mora biti poučena u vjeri. Stoga Crkva od početaka, pa do dana današnjega ima službu poučavanja vjerskoga nauka, najprije u svojim vjerskim zajednicama, ali u određenome povijesnome trenutku poučavanje o vjeri je ušlo i u škole. Crkva u suvremenom svijetu na različite načine ostvaruje svoje temeljno poslanje navještaja Isusa Krista. Školski vjeronauk jedan je od oblika tog temeljnog navještaja i Crkva ga shvaća kao ostvarenje vlastitog služenja i otvaranja svijetu. Osim svojih zadaća iz liturgijskog područja, Crkva trajno želi biti prisutna i kao služiteljica (diakonia) i navjestiteljica (kerigma). Stoga je školski vjeronauk prostor i nova mogućnost Crkve da ostvaruje svoje evangelizacijsko poslanje i služeći svijetu na području odgoja i obrazovanja, navijesti humano lice Boga Isusa Krista svakom čovjeku.

Prošlo je već više od dva desetljeća otkako je konfesionalni vjeronauk vraćen u javne škole u Bosni i Hercegovini i Republici Hrvatskoj. Bilo je tada mnogih koji su povratak vjeronauka s oduševljenjem dočekali, ali i mnogo onih koji su se protivili ponovnom uvođenju vjeronauka kao nastavnog predmeta u škole. Motivi, argumenti i stavovi jednih i drugih nisu se u bitnome niti do danas promijenili. Pitanje o utemeljenosti i opravdanosti vjeronauka u školskom sustavu i danas je aktualno i povlači sa sobom i niz drugih, itekako važnih pitanja. Želimo li doći do odgovora na pitanje: Treba li nam vjeronauk u javnoj školi?, moramo prvenstveno odgovoriti na temeljno pitanje, a ono glasi: Kakav školski sustav želimo? To je pitanje od presudne važnosti, ali i razlog društveno političkih previranja. Otuda proizlaze i najčešće nejasnoće i nerazumijevanja u odnosu na konfesionalni vjeronauk u javnoj školi. Vjeronauk u Republici Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini, dolaskom demokracije 1990tih godina, postaje izborni/obavezni predmet u

kurikulumu osnovnih i srednjih škola te se država također obvezala na poučavanje katoličkog vjeronauka i u predškolskim ustanovama. Vrlo je važno spomenuti da je odnos prema religiji od strane države bio drugačiji s obzirom na povijesno-aktualni politički sustav. Na drugačiji se način tretirao katolički vjeronauk u školi, kao i odnos prema Crkvi. Komunizam se vrlo represivno odnosio prema Crkvi i zabranjeno je otvoreno iskazivanje vjeroispovijesti. U Jugoslaviji nije bilo dozvoljeno slobodno izražavati mišljenje, a potencijalni i stvarni protivnici bili su ušutkavani (Boeckh, 2006). Dolaskom demokracije razvijaju se tolerancija i sloboda mišljenja i izražavanja, a to se počinje odnositi i na vjeru. Vijeće europskih biskupskih konferencija (CCEE) je provelo ispitivanje o stanju vjeronauka u školama u europskim zemljama. Od 34 europske BK u ispitivanju je sudjelovalo njih 27. Vjeronauk u školi u europskim zemljama gotovo je pravilo, a nikako iznimka. Europske zemlje u kojima nema nikakvog modela vjeronauka u školi su Albanija, Bjelorusija, Bugarska i Slovenija. Njima treba dodati i Francusku, u kojoj se u pokrajinama Alsace i Lorraine ipak održava vjeronauk u školi. Dakle, unatoč različitosti modela vjeronaučne nastave u pojedinim europskim zemljama, vjeronauk je gotovo konstanta europske škole. Kad je riječ o Europi važno je imati u vidu i strukturu školskog sustava, ponajprije odnos javnih, katoličkih, protestantskih, odnosno privatnih škola. Tako u Irskoj 84,5% od svih škola čine katoličke škole, u Engleskoj 9,8%, u Škotskoj 16%, u Španjolskoj 25,4%, u Poljskoj 11,8%, u Portugalu 10%, u Austriji 5,8%. Na temelju istraživanja CCEE-a europske zemlje mogu se podijeliti na one koje imaju konfesionalnu vjersku nastavu, na one s opće kršćanskom ili otvorenom vjerskom nastavom, na zemlje s obveznom religijskom kulturom i zemlje bez religijske nastave u školama. Konfesionalnu vjersku nastavu imaju Austrija, Belgija, Italija, Irska, Hrvatska, Njemačka, Poljska, Portugal, Slovačka, Finska, Rumunjska. U Litvi, Češkoj, Mađarskoj, Srbiji, Crnoj Gori te Makedoniji vjeronauk je izborni konfesionalni predmet, ali izvan školske satnice. Katolički vjeronauk u školama u mnogim se europskim zemljama regulira konkordatom ili ugovorom između pojedine države i Svete Stolice. (Iz neobjavljenoga predavanja kardinala Josipa Bozanića). Navedene brojke već govore u prilog opravdanosti vjeronauka u školama jer vjeronauk kao školski predmet postoji u mnogim državama. U nekim je državama obavezan, a u nekima je izboran kao što je to slučaj u Bosni i Hercegovini i Hrvatskoj. U većini država postoji predmet čiji je doprinos razvoju općih znanja, kulture, duhovnosti, međureligijskog dijaloga i ekumenizma neupitan. Gotovo da nema države koja ne pridaje važnost čovjeku kao religioznom biću, kao osobi koja traži sebe i svoj životni put u misteriju stvarnosti koja se zove život. Mjesto katoličkog vjeronauka u školi i odvijanje vjeronaučne nastave promatra se i vrednuje kao služenje čovjeku u konkretnoj njegovoj društvenoj i crkvenoj stvarnosti. Kao služenje čovjeku, primarno je usmjeren na učenike kojima je namijenjen sadržaj nastave katoličkog vjeronauka. No, preko učenika vjeronauk u školi želi doprijeti i do njihovih roditelja i pomoći im u ispunjenju njihove uloge vjerskoga odgoja i obrazovanja djece i mladih. Kao školski predmet, katolički vjeronauk ne isključuje suradnju s ostalim školskim predmetima i učiteljima koji ih predaju. U korelaciji nastavnih

sadržaja i stjecanju novih znanja obogaćuje učenike, ali i učitelje kršćanskom tradicijom koja je odigrala veliku ulogu u razvoju društva, kulture, znanosti i umjetnosti Europe, ali i hrvatskoga i bosanskohercegovačkoga društva. Vjeronauk je po svojim ciljevima i sadržajima uklopljen u naš odgojno-obrazovni sustav, a svrha mu je promicati sustavan i cjelovit odgoj čovjeka. On, kao autonomni školski predmet, svim učenicima omogućuje čuvanje, upoznavanje i razvijanje njihova vlastitog vjerskog i kulturnog identiteta. Katolički vjeronauk u školi slijedi teološke i antropološko-pedagoške temelje odgoja i obrazovanja, sustavno i što cjelovitije, dijaloški i ekumenski vrlo otvoreno, upoznavanje katoličke vjere u svim njezinim bitnim dimenzijama, odnosno u njezinu učenju, slavljenju i življenju. Vjeronauk uključuje spoznajnu, voljnu, doživljajnu i djelatnu sferu razvijanja učenikovih sposobnosti. Opći ciljevi katoličkog vjeronauka u osnovnoj i srednjoj školi vezani su uz otkrivanje najdubljeg smisla ljudskog života, izgradnju i ostvarivanje ljudske i vjerničke osobnosti, te razvijanje savjesti kako bi se odgovorno odnosili prema sebi, drugima i prema društvu. Ciljevi su vezani i uz spoznaju i stav o Božjoj dobroti te o prihvaćanju Isusa Krista kao spasitelja. Katolički vjeronauk u školi također uči o povijesti i razvoju Katoličke crkve. Nadalje, uči o uzajamnom poštovanju prema drugima te na taj način učenici stječu sposobnost prevladavanja sukoba i nerazumijevanja. Vrlo je važno upoznati djecu i s njihovom ulogom u obiteljskom životu, oduprijeti se negativnim životnim iskustvima te razvijati duhovne, komunikacijske i stvaralačke sposobnosti pojedinca (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2006). Školski vjeronauk treba biti kao i ostali školski predmeti jednako zahtjevan u sustavnosti i strogosti. Školski vjeronauk ima mjesto u školi koja teži cjelovitom odgoju i obrazovanju. Nemoguće je zamisliti suvremeni sustav školstva u svom nastojanju da se uskladi s europskim, a koji ne bi uzeo u obzir religioznu dimenziju čovjekova bića, naše hrvatske, bosanskohercegovačke i europske kulture, našega društveno-kulturalnog identiteta. To samo po sebi govori da je vjeronauku mjesto unutar školskoga kurikulumu. Vjeronauk promiče i odgaja kršćanske vrjednote koje su i istinski ljudske kao što su međusobno poštovanje, dijalog, ekumenizam, odgovornost, solidarnost. Za njih ne bi smjela biti zainteresirana samo Crkva, već i društvena zajednica.

## **SVRHA KATOLIČKOGA VJERONAUKA U ŠKOLI – NJEGOVA OPRAVDANOST KROZ PRENOŠENJE VREDNOTA**

Kao vidljiva djelatnost Crkve, vjeronauk u školi služi čovjeku da se razvije u svim svojim dimenzijama. Njeguje korelaciju s ostalim školskim predmetima te je pozvan prodrijeti na područje društva i kulture i imati veze s ostalim ljudskim znanjima. Katolički vjeronauk u školi po svojoj naravi i zadaći teži cjelovitu odgoju i promaknuću ljudske osobe kao pojedinca i člana društvene zajednice. U okviru redovitoga obrazovanja on osobito pridonosi ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva iz društveno-humanističkog područja te promiče njihovo religiozno i socijalno sazrijevanje. Učenicima omogućuje i pomaže da objektivno i sustavno, u povezanosti s vlastitim pitanjima i suvremenim životnim iskustvom, na

osobnoj i zajedničkoj razini, upoznaju i dožive katoličku vjeru, da steknu znanje i razumijevanje njezinih temelja, njezina odnosa prema drugim religijama i svjetonazorima, njezina povijesnog hoda i utjecaja na ljudsko društvo. Pomaže im da prepoznaju njezin doprinos općeprihvaćenim ljudskim vrednotama, da uočavaju i znaju obrazložiti njezine specifičnosti te da kroz dijalog s vjerskim sadržajima, vrednotama i stavovima i sami postanu humanije osobe. Vjeronauk im, u međupredmetnoj korelaciji sa sadržajima i ciljevima drugih nastavnih predmeta, želi pružiti cjelovitu sliku o njima samima i svijetu u kojemu žive, otvarajući osobito pitanja smisla života koja tek na obzoru transcencije i govora o Bogu nalaze svoj cjelovit odgovor. U tu svrhu školski se vjeronauk, poštujući odgojno-obrazovnu vlastitost i ciljeve pluralne i demokratske škole, sustavno uobličuje u školski kurikulum kao i drugi nastavni predmeti, čuvajući dakako svoju vjersku, odgojnu i obrazovnu posebnost. Dok se učenicima, s jedne strane, nastoji pružiti uvid u pitanja smisla i usmjeravanja života i u cjelovito poznavanje katoličke vjere, njezine tradicije i vjersko-odgojne posebnosti, istodobno im se želi pomoći da razviju vlastite duhovne sposobnosti, etičko-moralnu svijest i moralne vrijednosti, izgrađen kritički odnos prema životu i svijetu. Osim izgradnje vlastite osobnosti i osposobljavanja za život u svijetu, Crkvi i društvu, mlade se želi odgajati za poštovanje i iskreni dijalog s različitim religijama i svjetonazorima, poštujući njihova uvjerenja, stavove i tradicije. U skladu s tom zadaćom, učenici trebaju upoznati različite oblike religioznog govora te kršćanskoga načina izražavanja, osobito katoličkoga, u prvom redu Bibliju i glavne dokumente Crkve. (NPP za Katolički vjeronauk u srednjim školama). Katolički vjeronauk u školi ostvaruje i promiče cjelovit odgoj mladih, kako po svom sadržaju i didaktičkim usmjerenjima tako i po svojim odgojno-obrazovnim ciljevima, vodeći se načelom dvostruke vjernosti: vjernosti Bogu i čovjeku. Zato vjeronauk u školi pomaže učenicima, koji kao pojedinačne ličnosti i osobnosti prolaze kroz odlučujuće razdoblje svoga odrastanja i određenja, da postupno i sustavno upoznaju povijesno-kulturalnu stvarnost u kojoj žive, opće etičke i moralne probleme suvremenoga čovjeka i društva te cjelovit nauk, načela i vrijednote Katoličke crkve. On im također želi pomoći da postupno oblikuju vlastite spoznaje i osobnu moralnu svijest te da tako postanu osposobljeni za poznavanje i vrednovanje čovjeka i svijeta, povijesnih činjenica, izvora, različitih područja i dimenzija života, različitih vrsta govora i načina religioznog izražavanja. Katolički vjeronauk u školi, po svom temeljnom sadržaju, odgojnoj i obrazovnoj zadaći, najprije se usredotočuje na osobu Isusa Krista u otajstvu Presvetoga Trojstva. Jednako tako usredotočuje se na povijest spasenja, osobito na Kristovo otkupiteljsko djelo, nauk i tradiciju Katoličke crkve, na njezine povijesne kulturalne i umjetničke izričaje, kao i na ukupan prinos kršćanske vjere koji učenike vodi prema njihovoj punoj ljudskoj i kršćanskoj zrelosti. Cilj mu je omogućiti cjelovit i skladan odgoj ljudske osobe koja je sposobna kritički promišljati duhovnu, kršćansku, kulturnu, tradicijsku i ukupnu stvarnost koja ju okružuje. Taj cilj omogućuje učeniku da slobodno, svjesno i odgovorno donosi osobnu odluku, oblikuje osobne stavove vjere, da postigne važna životna uvjerenja i moralne vrijednote po kojima može ostvariti miran, radostan i

plodan život u ljudskoj i crkvenoj zajednici. Djeca i mladi putem vjeronauka imaju mogućnost upoznati objektivnu kršćansku baštinu prema autentičnom i integralnom tumačenju koje izvodi Katolička crkva, na način da se jamči kako znanstvenost didaktičkog procesa, svojstvenog školi, tako i poštovanje savjesti učenika koji imaju pravo učiti, u istini i sigurnosti, vjeru kojoj pripadaju. Iako cilj vjerskog odgoja nije prvenstveno nauk već odgoj vjere, potrebno je naglasiti da model konfesionalnog vjeronauka ne pretpostavlja model koji će funkcionirati na principu župne kateheze u školskom prostoru, nego posjeduje vlastiti nastavni plan i program prilagođen školama. Poslanje Crkve u kroz školski vjeronauk ostvaruje se ponajprije u odgojnoj zadaći škole. Roditeljima je uvođenjem vjeronauka u škole dana mogućnost delegiranja vjerskog odgoja Crkvi koji se ostvaruje u školskom vjeronauku i smjera cjelovitom odgoju osobe. Ukoliko pretpostavimo da škola u sebi pored obrazovne funkcije integrira i odgojnu funkciju postaje jasna i potreba vjerskog odgoja. Cjeloviti odgoj osobe zahtijeva uz sve ostale vidove odgoja, prisutnost i onog vjerskoga. Jer pored svih svojih oznaka čovjek u svojoj biti ostaje i religiozno biće i stoga cjelovito shvaćen odgoj ne može zanemariti transcendentnu dimenziju osobe. U održavanju nastave katoličkoga vjeronauka u školi, Crkva je vidljivo djelatna u školi, a po školi i u društvenoj stvarnosti. Tako je katolički vjeronauk jedan od bitnih instrumenata crkvenoga naviještanja vjere u društvu. „Roditelji, kao i oni koji ih zamjenjuju, obvezni su i imaju pravo odgajati djecu; katolički roditelji imaju i dužnost i pravo izabirati ona sredstva i ustanove preko kojih se, prema okolnostima mjesta, mogu prikladnije brinuti za katolički odgoj djece. Roditelji imaju pravo koristiti se i onom pomoći koju treba da pruža građansko društvo, a koja im je potrebna u nastojanju da se djeca katolički odgajaju.“(Zakonik kanonskoga prava, kanon 793.) Nadalje, vjeronauk u školi ne poima školu kao mjesto formacije eventualnih kršćana, to je zasigurno nezamjenjiva zadaća župne zajednice. Školski vjeronauk poštuje autonomiju i laičnost škole i ne želi provoditi nikakav oblik indoktrinacije ili pak kristijanizacije škole, već jednostavno odgajati za istinske vrednote. Javna škola u današnjem postmodernom pluralnom društvu možda više nego ikad prije mora poštivati različitosti i težiti toleranciji i otvorenom dijalogu u promicanju izgradnje zrelih osobnosti. Škola u pluralnom društvu treba učenicima učiniti dostupne spoznaje iz različitih disciplina, pa i onih religioznih. U školskom odgoju i obrazovanju treba težiti pluralnom i interkulturalnom pristupu, upravo stoga što i sami živimo u multikulturalnom i pluralnom društvu sastavljenom od različitih konfesija, svjetonazora i nacionalnosti. Reformirana škola morala bi omogućiti upoznavanje i poštivanje drugih i drugačijih. Školski vjeronauk u tom kontekstu, kroz svoje ciljeve i zadatke nastoji pridonijeti razumijevanju čovjekovog postojanja i konačnog cilja, upoznavanju vlastite vjere i vjera drugih ljudi, razvijanju čovječnosti, odgoju za solidarnost, razvijanju osjećaja odgovornosti za stvoreno, odgoju za vrednote u svrhu donošenja odgovornih moralnih odluka, izgradnji tolerancije i ljudskih sloboda itd. Vjeronauk u školi temelji na primarnom i neotuđivom pravu roditelja na izbor odgoja i obrazovanja svoje djece. Konfesionalni vjeronauk u školi nije odgoj za takozvanu „civilnu religiju“. Školski

vjeronauk ne smije zamijeniti katehezu jer će ta kateheza postati manjkava u prvom redu i po tome što kod naslovnika slabi crkvenost i crkvenu pripadnost. Crkva, župna zajednica može od polaznika kateheze tražiti da upišu i vjeronauk u školi, dok škola i vjeroučitelj trebaju biti samo otvoreni da informiraju učenike o onome što se događa na katehezi. Vjeronauk u školi daje dragocjen doprinos ljudskom i kulturnom odgoju građana u okviru ciljeva školskog sustava. Kateheza, međutim, ima širi djelokrug. Ona smjera na odgoj i obrazovanje vjernika u vjeri. Školski vjeronauk koji škola nudi svim učenicima u vidu njihova osobnog rasta i sazrijevanja, dakako poštujući njihovu slobodu i izbor, pridonosi poznavanju i vrednovanju kršćanskih sadržaja, prenošenju kršćanske tradicije i kulture, senzibiliziranju za kršćanske i ljudske vrijednote, pozornom gledanju na sadašnji religijski pluralizam, u davanju odgovora na pitanja o smislu života. Kateheza, međutim, teži i predlaže izričito prijanjanje uz vjeru, povezano s crkvenom zajednicom. „Religija i religioznost kao način čovjekova odnosa prema svijetu, kao mogući odgovor na bitna pitanja čovjekove egzistencije i kao praktično-vrijednosna orijentacija u životu integralni su i aktivni dio kulture“ (Marinović-Bobinac, 2007). Istraživanja pokazuju kako u tranzicijskim zemljama jača proces značenja i utjecaja religije i crkve u društvenom životu. Danas se sve više provode istraživanja koja govore o vrjednovanju vjeronauka u školama, a vezana su uz vrjednovanje i mjerenje učeničkih postignuća, obrazovnih standarda i ukupne kvalitete obrazovanja u svrhu provođenja potrebnih reformi (Marinović-Bobinac, 2007). Obrazovanje je sve više usmjereno na obrazovne ishode i osposobljenost pa je katolički vjeronauk često izložen kritičkim zapažanjima te se promišlja o ulozi i svrsi vrjednovanja u tom predmetu. Katolički vjeronauk je orijentiran na samog učenika i teži postizanju brojnih znanja i vještina te razvoju novih sposobnosti i izgradnji individualnih stavova (Filipović, 2009). U društvu se glavna rasprava vodi o ukidanju vjeronauka ili o njegovoj alternativni kako bi se izbjegla diskriminacija djece koja ne slušaju taj predmet i kako bi se uvažilo njihovo temeljno pravo na obrazovanje pod jednakim uvjetima. Društvo i kultura nalažu određeno poštovanje prema religiji, ali pitanje je koliko se poštuju i uvažavaju druge. Koliko se zapravo u društvu kategoriziramo prema vjerskoj pripadnosti i jesmo li zapravo tolerantni prema drugima i drugačijima kako nam naša vjera nalaže? Ključ u razumijevanju drugih leži u obrazovanju. Ako imamo samo jednostrani pogled, nikada nećemo moći uvidjeti cijelu istinu i istinski uvažavati druge. Konfesionalno obrazovanje nas razvrstava i opredjeljuje te ne dopušta kritičko promišljanje i rasuđivanje. Vrlo je važno pružiti alternativu katoličkom vjeronauku i poučavati o religijama svijeta jer se jedino kroz vlastito iskustvo stječu socijalne i emocionalne kompetencije koje su nam potrebne za međusobno prihvaćanje i uvažavanje. Bez moralnog odgoja, bez određenih moralnih vrлина, kao što su poštenje, iskrenost, pravednost, čestitost, humanost, nesebičnost, vjernost, kultura ponašanja, principijelnost, (samo)kritičnost, osjećaj osobnog dostojanstva, samosvladavanje, pozitivan i odgovoran odnos prema radu i discipliniranost ne bismo mogli ostvarivati humanistički napredak ponašanja naše zajednice. Te temeljne vrednote pronalaze središnje mjesto u vjeronaučnom



programu budući da stavlja naglasak na cjelovit odgoj čovjeka i promicanje osobnih i općeljudskih vrednota. U perspektivi vjeronaučne nastave, bitno je nastojati povezati religiozni nauk i društveni život, vjerske pouke i zemaljske vrijednosti, ispravljanje pogrešnih mišljenja i stajališta. I znanost, i država, i obitelj, i Crkva – sve odgojne snage društva moraju usklađeno djelovati da pridonese boljem i koordiniranijem odgoju za humanističke, duhovne i moralne vrijednosti.

Katolički vjeronauk sa svojim nastavnim sadržajima predstavlja mjesto dijaloga Crkve i društva, a vjeroučiteljice i vjeroučitelji promicatelji su tog dijaloga. U održavanju nastave katoličkog vjeronauka u školi Crkva je vidljivo djelatna u školi, a po školi i u društvenoj stvarnosti. Tako je katolički vjeronauk jedan od bitnih instrumenata crkvenog naviještanja vjere u društvu. Škola, u kojoj se ostvaruje i konfesionalni vjeronauk, ispunjava najvitalnije godine čovjekova života, u kojima je on najsposobniji za učenje. Kad učenici napuste školu, mogu biti puni znanja, ali siromašni iskustvom kako upotrijebiti stečeno znanje. Nakon izlaska iz škole njihova su očekivanja velika, slobodni su, ali bez ikakve životne orijentacije, bez ikakvog odnosa prema zajedništvu, zajedničkom dobru, izgradnji sebe i okoline u kojoj se nalaze. Vjeronauk u školi u obradi nastavnih sadržaja pruža znanje učenicima, ali jednako vrijedno kao i pružanje znanja, nastava vjeronauka usmjeruje i uči te iste učenike kako ta dobivena znanja iskoristiti i ispravno upotrijebiti na dobrobit njih samih, ali i na dobro Crkve i društva u kojemu žive. Pod utjecajem postmodernog vremena i društva, načina življenja, razmišljanja, djelovanja, vjerske indiferentnosti i crkvene distanciranosti učenika, kao i njihovih obitelji, neki autori naglašavaju da katolički vjeronauk u školi nema u prvom redu tradicionalnu katehetsku zadaću neposrednog uvođenja i uvježbavanja u vjeru i život Crkve odnosno kršćanske zajednice. On mora pomoći i onim učenicima koji se nalaze u faktičnoj udaljenosti od Crkve i župne zajednice da se ozbiljno pozabave religioznim pitanjem i odgovorno susretnu s kršćanskom vjerom, s njezinim izrazima i izazovima te da izgrađuju vlastiti religiozni i vjerski stav. Sukladno tome, nameće nam se nužan suodnos vjeronauka u školi i župne kateheze. To su dva oblika vjerskog odgoja i obrazovanja koji imaju različite zadaće, ali se međusobno nadopunjuju i uvjetuju. Bolja zaživljenost župne kateheze u župnim zajednicama urodit će primjerenijim i stvarnijim očekivanjima Crkve od vjeronauka u školi.

## ZAKLJUČAK

Odgojna dimenzija vjeronauka izražava se u doprinosu toga predmeta cjelovitom razvoju učenika. Vjeronauk u školi nudi svoj specifični doprinos cjelovitome razvoju osobnosti učenika, promičući usvajanje religiozne kulture, već prema potrebama i mogućnostima svake dobi i stupnja škole. Školski vjeronauk nije stoga strano tijelo, nešto što ne pripada školi ili što bi bilo marginalno školskom kurikulumu. Vjeronauk se smješta u kontekst života škole, poštujući i vrednujući ciljeve i metode koji su vlastiti školi. Za reformu školstva nisu dostatni samo novi i kvalitetni zakoni i programi, mnogo je važnija promjena mentaliteta prosvjetnih i odgojnih djelatnika o kojoj će ovisiti i provedba svih reformi u praksi. Potrebno je

stoga prije svake reforme napustiti sve pokušaje reduciranja škole na obrazovnu dimenziju, a nauštrb one odgojne. Kroz dugo vrijeme komunizma školstvo je na našim prostorima bilo shvaćeno kao sredstvo za realizaciju ekonomskih zadataka. U takvoj koncepciji školstva odgojna dimenzija škole bila je podređena ekonomskoj produktivnosti, a subjekt odgoja tj. osoba ostao je u drugom planu. Želi li školstvo u budućnosti ispuniti svoju istinsku ulogu i zadaću ono se nipošto ne može i ne smije odreći svoje odgojne dimenzije. Upravo u shvaćanju škole kao odgojno-obrazovne ustanove u kojoj središnje mjesto zauzima osoba tj. učenik, ima i konfesionalni školski vjeronauk, koji u središte stavlja cjeloviti odgoj čovjeka, svoje opravdanje i utemeljenje. Polja školskoga pastorala jesu: pastoralna dimenzija vjeronauka u školi, susreti učenika, roditelja i učitelja, projekt grupe, pomoć u pripravi posebnih školskih slavlja odnosno dana s vjerskim obilježjima, duhovne obnove i duhovne vježbe za razredne odjele ili osoblje škole, seminari s različitim tematikama, savjetovanja, razgovori, uključivanje župne zajednice u školske listove, otvaranje stranica župnih listova ili internet stranica za problematiku škole i sl. Vjeronauk u školi predstavlja iznimno važnu zadaću Crkve. Stoga pitanja o utemeljenosti i opravdanosti vjeronauka u školskom sustavu i danas je aktualno i povlači sa sobom i niz drugih, itekako važnih pitanja. Upravo u shvaćanju škole kao odgojno-obrazovne ustanove u kojoj središnje mjesto zauzima osoba tj. učenik, ima i konfesionalni školski vjeronauk, koji u središte stavlja cjeloviti odgoj čovjeka, svoje opravdanje i utemeljenje. To je poziv i zadatak katoličkoga vjeronauka poredovati općeljudske i kršćanske vrednote učenicima, upravo u vremenu kada sve manji broj obitelji prakticiraju vjeru te je teže do njih doprijeti tradicionalnim metodama u okviru župnih zajednica. Međutim vjeronauk u školi ne može roditelje osloboditi odgovornosti za religiozni odgoj. Upravo suprotno, on je, štoviše, upućen i na vjerski život u obitelji i župnoj zajednici i treba poticati mlade naraštaje na aktivnije uključivanje u svoje župne zajednice. Konačno, kvaliteta katoličkog vjeronauka u osnovnim i srednjim školama velikim dijelom ovisi o osobi vjeroučitelja, o njegovu profesionalnom i duhovno-vjerničkom identitetu. Dio su nastavnčkog osoblja i odgovorni za odgojno-obrazovni rast učenika tijekom osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. Kao nastavničko osoblje koje prenosi kršćanske vrednote na satovima katoličkog vjeronauka, neprestano su izloženi izazovima koje pred njih izravno ili neizravno donose suvremeno hrvatsko i bosansko i hercegovačko društvo i škola u takvom društvu. Da mogu što bolje odgovoriti na sve izazove, vjeroučitelji trebaju biti istinski katolički intelektualci koji su mislioci, kritičari i vizionari. Budućnost će pokazati je li to činjenica, ukoliko budemo imali odgojene mlade – sposobne živjeti i posredovati vrednote u svakodnevnome životu.

## LITERATURA

1. Baloban ,J., Črpić, G., (2002). Stanje vrednota u Hrvatskoj. Glas Koncila. 41, (21).
2. Baloban, J. (1998). Problem prenošenja kršćanskih vrijednosti u obitelji. Bogoslovska smotra. 1-2, str. 171-185.
3. Baloban, J. (2001). Obitelj i suvremena kriza vrednota. Bogoslovska smotra. 2-3, str. 341-360.
4. Baloban, J. (2000). Europsko istraživanje vrednota – EVS 1999. Bogoslovska smotra. 70 (2).

5. Baričević, J. (2002). Konfesionalni vjeronauk u službi kulture dijaloga i mira. *Vjesnik Đakovačke i Srijemske biskupije*. 130, (9).
6. Deklaracija o katoličkom vjeronauku u školi donesena na 22. katehetskoj školi, (2000). *Katehetski glasnik*, 23.
7. Filipović, A. T. (2006). Aktualna pitanja religijske pedagogije i katehetike. *Bogoslovna smotra*. 76 (1): 147- 172.
8. Filipović, A. T. (2009). Vjeronauk u školi prema zahtjevima vrednovanja. *Nova prisutnost*, 7 (2). str. 245- 264.
9. Garmaz J., *NOK i vjeronauk: religiozna kompetencija u školskom vjeronauku*. (2012). *Crkva u svijetu*. 47, (4) STR. 427-451.
10. Garmaz, J. (2007). Biblijska didaktika u osnovnoškolskom vjeronauku. *Crkva u svijetu*. 47 (4), str. 607- 628.
11. Grubišić, I. (1991). Vjeronauk u odgojno-obrazovnom precesu - da ili ne?. *Crkva u svijetu*. 26 (1), str. 74- 79.
12. Hobljaj, A., Lončarić-Jelačić N., Razum R. (2005). Crkva i odgoj u Hrvatskoj. Istraživanje za europsku komparativnu studiju BS. 75 (1), str. 289–313.
13. Hobljaj, A., Črpić, H. (2000). Bitne vrednote u odgoju mladih naraštaja s posebnim osvrtom na školski vjeronauk. BS, 70 (2), str. 359-393.
14. Hrvatska biskupska Konferencija, (2003). Poruka hrvatskih biskupa o vjeronauku u školi i župnoj katehezi. Zagreb: (4).
15. Koprek, I. (1997). Suvremeni čovjek i kriza vrednota. *Bogoslovna smotra* 68 (2-3), str. 237-249.
16. Kovačević, K. (2011). Prenošnje vjere iz perspektive vjeroučitelja. *Riječki teološki časopis*, 19, (1).
17. Marinović-Bobinac, A. (2007). Komparativna analiza kurikuluma za religijsko obrazovanje: primjer četiri katoličke zemlje. *Metodika*. 8 (2), str. 408- 424.
18. Miliša, Z. Tolić, M. (2010). Kriza odgoja i ekspanzija suvremenih ovisnosti, *Medianali*, 4, (8).
19. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). Zagreb: Nastavni plan i program za osnovnu školu.
20. Pavlović, A. (2005). Putovima vjerskoga odgoja. *Obitelj, škola, župna zajednica*. Mostar: Crkva na kamenu.
21. Pažin, I. (2009). Vjeronauk u osnovnoj i srednjoj školi: Stanje i perspektive, *Katehetski glasnik*. VII, (2).
22. Pranjić, M. (2009). Ishodišta zapadnoeuropskoga odgoja. *Odgojne znanosti*, 11(1) str. 7-27.
23. Pranjić, M. (1996). Religijska pedagogija. Naziv,epistemologija, predmet i omeđenje. *Katehetski salezijanski centar*, Zagreb.
24. Rakić, V., Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*. Zagreb: 19 (4-5), str. 771-795.
25. Razum, R. (2009). Vjeronauk u Nacionalnome okvirnom kurikulumu. *Lađa*, 1.
26. Razum, R. (2000). Vjeronauk u školi: prenošenje vjere Crkve u osobnoj vjeri vjeroučitelja. *Katehetski glasnik*. II, 1 (2).
27. Šimunović, J. (2006). Doprinos školskoga vjeronauka odgoju djece i mladih za euharistijsko slavlje. *Crkva u svijetu*. 41(1), str. 43-63.
28. Šimunović, J. (2012). Vjeroučitelji i izazovi hrvatskog suvremenog društva i hrvatske suvremene škole. *Crkva u svijetu*. 47 (1), str. 83-105.
29. Šimunović, M. (2001). Vjeroučitelj glavni čimbenik u promicanju položaja i kvalitete vjeronauka u hrvatskoja školi. *Bogoslovna smotra*. 71 (1), str. 55-84.
30. Valković, M. (1998). Vjera i moral u Hrvatskoj. *Bogoslovna smotra* 68, (4).
31. Vatikansko pismo o vjeronauku u školi (2009). *Katehetski glasnik*. VII, (3).

# NEKE MORFOLOŠKE ZNAČAJKE UČENIKA I UČENICA STARIH 11-12 GODINA

## SOME MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PUPILS AGED 11-12 YEARS

**Melis MLADINEO BRNIČEVIĆ<sup>1</sup>, Josefina JUKIĆ<sup>2</sup>,  
Ana Marija SOLDIĆ<sup>2</sup>, Nebojša ZAGORAC<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>University of Split, Faculty of Law, Split, Croatia

<sup>2</sup>University of Split, Faculty of Kinesiology, Split, Croatia

### APSTRAKT

Istraživanje je sprovedeno s ciljem utvrđivanja faktorske strukture morfoloških varijabli, te da se ustanove razlike u morfološkim varijablama između učenika i učenica starosne dobi 11-12 godina. U tu svrhu izmjereno je 80 učenika i 80 učenica, polaznika petih razreda osnovnih škola u Splitu. Primjenjen je set od 21 morfološke mjere, a izračunati su još index tjelesne mase, % tjelesne masti po metodi Slaughter a 1992. i somatotip po Heat-Carterovoj metodi. Primjenom faktorske analize izolirane su po tri latentne dimenzije i kod učenika i kod učenica. Struktura izoliranih dimenzija, slična je kod oba uzorka ispitanika. Kod učenica uočeno je višak potkožnog masnog tkiva (19.7%) u odnosu na dječake (18%). Primjenom Heat-Carterove metode za izračun somatotipa dobivene su slijedeće vrijednosti: dječaci 3.65, 4.4, 3.61, dakle centralni somatotip sa blago izraženom mezomorfnom, dok kod djevojčica dobiven je također centralni somatotip sa blago izraženom endomorfnom komponentom 4.00, 3.54, 3.30. Indeks tjelesne mase iznosio je, za djevojčice 18.8 – 64 percentila, odnosno za dječake 18.6 – 68 percentila. Analizom varijance, ustanovljeno je da postoji statistička značajna razlika između dječaka i djevojčica u nekim morfološkim varijablama. Dječaci imaju izraženije (više) vrijednosti mjera tranzverzalne dimenzionalnosti (dijametar lakta, koljena i ručnog zgloba, biakromijalnom rasponu) te mjeri longitudinalne dimenzionalnosti (dužina stopala), zatim opsegu potkoljenice i kožnom naboru potkoljenice. Dobiveni rezultati prate rast i razvoj i ukazuju na pojavu sekularnog trenda kod populacije učenika u dobi 11-12 godina.

**Ključne riječi:** somatotip, potkožno masno tkivo, sekularni trend, index tjelesne mase

### ABSTRACT

The research was conducted with the aim of determining the factor structure of morphological variables, as well as determining the differences of morphological variables between male and female students aged 11 to 12 years. With this purpose, 80 male and 80 female students of fifth grades of elementary schools in Split were examined. A set consisting of 22 morphological variables was applied, while body mass index, body fat percentage, according to Slaughter (1992), and somatotype, according to Heat-Carter method, were calculated. After applying the factor analysis three latent dimensions were isolated in male and female students. The structure of the isolated dimensions was similar

in both samples of examinees. An excess of subcutaneous fat tissue was noted in girls (19.7%), compared to boys (18%). The application of Heat-Carter method of somatotype calculation resulted in the following values: boys -3.65 4.4 3.61, therefore, central somatotype with a mildly expressed mesomorphy, while a central somatotype with a mildly expressed endomorph component, 4.00 3.54 3.30, was found in girls. The body mass index in girls was 18.8 – 64 percentiles, and in boys 18.6 – 68 percentiles. The variance analysis showed a statistically significant difference of certain morphological values in boys and girls. Boys had more pronounced (higher) values of transversal dimensionality (elbow, knee and wrist diameter, biacromial diameter) and longitudinal dimensionality (foot length), followed by lower leg circumference and lower leg skin fold. The obtained results follow the growth and development, indicating the appearance of a secular trend in the population of students aged 11 to 12 years.

**Key words:** somatotype, subcutaneous fat tissue, secular trend, body mass index

## UVOD

Antropometrijske karakteristike opisuju građu tijela. Dio antropoloških obilježja definirani su kao osobine odgovorne za dinamiku rasta i razvoja, te kao karakteristike građe morfoloških obilježja kao što su rast kostiju u dužinu i širinu, mišićnu masu i potkožno masno tkivo. Osnovni parametri tjelesnog razvoja su visina i težina tijela, te njihove strukturne komponente: mišićna masa i masno tkivo. Analizom ovih komponenti može se utvrditi i dinamika razvoja tjelesne građe. Istraživanje Kurelića i sur. (1975) pokazuje da je porast visine tijela najveći u periodu od 11 - 13 godina, a rezultati istraživanja Matković (1990) pokazuju najveći porast visine tijela u dobi od 11 do 12 godina, a takav trend promjena registriran je i za tjelesnu masu djevojčica. Šnajder (1982) je primijenio bateriju od 23 morfološke mjere na uzorku dječaka od 13 godina te izolirao: longitudinalnost, potkožno masno tkivo i volumen tijela. Bala (1981) je na uzorku 3500 ispitanika oba spola, starih 6 do 10 godina, mjerio 11 morfoloških mjera, i utvrdio egzistenciju dvije morfološke dimenzije: dimenzionalnost skeleta i volumen s potkožnom masti. Izolirane morfološke dimenzije dječaka bile su veoma slične odgovorajućim dimenzijama djevojčica. Ipak struktura morfoloških dimenzija bila je skladnija kod djevojčica. Malina i Bouchard (1991) u svojim longitudinalnim studijama dokazuju kako su razlike između dječaka i djevojčica u većini mjerenih antropometrijskih karakteristika (tjelesna visina, tjelesna težina, sjedeća visina, dužinu nogu, širina kukova, širina ramena itd.) gotovo beznačajne sve do trinaeste odnosno četrnaeste godine života, kada zbog ulaska u pubertet dolazi do značajnijih razlika. Katić i sur (2009) istraživali su dinamiku rasta, stupanj uhranjenosti kao i razlike djece različitih demografskih područja. Freedman i suradnici (2004), istraživali su odnos BMI i potkožnog masnog tkiva, te tjelesne visine među 1196 djece i adolescenta, uspoređujući *fat mass index* (FMI) i *fat-free mass index* (FFMI) s *body mass index*-om (BMI). Rezultati su pokazali kako je BMI dobar indikator količine potkožnog masnog tkiva kod djece i adolescenata, tako da su rezultati BMI koji su veći od 85 percentila visoko korelirani s

rezultatima FMI. Za razliku od toga, djeca čije su vrijednosti BMI na razini većoj od 50 percentila više koreliraju s rezultatima FFMI. Autori su zaključili kako visoki rezultati BMI ukazuju na znatnu prisutnost potkožnog masnog tkiva kod mjerene djece. Također smatraju kako vrijednosti BMI ipak omogućavaju zadovoljavajuće diferenciranje među djecom sa smanjenom količinom potkožnog masnog tkiva te manjim vrijednostima BMI. Različitost somatotipova s obzirom na spol opaža se od najranije dobi, iako je do početka školske dobi slabije vidljiva, a tijekom sazrijevanja postaje vidljivo izražena. Populacija djevojčica pokazuje veću razvijenost endomorfije i manju razvijenost mezomorfije u odnosu na dječake. U ektomorfnosti razlike nisu izraženije. Mnogi autori opisali su povezanost konstitucionalnog tipa i vremena nastupa sazrijevanja. Opazili su da dječaci mezomorfne i endomezomorfne konstitucije češće ranije sazrijevaju, dok dječaci ektomorfne i mezoektomorfne građe češće pripadaju skupini kasno sazrijevajućih. U djevojčica koje ranije sazrijevaju opažena je izraženija endomorfna komponenta, što je u skladu sa spoznajama o promjenama sastava tijela vezanima za sazrijevanje. Opće tendencije razvoja reflektiraju se na sve druge podsustave organizma, koji su u međusobnoj vezi, pa ih kada je god to moguće treba multidisciplinarno promatrati (Katić, 2003). Tjelesna aktivnost predstavlja važan dio čovjekova života. Iako se sve više govori i ukazuje na potrebu za tjelesnom aktivnošću, sedentarni način života prevladava. Hipokinezija u djece je posebno izražena što se vidi iz istraživanja (Berčić i Donlić, 2009), gdje je navedeno da se u Hrvatskoj kontinuiranom rekreacijom bavi manje od 10% populacije. Slobodno vrijeme djece i mladeži sve se više koristi za aktivnosti za koje nije potreban gotovo nikakav mišićni napor. Brojna istraživanja upućuju na zaključak kako je primjereno tjelesno vježbanje učinkovito i nezamjenjivo sredstvo za unapređenje i zaštitu zdravlja, osobito sa gledišta suvremenog života (Nagiova i Ramacsay, 1999). Prema podacima Majurec i Brlas (2001) samo 15% srednjoškolaca se u slobodno vrijeme bavi sportom. Kod djece se pretilost povećala za 50% u zadnja dva desetljeća dvadesetog stoljeća (Lifshitz, 2008). Istraživanja ukazuju da se tjelesna aktivnost smanjila za 50% u doba adolescencije, pri čemu su djevojke postale značajno neaktivnije od mladića. Značajna povezanost gojaznosti i sati provedenih u gledanju TV utvrđena je na uzorku američke djece (Dietz i Gortmarker, 1985). Svjetska zdravstvena organizacija je iznijela podatak da je u svijetu više od 40 miliona djece pretilo, ili ima prekomjernu težinu starosne dobi iznad 5 godina. Pretilost je najčešći prehrambeni poremećaj kod djece i adolescenata. U djetinjstvu i adolescenciji daje predispoziciju za inzulinsku rezistenciju i dijabetes tipa 2, hipertenziju, hiperlipidemiju, bolesti jetre i bubrega, kao i reproduktivnu disfunkciju, te u odrasloj dobi stvara sklonost kardiovaskularnim bolestima. Mnogo je faktora koji utječu na prekomjernu težinu. Među njih spadaju, genetika, sekularni trend, okoliš, metabolizam, životni stil i prehrambene navike.

## METODE RADA

Uzorak ispitanika činile su dvije skupine učenika. Prvu skupinu ispitanika činilo je 80 učenika petog razreda, dok je drugu skupinu činilo 80 učenica petog razreda. Svi ispitanici su polaznici Splitskih osnovnih škola. Starosna dob učenika bila je od jedanaest do dvanaest godina.

Na uzorku ispitanika su izmjerene 21 morfološka mjera. Mjere za longitudinalnu dimenzionalnost, transvezalnu dimenzionalnost, volumen i masu tijela, te potkožno i masno tkivo. Za longitudinalnu dimenzionalnost skeleta (VISTIJ - visina tijela, DUZNOG - dužina noge, DUZRUK - dužina ruke, BIAKR - biakromijalni raspon, BIKRIS - bikristalni raspon, DUZSTO - dužina stopala, DUZSAK - dužina šake), za volumen tijela (ATT - tjelesna težina, OPSGRK - opseg grudnog koša, OPSNAD - opseg nadlaktice u ekstenziji, OPSNAT - opseg natkoljenice, OPSPOT - opseg potkoljenice u fleksiji), za potkožno masno tkivo (NABNAD - kožni nabor nadlaktice, NABLED - kožni nabor leđa, NABTRB - kožni nabor trbuha, NABPOT - kožni nabor potkoljenice), za transvezalnu dimenzionalnost skeletal (ŠIRSTO - širina stopala, DIJLAK - dijametar lakta, DIJRUZ - dijametar ručnog zgloba, DIJKOL - dijametar koljena). Iz navedenih mjera određen je somatotip po metodi Heat-Carter, izračunat je indeks tjelesne mase i postotak potkožnog masnog tkiva (Slaughter i sur).

Za obradu podataka koristili smo Software STATISTICA12. Za metodu obrade podataka koristili smo deskriptivnu statistiku, faktorsku analizu i univarijantnu analizu varijance.

## REZULTATI I DISKUSIJA

### Osnovni centralni i disperzivni parametri

Vrijednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija morfoloških varijabli za učenike su prikazani u tablici 1, za učenice u tablici 2. Izračunate su aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalni i maksimalni rezultat, skew i kurtosis.

**Tablica 1.** Osnovni deskriptivni parametri (učenici)

**Table 1.** Basic descriptive parameters (students)

Varijabla	N	AS	MIN	MAX	SD	Skew	Kurt
VISTIJ	80	154,30	140,00	173,00	6,68	0,34	0,32
DUZNOG	80	87,37	77,00	99,30	4,56	0,14	-0,23
DUZRUK	80	67,14	59,20	76,30	3,62	0,08	-0,37
DUZSAK	80	15,39	13,50	18,00	1,01	0,53	0,13
DUZSTO	80	24,17	20,80	31,00	1,57	1,39	5,40
BIAKR	80	32,73	27,60	38,80	1,94	0,11	0,70
BIKRIS	80	25,02	21,00	32,40	2,15	0,73	0,95
SIRSTO	80	8,68	7,00	10,50	0,55	0,18	1,44
DIJRUZ	80	4,98	4,20	6,00	0,33	0,46	0,43
DIJLAK	80	6,12	5,10	7,60	0,43	0,73	1,83
DIJKOL	80	9,27	8,00	11,30	0,61	0,48	0,58

TEZTIJ	80	43,93	29,50	78,00	7,92	1,26	3,57
OPSNAD	80	23,01	17,50	30,00	2,80	0,52	-0,19
OPSPOD	80	21,28	18,40	26,30	1,81	0,67	0,36
OPSNAT	80	43,32	34,60	55,50	4,75	0,67	0,15
OPSPOT	80	32,36	26,80	40,00	3,16	0,38	-0,66
OPSGRK	80	73,24	60,00	94,20	7,13	0,61	0,16
NABNAD	80	11,40	4,95	25,30	4,57	1,17	1,31
NABLED	80	8,49	4,60	17,90	3,67	1,11	0,22
NABTRB	80	14,49	3,40	43,00	8,68	1,06	0,65
NABPOT	80	11,25	4,40	27,20	5,13	1,11	0,87

AS (aritmetička sredina), minimum (najmanji rezultat), maximum (najbolji rezultat), SD (standardna devijacija), Skewness (mjera asimetrije), Kurtosis (mjera izduženosti)

**Tablica 2.** Osnovni deskriptivni parametri (učenice)

**Table 2.** Basic descriptive parameters (girls)

Varijabla	N	AS	MIN	MAX	SD	Skew	Kurt
VISTIJ	80	152,28	138,00	169,00	6,60	0,13	-0,07
DUZNOG	80	87,09	77,10	98,00	5,00	0,12	-0,58
DUZRUK	80	66,03	59,00	77,20	3,82	0,22	-0,26
DUZSAK	80	15,43	13,10	19,40	1,18	0,73	0,75
DUZSTO	80	23,23	17,30	26,30	1,26	-1,22	5,86
BIAKR	80	31,40	26,80	34,50	1,71	-0,49	0,22
BIKRIS	80	24,65	19,50	31,60	1,82	0,75	2,29
SIRSTO	80	8,50	7,00	9,80	0,54	-0,15	0,12
DIJRUZ	80	4,81	4,20	5,80	0,32	0,53	0,38
DIJLAK	80	5,74	4,60	6,70	0,39	0,13	0,49
DIJKOL	80	8,61	7,10	10,00	0,56	0,51	0,49
TEZTIJ	80	43,54	29,00	65,00	8,87	0,66	-0,20
OPSNAD	80	23,12	16,80	30,30	2,77	0,36	-0,04
OPSPOD	80	20,85	17,55	26,30	1,82	0,53	0,26
OPSNAT	80	43,69	35,20	54,00	4,60	0,52	-0,18
OPSPOT	80	30,99	23,00	39,20	3,49	0,40	-0,16
OPSGRK	80	72,68	62,00	89,77	6,60	0,61	0,06
NABNAD	80	11,82	5,67	21,80	4,28	0,68	-0,52
NABLED	80	9,19	5,30	16,10	2,84	0,75	-0,31
NABTRB	80	14,68	4,80	35,30	6,86	0,88	0,47
NABPOT	80	9,81	4,60	19,10	3,73	0,78	-0,25

AS (aritmetička sredina), minimum (najmanji rezultat), maximum (najbolji rezultat), SD (standardna devijacija), Skewness (mjera asimetrije), Kurtosis (mjera izduženosti)

Inspekcijom obiju tablica, može se zaključiti da su gotovo sve vrijednosti aritmetičkih sredina morfoloških mjera kod ispitanika i ispitanica iz ovog istraživanja veće u odnosu na vrijednosti koje su dobijene na sličnom uzorku populacije dječaka i djevojčica (Kurelić i sur. 1975, Prebeg, 2002). Ispitanici/ce u ovom istraživanju imaju veću količinu potkožnog masnog tkiva, te izraženiju muskulaturu na pojedinim dijelovima tijela od ispitanika/ca iz navedenih populacija. Sve dobivene vrijednosti centralnih i disperzivnih parametara potvrđuju hipotezu o normalnosti distribucije morfoloških varijabli u oba uzorka ispitanika.



**Tablica 3.**Struktura faktora dobivenih Varimax rotacijom (učenici)**Table 3.**Struktura factors obtained Varimax rotation (students)

Varijabla	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
VISTIJ	0,3259	0,8142	0,1477
DUZNOG	-0,0100	0,8238	0,2525
DUZRUK	0,0143	0,7787	0,3992
DUZSAK	-0,0398	0,1050	0,7595
DUZSTO	0,1070	0,4872	0,6810
BIAKR	0,4470	0,7023	-0,0689
BIKRIS	0,6282	0,2751	0,4083
SIRSTO	0,4280	0,5090	0,2778
DIJRUZ	0,2873	0,3605	0,6187
DIJLAK	0,5700	0,2696	0,3399
DIJKOL	0,5961	0,2282	0,4776
TEZTIJ	0,7948	0,4246	0,1002
OPSNAD	0,9079	0,1737	0,1255
OPSPOD	0,8368	0,2780	0,1069
OPSNAT	0,7455	0,3330	0,2373
OPSPOT	0,6836	0,0999	0,5969
OPSGRK	0,8134	0,3151	0,1335
NABNAD	0,8057	0,0303	0,1061
NABLED	0,8855	0,0711	-0,0114
NABTRB	0,8797	-0,0042	0,0162
NABPOT	0,6744	0,0359	0,5441
Expl.Var	8,1629	3,7943	3,0359
Prp.Totl	0,3887	0,1807	0,1446

Na osnovu izoliranih karakterističnih korijenova i njima odgovarajućih karakterističnih vektora, izračunate su i glavne komponente matrice interkorelacija varijabli (tablica 3). Tri karakteristična korijena objasnili su 60 % varijabiliteta od 21 morfološke varijable. Za izoliranje glavnih komponenata u ovom istraživanju primijenjen je Gutman-Kaiser kriterij. Nakon ekstrakcije glavne komponente su rotirane u varimax poziciju, da bi se dobila jasnija struktura izoliranih latentnih dimenzija. Na uzorku učenica faktorskom analizom izolirane su također tri latentne dimenzije /70 % varijabiliteta od 21 primjenjene varijable/. Mjere potkožnog masnog tkiva i to u najvišoj mjeri kožni nabori na trbuhu, leđima i nadlaktici (0.89 do 0.81) te volumena naročito gornjih ekstremiteta, srednjeg opsega grudnog koša i mase tijela imaju visoke projekcije na prvi varimax faktor. Izgledno je, da se u ovom periodu usporedno razvija nakupljanje masnog tkiva i razvoj mišićne mase. Ovaj prvi varimax faktor ima obilježja endo-mezomorfne somatotipa, što u manjoj mjeri prati razvoj skeleta u širinu. Drugi faktor predstavlja latentnu dimenziju odgovornu za razvoj skeleta u visinu. U ovoj fazi razvoja dječaka, visina tijela nije pod najvećim utjecajem longitudinalnosti kostura. Pod nešto višim utjecajem te latentne dimenzije su mjere dužina ruke i dužina noge. Srednje visoku projekciju na ovu dimenziju ima mjera biakromijalnog raspona. Treći faktor definiraju najviše mjere dužina stopala i dužine šake /0.68 do 0.75/ te sa nižim

projekcijama mjere tranverzalne dimenzionalnosti skeleta: dijametar ručnog zgloba, dijametar koljena. Uz izvjesnu rezervu ovu dimenziju je moguće interpretirati kao dimenzionalnost distalnih dijelova tijela. Može se zaključiti da struktura izoliranih dimenzija u ovom istraživanju, nije dostatno jednostavna da bi opravdala klasičnu postavku o diferencijaciji morfoloških dimenzija na čiste komponente.

**Tablica 4.** Struktura faktora dobivenih Varimax rotacijom (učenice)

**Table 4.** Struktura factors obtained Varimax rotation (girls)

Varijabla	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
VISTIJ	0,1531	0,8864	0,2520
DUZNOG	-0,0888	0,8828	0,0447
DUZRUK	0,0428	0,9008	0,2180
DUZSAK	0,0880	0,6685	0,1754
DUZSTO	-0,0625	0,3952	0,7665
BIAKR	0,2934	0,1595	0,7150
BIKRIS	0,5503	0,5742	0,0110
SIRSTO	0,2706	0,2869	0,7880
DIJRUZ	0,0691	0,4309	0,2394
DIJLAK	0,4161	0,1143	0,6485
DIJKOL	0,6029	0,1908	0,5676
TEZTIJ	0,8055	0,3938	0,3693
OPSNAD	0,8522	-0,0087	0,2529
OPSPOD	0,7839	0,0835	0,3052
OPSNAT	0,7993	0,2036	0,3539
OPSPOT	0,6814	0,2698	0,4110
OPSGRK	0,8290	0,1845	0,3367
NABNAD	0,7492	-0,2101	0,0224
NABLED	0,8625	0,0407	0,0646
NABTRB	0,8173	0,0632	-0,0628
NABPOT	0,7933	0,0539	0,2292
Expl. Var	7,4309	4,0154	3,4258
Prp. Totl	0,3539	0,1912	0,1631

Kod djevojčica struktura izoliranih dimenzija ne razlikuje se bitno od strukture kod dječaka. Prvi varimax faktor gotovo u podjednakoj mjeri definiraju mjere potkožnog masnog tkiva i volumena tijela. Naročito je visoko pozicionirana varijabla masa tijela. Može se dakle reći da dominira funkcija prvog faktora - mehanizma koji je odgovoran za formiranje endo-mezomorfno somatotipa. Drugi varimax faktor definiraju mjere longitudinalne dimenzionalnosti skeleta, dok na treći izolirani faktor najviše projekcije imaju mjere dužine i širine stopala i nešto manje biakromijalni raspon. Ovako opisana morfološka obilježja su prepoznatljiva kod većine ispitanica u uzorku. Prevladavanje endomorfije (prvi faktor) se povezuje i s činjenicom kako djevojčice u ovoj dobi pokazuju sustavnu insuficijenciju kretanja i nemogućnost zadovoljenja mnogih bio-psiho-socijalnih potreba. U mnogim antropološkim studijama morfološke varijable analizirane su

primjenom različitih metodoloških postupaka. Također je moguće za istaknuti da struktura izoliranih dimenzija u ovom istraživanju, nije dostatno jednostavna da bi opravdala klasičnu postavku o diferencijaciji morfoloških dimenzija na čiste komponente.

**Tablica 5.** Rezultati univarijantne analize

**Table 5.** Results of univariate analysis

Variable	AS(učenici)	AS(učenice)	F <sup>A</sup>	p <sup>A</sup>
VISTIJ	154,30	152,28	3,708	0,056
DUZNOG	87,37	87,09	0,140	0,709
DUZRUK	67,14	66,03	3,567	0,061
DUZSAK	15,39	15,43	0,063	0,802
DUZSTO	24,17	23,23	17,509	0,000
BIAKR	32,73	31,40	21,223	0,000
BIKRIS	25,02	24,65	1,370	0,244
SIRSTO	8,68	8,50	4,422	0,037
DIJRUZ	4,98	4,81	10,745	0,001
DIJLAK	6,12	5,74	34,529	0,000
DIJKOL	9,27	8,61	50,005	0,000
TEZTIJ	43,93	43,54	0,087	0,769
OPSNAD	23,01	23,12	0,060	0,806
OPSPOD	21,28	20,85	2,256	0,135
OPSNAT	43,32	43,69	0,259	0,611
OPSPOT	32,36	30,99	6,789	0,010
OPSGRK	73,24	72,68	0,262	0,609
NABNAD	11,40	11,82	0,357	0,551
NABLED	8,49	9,19	1,795	0,182
NABTRB	14,49	14,68	0,025	0,874
NABPOT	11,25	9,81	4,122	0,044

AS-aritmetička sredina, F<sup>A</sup> - F-test za ANOVA, p<sup>A</sup> - razina značajnosti

Univarijantna analiza varijance utvrđuje razlike na nivou značajnosti kod mjera dužine stopala, biakromijalnog raspona, širine stopala, dijametra ručnog zgloba, dijametra lakta, dijametra koljena, opsega potkoljenice te kožnog nabora potkoljenice. U svim navedenim mjerama učenici imaju veće vrijednosti u odnosu na učenice. Ovakvi rezultati su u skladu sa rastom i razvojem s obzirom da su u kasnijoj dobi muškarci viši i teži od žena. Rezultati su u skladu sa dosadašnjim istraživanjima s obzirom na činjenicu da u ovoj dobi razlike tek počinju dolaziti do izražaja, a svoj puni zamah imaju u petoj razvojnoj dobi tj od 7-og razreda osnovne škole. U skladu s ovakvim rezultatima su i dobiveni izračuni BMI-a (tablica 6), koji se značajno ne razlikuje kod učenika i učenica. Utvrđeni somatotip (tablica 7)

također ne ukazuje na razlike između učenika i učenica, te tako možemo reći da jedni i drugi pripadaju centralnom somatotipu s tim da je kod učenika malo naznačenija mezomorfna komponenta. Ukupni postotak masti (tablica 7) je nešto izraženiji kod učenica što je i očekivano s obzirom da one ranije ulaze u pubertet.

**Tablica 6. BMI**

**Table 6. BMI**

	BMI	BMI/percentil
Učenici	18,6	68 percentila
Učenice	18,8	64 percentila

**Tablica 7. Somatotip**

**Table 7. Somatotype**

Somatotip	endomorph	mezomorph	ectomorph	%
Učenici	3,73	4,24	3,61	18,4
Učenice	3,99	3,60	3,36	19,7

## ZAKLJUČAK

Izmjereno je 80 učenika i 80 učenica polaznika petih razreda osnovnih škola u Splitu, s ciljem utvrđivanja faktorske strukture morfoloških varijabli, te da se ustanove razlike u morfološkim varijablama između učenika i učenica starosne dobi od jedanaest (11) do dvanaest (12) godina. U tu svrhu primjenjen je set od 21 morfološke mjere, a izračunati su još index tjelesne mase, % tjelesne masti po metodi Slaughter a 1992. i somatotip po Heat-Carterovoj metodi. Primjenom faktorske analize izolirane su po tri latentne dimenzije i kod učenika i kod učenica. Struktura izoliranih dimenzija, slična je kod oba uzorka ispitanika. Kod učenica je uočen višak potkožnog masnog tkiva (19.7 %) u odnosu na učenike (18.4 %). Primjenom Heat-Carterove metode za izračun somatotipa dobivene su slijedeće vrijednosti: učenici 3.65, 4.4, 3.61, dakle centralni somatotip sa blago izraženom mezomorfijom, dok je kod učenica dobiven također centralni somatotip sa blago izraženom endomorfnom komponentom 4.00, 3.54, 3.30. Indeks tjelesne mase iznosio je za učenice 18.8, 64 percentila, odnosno za učenike 18.6, 68 percentila. Analizom varijance ustanovljeno je da postoji statistička značajna razlika između učenika i učenica u nekim morfološkim varijablama. Učenici imaju izraženije (više) vrijednosti mjera tranzverzalne dimenzionalnosti (dijametar lakta, koljena i ručnog zgloba, biakromijalnom rasponu) te mjeri longitudinalne dimenzionnnalnosti (dužina stopala), zatim opsegu potkoljenice i kožnom naboru potkoljenice. Dobiveni rezultati prate rast i razvoj i ukazuju na pojavu sekularnog trenda kod populacije učenika u dobi od 11 do 12 godina. Ovi rezultati nam mogu poslužiti kao smjernica za programiranje nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnoj školi.

## LITERATURA

1. Bala, G. (1981). Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija djece SAP Vojvodine, Novi Sad: Fakultet fizičke kulture
2. Berčić, B. i Đonlić, V. (2009). Tjelesno vježbanje u suvremenim uvjetima života, Filozofska istraživanja 115, god. 29, Svezak 3, str. 449-460
3. Dietz, WH. i Gotmarker, SL. (1985). Do we fatten our children at the television set? Obesity and television viewing in children and adolescents. *Pediatrics*. 75, str. 807-812.
4. Gudelj, I., Milat, S., Retelj, E., Zagorac, N., Ljubić, M., Katić, R. (2009). Sex differences in morphological dimensions in twelve-year-old children from Imotska Krajina., *Collegium Antropologicum*. 33, str. 131-138.
5. Freedman, DS., Wang, J., Maynard, LM., Thornton, JC., Mei, Z., Pierson, RN., Dietz, WH., Horlick, M., (2004). Relation of BMI to fat and fat-free mass among children and adolescents. *Journal of Obesity advance online publication*.
6. Katić, R. (2003). Identification of biomotor structures as a precondition for programming kinesiology education in children aged seven to nineyears, *Collegium Antropologicum*. 27, 351-360.
7. Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Šturm, J., Radojević, Đ., Viskić-Štalec, N. (1975) Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine. Institut za naučna istraživanja, Fakultet za fizičko vaspitanje, Beograd
8. Majurec, M. i Brlas, S. (2001). Slobodno vrijeme učenika; način provođenja slobodnog vremena; zadovoljstvo i potrebe, *Život i škola* (6), str. 61-70.
9. Malina, R.M. i Bouchard, C. (1991). Growth, maturation and physical activity. *Human Kinetics Books, Champaign, IL*.
10. Matković, B.R., Ivanek, M., Ivančić-Košuta, M., Matković, B. (1993). Konstitucija studentske populacije, *Zbornik radova 2.Ljetne škole pedagoga fizičke kulture Republike Hrvatske, Rovinj*, 26-29.06. str.111-113.
11. Mišigoj-Duraković, M. (2008). Kinantropologija, *Biološki aspekti tjelesnog vježbanja, Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb*.
12. Nagiova, L. Ramacsay, L. (1999). The occurrence of the risk factors and health problems of people U: *Proceeding book. Kineziology for the 21st century*. Milanović, D. (ed.). Zagreb: Faculty of Physical education University of Zagreb. str. 349-351.
13. Prebeg, Ž. (2002). Kako su rasla školska djeca u Hrvatskoj u posljednjimdesetljećima drugog milenija, *Liječnički vjesnik*, 124, 3-9.
14. Šnajder, V. (1982). Kanoničke relacije između trčanja i nekih antropometrijskih mjera, *Kineziologija*, 13, 43-48.

# **PROJEKT STARIJI BRAT STARIJA SESTRA U FUNKCIJI UNAPRIJEĐENJA KVALITETE ŽIVOTA DJECE IZ MARGINALIZIRANIH PORODICA**

## **THE FUNCTION OF PROJECT “OLDER BROTHER- OLDER SISTER” IN THE DEVELOPMENT OF QUALITY OF LIFE FOR CHILDREN FROM MARGINALIZED FAMILIES**

**Mirza DREŽNJAK, Zumreta HUMO, Edita PAJIĆ,  
Belma BIJEDIĆ-BEŠO**

SOS Porodični centar Mostar, SOS Dječija sela Bosne i Hercegovine

### **APSTRAKT**

Projekat Stariji brat starija sestra u Bosni i Hercegovini je pokrenut 2002. godine u Banja Luci a potom u Sarajevu i Istočnom Sarajevu 2004. godine. Projekat je vremenom rastao i u njegovu realizaciju su se priključile i druge organizacije. SOS Dječija sela BiH su se priključila 2009. godine kroz implementaciju projekta na području Mostara i Sarajeva. U Mostaru se realizacija projekta oslanjao na Projekat jačanja porodice. U periodu od 2009. do danas kroz projekat SBSS je prošlo 103 djece uzrasta od sedam do četrnaest godina, ali uz njih i 103 volontera studenata fakulteta sa Univerziteta i Sveučilišta u Mostaru. Osnovni cilj projekta je socijalno uključivanje djece, većinom iz marginaliziranih porodica, u društveni život zajednice. Na taj način djeca ostvaruju socijalnu interakciju sa svojim vršnjacima usvajajući vještine komunikacije i društveno prihvatljivog ponašanja. Družeći se sa studentima/ volonterima djeca imaju priliku da u potpunosti iskustveno dožive život djece iz njihovog okruženja odlazeći u pozorište, kino, parkove, slastičarne, sportske aktivnosti i druga mjesta gdje inače nemaju priliku otići. Volonteri i djeca zajedno odlučuju o programu svoga druženja. Djeca na ovaj način usvajaju nova iskustva koja nisu bili u prilici iskusiti sa svojim roditeljima ili braćom i sestrama. Sa druge strane ovaj projekt je značajan i za studente/volontere koji kroz učešće u projektu Stariji brat starija sestra i druženja sa djecom stiču svoja prva profesionalna iskustva. SOS Porodični centar Mostar odnosno program Jačanja porodica angažuje svoje uposlenike kao stručne saradnike na projektu koji svojim savjetima usmjeravaju volontere na adekvatnu interakciju sa djecom koja neće stigmatizirati djecu uključenu u projekat.

**Ključne riječi:** socijalno uključivanje, interakcija, volonteri, marginalizacija, djeca.

### **ABSTRACT**

The project Older brother, older sister in Bosnia and Herzegovina was launched in 2002 in Banja Luka and then in Sarajevo and East Sarajevo in 2004. The project was eventually grew and its implementation have joined other organizations. SOS Children's Villages B & H was joined in 2009, implementing a project in the area of Mostar and Sarajevo. In

Mostar, the project relied on a project to strengthen the family. In the period from 2009 to the present through the project SBSS has passed 103 children ages seven to fourteen, but with them and 103 volunteer students of the Faculty of the University and the University of Mostar. The main objective is the social inclusion of children, mostly from marginalized families, in social life. In this way children have social interaction with their peers by adopting communication skills and socially acceptable behavior. Hanging out with students / volunteers, children have the opportunity to fully savor the life of children from their environment by going to the theater, cinema, parks, pastry shops, sporting activities and other places where you would normally not have the opportunity to go. Volunteers and children together determine the program of his companionship. Children in this way acquire new experiences that were not able to experience with their parents or siblings. On the other hand, this project is important for students / volunteers who, through participation in the project Older brother, older sister and socializing with children acquire their first professional experience. SOS Family center Mostar and the Strengthening Families engage your employees as associates on the project that their advice direct volunteers to adequate interaction with children that will not stigmatize children involved in the project.

**Keywords:** social inclusion, interaction, volunteers, marginalization, children.

## UVOD

Projekat „Stariji brat, starija sestra“ se oslanja na američki model projekta „Big Brothers Big Sisters“ koji nastoji promjeniti ili poboljšati kvalitet života djece izložene različitim nedaćama. Uraditi nešto za dijete koje živi u teškim životnim okolnostima je ideja vodilja ovog projekta koji se raširio na više kontinenata. Djeca pomoću ovog projekta otkrivaju svoje potencijale uz pomoć volontera i na taj način ostvaruju bolju budućnost u početku za sebe s ciljem da se taj pozitivan uticaj proširi. Projekat je počeo 1904. godine u Americi, kada je sudski uposlenik, Ernest Coulter, kroz svoj svakodnevni rad uvidio kako sve više mladih ljudi dolazi na sud<sup>7</sup>. Shvatio je da bi im odrasle, mlade osobe mogle pomoći kako bi uvidjeli šta rade za svoju budućnost upadajući u nevolje. On je tada uz pomoć volontera započeo projekat koji je tokom više od sto godina opravdao svoje postojanje i pomogao hiljadama mladih da pronađu svoj put u život i da otkriju svoje mogućnosti. Od tada pa do danas ideja ovakvog vida pomoći se razvijala i prešla granice američkog kontinenta i raširila se tako da sada u toj blagodeti uživaju mnoga djeca, kao i djeca u Bosni i Hercegovini. Osnovni princip projekta je trajna interakcija između jednog volontera i djeteta u trajanju najmanje od jedne godine sa ciljem razvoja odgovornosti djeteta, odnosa povjerenja i brige za sebe i druge. Stvara se veza para, u kome volonter uzima ulogu pozitivnog uzora sa ciljem poboljšanja sposobnosti djeteta da se adaptira, poboljša školski uspjeh i razvije životni stil bez konflikta sa lokalnom zajednicom. Pozitivan model i uloga odraslog je esecijalna za uspješan razvoj djeteta i realizaciju njegovih/njenih potencijala (Arula, Vidanović, Ostojić, 2005: 9). Volonteri su prvenstveno studenti humanističkih nauka kao što su socijalni rad, psihologija, pedagogija, ali se daje mogućnost i studentima s drugih fakulteta. Učešćem u ovom projektu oni imaju

priliku da povežu teoretska i praktična znanja, te da se učešćem na radionicama dodatno educiraju.

## SOCIJALNA INKLUZIJA

Janković (2004) navodi da je socijalna podrška „osjećaj klijenta da je okružen ljudima koji se brinu o njemu; među kojima uživa ugled i s kojima je blisko povezan“. Pod pojmom socijalne podrške najčešće se podrazumijevaju više ili manje organizirana međudjelovanja, usmjerena na međusobno pružanje pomoći većeg broja osoba. Pritom najčešće se misli na različite grupe za samopomoć, volonterski organizovane aktivnosti, prijateljstvom i rodbinskim odnosom povezane građane i na strukovnu solidarnost (Janković, 2004: 44). Vodeći se teorijom socijalne podrške značajno je osvijestiti pozitivne učinke na povećanje ličnih resursa, kao i veći stepen zadovoljstva socijalnom okolinom. Zahvaljujući ovim znanjima članovi tima Projekta jačanja porodice, SOS Dječija Sela BiH su se odlučili da postanu dio Mreže „Stariji brat, starija sestra“, te da i na taj način učestvujemo u izgradnji boljeg društva, a da svi učesnici sa sobom ponesu pozitivna iskustva koja će zasigurno uticati na kvalitet njihovih života. Osnovni ciljevi projekta su pružanje psihosocijalne podrške i zaštita dječijih prava; smanjenje asocijalnog ponašanja, kriznih situacija kod djece; povezivanje volontera i djeteta u cilju odgovora na potrebe djeteta; organizovano korišćenje slobodnog vremena, podsticanje dječijih sposobnosti; podrška aktivnom učešću djeteta u životu lokalne zajednice; pozitivna identifikacijadjeteta sa pozitivnim uzorom tj. volonterom kroz bolje uklapanje u socijalnu sredinu (Arula, Vidanović, Ostojić, 2005). Veliki je doprinos ovog projekta socijalnoj inkluziji djece iz disfunkcionalnih porodica jer poboljšava kvalitet života djecekroz unapređenje socijalne uključenosti u svim sferama života važnim za njihov rast i razvoj.



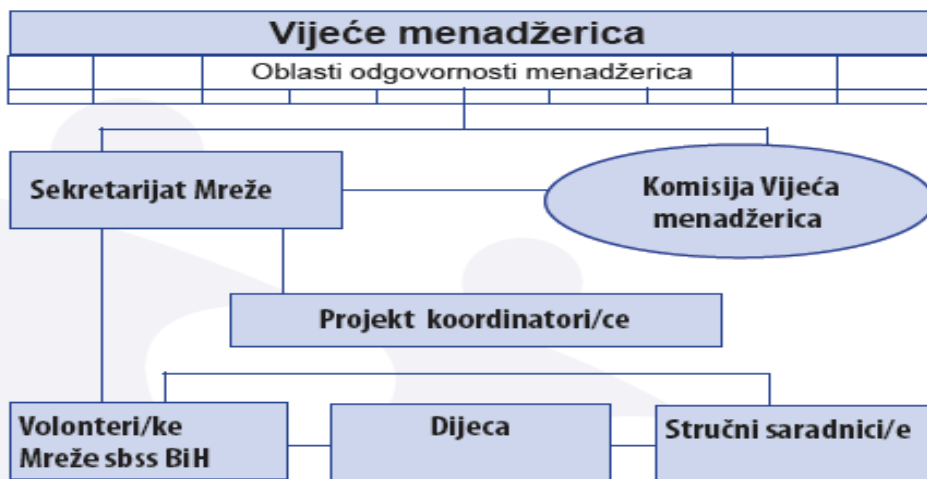
**Sema** socijalna inkluzija kroz projekat Stariji brat starija sestra

**Scheme** of social inclusion through the project Older brother, older sister



## POKRETANJE PROJEKTA I OSNIVANJE KOALICIJE

Kako je u uvodu navedeno oslanjajući se na američki model projekta „Big Brothers Big Sisters“ u Bosni i Hercegovini je sličan projekat pokrenut 2002. godine u Banja Luci od strane Unije studenata socijalnog rada Banjalučkog univerziteta koji su se kasnije (2004.) organizirali kroz Udruženje Nova generacija čiji su volonteri prevashodno organizirali podršku djeci Dječijeg doma "Rada Vranješević" u Banjoj Luci. Nakon Banja Luke u Sarajevu i Istočnom Sarajevu 2004. godine UG Narko Neje sa Centrima za socijalni rad u ova dva grada pokrenuo projekat Stariji brat, starija sestra. Studenti/ce humanističkih nauka počeli su se družiti sa djecom koja pripadaju ugroženim grupama u zajednici: siromašne i disfunkcionalne porodice, socijalno i odgojno zapušteno okruženje, a koji su bili klijenti centara za socijalni rad. Narko Ne i Nova generacija su 2006. godine uspostavili saradnju i odlučili da projekat šire i na ostale gradove u BiH, a 2007. godine su krenuli u izradu standarda projekta na osnovu dosadašnji iskustava u realizaciji projekta ali i uvažavajući specifičnosti organizacione strukture, sociokulturne vrijednosti naroda u našoj zemlji i dr. Novembra 2008. godine Konferencija u Banjoj Luci okupila je predstavnike nevladinih organizacija, centara za socijalni rad, odgojnih i obrazovnih institucija iz univerzitetskih gradova, a koji su iskazali potrebu i interes za pokretanjem projekta u svojoj lokalnoj zajednici na kojoj su učešće uzeli i predstavnici SOS Dječijih sela BiH kao zainteresirani partner za realizaciju projekta u Mostaru i Sarajevu.



Šema mreže Stariji brat starija sestra iz Godišnjeg izvještaja za 2012. godinu.

Scheme Network Older brother older sister of the Annual Report for the year 2012

Od mjeseca maja 2009. godine počela je uspostava Mreže Starija brat, starija sestra u okviru koje je formiran sekretarijat i usvojeni neophodni dokumenti za njeno uspješno djelovanje. Nakon toga su organizirane edukacije za namicanje sredstava,

realizaciju projekta u skladu sa uspostavljenim standardima, edukaciju i praćenje volontera i volonterki. U 2013. godini osnovana je i fondacija Stariji brat, starija sestra i nastavljeno je sa razvojem i poboljšanjem standarda i unaprijeđenjem lokalnih projekata.

## INPLEMENTACIJA PROJEKTA U MOSTARU

U Mostaru se realizacija projekta oslanja na Projekat jačanja porodice SOS Dječijih sela BiH. Prvi koraci na uspostavi projekta u Mostaru su napravljeni 2008. godine učešćem naših predstavnika na ranije spomenutoj konferenciji u Banjoj Luci gdje su predstavljeni uslovi i standardi za implementaciju projekta. Zvanični početak implementacije projekta Stariji brat, starija sestra (SBSS) u Mostaru je bio 2009. godine. U periodu od 2009. do danas kroz projekat SBSS je prošlo 103 djece uzrasta od sedam do četrnaest godina, ali uz njih i 103 volontera studenta fakulteta sa Univerziteta „Džemal Bijedić“ i Sveučilišta u Mostaru. Projekat Stariji brat, starija sestra se provodi kroz tri faze.

*Prva faza je usmjerena na organizaciona pitanja i edukacija volontera:* Nakon konkursa koji se raspiše za prijem volontra u projekat Stariji brat starija sestra formira se komisija za intervju koja cijeni svakog volontera individualno - njegove sposobnosti, karakter i spremnost za fleksibilnost u individualnom radu sa djetetom. U okviru Projekta jačanja porodice, SOS Dječija Sela BiH izbor djece se vrši dogovorom članova stručnog tima u najboljem interesu za dijete. Odabranim kandidatima za volontiranje organiziraju se edukacije u skladu sa zajedničkim standardima koji važe za sve lokacije gdje se projekt implementira. Kroz šest tematskih radionica volonteri se pripremaju za upoznavanje sa djetetom, razvijaju komunikacijske vještine neophodne za rad sa djecom, ispituju spremnost za volontiranje, i sl. Na promjer jedna tematska cjelina je Model čamca na kojoj se radi na razumijevanju ideje projekta i njegovog preventivnog aspekta, a sastoji se od-osvješćivanja potreba i zaštitnih i riziko faktora koji se javljaju u različitim fazama odrastanja, sa posebnim naglaskom na period djetinjstva i adolescencije; razumijevanje uloge volontera u projektu; osvješćivanje poželjnih osobina „starijeg brata/starije sestre“. Ono što je važno da volonteri ponesu sa ove radionice jeste spoznaja da su oni za svog *mlađeg brata* ili *mlađu sestru* istovremeno i ostrvo i svjetionik, a na svakom volonteru je da razmisli u kojem smislu to želi biti. Volonteri trebaju imati na umu da ne mogu promijeniti, niti ukloniti valove sa kojima se djeca suočavaju u svom odrastanju, već mogu samo razumjeti dijete i uslove u kojima odrasta, i podržavati ga u njegovoj vožnji čamcem, pomažući mu da spozna i ojača svoje pozitivne snage (princip salutogeneze). Ako želimo pomoći nekome, trebali bi svijet gledati očima te osobe i uvijek imati na umu da ne možemo promijeniti druge ljude, ukoliko to oni ne žele i nemaju motivacije za promjenu. Ako želimo mijenjati svijet, trebamo poći od samih sebe! Uporedo sa pripremama studenata za volontiranje u projektu vrši se odabir ciljne grupe djece koja će učestvovati i planira se formiranje parova u skladu sa individualnim stanjem, potrebama i sklonostima djece, ali i volontera (starijeg brata/sestre).

**Druga faza projekta** počinje „uparivanjem“ koje je izuzetno značajno zbog slike koju će dijete, korisnik projekta, nositi kroz cijeli život. Kako bi ta slika bila što ljepša i pozitivnija potrebno je na samom početku povezati dijete i volontera čiji će se karakteri uklopiti. Student/volonter će kroz narednu godinu nakon upoznavanja sa djetetom biti „mentor“ djetetu korisniku projekta. Na taj način se djeci daje podrška, koju ne dobijaju u porodici, pomaže im se da sklapaju normalne socijalne kontakte sa okolinom kako bi se smanjila mogućnost devijacija u svim sferama njihovog bića, a time i njihova socijalna isključenost.

**Treća i završna faza projekta** je evaluacija nakon svake faze. U ovoj fazi se prezentuju rezultati u odnosu na volontere, kao i u odnosu na dijete. Druženjem sa volonterima djeca dobijaju novi uvid u život van njihove porodice. Djeca provode za njih dragocjeno vrijeme sa volonterima, tako što se igraju, izlaze do centra grada gdje obično pojedju pizzu ili kolač, ili čak odu u kino ili pozorište i voze se javnim prijevozom, što je za veliki broj djece bilo prvo iskustvo. U ovom slučaju, provođenje kvalitetnog slobodnog vremena sa djecom, svodi se na najjednostavnije aktivnosti, koje djeca ne upražnjavaju sa svojim roditeljima. Ovoj djeci je potreban neko ko će ih naučiti i pokazati im „sasvim normalne“ aspekte života: kupovina kokica kada idu u kino, obilazak zoološkog vrta, igranje nogometa na livadi, korištenje javnog prijevoza itd. Kroz druženje sa volonterima djeca se uče socijalnom ponašanju i komunikaciji i na taj način se integrišu u socijalnu okolinu. Dakle druženje volontera se realizuje kroz muzičke, plesne, zabavne, rekreativne, edukativne (pomoć u učenju), kreativne (razvijanje kreativnih potencijala, mašte, izgradnja samopouzdanja), sportske (organizovanje zajedničkih sportskih aktivnosti, ili odlazak na sportske manifestacije) i humanitarne (aktivnosti oko namicanja novčanih sredstava za nastavak projekta) aktivnosti i druge vidove kvalitetnog zajedničkog provođenja vremena.



**Slika1,2** Druženje volontera i djece

**Slika1,2** Games volunteers and children

Pomaganje ljudima ili suprotnost nanošenju štete drugima je prosocijalno ponašanje i definiše se kao dobrovoljno ponašanje usmjereno na dobrobit druge osobe ili osoba. (Čorkalo Biruški, 2009: 231) Volonteri u njihovom radu sa djecom prate i podržavaju stručni saradnici, socijalni radnici, pedagozi i psiholozi. Volonteri se ponekad, bez obzira na završenu edukaciju, nađu u situacijama za koje su i sami nepripremljeni i ne znaju kako da odreaguju i tada im u pomoć priskače stručni tim koji ih upućuje na kreativne načine rješavanja spornih situacija. Značajno je istaći da druženje volontera i djece često ne završi po završetku ciklusa koji traje godinu dana i da oni nastave sa druženjima jer se u toku te godine ponekad stvori veza između starijeg brata / sestre i djeteta koja se održi i traje duže.

## **UTICAJ PROJEKTA NA KVALITET ŽIVOTA DJECE I MLADIH**

Stariji brat, starija sestra je na osnovu dosadašnjih rezultata pokazao da novi oblici rada daju sjajne rezultate, s posebnim naglaskom na iznalaženju načina za bolju socijalnu integraciju djece u lokalnu zajednicu. Djeci ovaj pristup otvara potpuno novi pogled na svijet i omogućava im da na život počnu gledati realnije, te im je u velikoj mjeri izgradio ili povećao osjećaj odgovornosti prema sebi i vlastitom životu. Ovaj projekat potvrđuje da postoje mogućnosti rada sa djecom koje se zasniva na ekološkim modelima (kontinuiranom ljudskom kontaktu i dinamičkoj interakciji djece i odraslih volontera). Upravo na taj način omogućeno je poboljšanje emocionalne klime kod djece koja dolaze iz socijalno ugroženih porodica. Ovaj projekat potvrđuje da ovakvim pristupom istovremeno stvaramo preduslove na uspostavljanju prisnijih odnosa djece sa volonterima koji postaju njihov uzor za budući socijalni život, poboljšanje i održavanje dobrog školskog uspjeha i poboljšanje socijalne komunikacije, jednom riječju poboljšanje kvalitete života. Rad u parovima, studentima volonterima, pruža priliku da razumiju ulogu i način korištenja lokalne zajednice, što kao rezultat stvara zdrave životne orijentacije i potiče njihovo aktivno učešće u društvu. Za ilustraciju navedenog iz evidencije druženja za jedan mjesec izdvajamo utiske volonterke u radu sa dječakom iz projekta: „Ispočetka, Alen mi se činio veoma mirna, povučena osoba koja nije spremna ni za kakvu akciju. Međutim, kako je vrijeme prolazilo, kroz naša druženja Alen se pokazao kao potpuna suprotnost tom mom zaključku. Na osnovu razgovora sa njim shvatila sam da je on dijete koje je željno pažnje, a uz to i dijete koje u sebi krije veliki potencijal za kreativnost i stvaralaštvo. Druženje sa njim za mene predstavlja veliko korisno iskustvo. Nikakva literatura i savjeti me nisu mogli pripremiti za susrete sa njim, za njegovu radost, tugu, sreću i razočarenje. Drago mi je što sam bila dio njegovog života tokom naših druženja. Nemam namjeru prekidati kontak s njim, jer će on za mene uvijek biti moj mlađi brat. Također smatram da je on bio i jedna vrsta ispita zrelosti. Nisam se nikad usuđivala provoditi toliko vremena sa manjom djecom, jer sam smatrala sebe nedovoljno interesantnom za njih. Slušajući o Alenovim problemima i savjetujući ga shvatila sam da nijedna situacija nije bezizlazna, samo ako postoji malo volje, želje i nade da se takvo stanje popravi. Upravo takve situacije tjeraju čovjeka da

razmišlja o drugim stvarima, drugim smjerom i da cijeni skromnost. Život velikim čine male stvari, za koje je samo malo potrebno da dođu do izražaja.“



**Slika 3.** Zajedničko druženje djece, volontera i roditelja povodom međunarodnog dana porodica.

**Figure 3.** Joint socializing children, volunteers and parents on the occasion of the International Day of Families.

Navodimo i utisak dječaka učesnika projekta: „Ja sam naučio od Ede kako da se ponašam i kakav da budem u školi. Najviše su mi se svidjele igre zato što smo putem igara upoznali drugu djecu i volontere. Radionica mi je popravila raspoloženje jer sam upoznao nove prijatelje i volontere.“( Godišnji izvještaj, 2012: 14). I, na kraju izjava majke čije je troje djece bilo uključeno u Projekat: „Moja kćerka Ana je bila puno stidna i povučena, ali druženje sa starijom sestrom u Projektu joj je pomoglo da postane otvorenija u društvu i u školi. Danas se ne stidi javiti u školi da odgovori na pitanje. Njena volonterka Lejla je trenutno na školovanju u Njemačkoj i Ana jedva čeka da se ona na ljeto vrati da nastave njihovo druženje. Lejla nas je posjetila kada je bila na raspustu u BiH. Volonterka Irma koja se druži sa mojim najmlađim sinom je zaista odgovorna. Iako se tek počela družiti s njim, već su uspostavili dobar odnos. Ona se jako zanima za njegov uspjeh u školi i dosta mu pomaže druženje s njom. Srednja kćerka Ema koja je uključena u Projekt druži se sa volonterkom Azrom i one se odlično slažu. Prave su prijateljice. Azra joj je baš kao starija sestra kojoj može otkriti neke tajne, posebno

sada u doba puberteta. Drago mi je kada vidim da Ema ima povjerenje u Azru. Posebno mi je drago što Azra ima dobar odnos s nama kao roditeljima. Drago nam je kada svrati na kafu, kada pričamo o djeci i njihovoj školi i planovima.“ (Godišnji izvještaj, 2012: 11). Izjave direktnih učesnika u projektu govore koliko dobra su dobili svi njegovi učesnici jer su djeca pronašla sigurnu luku u vidu brata ili sestre, osjetili čari druženja, dragocjenost toplog ljudskog kontakta sa nekim ko vraća vjeru mladoj osobi u lični kvalitet i budi nadu u bolje sutra, a volonteri su stekli dragocjeno prvo iskustvo u direktnom radu sa klijentima.



**Slika 4.** Dodjela certifikata volonterima za učešće u projektu.  
**Figure 4.** The certification volunteers to participate in the project.

## LITERATURA

1. Arula, B. Vidanović, V. Ostojić, A. (2005). Edukacija djece bez roditeljskog staranja za samostalan život u lokalnoj zajednici. Priručnik: Udruženje „Nova Generacija“: Banja Luka.
2. Čorkalo- Biruški, D. (2009). Primijenjena psihologija: pitanja i odgovori. Zagreb: Školska knjiga.
3. Janković, J. (2004). Pristupanje obitelji. Alinea: Zagreb.
4. Mreža stariji brat, starija sestra Bosna i Hercegovina. Godišnji izvještaj, 2012.
5. Klarin, M. (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu, Roditelji, vršnjaci, učitelji - kontekst razvoja djeteta. Zagreb: Naklada Slap.
6. Pennington, D. (2004). Osnove socijalne psihologije, Zagreb: Naklada Slap.
7. [http://www.bbbs.org/site/c.9iILi3NGKhK6F/b.5960955/k.E56C/Starting\\_somethi ng\\_since\\_1904.htm](http://www.bbbs.org/site/c.9iILi3NGKhK6F/b.5960955/k.E56C/Starting_somethi ng_since_1904.htm)

# EQUAL CHANCES OF CHILDREN MARGINALIZED GROUPS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

## ЈЕДНАКЕ ШАНСЕ ЗА МАРГИНАЛИЗОВАНЕ ГРУПЕ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

**Александар РАКИЋ, Габријела ЧМЕРИЋ,  
Драгана СТОЈАДИНОВИЋ – РУДЊАНИН**  
Предшколска установа „Олга Јовичић – Рита“, Краљево

### АПСТРАКТ

Предшколска установа, по свом карактеру, је од великог значаја за развој читавог друштва. Правилан и квалитетан рад са децом на раном узрасту обезбеђује развој интелигенције и социјалних вештина, као и жељу за знањем и стицањем навика. Предшколско васпитање и образовање, значајно је и потребно, како за већинске тако и за маргинализоване групе друштва. Ромска деца иако су маргинализована и припадници су мањинске групе, треба да буду подједнако обухваћена и прихваћена у предшколским установама. Тимски рад у предшколској установи и локалној заједници, а уз подршку ромских удружења и школа допринеће већој доступности деце ромске националности васпитању и образовању, са посебним освртом на предшколске установе у срединама са великим бројем ромске популације. Предшколска установа је прва карика у систему васпитања и образовања деце и сматра се најважнијом припремом деце, како би се оспособила за самосталан живот и била део заједнице. Искљученост из образовања ускраћује ромској деци једно од основних права – право на образовање, чиме се онемогућава пун развој личности и свих потенцијала детета. Последице искључености Рома из образовања на социјалном плану огледају се у репродукцији сиромаштва и помањкању било какве перспективе за бољу будућност.

**Кључне речи:** маргинализоване групе, ромска деца, толеранција, интеркултуралност, социјална прихваћеност, партиципација.

### ABSTRACT

Preschools, by its nature, is of great importance for the development of the whole society. Proper and effective work with children at an early age provides the development of intelligence and social skills, as well as the desire for knowledge and acquiring habits. Pre-school education, it is important and necessary, both for the majority and the marginalized groups of society. Roma children even though they are marginalized and members of minority groups should be equally included and accepted in preschool. Teamwork in preschool and the local community, with the support of Roma associations and schools contribute to the greater availability of Roma children upbringing and education, with special emphasis on pre-schools in areas with a large number of Roma population. Preschool is the first link in the system of education for children and is considered the most

important by preparing children to enable them to live independently and be part of the community. Exclusion from education to Roma children denied a fundamental right - the right to education, which prevents the full development of personality and all the potential of the child. The consequences of the exclusion of Roma from education to social plan are reflected in the reproduction of poverty and the lack of any prospects for a better future.

**Key words:** marginalized groups, Roma children, tolerance, intercultural, social acceptance, participation.

## УВОД

Поред породице, прва и најзначајнија установа за укључивање деце у васпитно-образовни процес је предшколска установа. Планско и организовано предшколско васпитање и образовање важно је за целокупни дечји развој личности као и особина стваралаштва, кративности, способности, интереса, самосталности и самоиницијативности. Овако правилно упознавање особина важно је за формирање позитивне слике о себи преко које се постављају основе за каснији развој личности. Постоје бројни подаци који говоре, да деца која су била обухваћена предшколским васпитањем и образовањем успешно се прилагођавају школи, имају богато емотивно и социјално искуство, развијене склоности, радне навике и умења. Имајући у виду све ове добити на децу предшколског узраста, предшколске установе треба да раде на планираној укључености све деце, па и ромске, у предшколску установу. Подаци говоре да велики број те деце испада из формалног образовања, тј. да се мали број ромске деце укључује у институције образовног система, па тако и у предшколску установу. Велики број ромске деце, на исти начин не добије ни потребно, квалитетно породично васпитање. Не пружају им се разноврсне активности, често немају играчке, дидактички материјал, друштво вршњака. Породице су многобројне са великим бројем деце, родитељи су незапослени, живе у тешким условима без воде, струје и хране. Овакви услови живота стављају ромску децу на најнижи ниво друштва, тако да већина те деце не започиње школовање или ако га започну врло брзо излазе из система образовања јер су у неравноправној позицији у односу на другу децу. На другој страни и сами родитељи ромске деце не схватају образовање као могућност за бољи живот и бекство од сиромаштва, а врло често сами одустају да школују децу јер гледају како ће и на који начин обезбедити егзистенцију за породицу. Родитељи не могу својој деци обезбедити одећу, обућу, прибор за рад, ужину, па их је тешко без свега овога мотивисати да децу доводе у предшколске установе и школе. Под оваквим животним условима, они не виде смисао у школовању своје деце. Тимским радом треба уложимо труд да се повећа укљученост ромске деце у редовни систем образовања кроз пружање подршке и партиципацију деце пре свега у припремни предшколски програм,



као обавезног дела основног образовања у Србији. Укључивање ромске деце у предшколске установе је од општег добра како за саму децу, тако и за цело друштво. У сарадњи са школом, а уз помоћ локалне заједнице развити савезништво за подршку квалитетном и успешном васпитању и образовању ромске деце уз конкретне акције, чиме се шаље порука прихватања и уважавања све деце и подиже се квалитет васпитно-образовног система државе. Сви заједно идемо у сусрет њиховим потребама и проблемима да би се отворио зачарани круг сиромаштва у коме ове породице вековима живе, а све у циљу уклањања препрека из средине које их угрожавају да буду успешни као остала деца и оспособе се за самосталан живот у заједници.

### **СОЦИЈАЛНА ПРИХВАЋЕНОСТ РОМСКЕ ДЕЦЕ И ДОЖИВЉАЈ ПРИПАДАЊА ГРУПИ КРОЗ ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ**

Основни принцип инклузије је да се сва деца заједно васпитавају и образују, кад год је то могуће, без обзира на различитости међу њима. Уверење да су сва деца различита подразумева да смо спремни да се према различитостима односимо са уважавањем и уз прилагођавање. Пракса показује да су индивидуалне разлике међу децом извор богатства и разноврсности, а не проблем. Да се на различите потребе и индивидуални темпо развоја деце може успешно одговорити флексибилним приступом васпитача. Годинама уназад у припремни предшколски програм Предшколске установе „Олга Јовичић – Рита“ у Краљеву упише се од двадесеторо до тридесеторо ромске деце, али њихова долазност по групама не прелази 2% годишње. Узроци таквом стању су материјалне прилике породица, незаинтересованост родитеља за школовање деце, као и неповерење према васпитачима засновано на ранијим негативним искуствима (страх, понижење, незаинтересованост васпитача за услове одрастања њихове деце). Формира се тим на нивоу установе који ће се бавити наведеним проблемима, а чине га васпитачи и стручни сарадник (социјални радник). Изграђује се савезништво са школом у коју ће деца кренути после завршеног припремног предшколског програма, ромским удружењима на територији града Краљева и локалном заједницом. Васпитачи ће својим радом, идејама и позитивним ставовима премостити тешкоће, да би ромска деца била успешна без прилагођавања друге деце њима, већ мењајући методе и садржаје рада тако што ће их прилагођавати способностима све деце у групи. Развијаће се интеркултуралност као право да сви буду уважени и прихваћени без обзира на различитости које са собом доносе или које у себи носе. Интеркултуралност припрема васпитача и децу за равноправно укључивање у шире социјално окружење уз препознавање сопствене културолошке припадности. Васпитач ће тако утицати на однос у групи како би ромска деца могла бити као сва друга, да се истичу јаке стране, да друга деца од њих нешто науче и да се тиме уваже њихова ограничења. На тај начин се превазилазе предрасуде о ромској деци које годинама постоје код васпитача да су деца улице, да су незаинтересовани за школу, агресивни и не могу и неће да учествују у игри и активностима. Ствараће се позитивна

атмосфера где ће дете бити прихваћено такво какво јесте, да се осећа као део групе и припада групи вршњака која уважава његове потребе. Створиће се услови да васпитач преиспитује сопствене ставове, прихвата одговорност за свој рад и однос према деци, као и да се критички односи према сопственој пракси, успостављањем сарадње са локалном заједницом, ромским удружењима и школом као партнерима у циљу решавања укључивања ромске деце у друштвене токове, како би шири јавност учила потребу за већим ангажовањем у пружању подршке Ромима у образовању да би постали равноправни чланови друштва. Осмислили смо активности кроз које ћемо заједно проћи, а у циљу мењања досадашњег стања: отварање ромских породица за сарадњу са васпитачима, поштовање културног идентитета, обичаја и традиције Рома, одлазак васпитача у ромске породице, едукација на ромском језику и учење деце понашању које је друштвено прихватљиво.

- Организована је јавна трибина у ромском насељу под називом „Припремни предшколски програм – први корак ка успешном образовању“ као мотивација родитељима да се покаже добронамерност и разумевање за њихове проблеме који су годинама били присутни, а нису се решавали у корист деце већ су родитељи остављени да се сами сналазе како и на који начин да упишу и припреме децу за полазак у припремно предшколски програм.
- Едукација васпитача – учимо ромски језик (основне речи) како би уклонили ограничења и препреке у комуникацији са децом и родитељима да би се лакше споразумевали. Ово је један од елемената културног идентитета усвојен у процесу грађења толеранције на различитости у предшколском васпитању и образовању.
- Посета ромском насељу да би се ближе упознале породице и деца која ће долазити у припремно предшколски програм. Разлог посете је био подела обуће, одеће, ранчева, прибора за рад и играчака за децу, као и упознавање васпитача са условима у којима ромска деца живе и одрастају. Из такве средине у којој живе, тешко им је да прихвате промене, раде нешто што нису навикли и прво мисле чега се морају одрећи да би припремили децу за школу. Осећају се усамљено пролазећи кроз те промене, али не мислећи при томе да ће добити образовано дете које ће бити самостално и моћи ће да зарађује за живот.
- На почетку нове школске године више пута смо послали ромским родитељима информацију о родитељском састанку и теми састанка „Упознавање са програмом рада у припремном предшколском програму“. Дошли су скоро сви родитељи ромске деце, што нам је говорило да смо успоставили добру сарадњу и стекли поверење родитеља. Указано им је да се могу активно укључити у васпитно-образовни рад своје деце тако што ће бити присутни у групи и дати свој допринос у раду, видети начин на који васпитач ради са децом, да

би развијали позитиван став према школи и поправили комуникацију са васпитачима.

## **ЗАЈЕДНИЧКЕ АКТИВНОСТИ „ПРУЖИМО ЈЕДНИ ДРУГИМА РУКУ“**

Проналазили смо повод и разлог да посетимо организације, установе, основне и средње школе и друге припрене предшколске групе у нашој установи, па су та дружења имала едукативни и забавни карактер. Радозналост откривања била је довољна почетна мотивација за учествовање у активностима, јер деца пре свега треба да открију своје окружење и упознају се са догађајима у заједници. Осмислили смо активности у којима су деца желела да учествују и за које су била заинтересована. Најважније је било да се деца осећају безбедно, да имају подршку васпитача али и вршњака. Фокусирали смо се на односе међу децом, а мање су били важни продукти и исходи активности. То што раде и у чему учествују треба да одговара њиховим могућностима и способностима, претходним знањима и искуству (да се не узнемире, да немају забрану од породице и страх од последица). Показали смо деци да нам је стало да и ромска деца учествују у активностима и покажу шта знају и могу, своју културу и језик, рецитујући на ромском и српском језику и певајући песму „Ђурђевдан“. Тако смо на креативан начин песмом и игром спојили српску и ромску културу. Омогућили смо им сигурно и познато окружење где ће деца желети да учествују у игри и активностима и развијати другарске односе, унапређивати комуникацију са вршњацима и васпитачима.

- Сарадња са Основном школом са циљем да се пожели добродошлица свим предшколцима кроз подстицање позитивне комуникације, да брину једни о другима и међусобно сарађују.
- Посета аеродрому „Морава“ Лађевци у циљу упознавања деце са актуелним догађајима у нашем граду.
- Дружење са децом из других предшколских група кроз заједничку игру и кооперативност уважавајући једни друге, поштујући слободу изражавања и укључивање у заједнички рад групе.
- „Ђурђевданско посело“ – приредба поводом верског празника Ђурђевдана са циљем поштовања културног идентитета и унапређивања сарадње васпитач – родитељ.
- Иницијатива за локални развој – град Краљево – испитујемо предлоге за бољу сарадњу и комуникацију са родитељима ромске деце.
- Сарадња са медицинском школом у циљу подизања квалитета здравља и превенције ширења заразних болести.
- „Гарави сокак“ – приредба на нивоу града у краљевачком позоришту поводом обележавања дана Рома на којој су учествовала предшколска и школска деца, која су игром, песмом и глумом приказала обичаје, културу и традицију Рома.

- „Матурски плес предшколаца“ – заједничка активност за све предшколске групе установе у сарадњи са локалном заједницом.

## ЗАКЉУЧАК

Рад приказује висок ниво сарадње и комуникације међу српском и ромском децом, као и одбацивање предрасуда васпитача о ромској деци, потврђује присуствовање ромске деце у предшколској установи, прилагођавање програма свој деци, висок ниво припреме деце за школу, дружење међу вршњацима и партнерски однос васпитача према ромској деци и њиховим родитељима. Тако можемо рећи да се узроци искључености ромске деце из образовања, не могу тражити у предшколској установи. Оно на шта у предшколској установи треба обратити пажњу је укључивање већег броја ромске деце у све узрастне групе. Водили смо се смерницама: успешна двосмерна комуникација и сарадња васпитача и родитеља ромске деце, едукација родитеља о важности и вредности предшколске установе за живот детета и упознавање васпитача са условима живота и проблемима које имају родитељи ромске деце. Укључивањем локалне заједнице у решавању проблема веће доступности предшколске установе ромској деци побољшававају се услови да сва деца буду равноправни чланови друштва. Слабост која је уочена је недовољна обученост васпитача које обавезује закон на укључивање ромске деце у васпитно-образовни процес. Потребна је шира едукација васпитача на овом проблему и развијенија свест код васпитача за значај ове обуке. Уважавајмо права деце јер су деца наше благо и наша будућност, без обзира на боју коже, на језик којим говоре и културу коју поштују. Превазиђимо предрасуде и одбацимо стереотипе о ромској деци учећи децу да брину једни о другима, да сарађују у поштују различитости.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брадић-Гачић Д. и Љ. Дошен (2009): *Врттић по мери детета*, Београд: Save the Children UK.
2. Вучковић-Шабановић Н. (2000): *Права детета и међународно право*, Београд: Југословенски центар за права детета.
3. Група аутора (2007): *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*, Београд: Фонд за отворено друштво.
4. Корхга, Д. и О. Лакићевић (2010): *Водич за школу једнаких шанси*, Београд: ЦИП.
5. Маџура-Миловановић, С. (2007): *Препреке инклузији ромске деце из насеља Депонија*. XIII Научни скуп Емпиријска истраживања у психологији. Књига резимеа. Филозовски факултет, Универзитет у Београду.
6. Маџура-Миловановић, С. (2006): Социјални аспект инклузије ромске деце из насеља Депонија у образовни систем, *Београд: Педагогија* LXI, бр.3.
7. Open society institute (2007): *Једнака доступност квалитетног образовања за Роме у Србији*, Београд: Фонд за отворено друштво.
8. Save the Children UK (2002): *School for all: Including Disabled Children in Education*, London, Save the Children UK.

# MALA SPORTSKA ŠKOLA

## CHILDREN'S SPORTS SCHOOL

**Daniela CAR MOHAČ**  
Dječji vrtić Radost, Crikvenica

### APSTRAKT

Mala sportska škola je program namijenjen djeci predškolske dobi (djeca u dobi od 4 do 7. godine života). Primarna uloga Male sportske škole je stvaranje zdravih navika redovitog bavljenja organiziranim tjelesnim aktivnostima kako bi se u ovom, iznimno osjetljivom periodu, utjecalo na skladan rast i razvoj antropoloških obilježja, na podizanje motoričkih sposobnosti i znanja na višu razinu, te da bi se kroz sustavnu, znanstveno utemeljenu te kvalitetno planiranu i programiranu tjelesnu aktivnost omogućio kvalitetan i dugoročan stimulans u cilju razvoja svih osobina i sposobnosti najmlađih. Program, osim klasične sportske komponente, naglašava prevenciju sve većeg broja ozbiljnih deformacija lokomotornog sustava, prekomjerne težine te niza oboljenja krvožilnog i lokomotornog sustava kod djece. Program nije usmjeren na ranu specijalizaciju i stvaranje vrhunskih športaša, već mu je primarni cilj poticanje optimalnog i cjelokupnog razvoja djeteta.

**Ključne riječi:** mala sportska škola, organizirano tjelesno vježbanje, djeca predškolske dobi, cjelokupan razvoj djece, zdrave navike

### ABSTRACT

Children's sports school is a programme designed for preschool children (age 4-7). Bearing in mind that this is the most sensitive period of development in a child's life, this school's main goal is to create healthy habits when it comes to organized frequent and regular physical exercise in order to make sure that children will harmoniously develop their anthropological features, advance motor skills and expand knowledge. Also, using systematic, scientifically based and well-organized, planned and programmed physical activity children would be provided with a quality, long-term stimulus which would evolve and flourish their character, as well as their abilities. The programme, besides the obvious classic sport component, also points out the importance of preventing the growing number of serious deformations of the locomotor system (Human musculoskeletal system), overweight and obesity, as well as a whole number of diseases concerning circulatory and locomotor systems which strike children. The programme doesn't focus on early specialization and creating of top athletes, it is designed to arise and promote an optimal, complete and wholesome child development.

**Key words:** Children's sports school, organized physical exercise, preschool children, complete child development, healthy habits

## UVOD

Potreba za kretanjem najizraženija je u ranom djetinjstvu. No suvremeni način života ima za posljedicu sve češću pojavu prekomjerne težine već kod djece predškolske dobi. Neaktivnost i prekomjerna tjelesna težina veoma su rasprostranjene i uzročnici su velikih zdravstvenih problema. Tjelesne aktivnosti su važan korak u prevenciji sve većeg broja deformacija lokomotornog sustava, prekomjerne tjelesne težine te niza oboljenja krvožilnog i lokomotornog sustava kod djece, a ujedno utječu na stvaranje navika kvalitetnog provođenja slobodnog vremena. Postoje brojni radovi koji govore o pozitivnom učinku bavljenja tjelesnim aktivnostima već od najranije dobi. Brojni su dokazi koji potvrđuju da je sustavnom, kvalitetno vođenom i primjerenom tjelesnom aktivnošću, uz uvažavanje individualnih karakteristika svakog djeteta, moguće utjecati na morfološke karakteristike, kao i na pozitivne promjene u prostoru motoričkih sposobnosti. Pejčić i suradnici (2009) navode da je upravo predškolski period povoljno vrijeme za stimuliranje razvoja morfoloških karakteristika, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti te povećanje optimalnog dosega biotičkih motoričkih znanja. Findak i suradnici (2001) ističu kako učenje biotičkih motoričkih znanja pripada ranom djetinjstvu i mladosti te se njihovo usvajanje ne može odgađati. Također, važno je napomenuti da redovitim tjelesnim vježbanjem ne utječemo samo na pravilan tjelesni i zdravstveni razvoj već i na cjelokupni razvoj ličnosti, uključujući razvoj moralnih osobina i socio-emocionalni razvoj. Ono doprinosi ne samo zdravlju djece, već i povećanju samopouzdanja, koncentracije, smanjenju simptoma depresije, stresa i anksioznosti. Otuda proizlazi značaj i obaveza organiziranog i kontinuiranog bavljenja tjelesnom aktivnošću već u predškolskoj dobi. Dijete rane i predškolske dobi osjeća prirodnu potrebu za kretanjem. No, da bi se motoričke predispozicije pravilno razvile značajna je uloga odraslih (trenera, odgajatelja, učitelja...). Njihova je primarna uloga kod djece razviti svijest o potrebi tjelesnog vježbanja, kao i organizirati adekvatne programe sportskih aktivnosti. Vodeći se tim spoznajama nastao je program Male sportske škole.

## PROGRAM MALE SPORTSKE ŠKOLE

Mala sportska škola je program namijenjen djeci predškolske dobi, dakle djeci u dobi od 4. do 7. godine života. Program se provodi kroz 10 mjeseci godišnje (rujan-lipanj), dva puta tjedno u popodnevним satima u trajanju 45 minuta. Rad se odvija u opremljenoj dvorani u sklopu Gradske sportske dvorane u Crikvenici. Ona sadrži potrebnu opremu i sportske rekvizite koji su prilagođeni radu s djecom predškolske dobi (oprema i rekviziti iz „Wesco“ i „Asco“ asortimana), između ostalog: strunjače; palice; obručeve; vijače; lopte različitih veličina, materijala i tekstura; grede; čunjeve; težinske vrećice i dr. Isto tako, ovisno o vremenskim prilikama i planiranim sadržajima koristimo i vanjske prostore: stadion, dječja igrališta i sportske terene, šetnice kako bi djeca imala mogućnost aktivnog istraživanja svoje okoline, manipulacije objektima, iskustvenog učenja i dr.

Programom Male sportske škole nastoji se na dobno primjeren način uvesti jedan od oblika organiziranog tjelesnog vježbanja i bavljenja sportom kod djece rane i predškolske dobi. Važno je napomenuti da program nije usmjeren na ranu specijalizaciju i stvaranje vrhunskih sportaša, već mu je primarni cilj poticanje optimalnog i cjelokupnog razvoja djeteta. Program, osim klasične sportske komponente, naglašava prevenciju sve većeg broja ozbiljnih deformacija lokomotornog sustava, prekomjerne težine te niza oboljenja krvožilnog i lokomotornog sustava kod djece. Sportski program baziran je na prirodnim oblicima kretanja s ciljem usvajanja osnovnih motoričkih znanja, a sadrži i najvažnije elemente raznih sportova, kao što su: atletika, gimnastika, košarka, rukomet, odbojka, nogomet, biciklizam, tenis, stolni tenis, plivanje i dr. Sastavni dio programa obuhvaća i razvoj sportskog duha i stila života, upoznavanje i bogaćenje dječjeg iskustva posjetama i druženjima sa sportašima i sportskim djelatnicima. Važan aspekt programa predstavlja i suradnja sa roditeljima. Isto tako, važan dio suradnje ostvaruje se kroz suradnju sa sportskim klubovima, sportašima i sportskim djelatnicima na području grada i šire kroz planirane posjete, sportska druženja sa sportašima i sportskim djelatnicima s ciljem bogaćenja dječjeg iskustva. Također, posebna se pažnja posvećuje praćenju i razvoju antropometrijskih karakteristika, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti djece (inicijalna i finalna mjerenja) s ciljem utvrđivanja razine mjerenih obilježja radi optimalnog programiranja, ali i utvrđivanja individualnog napretka svakog djeteta, detekcije darovite djece i daljnjeg usmjeravanja u sport.

## **CILJEVI I ZADAĆE PROGRAMA**

U cilju izabiranja pravog puta ka trenutnom i kasnijem zdravom i produktivnom životu pojedinca namjera je programom Male sportske škole omogućiti djeci pravilan razvoj lokomotornog sustava i upoznavanje sadržaja vezanih uz sportski život čime se utječe na cjelokupni razvoj djeteta i stvaranje navika zdravog života. Ostali ciljevi su:

- omogućiti djeci pravilan razvoj lokomotornog sustava
- stvaranje navika zdravog života
- usavršavanje biotičkih motoričkih znanja
- razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti
- stjecanje i proširivanje specifičnih motoričkih znanja – znanja i tehnike iz pojedinih sportova (atletika, gimnastika, plivanje, biciklizam, odbojka, košarka, rukomet, nogomet...), te organizaciji igara, pravilima igara i sportova
- razvijanjem potrebe za tjelesnim vježbanjem, kao i pravilnim odabirom tjelesnih aktivnosti, utjecati na razvoj antropoloških obilježja, kao i na opći zdravstveni status

*Zadaće:*

- pravinim izborom tjelesnih aktivnosti utjecati na razvoj antropoloških obilježja te motoričkih i funkcionalnih sposobnosti

- zadovoljavanje osnovnih potreba djeteta za igrom
- utjecati na opći zdravstveni status djeteta razvijanjem potrebe za tjelesim vježbanjem
- stjecanje temeljnih motoričkih znanja iz područja pojedinih sportskih aktivnosti
- tjelesnim aktivnostima razvijati samopouzdanje djeteta, samodisciplinu i inicijativnost
- omogućiti djetetu razvoj realne procijene o vlastitim mogućnostima
- sportskim igrama omogućiti djetetu spoznaju o važnosti timskog rada, suradnje i pravilnog odnosa prema suigračima
- razvoj poštivanja i primjene pravila, odgode trenutnih želja, razumijevanje i poštivanje osjećaja i potreba drugih
- spoznavanje i prihvaćanje različitosti
- pozitivno i cilju primjereno usmjeravanje agresivnosti i borbenosti
- uočavanje i izbjegavanje opasnih situacija te pravilna reakcija na njih
- postupno preuzimanje odgovornosti za uspjeh ili neuspjeh grupe
- stjecanje i proširivanje znanja o sportovima, organizaciji igara, pravilima igara i sportova te elementima sportova, kao i zdravog života uopće (značaj vježbanja, zdrava prehrana, higijena i dr.)
- kroz susrete sa sportašima i sportskim djelatnicima razvijati ljubav prema sportu i širiti dječju spoznaju

## **PROGRAMSKI SADRŽAJI**

Programski sadržaji na kojima se temelji rad Male sportske škole su biotičko-motorička znanja. Motoričke je sposobnosti najbolje razvijati kroz igru. Djeci je kroz dobno primjerene aktivnosti omogućen razvoj i usavršavanje biotičko-motoričkih znanja koja su osnova svake tjelesne aktivnosti i sporta:

1. biotičko-motorička znanja za uspješno savladavanje prostora (hodanje, trčanje, kotrljanje, kolutanje)
2. biotičko-motorička znanja za uspješno savladavanje prepreka (skakanje, penjanje, puzanje, provlačenje)
3. biotičko-motorička znanja za uspješno savladavanje otpora (dizanje, nošenje, vučenje, potiskivanje i nadvlačenje, višenje i upiranje)
4. biotičko-motorička znanja za uspješnu manipulaciju objektima (bacanje, hvatanje, gađanje)

U početku rada programa djeca se upoznaju sa suigračima, voditeljima, prostorom i opremom u dvorani te zajedno sa voditeljima stvaraju pravila ponašanja. Kroz organizirano tjelesno vježbanje upoznaju se sa formacijama te upoznaju razne igre s pravilima.





**Slike 1. i 2.** Rad sa predškolicima  
**Figures 1 and 2.** Work with preschoolers

Usvajanjem biotičko-motoričkog znanja kod djece se stvaraju uvjeti za spoznavanje osnovnih elemenata sportova i usvajanje pojmova vezanih uz sport (npr. kada djeca usvoje pravilan način trčanja i skakanja biti će upoznata sa elementima atletike i pojmovima vezanim uz nju, kao proširenje dječje spoznaje i u svrhu razvoja sportskog duha biti će organiziran posjet atletskom klubu, stadionu; organizirati će se druženje sa atletičarima i sl.). Jednom mjesečno planirana su druženja ili posjete sportašima/sportskim klubovima.



**Slike 3. i 4.** Druženje sa sportašem - rukometašem  
**Figures 3 and 4.** Games with the sports - handball player

Također, dva puta godišnje vrše se testiranja u funkciji praćenja i razvoja antropometrijskih karakteristika, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti djece (inicijalna i finalna mjerenja) s ciljem utvrđivanja razine mjerenih obilježja radi optimalnog programiranja. Praćenje rasta i razvoja djece provodi se standardiziranim testovima motorike za predškolsku dob. Planiranje i programiranje rada vrši sportski voditelj temeljem dobivenih rezultata mjerenja. Statistički obrađeni podaci krajem godine, po završetku programa, daju se roditeljima na uvid, ali i tijekom godine prilikom informiranja o napretku djece (suradnja s roditeljima). Planirana mjerenja:

Za procjenu longitudinalne dimenzionalnosti skeleta: tjelesna visina (ATV).  
Za procjenu mase i volumena tijela: tjelesna težina (ATT).  
Za procjenu motoričkih sposobnosti bile su primijenjene ove varijable:  
Za procjenu brzine alternativnih pokreta: taping rukom (MTAP).  
Za procjenu eksplozivne snage nogu: skok udalj s mjesta (MSDM).  
Za procjenu ravnoteže: stajanje na ležećem kvadru - poprečno (MSPK).  
Za procjenu repetitivne snage nogu: sunožni bočni preskoci (MBPO).  
Za procjenu koordinacije: puzanje s loptom (MPUL).  
Za procjenu agilnosti: trčanje s promjenom smjera (MTPS).  
Za procjenu fleksibilnosti: pretklon na klupici (MPKL).



**Slika 5.** Testiranje motoričkih sposobnosti  
**Figures 5.** Testing motor skills

## ZAKLJUČAK

Potreba za kretanjem najizraženija je u ranom djetinjstvu. Kontinuirano i organizirano tjelesno vježbanje već u predškolsko doba utječe na individualni stav svakog pojedinca i na stvaranje zdravih navika koje će nas pratiti kroz čitav život. Kako bi omogućili najmlađima optimalan razvoj osmišljen je ovaj program, kojim se nastoji na dobnu primjeren način i u skladu sa individualnim mogućnostima svakog djeteta ponaosob, pomoći u otklanjanju negativnih posljedica suvremenog načina života za zdravlje predškolskog djeteta. Stoga je primarna uloga programa Male sportske škole stvaranje zdravih navika redovitog bavljenja organiziranim tjelesnim aktivnostima kako bi se u ovom, iznimno osjetljivom periodu, utjecalo na skladan rast i razvoj antropoloških obilježja, na podizanje motoričkih sposobnosti i znanja na višu razinu, te da bi se kroz sustavnu, znanstveno utemeljenu te kvalitetno planiranu i programiranu tjelesnu aktivnost omogućio kvalitetan i dugoročan stimulans u cilju razvoja svih osobina i sposobnosti najmlađih.

## LITERATURA

1. Findak, V., Mraković, M., Delija, K. (2001). Obilježja opterećenja u radu s djecom predškolske dobi. U: V. Findak, ed. 2001. Zbornik radova 10. Ljetne

škole pedagoga fizičke kulture „Programiranje opterećenja u području edukacije, sporta i sportske rekreacije“. Zagreb: Hrvatski savez pedagoga fizičke kulture. str. 165-166.

2. Findak, V. (1999). Metodika tjelesne i zdravstvene kulture – priručnik za nastavnike tjelesne i zdravstvene kulture. Zagreb: Školska knjiga.
3. Findak, V. (1997). Programiranje u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi. Zagreb: Školske novine.
4. Hraski, Ž., Živčić, K. (1994). Programski sadržaji tjelesnog odgoja i sporta za djecu predškolske dobi. Zagreb: International Sport Programs.
6. Milanović, D. (2009). Teorija i metodika treninga. Odjel za izobrazbu trenera Društvenog veleučilišta u Zagrebu. Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
7. Pejčić, A. (2005). Kineziološke aktivnosti za djecu predškolske i rane školske dobi. Rijeka: Visoka Učiteljska škola u Rijeci. Sveučilište u Rijeci.
8. Pejčić, A., Trajkovski-Višić, B., Lončarić, I. (2009). Objektivni pokazatelji antropološkog statusa djece preduvjet kvalitetnog programiranja. U: Vujčić, L., Duh M, eds. 2009. Interdisciplinarni pristup učenju put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci. Pedagoški fakultet u Maribor. str. 177-186.

# **IDEMO SE IGRATI! REKLAME ZA DJECU PREDŠKOLSKE DOBI**

## **LET'S PLAY ADVERTISING FOR PRESCHOOL CHILDREN**

**Anastazija VLASTELIĆ, Diana STOLAC, Dunja STOLAC**

Odsjek za kroatistiku, Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci

### **APSTRAKT**

Dominantna kultura 20. st., uspostavljena Zapadnim proizvodnim i potrošačkim imperativnom 20-ih godina prošloga stoljeća, jest sustav definiranja sebe i odnosa prema drugima kroz robu široke potrošnje. Glavna metoda podupiranja toga i takvoga društva jest reklama. Brojna su i raznorodna istraživanja tijekom razvoja potrošačkoga društva utvrdila tehnike, modele u jezičnom kodu koje su u službi privlačenja pozornosti, pobuđivanja zanimanja, stvaranje želje i konačno realizacijom same kupnje (poznato i kao prihvaćen marketinški obrazac akronima AIDA). Korpus hrvatskih reklamnih poruka, prikupljan tijekom posljednjih desetak godina, pokazuje da su među brojnim tehnikama u nas konstante: bogata atribucija, (kvazi)znanstvene tvrdnje te više ili manje uspješne jezične igre. Sredstva kojim se koriste tvorcima reklama da bi utjecali na (pod)svijest potrošača daleko su od slučajnih i naivnih; reklama iskorištava psihološka, sociološka, semiološka, antropološka, marketinška, lingvistička i brojna druga „oružja“ da stvori poruku (dakako, usklađenu s komercijalnim interesima!) koja će dotaknuti (po potrebi preoblikovati, pa i promijeniti) naše vrijednosti, želje i stavove. Nedvojbeno, vrijednosti, želje i stavovi nisu za sve ljude isti te je važno poznavati referentni okvir ciljne skupine, odnosno materijal iz kojega se oblikuje njezin svjetonazor. Tako će se posebne strategije rabiti u reklamiranju proizvoda namijenjenih djeci, danas iznimno važnom segmentu potrošačke populacije. Namjera je ovoga istraživanja analizirati jezični kod reklame te jezične strategije oglašivača kojima su ciljana skupina djeca predškolske dobi. Istraživanje je temeljeno na filološkoj metodi dopunjenoj rezultatima ankete o recepciji reklama provedene u dječjem vrtiću u miješanoj vrtićkoj skupini.

**Ključne riječi:** reklama, predškolska djeca, jezik, jezične strategije

### **ABSTRACT**

The dominant culture of the 20th century, established by the western manufacture and consumer imperative of 1920s, is a system of defining oneself in relation to others through consumer goods. The main method of sustaining such a system and such a society is through advertisement. While the consumer society has been developing, numerous and varied research has been establishing techniques, e.g., models in the linguistic code which have served for drawing attention, creating a desire and finally selling the product (this is also known as the accepted marketing pattern AIDA – Attention, Interest, Desire, Action). Corpus of Croatian advertisements which has been collected in the past ten years shows

that there are several constants among the numerous techniques: rich attribution, (quasi)scientific statements, and more or less successful word games. Tools which are used by advertisement creators in order to influence the (sub) consciousness of the consumers are a far cry from being accidental and naïve: the advertisement exploits the psychological, sociological, semiological, anthropological, marketing, linguistic and numerous other “weapons” to create the message (naturally, compliant with commercial interests) which will reach (and, if required, reshape or even change) our values, desires and attitudes. Arguably, not everybody has the same values, desires and attitudes. Therefore, it is important to know the reference frame of a target group, that is, the material its worldview is made of. Consequently, special strategies will be applied when advertising products meant for children, who are today an extremely important segment of consumer population. The intention of this study is to analyze the language code of advertising for preschool children as a target group and linguistic strategies. The research is based on philological method supplemented by the results of the survey of the reception of advertisements carried out in the mixed-age kindergarten groups.

**Key words:** advertisement, preschool children, language, linguistic strategies

## UVOD

### Reklama kao semiotički znak

U radu<sup>1</sup> se analiziraju reklame za djecu predškolske dobi na temelju dijela širega korpusa od više od tisuću reklama sakupljenih na prijelomu 20. u 21. stoljeće praćenjem raznih medija, prvenstveno novina, radija i televizije.<sup>2</sup> Iz brojnosti definicija reklama izdvajamo onu koja reklamu<sup>3</sup> vidi kao kompleksni semiotički znak kojim se promiče vrijednost proizvoda, njome se potencijalnoga kupca obavještava o proizvodima i uslugama, a cilj je pridobiti ga na njihovo nabavljanje. Drugim riječima, valja ga uvjeriti da mu treba upravo taj proizvod ili usluga. Tvorci reklama služe se raznim formulama uvjeravanja da bi naveli primatelja poruke da povjeruje u nešto o čemu dotad možda nije ništa znao, pa onda u to dotad nije vjerovao ili mogao vjerovati, da osjeti potrebu za time te da konačno postane kupac.

---

<sup>1</sup> Rad je rezultat istraživanja kojemu je Sveučilište u Rijeci dodijelilo potporu br. 13.04.1.2.03 i čija je voditeljica prof. dr. sc. Diana Stolac.

<sup>2</sup> Metodološka načela istraživanja i terminologiju usp. u Stolac – Vlastelić, 2014. Za potrebe ovoga rada dodano je terensko istraživanje, odnosno razgovor sa skupinama djece u vrtiću.

<sup>3</sup> Opći rječnici navode sljedeće: *reklama 1.* djelatnost kojoj je svrha da posredstvom masovnih medija pridobije stanovništvo na potrošnju robe i usluga; trgovačka, ekonomska propaganda; *2. meton.* oglas u masovnim medijima kojim se stanovništvo potiče na potrošnju robe i usluga (Anić, 1998: 996); *reklama 1.* djelatnost koja se brine o promidžbi proizvoda i usluga *2.* oglas u sredstvima javnoga priopćavanja, plakat ili letak istaknut na javnom mjestu promidžbenoga sadržaja: novinska ~, televizijska ~, zidna ~ (Šonje, 2000: 1068).

Time se ostvaruje cilj reklame. Pošiljatelj poruke približit će se cilju kada pripadnici ciljne skupine<sup>4</sup> kojoj je reklama usmjerena povjeruju u vrijednosti proizvoda ili usluge. U postizanju toga cilja sastavljač reklame prvo mora skrenuti pozornost na reklamnu poruku koju šalje, pobuditi naše zanimanje, koje treba prijeći u želju za posjedovanjem, što na kraju dovodi do djelovanja. Marketinška struka poznaje za ostvarivanje toga cilja obrazac (akronim) AIDA (*Attention/Interest/Desire/Action*), kojim pokazuje ključne točke procesa: pozornost – zanimanje – želja – djelovanje. Naziva se i *hijerarhijom efekata* jer pokazuje uređeni hijerarhijski redoslijed pojedinačnih ciljeva koji bi proces trebao slijediti da bi postigao svoj cilj, a to je donošenje odluke o kupovini proizvoda ili usluge. Prošireni obrazac je AIDCA (*Attractive/ Interesting/Desirable/Convincing/ Actionable*), koji kaže da proizvod ili usluga trebaju biti "privlačni, zanimljivi, poželjni, uvjerljivi i da pozivaju na akciju" (Belak, 2008: 6). Dodajmo tome još neke obrasce, kao što je ACCA (*Awareness/ Comprehension/Conviction/Action*), koji napominje da kupcu treba "pružiti svijest o brendu, postići razumijevanje, uvjeriti i potaknuti na akciju" (Belak, 2008: 192). Iz osobnoga iskustva znamo da nas dnevno okružuje veliki broj reklama te da su česte istovremeno za iste tipove proizvoda različitih proizvođača, a između kojih su male razlike. Da bi reklame bile uočene i da bi postigle svoj cilj, trebaju biti različite. U tome trebaju rabiti različite ukupne strategije, pa i jezične strategije. Jezične strategije naziv je za različite konverzacijske modele, leksička, gramatička i grafijska sredstva kojima se uobličava reklamna poruka i zamagljuje njezino primarno značenje – kupite proizvod/uslugu. Već smo rekli da je nužno skrenuti pozornost na reklamnu poruku, što nije jednostavno u ovome vremenu stalnoga bombardiranja svekolikim poticajima iz okruženja. Dobra je strategija preuveličavanje na svim razinama, od jezičnih do audiovizualnih sredstava. Vidi se to u nizu marketinških postupaka: usmjeriti se na veličinu površine na kojoj će se objaviti reklama, veličinu i vrstu slova, na slike i oblike koji će se koristiti, na izrazitost boja i jačinu zvukova, prepoznatljivost glazbene podloge ili boje glasa naratora. Hiperboliziranje nalazimo na svim razinama, uključujući jezičnu, gdje se ostvaruje kroz hiperbolu kao stilsku figuru. Djeca kao ciljna skupina koji su ispitanici u ovome radu promatra reklame prvenstveno kroz ovu prizmu, kao složeni semiotički znak, a manje kao jezičnu poruku. Dapače, u iščitavanju jezične poruke katkada imaju problema, što smo potvrditi u empirijskome dijelu istraživanja.

### **Komunikacijski proces između oglašavanja i djece**

Velik je broj naslova posvećen utjecaju medija na djecu, ponajprije reklama namijenjenih predškolskoj djeci. Nažalost, u Hrvatskoj relevantnih istraživanja na

---

<sup>4</sup> Osim naziva *ciljna skupina*, rabi se i *ciljna populacija*, *ciljna publika*, *ciljna grupa*, *ciljana skupina*. U literaturi ih se definira kao *najizglednije kupce* (usp. Hudeček – Mihaljević, 2009: 179). Određuje ih se na temelju demografskih i psihografskih pokazatelja (usp. Belak, 2008: 16). U ovome radu ciljnu skupinu čine djeca predškolske dobi, ali zbog njihove materijalne ovisnosti o roditeljima reklame su upućene široj ciljnoj skupini: djeci i roditeljima.

tu temu nema mnogo, iako su djeca već odavno prepoznata u svijetu kao *potrošači sutrašnjice* (Večernji list, 2014). Brojna su i nastojanja da komunikacijske procese između oglašavanja i djece (engl. *marketing communications to children*) valja što je moguće više uskladiti s roditeljskim smjernicama, odnosno da reklame ne smiju dovesti u pitanje autoritet osoba koje sudjeluju u odgoju djece i mladih. Posljednjih se godina i u nas veća pozornost posvećuje medijskom opismenjavanju<sup>5</sup> djece i mladih čime bi ih se podučilo kritičkom razmišljanju o medijskim sadržajima, pa u skladu s tim i kritičkom propitivanju ponuđenih proizvoda, kanala koji ove proizvode omogućuju i vlasnika koji ih određuju (Ilišin, 2003). O važnosti medijskoga opismenjavanja kako djece, tako i odraslih, Zgrablić Rotar (2005) zaključuje: „Ne utječe dakle samo ono što se prima putem medija, nego i pasivnost okoline u kojoj djeca odrastaju, pasivna obitelji i škole, ali i osobna pasivnost i emotivna i intelektualna nespremnost za život s medijima. Nadalje, utjecaji koje su proizveli medijski sadržaji nisu uvijek jasno vidljivi jer ne djeluju odmah nego mogu imati odgođeno djelovanje pa je teško istražiti i dokazati njihovo podrijetlo. I na kraju, nasilje, razmišljanja i stavovi koje dijete susreće u najbližem okružju, mogu biti dio ili usputni pritisak uz ono što vide u medijima, te potencirati utjecaje medija.“ Izrazita persuasivna moć, činjenica da su one jedan od moćnijih (ako ne i najmoćniji!) kulturološki proizvod suvremenoga doba te vječna potreba koju ljudi teže zadovoljiti – pripadanje grupi – čine reklame jednim od najmoćnijih oružja manipulacije. Kako je rečeno, nedovoljno je u nas istraživanja usmjerenih komunikacijskim procesima između oglašavanja i djece, napose onih koji se bave kratkoročnim i dugoročnim učincima izloženosti djece komunikaciji koja je namijenjena odraslima (Macline i Carlson, 1999). *Ali kako naučiti naučiti dijete da razlikuje želje od potreba?* Američki psiholog Allen D. Kanner<sup>6</sup>, koji se, između ostaloga, bavi i utjecajem konzumerizma na maloljetnike, zaključuje da rezultat suvremenoga potrošačkoga društva na djecu nije samo težnja za materijalnim vrijednostima već i tzv. „narcisoidno ranjavanje“ (engl. *narcissistic wounding*). Upravo zahvaljujući velikom i nekontroliranom utjecaju marketinške industrije, zaključuje Kanner, današnja su djeca uvjerena da su u društvu „obilježena“ ako nemaju nove proizvode, popularne među svojim vršnjacima i zbog toga postaju sklona(ija) raznim oblicima destruktivnoga ponašanja.

---

<sup>5</sup> „Pojam *medijske pismenosti* definiran je na konferenciji o medijskoj pismenosti 1992. godine (*National Leadership Conference on Media Literacy*, 1992) kao „sposobnost pristupa, analize, vrednovanja i odašiljanja poruka posredstvom medija“ (Zgrablić Rotar, 2005a prema Aufderheide, 1992).

<sup>6</sup> Dr. Allen D. Kanner bio je među 60 američkih priznatih psihologa koji su 1999. godine uputili prosvjedno pismo Američkoj udruzi psihologa (*American Psychological Association*, skraćeno APA) zbog zlouporabe znanja psihologa u oglašavanju namijenjenom maloljetnicima. Također, jedan je od pokretača kampanje *For a Commercial Free Childhood* (više o samoj kampanji na: [www.commercialfreechildhood.org](http://www.commercialfreechildhood.org)).

Iako su i u Europskoj uniji<sup>7</sup> postavljena jasna pravila o oglašavanju proizvoda namijenjenih maloljetnicima, odnosno ograničenja u vezi s njihovom ulogom u reklamama, praksa pokazuje da je to tek jedan u nizu zakona, koji i sam zahtijeva doradu i veću kontrolu u provođenju. Neovisno o preporukama i zakonima u vezi s oglašavanjem namijenjenom djeci, mnoge kompanije ulažu na ciljane reklame upravo za najmlađu djecu jer od malih nogu pridobivaju njihovu privrženost svojoj robnoj marki, a navika stvorena tada ostaje za cijeli život, te se takve reklame shvaćaju kao залог za budućnost.<sup>8</sup> Poznato je tako da djeca već u trećoj godini lako pamte i bez velikih poteškoća prepoznaju brendove u trgovini, a već s osam godina samostalno donose odluke o odabiru proizvoda (Fischer et al., 1991). Preporuku Američke udruge psihologa da bi trebalo zabraniti reklame kojima su ciljana skupina djeca ispod osme godine života jer djeca tada još ne razumiju (isključivu) namjeru oglašivača da proda proizvod, pri čemu reklame doživljavaju kao istinite i točne, oglašivačka industrija ne smatra relevantnom. Daleko je za njih važnija činjenica, rezultat brojnih istraživanja, da „djeca počinju redovitije gledati televiziju između druge i treće godine, te prosječno vrijeme posvećeno televiziji (za djecu ono iznosi 2,5 – 3,5 sata na dan) gotovo linearno raste s dobi (tako da televiziju najviše gleda najstarija, umirovljenička populacija)“ (Ilišin, 2003: 15). Doda li se ovome podatak da novija istraživanja pokazuju da „roditelji u Hrvatskoj nemaju ni selektivan, niti restriktivan pristup kada je u pitanju odnos njihove djece spram medija. Djeca su zapravo više prepuštena utjecaju vršnjaka i šire okoline, dok je obiteljska komunikacija – koja je pretežito nedijaloška – uglavnom usmjerena na svakodnevne probleme i pitanja perspektive“ (Ilišin, 2003: 30), vraćamo se na početak priče o prevelikom utjecaju reklama na socijalni, emocionalni pa i kognitivni razvoj djece i mladih. U dokumentarnom se filmu *Consuming kids: The Commercialization of Childhood* (Barbaro – Earp, 2008) navodi kako velika moć oglašivača danas proizlazi ponajprije iz razvoja digitalnih tehnologija i multimedijalnog društva. Upravo zbog toga popularni likovi iz (animiranih) filmova ili knjiga prelaze granice medija u kojemu su nastali i zadiru u dječju svijest. Pojavljuju se u televizijskim emisijama, računalnim igricama, na internetskim stranicama, na DVD izdanjima, na zaslonima mobitela, na plakatima, na pakiranjima najrazličitijih prehrambenih proizvoda, na suvenirima poput šalica, tanjura, dječjih odjevnih predmeta i na brojnim drugim predmetima za

---

<sup>7</sup> Najvažniji zakonodavni dokument na području audiovizualne politike EU je Direktiva o audiovizualnim medijskim uslugama, koja je stupila na snagu u prosincu 2007. godine (dostupna na stranici <http://www.responsible-advertising.org/advertisingandchildren.asp>). Također, i Kodeks oglašavanja i tržišnoga komuniciranja Gospodarskoga interesnoga udruženja društava za tržišno komuniciranje (HURA) (2010.; dostupno na: <http://hura.hr/assets/files/kodeksoglasavanja.pdf>), daje preporuke za oglašavanje usmjereno djeci.

<sup>8</sup> „Obitelj je izuzetno važan izvor utjecaja na stvaranje stavova, budući da nam ona pruža većinu osnovnih vrijednosti te širok raspon manje važnih uvjerenja. Na primjer, mala djeca koju roditelji slatkišima ‘nagrađuju’ za dobro ponašanje, najvjerojatnije će kao odrasli ljudi razviti ukus (i povoljan stav) prema slatkom“ (Schiffman – Kanuk, 2004: 210).



svakodnevnu uporabu. Budućnost su oglašavanja u dječjem marketingu, među ostalim, i „igroglasi“ (kombinacija igre i oglasa), u kojima sudska vještakinja za marketing Hedda Martina Šola (Večernji list, 2014) vidi veliku opasnost, jer se njima ne nudi nužno neki proizvod, već se kroz pjesmu i igru „prodaju“ društvene i kulturne vrijednosti. „Danas je popularno `simboličko oglašavanje` u kojem se propagira neki proizvod prema društvenom značenju. Oglasne poruke objašnjavaju da ćete, ako posjedujete određeni proizvod ili uslugu, biti `cool`. Tako se stvara segmentirana potrošačka kultura, a uz djecu su najranjivije skupine umirovljenici, osobe lošeg imovnog stanja i nižeg obrazovanja“, zaključuje Šola. Istraživanja su pokazala da djeca što su mlađa, više vole reklame, ali i da djeca predškolskoga i ranijega školskoga uzrasta teško razlikuju „objektivnije“ medijske sadržaje (npr. informativnoga, znanstvenoga tipa) od reklama. Konkretno, istraživanja APA-e pokazuju da mlađa djeca ne razumiju namjeru oglašivača da prodaju proizvod, pri čemu oglase doživljavaju kao istinite i točne, odnosno ne vide u njima pretjerivanje ili pristranost.<sup>9</sup>

### **Jezik reklama namijenjenih djeci predškolske dobi**

I dok jedna istraživanja upozoravaju na utjecaj reklama na djecu, druga su „iskorištena“ za osmišljavanje reklamnih formi na koje će djeca reagirati, pa su u podlozi tih reklama uvijek djeci primamljivi elementi – glazba i zabava<sup>10</sup>. „Reklame se služe različitim tehnikama zavodjenja, ulagivanja, podilaženja, stereotipima, prodajući ne proizvode, nego snove i čežnje za srećom, ljubavi, ljepotom, obitelji. Zvučne su, zabavne, duhovite, opojne i maštovite, izvrsne u tehnološkom smislu i svakim danom sve savršenije i suptilnije“ (Zgrablić-Rotar, 2005). A reklame kojima su ciljna publika djeca to doista i jesu! Analiza hrvatskih

---

<sup>9</sup> „That lack of adult interpretation is a concern because young children tend to accept ads as fair, accurate, balanced and truthful. /.../ They don't see the exaggeration or the bias that underlies the claims /.../ For children to critically process ads, they must be able to discriminate between commercial and noncommercial content and identify advertising's persuasive intent“ (Dittmann, 2004). Cjelovito izvješće APA-ina istraživanja i preporuke za kontrolirano oglašavanje namijenjeno djeci, objavljeno 20. veljače 2004., dostupno je na stranici <http://www.apa.org/pi/families/resources/advertising-children.pdf>.

<sup>10</sup> „Funkcioniranje televizijskog prijamnika predstavlja jedinstvo magijskog i zbiljskog. Promidžbeni film u principu je montažno-glazbena cjelina u kojoj se u nekoliko kadrova, muzički često bogato ilustriranih, neočekivanim i brzim izmjenama i u većini slučajeva pravim montažnim šokovima stvara niz slikovnih iznenađenja čime se pažnja i mašta promatrača uvijek ponovno koncentriraju i uzbuđuju. Različito snimani materijali u kojima se ogoljela zbilja miješa sa stilizacijskim elementima djeci djeluje poput neke čarolije. Ova čarolija u početnim kadrovima ponekad, a u završnom kadru reklame uvijek, mladog gledatelja vraća na konkretno i sigurno tlo, tako da se on ne može naći izgubljen u području neprepoznatljivog, neuhvatljivog i stranog, već i nadalje ostaje u sferi objektivne realnosti koju razumije. Na tom principu se temelji struktura televizijske reklame“ (Mikić, 2012; usp. i Stolac – Vlastelić, 2014).

reklama namijenjenih djeci i mladima<sup>11</sup> pokazuje da se u njima često iskorištavaju djeci poznati likovi koji iluziju stvarnosti iz crtanih i dječjih filmova prenose u realni svijet – na konkretan proizvod – čime ga izdvajaju iz mase istovrsnih (možda kvalitetnijih i/ili cjenovno pristupačnijih) proizvoda. Nerijetko i sadržaj samoga proizvoda ako je na njegovoj ambalaži koji od djetetu bliskih junaka postaje manje bitan. Suvremena komunikacijska sredstva i tehnološka dostignuća veća su no ikada prije. Ipak, reklame često izravno nude svijet drugačiji od onoga u kojem dijete živi sa svojom obitelji: zabavniji, dinamičniji, svijet u kojemu je dijete središte događanja:

- *Doživite ludu sablasnu zabavu sa Bratzillaz lutkama. Ove šarmantne čarobnice zakuhati će modnu magiju i pokazati vam svijet gdje glamur postaje zločest!*
- *Došlo je vrijeme za ludi milenijski tulum! Draculaura slavi rođendan, a tvoji omiljeni likovi pripremaju se za nezaboravnu zabavu!*
- *Jesi li spreman isprobati svoju dosjetljivost protiv ostalih protivnika?*

Djeca mlađe predškolske dobi nemaju razvijene socijalne vještine potrebne za suradnju s drugom djecom, pa su često sklona samostalnom igranju „igara pretvaranja“, pri čemu postoji mogućnost postojanja i „izmišljenih prijatelja“. Ti su „prijatelji“ odraz djetetove mašte i potrebe za igrom, a imaju one osobine koje bi i dijete htjelo imati. Iako je „igranje s izmišljenim prijateljem“ tek faza u socijalnom razvoju djeteta, brojni su proizvodi kojima se apsolutno nepotrebno produljuje vrijeme „druženja s imaginarnim prijateljem“:

- *Želiš ljubimca ali roditelji ne dopuštaju? Ma ne brini tu je POPY PET!*
- *Tvoj plišani prijatelj koji govori, plaše, pjeva, uči i još puno toga!*
- *Nema ništa savršenije od malog štenca ili male mace, koji izgledaju kao pravi ali uvijek ostanu mali i preslatki. Pogladi bebu po leđima i ona će pomaknuti svoje šape i oglasiti se kako bi ti pokazala koliko te voli. Obuci svoju novu bebu, stavi joj naočale ili tijaru, i spremni ste za šetnju. Nemoj zaboraviti staviti ogrlicu oko vrata. U pakiranju dobiješ igračku s ogrlicom, dodatak (naočale ili tijaru) i upute kako ćeš se brinuti za svojeg ljubimca.*

I dok je s jedne strane važno pridobiti djetetovu pozornost i probuditi u njemu želju (potrebu?) da se osjeća posebno, izdvojeno iz grupe „istih“, što će uspjeti odgovorom na prihvaćanje „poziva“ da uđe u svijet reklamne čarolije, u reklamiranju proizvoda namijenjenim djeci starije predškolski i mlađe školske dobi poseže za slikom zajedništva, grupe, koja će se opet ovisno o posjedovanju samoga proizvoda, razlikovati od drugih grupa:

- *Dođi i ti s nama na kraju zemlje slatkiše i meda.*
- *Idemo se igrati!*

---

<sup>11</sup> Zbog ograničenoga se prostora u ovome radu donose samo zaključci analize, a cjelovita je analiza dana u Stolac – Vlastelić, 2014.

- *Krenimo zajedno u osvajanje ZFX svijeta.*
- *...svi na vlak, sad jurimo svi kroz grad...*

Središnje mjesto u opisu proizvoda u reklamama namijenjenih djeci zauzimaju atributi koji za cilj imaju probuditi želju za određenim proizvodom. Najčešće su to upravo pridjevi koji nose, za djecu, izuzetno pozitivno značenje i/ili su dio razgovornoga diskursa djece i mladih, odnosno dio su njihova svakodnevnoga rječnika:

- *Prekrasne, izuzetno detaljne i otporne figure iz linije Schleich su jedno od najboljih ručno bojanih figura na svjetskom tržištu.*
- *Čaroban šareni svijet cvjetne vile.*
- *Brze, žestoke, nabrijane i neustrašive kornjače.*
- *Svjetlucavi, totalno različiti Crazy Gogosi.*
- *Nova, šašava, dlakava, super zabavna društvena igra!*

I u ovim su tipovima reklama takvi atributi nerijetko dani u superlativnim oblicima kako bi se naglasila posebnost samoga proizvoda, tj. osobe koja ga posjeduje:

- *Najbolji bayblederi ikada!*
- *Najveći Gormiti supreme eclipse do sada*
- *Najslađe i najcool kolekcionarske gumice na svijetu*
- *Najnovija serija Mighty Beanz donosi 100 potpuno novih frajera i najčudnih likova!*

Antropomorfizacija u reklamiranju vrlo je česta, posebno u reklamama za djecu, kojima je i cilj da se dijete poistovjeti s predmetom, odnosno njegovim osobinama („moćima“):

- *Nevjerojatna avantura četvero prijatelja koji se bore protiv tamnih sila nikada nije bila opasnija... Stiglo je novo doba zato Gormiti... pokažite im svoju moć.*
- *Ovaj plišani Superman je dovoljno čvrst da izdrži sve napade, dovoljno mekan za stiskanje i velik da pobedi sve neprijatelje.*
- *Biti ćeš PRELIJEPA baš kao Barbie!*
- *Medo, kupi mi auto, medu i zeku...*
- *Kockica, kockica sve što želiš stvorim ja...*

Brojne su figure dikcije kojima se pisci reklamnih tekstova služe kako bi reklama lakše „ušla u uho“ potrošačima. Tako se, očekivano, rima vrlo često javlja u reklamama kojima su upravo djeca ciljna skupina, pri čemu su ti tekstovi nerijetko prigodno uglazbljeni:

- *Iza pašnjaka dalekih i zelenih polja, s čarobnim prahom dolazi Aurora da te odvede u svijet snova. Vjetrić meki prenese konjića glas i mi stigli smo u snove. ETO NAS!*
- *Moje ime je medvjedić Lino, svaki dan donesem nešto fino...*
- *Kad hoćeš puno čokolade, Ledo Medo sladoled ti daje...*

- *Fo, Fora, fo, Fora, znaj čaj se piti mora. Voćni okus ili okus kola, taj čaj je uvijek fora.*

Reklamne su strategije u reklamama namijenjenim djeci u skladu s (i dječjim) očekivanjima: „one su zabavne jer su šarene, često zvučne i pune pozitivnih riječi koje potiču dijete na akciju i obećaju mu svijet maštovit, čaroban i potpuno usklađen njegovim željama; one su originalne jer su na tržištu vrlo kratko, stalno se stvaraju nove, premda s ustaljenom (dobitnom) strategijom; one su informativne samo toliko koliko je „važna informacija“ da je na tržištu nov proizvod koji je važno posjedovati da bi djeca i mladi bili *cool*, mega popularni, naj dečko, super cura...“ (Stolac – Vlastelić, 2014: 131). Upravo zbog toga okruženja u kojem djeca odrastaju, ponajprije obitelj i vrtić<sup>12</sup>, odgovornim i sustavnim radom trebaju pridonijeti medijskoj kompetenciji djeteta.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA U VRTIĆU

Tijekom travnja i svibnja 2015. godine provedeno je istraživanje s vrtićkom djecom. U Dječjem vrtiću Rijeka, Centar predškolskoga odgoja Kvarner, Podcentar Morčić u istraživanju su sudjelovale dvije skupine djece od tri do sedam godina.<sup>13</sup> U razgovoru s djecom usmjerili smo se na reklame namijenjene djeci predškolskoga uzrasta.<sup>14</sup> Svojom uključenosti u razgovor i danim odgovorima pokazali su da vole gledati reklame, da ih svakodnevno gledaju te da pamte sadržaj mnogih reklama.

### *Krenimo redom.*

Reklame gledaju na televiziji, računalu ili tabletu, što proširuje medije koji djeci prenose reklame u odnosu na prethodna desetljeća. Kao ni u nekim ranijim istraživanjima, djeca ne izdvajaju radijske reklame. To pokazuje dvoje: da roditelji u popodnevnim satima, po povratku iz vrtića, vjerojatno ne slušaju radio, ali i da je

---

<sup>12</sup> „U predškolskoj je dobi bitno dječje razlikovanje realnog svijeta i onog predstavljenog u medijima: česta je pojava da ono više nije sigurno što potječe iz zbiljske, a što iz medijske (fiktivne) situacije, pa odgojitelji u svom radu o tome moraju voditi računa. /.../ Djeca tako spoznaju da su medijske poruke uvijek rezultat neke konstrukcije, plana, aranžiranja, čime postaju medijski pismenija. Ako tome pridodamo novo iskustvo, te osjećaj samodjelotvornosti, korist od ovakva rada u vrtiću je višestruka“ (Sindik – Veselinović, 2010: 109; usp. i Mikić, 2002).

<sup>13</sup> Zahvaljujemo upravi Dječjega vrtića Rijeka na čelu s ravnateljicom gđom Davorkom Guštin na dopuštenju za obavljanje empirijskoga dijela istraživanja u dječjem vrtiću. Istraživanje je provedeno uz pridržavanje svih etičkih načela (Etički kodeks Sveučilišta u Rijeci, 2006; ad 6.3. Etika znanstvenoga istraživanja). Navode se samo spol i dob ispitanika.

<sup>14</sup> U pripremi istraživanja konzultirana je stručna literatura i neke mrežne stranice, izdvajamo: <http://www.insideout.hr/o-obitelji/roditeljstvo/kako-na-nas-utjecu-reklame.php> i <http://reklamiranje.net/utjecaj-oglasavanja-medija-na-djecu/>

slika vrlo važna, odnosno da je za djecu značajna povezanost vizualnoga i auditivnoga.

Reklame se gledaju svakodnevno, vikendom više jer su duže pred televizijskim aparatima i jer im je vikendom dopušteno duže igranje na računalu ili tabletu.

Valja reći da su marketinški stručnjaci spoznali važnost novih medija jer neke tzv. *combo*-ponude imaju upravo nagrade u obliku kupona ili lozinki za igrice na tabletu ili mobilnim telefonima. Djeca to dobro znaju i navode roditelje na kupovinu obroka u lancima brze hrane gdje postoji takva ponuda. Znaju i što se sve u tako vezanoj trgovini može dobiti: torbe, čaše, ručnici, šamponi, a djevojčice su znale da postoje i parfemi za djevojčice i kako ih mama može za njih "osvojiti". Djeca već u ovoj dobi usvajaju neke poruke koje im šalje marketing, kao što je kupovina određenih proizvoda u određenoj prodavaonici ("jer daju nagradu"), kupovina kreditnim karticama ("jer se dobivaju naljepnice"), kupovina većih količina ("jer ti daju još toga"), važnost brenda ("jer moraš imati baš te tenisice") ili važnost loga ("jer trebaš imati predmet s tim znakom, ja imam šalicu"). Sve u svemu, djeca rano zaključuju da je reklama povezana uz akciju kupovanja i glagol *kupiti*. Na pitanje "Što znači kupiti?", odgovor je precizan: "Kupiti znači dati novce", pa je jasno da djeca znaju da u trgovini predmeti imaju svoju vrijednost izraženu novcem. Mjesto gdje se kupuje rijetko nazivaju imenicama za imenovanje prostora kupovine: starijima *prodavaonica* ili *dućan*, ili novijima *market*, *supermarket*, *hipermarket*. Gotovo ga isključivo imenuju nazivima trgovačkih lanaca. Premda svi lanci prodaju njihove omiljene proizvode, već u ovoj dobi znaju u kojemu je lancu koja vrsta pogodnosti. Tako je u vrijeme ovoga istraživanja aktualno bilo razmjenjivanje duplikata (za djecu primjereno nazvanih deminutivom *dupličići*) sličica za albume u jednome trgovačkom lancu i djeca su znala (premda još ne čitaju) da su u katalogu objavljeni datumi razmjene u njihovoj prodavaonici u Rijeci. Ovdje možemo zastati na izjavi jednoga dječaka (4,5 godina) koji je na tipkovnici pokazao znak za postotak (%) i rekao da to znači *Konzum*, što je naziv trgovačkoga lanca koji se reklamira, između ostaloga, i sniženim cijenama u određenom postotku. Za njega je pojam postotka nepoznanica, apstraktan za njegovu dob, ali je njegov grafički znak vidio u brojnim reklamama, zapamtio i povezao ga sa znakom na tipkovnici. Drugi je primjer razumijevanja reklamne poruke dječaka (4 godine). Jedan mobilni operator reklamira svoje proizvode (mobilne telefone, tablete i tarife), a zaštitni im je znak crna ovca Gregor. Dječak navaljuje na roditelje da mu *to* kupe. Kada mu kupe lutku crne ovce, on je zadovoljan. Za njega je reklama bila za ovcu, a ne za ono što je proizvođač nudio, što su sastavljači reklame poručili ili što su odrasli u poruci iščitali. A marketinški stručnjaci to znaju, zato je i Gregor bio u ponudi, ne onoj u televizijskoj reklamama, ali dostupan roditeljima u prodavaonici ili e-prodavaonici. Oba primjera nam pokazuju da nekada ne razumijemo sve aspekte kognitivnih procesa koji se odvijaju u djece predškolske dobi i da nas njihovi postupci mogu začuditi. Primjer s Gregorom, Medom Štedom i sličnim plišanim igračkama koje prate reklamne kampanje pokazuju da su se marketinški stručnjaci, očito, dobro pripremili. Vratimo se dječjim odgovorima na postavljena pitanja. Na pitanje: "Volite li

gledati reklame?" djeca odgovaraju da vole gledati reklame, ali na pitanje "Vole li vaši roditelji gledati reklame?" znaju da roditelji i drugi ukućani ne vole reklame. Djevojčica (7 godina) višekratno je ponavljala da joj mama i tata ne daju da gleda reklame jer u reklamama lažu. I sama se u to uvjerila kada je potaknuta reklamom za rođendan željela igračku, ali, kada ju je dobila, nije bila zadovoljna, to nije bilo ono što se prikazivalo. Za nju je u obiteljskome okruženju već bila otvorena veza reklame i upitne istinitosti svih aspekata poruke. Druga su djeca vjerovala da u se reklamama govori istina. Ipak, kod opisa nekih likova u reklamama imali su problema utvrditi neka glavna obilježja (npr. jesu li omiljeni likovi mali ili veliki).<sup>15</sup> Omiljeni likovi iz crtanih filmova naslikani na predmetima posebno su zanimljivi i potiču na kupovinu. Izdvajamo primjer djevojčice (4 godine) koja je bila žedna. Mama je predlagala da kupe vodu u boci, ali djevojčica je htjela sok. Promatrale su policu i tražile sok. Kada je vidjela bocu vode s nacrtanom Hello Kitty, tražila je od mame da joj to kupi. Više nije bilo važno je li to sok, može biti i voda "jer ima sličicu". Djeca vole skupljati sličice i naljepnice, na što ih potiču reklame. Dio se takvih aktivnosti oglašava kao edukacijski i time djeci dugoročno "koristan". Tako je npr. jedan crtani junak smješten u planine i djeca istražuju životinje i planinski prostor, čime uče o planinama, a onda je ta aktivnost predstavljena i kao humanitarna akcija (jer se za kupljeni album donira jedna kuna Hrvatskoj gorskoj službi spašavanja, koja mnogima u planinama pomaže). Uz to valja povezati brojne kataloge koje nalazimo u poštanskim sandučićima. Djeca su rekla da jako vole rezuckati kataloge s reklamama.

Poseban je dio istraživanja bio vezan uz jezik reklama. Djeca su trebala reći kojih se riječi sjećaju iz reklama. Naveli su: *super, kul, nov, treba, kupi, moraš, skupi, bodovi, fora, sličice, lutka, igračka, najbolji, najveći, gratis...* U nizu je bio i veliki broj naziva robnih marki. Djeca su trebala opisati reklamirane proizvode koje su spomenula u prethodnom razgovoru. Izdvojeni su atributi koji se višekratno ponavljaju i koji su vezani uz različite reklamirane proizvode: *super, kul, ful, naj, čaroban, nov, brz, žestok...* Uz neke reklame pamte cijeli niz atributa, i to redom kako se u reklamama navode. Tako su omiljene kornjače: *brze, žestoke, nabrijane i neustrašive*, a društvena igra: *nova, šašava, dlakava, super zabavna*. Na pitanje "Kako možemo opisati nešto što nam se sviđa?" odgovori su bili: *super, lijepo, kul, jak, velik...* Nije se moglo ne zamijetiti često ponavljanje pridjeva stranoga porijekla *super* i *kul*, kojima se izriču pozitivna značenja. To je u skladu sa sintagmama u reklamama: *kul narukvica, super frendica...* Na kraju su otpjevali stihove iz nekoliko reklama za čokoladice i grickalice te jednu za bankarske proizvode za djecu – *Medo, kupi mi auto, medu i zeku*, koja je zamijenila poznatu pjesmicu iz djetinjstva njihovih baka i djedova.

---

<sup>15</sup> Radilo se o figuricama koje su bile male, a predstavljale su velika čudovišta. Djeca u dobi od 3 godine imala su problema u uključivanju tih dviju informacija u rečenicu, odnosno u prebacivanju između konkretnoga i apstraktnoga, što je u skladu s mogućnostima apstrahiranja u njihovoj dobi.

## ZAKLJUČAK

Nakon provedenoga istraživanja reklamnoga diskursa upućenoga ciljanoj skupini predškolske djece te nakon provedenoga empirijskoga istraživanja možemo iznijeti nekoliko zaključaka. Veliki je broj reklama namijenjenih djeci, posebno na televiziji. Emitiraju se u stankama dječjih emisija, ali i izvan njih jer su marketinški stručnjaci upoznati s roditeljskim dopuštanjem gledanja televizijskoga programa i izvan dječjih termina.

Djeca u najranijoj dobi kroz reklame dobivaju pouke o funkcioniranju tržišta i stvaranju potreba. Dugo vremena koje djeca provode pred malim ekranima i gledaju (između ostaloga) brojne reklame ostavlja traga na njihovoj jezičnoj kompetenciji. Uz čestu uporabu *jocker*-riječi u reklamama (riječi koje zamjenjuju veliki broj drugih riječi) kao što su *super* i *kul* (za izricanje niza pozitivnih značenja) ne začuđuje česta uporaba upravo takvih riječi u dječjem govoru. U mnogim obiteljima skraćuje se vrijeme čitanje priča i bajki ili zajedničkoga kreativnoga listanje slikovnica ili gledanja kvalitetnih crtanih filmova, da ne govorimo o prijenosu zanemarene usmene narodne baštine (poslovica i uzrečica). Postavlja se pitanje kako onda očekivati leksičko bogatstvo, odnosno leksičku kompetenciju u skladu s njihovom dobi. Također se ne smiju zanemariti i neodgovarajući gramatički obrasci koje povremeno nude reklame, kao što je npr. sintagma *transformer junaci* kao primjer sintaktičke neusklađenosti s normom standardnoga jezika, a pod utjecajem engleske sintakse. Skori je polazak u osnovnu školu starije djece iz vrtičke skupine. Institucijsko poučavanje jezika trebat će se boriti i protiv naučenih nestandardnojezičnih oblika preuzetih u reklamama.

## LITERATURA

1. Anić, V. (1998). Rječnik hrvatskoga jezika. 3. izd. Zagreb: Novi liber.
2. Aufderheide, P. (1992). A Report of the National leadership conference on media literacy. [Internet] Dostupno na: <http://www.interact.uoregon/MediaLit/FA/aufderheide/report.html> [pristupljeno 1. ožujka 2010].
3. Barbaro, A. Earp, J. (2008). Consuming kids: The Commercialization of Childhood. Northampton, Massachusetts: Media Education Foundation.
4. Belak, B. (2008). Ma tko samo smišlja te reklame?!? Zagreb: Rebel.
5. Dittmann, M. (2004). Protecting children from advertising [Internet] Dostupno na: <http://www.apa.org/monitor/jun04/protecting.aspx> [pristupljeno 1. ožujka 2015].
6. Etički kodeks Sveučilišta u Rijeci (2006). [Internet] Dostupno na: [http://www.uniri.hr/files/staticki\\_dio/propisi\\_i\\_dokumenti/Eticki%20kodeks%20Sveucilista%20u%20Rijeci.pdf](http://www.uniri.hr/files/staticki_dio/propisi_i_dokumenti/Eticki%20kodeks%20Sveucilista%20u%20Rijeci.pdf) [pristupljeno 9. siječnja 2015].
7. Fischer, P.M., Schwartz, M.P., Richards, J.W., Goldstein, A.O., Rojas, T.H. (1991). Brand Logo Recognition by Children Aged 3 to 6 Years Mickey Mouse and Old Joe the Camel.
8. JAMA. 266 (22), str. 3145–3148.
9. Hudeček, L. Mihaljević, M. (2009). Jezik medija: publicistički funkcionalni stil. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

10. Ilišin, V. (2003). Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima. *Medijska istraživanja*. 9 (2), str. 9–34.
11. Kodeks oglašavanja i tržišnoga komuniciranja Gospodarskoga interesnoga udruženja društava za tržišno komuniciranje (HURA) (2010). [Internet] Dostupno na: <http://hura.hr/assets/files/kodeksoglasavanja.pdf> [pristupljeno 9. lipnja 2013].
12. Macline, C.M. – Carlson, L. (1999) *Advertising to Children. Concepts and Controversis*. Thousand Oaks: SAGE Publication.
13. Mikić, K. (2002). Medijski odgoj u vrtiću [Internet] Dostupno na: [http://www.hfs.hr/hfs/zapis\\_clanak\\_detail.asp?sif=2122](http://www.hfs.hr/hfs/zapis_clanak_detail.asp?sif=2122) [pristupljeno 9. travnja 2010].
14. Mikić, K. (2012). Zašto djeca vole reklame? [Internet] Dostupno na: <http://mediji.hr/zasto-djeca-vole-reklame/> [pristupljeno 4. rujna 2013].
15. Report of the APA Task Force on Advertising and Children (2004). [Internet] Dostupno na: <http://www.apa.org/pi/families/resources/advertising-children.pdf> [pristupljeno 4. rujna 2013].
16. Schiffman, L.G.– Kanuk, L.L. (2004). *Ponašanje potrošača*. Zagreb: Mate.
17. Stolac, D. – Vlastelić, A. (2014). *Jezik reklama*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada – Filozofski fakultet Rijeka.
18. Šonje, J. (ed.) (2000). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža – Školska knjiga.
19. The Campaign for a Commercial-Free Childhood (2011). [Internet] Dostupno na: [www.commercialfreechildhood.org](http://www.commercialfreechildhood.org) [pristupljeno 9. lipnja 2013].
20. The World Federation of Advertisers (2012). *The Responsible Advertising and Children* [Internet] Dostupno na: <http://www.responsible-advertising.org/advertisingandchildren.asp> [pristupljeno 21. svibnja 2013].
21. Večernji list (2014). Broje djeci treptaje da vide jesu li im reklame hipnotičke [Internet] Dostupno na: <http://www.vecernji.hr/hrvatska/broje-djeci-treptaje-da-vide-jesu-li-im-reklame-hipnoticke-955378> [pristupljeno 10. listopada 2014].
22. Zgrabljčić- Rotar, N. (2005). MEDIJI – Medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji. In: N. Zgrabljčić Rotar, ed. 2005. *Medijska pismenost i civilno društvo*. Sarajevo: MediaCentar, p. 1–15. Dostupno i na: <http://djelatnici.unizd.hr/~nrotar/Medpismed.pdf> [pristupljeno 4. rujna 2013].
23. <http://www.insideout.hr/o-obitelji/roditeljstvo/kako-na-nas-utjecu-reklame.php>
24. <http://reklamiranje.net/utjecaj-oglasavanja-medija-na-djecu/>



# АНАЛИЗА НА ИНКЛУЗИВНИОТ ПРОЦЕС ОД ГРАДИНКА ВО УЧИЛИШТЕ

## REVIEW OF INCLUSIVE PROCESS FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL

Анета ЈОВАНОВСКА<sup>1</sup>, Велика МАРКОСКА МИЛЕНКОВСКА<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ЈДГ Весели Цветови, Скопје, Р. Македонија

<sup>2</sup>ОУ Кирил Пејчиновиќ, Кисела Вода, Р. Македонија

### АПСТРАКТ

Инклузивната практика е секојдневна тема на работа и дискусија на стручните лица. Целта на овој труд е да се направи анализа на 5 годишниот процес на инклузија во детските градинки и преминот на децата со пречки во развојот во основите училишта на територија на општина Кисела Вода. Добрата соработка помеѓу двата дефектолози кои работат во ЈДГ и ОУ даде за право да се следи успехот и постигнувањата на децата во нивното образование. Во методологијата на истражувањето се користеа Листа на деца кои биле згрижени во ЈДГ а сега се во ОУ, ИОП планови, изработки, фотографии, следења на развојот на децата во ЈДГ, анализа на прашалник за родители. Резултатите од истражувањето покажува дека од вкупно 45 деца со пречки во развојот вклучени во ЈДГ, најголем дел од нив 19 (42%) продолжуваат во ОУ во општина Кисела Вода, за 13 (29%) деца нема податоци. Најголем број се родени 2005 година – 17 (38%), од кои машки 39 (87%), со начесто мислење-аутистичен спектар на однесување 14 (31%). Анкетен прашалник одговорија 12 (63%) родители на децата кои се во ОУ. Од нив 91% имаат позитивни искуства од вклученоста на децата во ЈДГ, 66% од родителите истакнуваат дека нивните деца имаат потешкотии во следење на наставата во ОУ. Заклучок-Според добиените податоци се гледа дека ЈДГ вклучува голем број на деца со различни видови потешкотии, обезбедува стимулативна средина која е основа за полесно понатамошно образование. За полесно вклучување на децата во ОУ главна улога имаат дефектолозите кои ги насочуваат децата, ги прилагодуваат наставните планови според нивните потреби и го подобруваат квалитетот на нивниот живот.

**Клучни зборови:** Клучни зборови: детска градинка, инклузивна практика, едукација, дефектолог

### ABSTRACT

Inclusive practice is a daily topic of work and discussion of experts in special education and rehabilitation and teacher in kindergarten and primary schools. The purpose of this work is to show and analyze the 5 year process of inclusion in kindergarten and transition of children with special need (development disabilities, autistic behavior spectrum, mentally challenged) in primary schools in municipality of Kisela Voda-Skopje. The case presentation is based on good cooperation between the two special educators and

rehabilitators working in kindergarten and school. They monitor the success and achievement of children in their education. Research methodology-Lists of children who were in kindergarten and now they are in schools, IEP plans, works, photographs, development results of children in kindergarten, analysis of questionnaire for parents. Results: from 45 children with special needs involved in kindergarten 19 (42%) continue in primary school in municipality in Kisela Voda, about 13 (29%) of children no information. Most of them are born 2005 year -17 (38%) of the children and 87% of the children are male and 14 (31%) have autistic spectrum disorders. 91% of the parents answered the questionnaire and they have positive experience of inclusion in kindergarten, but 66% say they have problems with school lessons and attending classes in primary school. Conclusion: The results show that kindergarten provides a stimulating environmental for children with different difficulties. For easier inclusion special educator and rehabilitator have a major role to adjust curriculum according to children needs and improve their quality of life.

**Key words:** kindergarten, inclusive practice, education, special educator and rehabilitator

# ДЕТЕТО – ГРАДИТЕЛ НА ЧОВЕКОТ

## THE CHILD IS A FATHER OF THE MAN

**Билјана СТЕРЈАДОВСКА СТОЈЧЕВСКА,  
Даниела САЗДОВА**

Македонско Монтеcори Здружение, Скопје, Р. Македонија

### АПСТРАКТ

*Вовед:* Подобрувањето на квалитетот на живот на децата се состои во обезбедувањето и развивањето на здравствените, социјалните и образовните сервисни служби. Со законските измени на детската заштита, овозможена е и нова форма на опфаќање на децата, односно отварање на Центри за ран детски развој (ЦРДР). *Цел:* Да се опише работењето на двата ЦРДР во организација на Македонското Монтеcори Здружение како алтернативни форми на образование на деца од предучилишна возраст во контекстуални рамки; да се елаборира нивното влијание во насока на подобрување на опфатеноста на децата и подобрување на нивниот целокупен развој. *Методологија:* Се користеше дескриптивен метод за експликација на работата на двата инклузивни ЦРДР, во рурална и во урбана средина. *Резултати:* Официјалните податоци покажуваат дека во Македонија мал дел од децата се вклучени во предучилишните установи. Едукативниот центар во с. Бардовци во досегашната работа има опфатено 64 деца од рурална средина и од ромска популација. Монтеcори центарот кој е наменет за деца од урбаната средина досега има опфатено 327 деца (256 со типичен развој и 71 дете со посебни потреби). Искуствата покажуваат дека ЦРДР се извонредна можност за обезбедување на сервисни услуги на семејствата во согласност со потребите на локалната заедница, семејствата и нивниот животен стил. *Заклучок:* Раниот пристап до некоја форма на воспитание и образование остава долгорочни ефекти во целокупното понатамошно школување на секоја индивидуа. Децата чие образование започнало во раното детство имаат позитивен однос кон училиштето и постигаат подобри резултати во школувањето.

**Клучни зборови:** Центри за ран детски развој, алтернативни форми на образование, деца, предучилишна возраст

### ABSTRACT

*Introduction:* The improvement of the quality of life for children of preschool age is determined by the foundation and development of health, social and educational services that ensure better development of the child. The legislative changes in the field of child protection, provides a new form of education of preschool children and opening Centers for Early Childhood Development (CECD). *The aim:* To describe the two CECD organized by the Macedonian Montessori Association as alternative forms of education of preschool children in the contextual framework; to elaborate their influence in order to improve the coverage of children and to improve children's overall development. *Methodology:*

Descriptive method was used to describe two inclusive CRDR, one in rural and one in urban environment. *Results:* Official data show that in Macedonia small numbers of children are involved in preschool institutions. Educational Centre in the village Bardovci, has included 64 children of rural area and Roma population. Montessori center is aimed for children from urban area and has included 327 children (256 with typical development and 71 children with special needs). Experience shows that CECD are excellent opportunity for providing services that are according to the needs of the local community, families and their lifestyle. *Conclusion:* Early access to some form of education has long-term effects to further education of each individual. Children whose education began in early childhood have a positive attitude towards school and achieve better success in schooling.

**Keywords:** Centre for Early Childhood Development, alternative forms of education, children, preschool age

## ВОБЕД

Подобрувањето на квалитетот на живот на децата се состои во обезбедувањето и развивањето на здравствените, социјалните и образовните сервисни служби. Последните децении предучилишното воспитание и образование во најголемиот број на земји во светот е издигнато на ниво на национален приоритет во рамките на глобалните воспитно – образовни системи. Мисијата на предучилишното воспитание и образование во Република Македонија е еднаков приод и максимална опфатеност на децата од предучилишна возраст со најразлични форми и програми, дизајнирани според современите трендови и најновите научни сознанија од областа на детскиот развој (Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015 година, стр 70). Од друга страна пак, податоците на Државниот завод за статистика (Јавни установи за згрижување и воспитание на деца – детски градинки, 2014) и Министерството за труд и социјална политика покажуваат дека опфатот на деца на возраст од 0 до 6 години е 26% или 34% деца на возраст од 3 до 6 години се опфатени во јавните и приватните детски градинки. При тоа треба да се има во предвид дека најголем број на деца опфатени во градинките се од урбаните средини, а сосем мал број деца од рурална средина се вклучени во некоја форма на предучилишно воспитание и образование. Со цел да се создадат можности за опфаќање на поголем број деца направени се измени во Законот за заштита на децата, со што е овозможено отварање на јавни и приватни Центри за ран детски развој (ЦРДР) (Закон за заштита на децата „Службен весник на Република Македонија” бр. 23/13, 12/14 и 44/14). ЦРДР се наменет за деца од 3 до 6 години и нудат воспитно - образовни програми во времетраење од 3 часа. Иако овие центри првенствено се наменети за руралните средини со цел да се надополни недостатокот од предучилишна поддршка на децата, податоците од Државниот завод за статистика (Јавни установи за згрижување и воспитание на деца – детски градинки, 2014) покажуваат дека и во урбаните средини, значителен број на деца не се опфатени во предучилишните установи. Според истиот извор, во Скопје во 2014 година 351 дете кое се прјавило за упис, било одбиено од државните и приватните градинки. Ако се претпостави дека има и деца кои воопшто не биле пријавени за упис јасно

може да се забележи потребата за отварање на нови градинки или алтернативни форми на предучилишно образование и во Скопје, односно и во другите урбани средини.

Целта на трудот е да се опише работењето на двата ЦРДР во организација на Македонското Монтесори Здружение како алтернативни форми на образование на деца од предучилишна возраст во контекстуални рамки; да се елаборира нивното влијание во насока на подобрување на опфатеноста на децата и подобрување на нивниот целокупен развој.

## МЕТОДОЛОГИЈА

Користејќи го дескриптивниот метод во трудот се опишани ефектите од работата на два инклузивни ЦРДР во организација на Македонското Монтесори Здружение.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Engle и соработниците (2007), предлагаат воведување интервенции во раното детство преку семејствата и негувателите, а групните детски активности за учење да отпочнат на возраст од 3 до 6 години. Експертите за ран детски развој имаат постигнато широк консензус - децата најдобро растат во домашна средина во текот на првите три или четири години, под услов да бидат исполнети следниве околности: родителите треба да располагаат со одредени родителски вештини; мора да бидат присутни играчки и други начини на стимулација; мора да постои здрава средина; децата треба да учествуваат во групни активности – игри, учење, пеење, пред описменувањето – на возраст од 3 и 4 години па нагоре се додека не почнат основно училиште (Равенс, 2010). Водејќи се од овие сознанија, во село Бардовци во Јануари 2013 година започна со работа Едукативниот центар за деца на возраст од 3 до 6 години. Центарот е наменет за децата жители на ова село и децата од ромската населба Злокукани. Едукативниот центар е единствена организирана форма на едукативна стимулација што ја добиваат овие деца. Во досегашното работење во центарот се опфатени 64 деца.

**Табела 1.** Број на деца во Едукативниот центар во с.Бардовци по години  
**Table 1.** Number of children in Educational Center in a village of Bardovci by years

Година	Деца од македонска популација	Деца од ромска популација	Вкупно
2013	9	10	19
2014	14	14	28
2015	7	10	17
<b>Вкупно</b>	30	34	64

Со цел проценка на развојот на децата пред почетокот на воспитно – образовната работа секое дете се проценува со помош на Денвер развојниот тест. Оваа проценка на развојот покажа дека кај поголем број деца постои отстапка во развојот за околу половина година, а кај некои и повеќе. Овие

резултати укажуваат на тоа дека тие имаат слаба едукативна стимулација во рамките на своите семејства. Врз основа на добиените резултати од Денвер тестот и Програмата за рано учење и развој се изготвува План и Програма за воспитно – образовна работа, кои се во согласност со Монтесори стандардите и принципи на работа. Според овој План и Програма децата секој ден имаат два часа активности според Монтесори принципите и еден час насочени активности од различните домени на развој. Опсервациите и развојните досиеја на децата покажуваат дека децата имаат значаен напредок во развојот на говорот и јазикот и мисловните операции. Напредокот особено може да се забележи кај децата од ромска националност кај кои што развојните отстапувања се позастапени и кои што на почетокот минимално го познаваат македонскиот јазик. Освен што може да се забележи напредок во когнитивниот и моторниот развој особено значајно е што се забележува напредок во однос на однесувањето и развивањето на социјалните компетенции. Стекнатите компетенции ќе им овозможат на децата подобар влез и развој во училишната средина. Податоците покажуваат дека сите деца што го посетувале центарот го продолжиле своето образование во основно училиште. Едукативниот центар во с. Бардовци овозможува социјална инклузија на децата од ромска популација од најрана возраст. Исто така децата од македонската популација, дружејќи се, играјќи и работејќи заедно со децата од ромската популација ги разбиваат предрасудите и стереотипите кон нив, развиваат здрави социјални компетенции, толеранција и почитување на разликите. Резултатите од лонгитудиналните студии за ефикасно предучилишно воспитание и образование укажуваат дека квалитетните четири часовни програми кои што децата секојдневно ги посетуваат имаат еднаков ефект како и целодневните програми (Centar za interaktivnu pedagogiju, 2010). Токму затоа во 2006 година се формираше Монтесори центарот кој е наменет за деца од 3 до 6 години, со типичен развој и деца со посебни потреби. Во досегашното работење Монтесори центарот има опфатено 327 деца (256 со типичен развој и 71 дете со посебни потреби).

**Табела 2.** Број на деца кои го посетувале Монтесори центарот подолго од 4 месеци, по години

**Table 2.** Number of children who have attended Montessori Centre longer than 4 months by years

Година	Деца со типичен развој	Деца со посебни потреби	Вкупно
2006	19	4	23
2007	21	6	27
2008	22	7	29
2009	23	5	28
2010	24	6	30
2011	24	7	31
2012	28	12	40
2013	27	8	35
2014	33	10	43
2015	35	6	41
<b>Вкупно</b>	256	71	327

Почитувајќи ги светските трендови и карактеристиките на Монтесори педагогијата, групите во центарот се хетерогени, со деца на возраст од 3 до 6 години. На децата им се нудат групни активности и 2 часа активности според Монтесори принципите кога децата, во согласност со својата развојна фаза и интересот, можат да изберат материјал за работа. Тие самостојно го избираат и организираат местото и социјалната форма на работа. На овој начин развиваат одговорен однос и почит кон сопствената работа, работата на другите и материјалите на работа. За секое дете се води развојно досие во кое се бележат развојно ниво, квалитетот на работа и квалитетот на социјални интеракции. Не помалку значајно е што центарот овозможува инкузија на деца со посебни потреби. На овој начин децата со типичен развој имаат можност да развијат значајни социјални компетенции како толеранција, поддршка и разбирање на другиот, почитување на разликите. Монтесори центарот овозможува секое дете со своите индивидуални интелектуални, телесни и психички потенцијали да може да си го најде своето место.

## **ЗАКЛУЧОК**

Искуствата покажуваат дека раниот почеток на образованието дава можност за стимулација и развој на индивидуалните моторни, интелектуални, емоционални и социјални капацитети на секое дете. Тоа создава услови за еднаков старт и премостување на почетните препреки кои ги носи неповолната социјална и културна средина од која доаѓаат децата. Нашето искуство се согласува со резултатите од истражувањата кои укажуваат на тоа дека учениците кои предходно посетувале детска градинка имаат позитивен однос кон училиштето и покажуваат подобар успех во понатамошното школување. Имајќи во предвид дека во Р. Македонија не постои можност за опфаќање на сите деца од предучилишна возраст во детските градинки, ЦРДР, како алтернативна форма на образование, се извонредна можност за зголемување на опфатот и обезбедување на потребите на локалната заедница. Во рамките на ЦРДР може да се развиваат посебни воспитно-образовни програми според потребите на децата, акцентирајќи различни аспекти од нивниот развој. Исто така ЦРДР овозможуваат прилагодување, во организациона и програмска смисла, на потребите на семејствата и нивниот животен стил. ЦРДР, се позитивен пример на градење на сервисни услуги кои се во насока на јакнење на капацитетите на семејството, локалната заедница и општеството во целина. Вложувањето во квалитетно предучилишно воспитание и образование е најбрзиот и најкраткиот пат за намалување на социјалната исклученост и сиромаштија, со што се намалуваат миграциите и социо-економската нееднаквост и се подобрува квалитетот на живот на деца и нивните семејства. На овој начин се подобруваат условите за развој и напредок на заедницата на микро и макро план.

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Алабашовска Дамовска, Л. и Тасевска, А. (2010). Алтернативни пристапи во педагогијата. Скопје
2. Бочварова, Ј., Сивевска, Д. и Цацков, О. (2013). Вклученоста на децата од ромска националност во предучилишните установи. Штип: Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“.
3. Centar za interaktivnu pedagogiju (2010). Vrtici bez granica, [internet] Достапно на линкот: [http://cipcentar.org/vrtic\\_bez\\_granica](http://cipcentar.org/vrtic_bez_granica) [Пристапено на 7. Април 2015].
4. Државен завод за статистика на Република Македонија (2015). Јавни установи за згрижување и воспитание на деца – детски градинки, 2014. [internet] Достапно на линкот: <http://www.stat.gov.mk/PrikaziPoslednaPublikacija.aspx?id=21> [Пристапено на 30.Април 2015].
5. Engle, P., Kariger, P., Fernald, L. and Raikes, A. (2009). Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the First Five Years of Life. [internet] Достапно на линкот: [http://siteresources.worldbank.org/INTCY/Resources/395766-1187899515414/Examining\\_ECD\\_Toolkit\\_FULL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTCY/Resources/395766-1187899515414/Examining_ECD_Toolkit_FULL.pdf) [Пристапено на 25.Април 2015].
6. Министерство за образование и наука на Република Македонија (2005). Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015 година. [internet] Достапно на линкот: [http://www.mon.gov.mk/images/banners/web\\_banners/Nacionalna%20strategija%20za%20obrazovaniето%202005-2015.pdf](http://www.mon.gov.mk/images/banners/web_banners/Nacionalna%20strategija%20za%20obrazovaniето%202005-2015.pdf) [Пристапено на 03.Април 2015].
7. Равенс, Ј. (2010). Финансиски остварлив план за еднаков пристап до Програмите за рано детство во Република Македонија - Фер Игра. [internet] Достапно на линкот: [http://www.unicef.org/tfyr-macedonia/UNICEF\\_Fair\\_Play\\_MK\(2\).pdf](http://www.unicef.org/tfyr-macedonia/UNICEF_Fair_Play_MK(2).pdf) [Пристапено на 6.Април 2015].
8. Walls, С.Н. (2008). At the Heart of Montessori - The Pre School Child (3-6 year). Dublin: Original Writing Ltd.



# SOMATIC STATUS AT STUDENTS FROM FRIST TO FIFTH GRADE AND APPLICATION OF CORRECTIVE – PREVENTIV EXERCISES

## СОМАТСКИ СТАТУС КАЈ УЧЕНИЦИ ОД ПРВО ДО ПЕТТО ОДДЕЛЕНИЕ И ПРИМЕНА НА КОРЕКТИВНО – ПРЕВЕНТИВНИ ВЕЖБИ

Милена СИМЈАНОВСКА<sup>1</sup>, Никодин ВЕЛЈАНОСКИ<sup>2</sup>,  
Самир ГРБЛЕ<sup>3</sup>

<sup>1</sup>невработен дефектолог

<sup>2</sup>невработен физиотерапевт

<sup>3</sup>ООУ “Мустафа Кемал Ататурк” Гостивар

### АБСТРАКТ

*Вовед:* Соматскиот статус го дефинира типот и степенот на телесната инвалидност и е основниот фактор кој го определува детето како телесно инвалидно, врз основа на што понатаму се дефинира сè. Корективно – превентивните вежби како дел од физиотерапијата може да се изведуваат и кај учениците со пречки во психо-физичкиот развој со телесни деформитети во основните училиште со примена на корективни вежби, психомоторни вежби за правилно држење на телото. *Цел:* Основна цел на истражувањето е проценка на соматскиот статус кај учениците со пречки во психо-физичкиот развој од прво до петто одделение во О.У. Мустафа Кемал Ататурк – Гостивар со која ќе се утврди степенот на телесните деформитети како и начинот за нивно отстранување со помош на корективно – превентивни вежби. *Методи:* Проценката на соматскиот статус се врши со метод на клинички преглед врз основа на Прашалник за проценка на соматскиот (телесен) статус (Rapać, Nedović, 1995), како и физиотераписка проценка за анализа на држење и рамнини на телото и програм на корективно – превентивни вежби. *Резултати:* Резултатите на ова истражување опфаќаат детекција на бројот на ученици од прво до петто одделение со пречки во психо – физичкиот развој со телесни деформитети, ограничување во моторните функции кај кои може да се применат корективно – превентивни вежби. *Заклучок:* Според ивршеното испитување на соматскиот статус се увиде дека кај поголем број на учениците постојат телесни деформитети и е потребно примена на корективно – превентивни вежби.

**Клучни зборови:** соматски статус, корективно – превентивни вежби, телесни деформитети.

### ABSTRACT

*Introduction:* Somatic status defines the type and level of physical disability and is the primary factor that determines a physically disabled child. Corrective - preventive exercises

as part of physiotherapy can be performed at students with disabilities in the psycho-physical development with physical deformities in primary school by applying corrective exercises, psychomotor exercises for proper posture. *Objective:* The main objective of the research is the assessment of somatic status among students with disabilities in the psycho-physical development from first to fifth grade in elementary school Mustafa Kemal Atatürk - Gostivar which will determine the level of physical deformities and how to remedy them using corrective - preventive exercises. *Methods:* Assessment of somatic status is made by clinical examination method based on questionnaire assessment of somatic (body) status (Rapaić, Nedović, 1995), and physiotherapy assessment analysis of posture and plains of the body and a program of corrective - preventive exercises. *Results:* The results of this research include the detection of the number of students from first to fifth grade with psycho - physical development with physical deformities, limitation in motor function in which you can apply corrective - preventive exercises. *Conclusion:* According to the conducted investigation of somatic status is recognized that there is big number of students with body deformities and that there is necessary application of corrective - preventive exercise.

**Key words:** somatic status, corrective – preventiv exercises, physical disability

## ВОВЕД

Соматскиот статус го дефинира типот и степенот на телесната инвалидност и е основниот фактор кој го определува детето како телесно инвалидно, врз основа на што понатаму се дефинира сè (Ćordić, Vojanin (1992). Корективно – превентивните вежби како дел од физиотерапијата може да се изведуваат и кај учениците со пречки во психо-физичкиот развој со телесни деформитети во основните училиште со примена на корективни вежби, психомоторни вежби за правилно држење на телото. (Nedović, Rapaić, Šćerapanović, 2010). Овој труд е насочен кон утврдување на соматскиот статус кај учениците од прво до петто одделение за одредување на потребите за вклучување на корективно – превентивни вежби кај истите со цел за подобрување на нивната психофизичка состојба. Приказот на соматскиот статус кај испитаниците покажува во која мерка оштетувањето, пореметувањето, повредата или болеста доведува до пореметување на функциите или губење на способноста т.е. така ја доведуваат личноста во состојба на телесна инвалидност (Šćerapanović, 2000). Корективно – превентивните вежби треба да се задолжителен дел од индивидуалните активности и да се спроведуваат кај учениците со потешкотии во менталниот и во физичкиот развој во основните училишта (Nedović, 2003).

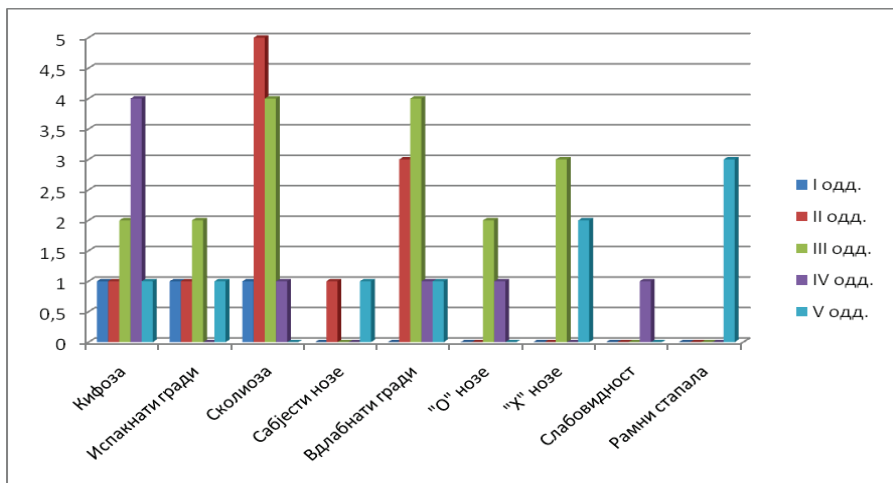
## МЕТОДИ

При изработувањето на истражувањето за овој труд употребени беа *Протокол за проценка на соматскиот статус* и протокол за *Анализа на став и рамнини на телото*. Со помош на овие протоколи беше извршена

проценка на држењето на телото и проценка на подвижноста на вратот, телото, долните и горните екстремитети. Посебно внимание беше посветено на детекција на телесни деформитети на рбетниот столб, градниот кош, долните и горните екстремитети, конгенитални аномалии, хронични болести и/или други фактори кои ги ограничуваат и/или оневозможуваат моторните активности. Анализата беше извршена на вкупно 50 испитаници од прво до петто одделение.

## РЕЗУЛТАТИ

Од вкупно 10 испитани ученици од прво одделение кај 1 ученик имаме кифоза, кај 1 ученик имаме испакнати гради и кај 1 ученик има сколиоза. Од вкупно испитани 10 ученици од второ одделение добиени се следните резултати: кај 1 ученик имаме сабјести нозе (*genua recurvata*), 1 ученик има кифоза, кај тројца ученици имаме вдлабнати гради, 1 ученик со испакнати гради и 5 ученици со сколиоза. Од вкупно испитани 10 ученици од трето одделение добиени се следните резултати: двајца ученици имаат “O” нозе (*genua vara*), двајца ученици имаат кифоза, кај 4 ученици има сколиоза, 4 ученици имаат вдлабнати гради, тројца ученици “X” нозе (*genua valga*) и кај двајца ученици имаме испакнати гради. Од вкупно испитани 10 ученици од четврто одделение кај еден ученик имаме сколиоза, кај еден ученик имаме слабовидност, кај 4 ученици имаме кифоза, 1 ученик има “O” нозе (*genua vara*) и кај еден ученик имаме вдлабнати гради. Од вкупно испитани 10 ученици од петто одделение ги добивме следниве резултати: кај 1 ученик имаме појава на кифоза, кај тројца ученици има рамни стапала (*pes planus*), 1 ученик има испакнати гради, 1 ученик има сабјести нозе (*genua recurvata*), еден ученик има вдлабнати гради и кај двајца ученици има “X” нозе (*genua valga*). (Графикон бр.1)



Графикон 1. Графички приказ на добиените податоци

Figure 1. Graphical display of received data

## ДИСКУСИЈА

Според извршениот соматски статус, како и извршената физиотерапевтска анализа на држењето на телото и ставот кај ученици од прво до петто одделение можеме да заклучиме дека бројот на деформитетите на телото, а особено деформитетите на `рбетниот столб значително се зголемува особено кај учениците кај кои не се применуваат корективно – превентивни вежби.

Неправилното седење во училишната клупа, носење на неанатомски училишни ранци како и носење ранец на едно рамо се покажаа како водечки фактори кон овие деформитети. Со цел да се превенираат деформитетите на телото кај децата во училишната возраст се препорачува едукација за правилно држење на телото, правилно носење на училишен ранец, правилно седење во училишна клупа како и што поголема примена на корективно – превентивни вежби кај истите.

## БЛАГОДАРНОСТ

Особена благодарност би сакале да упатиме до ООУ “Мустафа Кемал Ататурк” Гостивар, за љубезноста и достапонста до учениците од прво до петто одделение за изработка на истражувањето на овој труд.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ćordić, A., Bojanin, S. (1992). *Opšta defektološka dijagnostika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
2. Nedović, G., Rapaić, D., Šćepanović, M. (2010). *Mogućnosti i ograničenja realizacije korektivno-preventivnih vežbi i igara u: Stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem 5. Susreti nastavnika obaveznih vannastavnih individualnih aktivnosti*, Sombor, Zbornik rezimea.
3. Šćepanović, M. (2000). *Procena somatskog statusa kod telesno invalidne dece i omladine*, diplomski rad, Defektološki fakultet, Beograd.
4. Nedović, G. (2003). *Preventivno korektivni rad sa MNR osobama*, Projekat Ministarstva za socijalna pitanja R Srbije (401-00-614/2003-10), Beograd

# JEZIČKE VJEŠTINE ROMSKE DJECE

## LANGUAGE SKILLS OF ROMA CHILDREN

**Amela IBRAHIMAGIĆ, Medina VANTIĆ-TANJIĆ,  
Mirela DURANOVIĆ**

Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

### APSTRAKT

*Uvod i cilj:* Cilj rada je bio utvrditi karakteristike poznavanja semantike i sintakse u lingvistički i kulturološki različite djece, te ispitati postojanje razlika u odnosu na djecu urednog-govorno-jezičkog razvoja. *Metode:* Istraživanjem je obuhvaćen 41 ispitanik koji su lingvistički i kulturološki različiti, pripadnici romske manjine nastanjene na teritoriji Tuzlanskog kantona. Drugu grupu ispitanika činio je 41 ispitanik urednog govorno-jezičkog razvoja izjednačeni prema hronološkoj dobi i spolu sa ispitanica iz predhodne grupe. Analizirano je ukupno 37 varijabli razvrstanih u tri grupe: anamnestičke, semantičke i sintaksičke. Ispitivanje je provedeno testiranjem poznavanja semantike i sintakse primjenom „Ekspresivne skale bosanskog jezika“ prema Jewett i Echols (2005). *Rezultati:* Rezultati pokazuju da je nivo razvijenosti semantičkih i sintaksičkih znanja lingvistički i kulturološki različitih ispitanika niži u odnosu na ispitanike urednog govorno-jezičkog razvoja. Ispitanici urednog govorno-jezičkog razvoja i lingvistički i kulturološki različiti ispitanici međusobno se razlikuju u poznavanju semantike i sintakse kako u pojedinačnim varijablama tako i u cjelokupnom prostoru varijabli. Diskriminaciji grupa unutar domena semantike najviše doprinose nivo poznavanja definicija, ekspresivnog rječnika, objašnjenja procedure i usporedbe i kontrasta. Diskriminaciji grupa unutar domena sintakse najviše doprinose nivo poznavanja razvoja rečenice, roda zamjenice i pridjeva i poznavanje prošlog vremena. *Zaključak:* Rezultati upućuju na zaključak bi djeca, pripadnici romske populacije koja pohađaju redovne osnovne škole, uz sveubuhvatniji pristup domeni jezika poboljšala svoja postignuća, zahvaljujući tome lakše i uspješnije pratila nastavne sadržaje i postizala bolje školske rezultate. Ovo bi, vrlo brzo dalo pozitivan povratni odgovor i u domenu socijalizacije, integracije i poboljšanju interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

**Ključne riječi:** jezik, semantika, sintaksa, Romi

### ABSTRACT

*Introduction and aim:* The main aim of this study was to examine the features of semantics and syntax knowledge in linguistically and culturally different children, as well as to test the potential differences compared to children with regular speech and language development. *Methods:* Sample included 41 subjects who were linguistically and culturally different, members of Roma people minority inhabitants of Tuzla Canton region. Other group was formed by 41 subjects with regular speech and language development. Groups were equaled by chronological age and gender. Thirty-seven variables grouped in three groups were analyzed: anamnestic, semantic, and syntax. Assessment was done by the use

of “Bosnian Language Expressive Scale” Jewett and Echols (2005). *Results*: Results show that semantic and syntax development level of linguistically-culturally diverse children is lower than in subjects with regular speech and language development. Significant difference is present in manifest as well as in latent variables area. Regarding semantic knowledge groups are at the most discriminated by the knowledge of word definitions, expressive vocabulary, procedure explanation, and comparison and contrast. Regarding syntax knowledge groups are at the most discriminated by the knowledge of: sentence development, gender of noun and adjective, and past tense. *Conclusion*: Results imply that children, members of Roma population, who attend state primary schools, would with comprehensive approach to language domain, improve their achievements. Those would result in easier and more successful follow of curriculum demands and higher school results. Those would result in positive feedback in the field of socialization, integration and improvements in intercultural nurture and education.

**Key words:** language, semantic, syntax, Roma people

## UVOD

Osnovno sredstvo sporazumijevanja među ljudima jeste jezik, a osnovna funkcija jezika jeste ostvarivanje komunikacije tj. prenošenje informacije ili saopćenja (Vajzović i Zvrko, 1994). Jezik je najmoćnije sredstvo ljudske komunikacije i glavni pokretač naše misli (Ridanović, 1998). Jezik je sistem kodificiranog znanja i jedinstven je za sve ljude koji žive u određenoj jezičkoj zajednici (Blaži, 1999). Može se definisati kao zajednički društveni kod ili konvencionalni sistem za predstavljanje koncepta upotrebom dogovorenih simbola i pravilima vođenih kombinacija tih simbola (Owens, 2005). Zato što se jezik sastoji od pravilnosti ili skupa pravila, članovi jezičke zajednice (uključujući i djecu) moraju naučiti pravila i inducirati regularnost ukoliko žele da koriste jezik. Među pravilima koja moraju biti naučena su i ona koja određuju ko može reći što kome i na koji način. Stoga je jezik, *naučeno* ili stečeno ponašanje (Reed i Baker, 2005). Sposobnost da se nauči jezik smatra se urođenom ljudskom sposobnošću. Neki autori ističu da je većina ljudskih beba rođena sa sposobnošću da koriste jezik na isti način kao što je pauk rođen sa sposobnošću da plete mrežu ili pak ptica sa sposobnošću da gradi gnijezdo. Ipak, ovo ne znači da djeca jezik koriste automatski. Iako imaju urođenu sposobnost za jezik, oni još uvijek trebaju da nauče jezik ili kod lingvističke zajednice u kojoj su odgojeni (Reed i Baker, 2005). Od svih slika kulture, bilo pojedinca ili društva u cjelosti, ona u govoru je najviše realna. Slika kulture izrađena od materijalnog obilja može biti ishitrena, a od materijalne oskudice neizražena. Kultura se u bitnome pretiče u govor bez materijalnih izdataka (Škarić, 1988). Kulturološka različitost se često naziva i multikulturalizam, što je zajednički termin za rasne, lingvističke i kulturološke razlike u društvu (Long, 2005). U idealnom svijetu kulturološke i lingvističke razlike bi bile jedine tačke koje je potrebno posmatrati. Ipak, očito je da su u disproporcionalnom broju slučajeva, etnički različita djeca u isto vrijeme djeca siromaštva. Dok je jedno od sedmero bijele djece siromašno, četvero od devetero afro-američke i troje od osmero

hispano-američke djece je siromašno (Nacionalni centar za djecu u siromaštvu, 1990 prema Long, 1994). Vrlo često romske i neromske zajednice žive jedne pored drugih u susjedstvu, ne ostvarujući stvarne međusobne kontakte, što vodi stvaranju i održavanju predrasuda jednih prema drugima (Sudar, 2006). Važno je prihvatiti podatak da iako etnička pripadnost ne može biti promijenjena, to ne primorava individuu da slijedi određene kulturološke standarde. Očekivati da će se svi pripadnici jedne etničke skupine ponašati na isti način jeste predrasuda. Sa druge strane, ne biti svjestan kulturoloških razlika i njihovog mogućeg uticaja na komunikaciju je neprofesionalno. Stoga je ravnoteža ključni faktor u pomaganju djeci različitog lingvističko-kulturološkog porijekla (Long, 2005). Poštivanje i njegovanje različitosti u vlastitom jeziku i narodu vodi ka poštivanju različitosti općenito (Jelaska, 2003). Individualne razlike u iskustvima, znanjima, stavovima, fizičkim sposobnostima, izgledu, etičkoj i religioznoj pripadnosti i sl. prirodna su pojava. Stoga je potrebno pojedince podsticati da prihvate vlastitu različitost i jedinstvenost kao najveće bogatstvo. Razlike pružaju mogućnosti za uzajamnu interakciju i učenje (Bezinović, 1993 prema Piršl i Benjak, 2003). I učitelji moraju biti svjesni njihovih vlastitih kulturoloških načina interakcije te kako isti mogu utjecati na djecu koja ne dijele njihovu kulturu ili jezik (Bunce, 2003). Romska manjina je u naročito teškoj situaciji kada se radi o integraciji sa ostalom populacijom (Petr, 2004). Prema popisu stanovništva iz 1991. godine u BIH ima 8864 Roma, dok državne vlasti na svim nivoima i romske nevladine organizacije iznose podatke od 30.000, 50.000 pa čak i 80.000 Roma u BIH (Nagradić, 2005). Većina učenika nastavlja školovanje nakon osmogodišnje škole, uz zamjetan izuzetak romske djece. Romska djeca nailaze na velike prepreke kada se žele nastaviti školovati jer ih u školi diskriminiraju, a porodica im ne daje podršku. Prema procjenama, 10% romske djece krene u osnovnu školu, a samo 10% njih nastavi školovanje u srednjoj školi (Ured za demokraciju, ljudska prava i rad, 2005). Siromaštvo je jedan od najčešćih razloga zbog kojih Romi ne idu u škole (Briza, 1997). Imaju mnogo problema: ne govore dobro jezik, nisu školovani, nemaju državljanstvo niti osobne dokumente, uglavnom su nezaposleni i diskriminirani u društvu. Prema podacima Vijeća Evrope u Hrvatskoj, samo 1,8 % ima privremeno, a samo njih 6.8% ima stalno radno mjesto. Prema procjenama, iz Hrvatske, 21.000 Roma živi od socijalne pomoći (Ured za demokraciju, ljudska prava i rad, 2005). Ispitivanje koje je proveo Centar za zaštitu prava manjina Sarajevo 1999. godine je pokazalo da 80% ispitanih romskih porodica nemaju niti jednog člana koji ima stalno zaposlenje (Smith, 2001). Mnoga romska djeca nisu dovoljno vješta u pisanju i govorenju neromskih jezika kako bi mogli efikasno učiti na lokalnim jezicima na kojima se drži nastava u Bosni i Hercegovini (Smith, 2001). Romska populacije nastanjena u Bosni i Hercegovini, slično kao i drugdje u svijetu, nalazi se u specifičnoj situaciji nastaloj uslijed kombinacije različitih faktora. To su, između ostalog: nizak socio-ekonomski status, slabo poticajna porodična sredina, specifična bilingvalna sredina i neredovno školovanje na, često, nedovoljno poznatom jeziku. Pored navedenih faktora, logopedi koji bi trebali raditi na razvoju govorno-jezičkih sposobnosti romske djece ne posjeduju podatke

o razvijenosti govora i jezika, te o učestalosti i vrsti govorno-jezičkih smetnji u ove djece. Ovo je razlog zbog kojeg djecu romske populacije treba izučavati kao posebnu grupu, ne svrstavajući je u redove „tipične“ socio-kulturne deprivacije ili bilingvizma (Ibrahimagić, 2008).

*Cilj rada* je utvrditi karakteristike poznavanja semantike i sintakse u lingvistički i kulturološki različite djece, pripadnika romske manjine nastanjene na teritoriji Tuzlanskog kantona, Bosna i Hercegovina, te ispitati postojanje razlika u odnosu na djecu urednog-govorno-jezičkog razvoja.

## **METODE RADA**

### **Uzorak ispitanika**

Uzorak istraživanja sačinjavala su 82 ispitanika, oba spola, podijeljeni u dvije skupine. Prvu grupu činio je 41 ispitanik koji su lingvistički i kulturološki različiti, pripadnici romske manjine nastanjene na teritoriji Tuzlanskog kantona. Drugu grupu ispitanika činio je 41 ispitanik urednog govorno-jezičkog razvoja. Grupe su izjednačene u odnosu na hronološku dob i spol.

### **Uzorak varijabli**

Analizirano je ukupno 37 varijabli razvrstanih u tri grupe.

Anamnestičke varijable: pripadnost grupi ispitanici lingvistički i kulturološki različiti/uredni govorno-jezički razvoj; hronološka dob izražena u godinama; dobna grupa (pripadnost dobnoj grupi na način da su ispitanici hronološke dobi od šest do osam godina mlađa dobna grupa a ispitanici od devet do petnaest godina starija dobna grupa; spol.

Semantičke varijable činilo je 16 varijabli koje su oformljene kao rezultat ispitanikovog poznavanja i pojašnjenja: receptivnog rječnika (Rerjecnik), ekspresivnog rječnika (Exrjecnik), definicija (Definicije), kategorija definicija (katDefinicija), kategorija (Kategorije), kategorija kategorije (katKategorije), asocijacija (Asocijacije), kategorija asocijacija (katAsocijacija), usporedbe i kontrasta (uporedbakontrast), kategorija usporedbe i kontrasta (katusporkontrast), sekvencijskih priča sa modelom (sekpricesa modelom), prepričavanja priče sa modelom (prepricavanje sa modelom), sekvencijskih priča bez modela (sekpricebezmodela), prepričavanja priče bez modela (prepricavanje bez modela), pričanja priče (pricanjepriče) i objašnjenja procedure (procedura).

Sintaksičke varijable činilo je 16 varijabli koje su oformljene kao rezultat ispitanikovog poznavanja i pojašnjenja: receptivnog razumijevanja sintakse i gramatike (recrazumijevanje), opšte ekspresije, sintakse i gramatike I (SDI), opšte ekspresije, sintakse i gramatike II (subjekat), opšte ekspresije, sintakse i gramatike III (glagoli), opšte ekspresije, sintakse i gramatike IV (redrijeci), roda zamjenice i pridjeva (rodzamjeniceipridjeva), kategorije roda zamjenice i riječi (katRodazamjenice), prisvojnica (prisvojnice), broja imenice (broj) nastavaka padeža (padezi), komparativa i superlativa (komparacije), kategorija komparacija (katKomparacije), glagolskih vremena I (prezent) kategorija prezenta



(katPrezenta), glagolskih vremena II (prošlo vrijeme), kategorija prošlog vremena (katProslgovremena), glagolskih vremena III (buducevrijeme) i razvoja rečenice (razvojrecenice).

Varijable sa predznakom kategorija služile su za dodatno pojašnjenje određene varijable na način da se opiše ispitanikove nepoznavanje, slabo, umjereno ili jako poznavanje određene varijable, na način da je viši broj pokazivao bolje poznavanje.

### **Način provođenja istraživanja**

Istraživanje je provedeno u redovnim osnovnim školama u Tuzli. Ispitivanje je provedeno testiranjem poznavanja semantike i sintakse primjenom „Ekspresivne skale bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika“ prema Jewett i Echols (2005). Testiranje je obavljeno u skladu sa propozicijama testa uz napomenu da nije vršeno snimanje nego zapisivanje ispitanikovih odgovora. „Ekspresivna skala bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika” sastoji se od dva dijela. Prvi dio je *Test protokol* koji je podijeljen u tri dijela, a drugi je *Slikovni testovni materijal* koji služi ispitivaču da bi pružio ispitaniku, odgovarajuću slikovnu ilustraciju za određene varijable. Slikovni testni materijal je uređen na način da slijed slika prati slijed ispitivanja koji je u test protokolu. Po završetku ispitivanja jedne varijable, pri prelasku na ispitivanje sljedeće varijable, ispitivač ima pisanu napomenu o prelasku na ispitivanje nove varijable u vidu naslova dijela testa, naslova varijable te zabilješke da li za tu varijablu ima slikovne ilustracije ili ne. Ispitivač je ispitaniku postavljao odgovarajuća pitanja na koja je ispitanik usmeno odgovarao koristeći se vizuelnom potporom u vidu ilustracije, ukoliko je predviđena za datu varijablu. Ispitivač je odgovore verificovao bilježenjem u test protokolu i zapisivanjem.

### **Metode obrade podataka**

Za statističku obradu podataka korišten je program SPSS 12.0., a izračunati su: srednja vrijednost, standardna devijacija, minimalne i maksimalne vrijednosti, t-test i Mann-Whitney test, diskriminativna analiza. Statistička značajnost uvažavana je za vrijednost  $p < 0,05$ .

## **REZULTATI**

Utvrđivanje razlika u poznavanju semantike i sintakse između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja obavljeno je putem t-testa, Mann-Whitney testa i diskriminativne analize. Rezultati t-testa između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja (Tabela 1) pokazuju postojanje statistički značajnih razlika u osamnaest od devetnaest ispitanih varijabli (vrijednost p bila je u rasponu od 0,000 do 0,023). Statistički značajne razlike nisu zabilježene jedino u varijabli receptivni rječnik.

**Tabela 1.** Utvrđivanje razlika aritmetičkih sredina između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja za varijable semantike i sintakse

**Table 1.** Determining the difference between arithmetic means linguistically and culturally different individuals and patients of proper speech and language development for variable semantics and syntax

	Arit.Sred.G1	Arit.Sred.G2	t	df	Sig. 2-tailed
Rerjecnik	9,98	10,54	-1,768	74,873	,081
Exrjecnik	6,39	9,46	-8,715	48,687	,000*
Definicije	8,17	14,27	-9,308	79,492	,000*
Kategorije	14,78	17,46	-4,232	66,966	,000*
Asocijacije	4,12	5,83	-5,758	47,077	,000*
usporedbakontrast	3,34	5,71	-6,814	53,097	,000*
sekpricesamodelom	,88	1,00	-2,357	40,000	,023*
sekpricebezmodela	,73	1,00	-3,830	40,000	,000*
recrazumijevanje	10,20	11,76	-4,998	47,345	,000*
SDI	4,74	6,13	-3,866	75,101	,000*
rodzamjeniceipridjeva	5,02	7,46	-5,954	53,296	,000*
prisvojnice	4,00	4,90	-4,260	44,114	,000*
broj	3,98	4,85	-4,374	46,673	,000*
padezi	5,44	6,88	-4,782	42,435	,000*
komparacije	6,44	8,85	-4,403	42,185	,000*
prezent	3,51	4,00	-3,592	40,000	,001*
proslovrijeme	2,95	3,98	-5,406	41,348	,000*
buducevrijeme	,49	,98	-5,898	47,551	,000*
razvojecenice	10,90	17,07	-8,193	47,941	,000*

\*G1= lingvistički i kulturološki različiti ispitanici

G2= ispitanici urednog govorno-jezičkog

Rezultati Mann-Whitney testa lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja za neparametrijske varijable o poznavanju semantike i sintakse (Tabela 2) pokazuju postojanje statistički značajnih razlika u jedanaest od dvanaest ispitanih varijabli. Vrijednost p kretala se od 0,000 do 0,06. Statistički značajne razlike nisu zabilježene jedino u varijabli pričanje priče. Razlika za ovu varijablu se približila statističkoj značajnosti (0,054) ali je nije dostigla. Grafikon 1 i Grafikon 2 predstavljaju razlike između ispitanika za statistički značajno različite varijable semantike i sintakse predstavljene na osnovu aritmetičkih sredina varijabli.

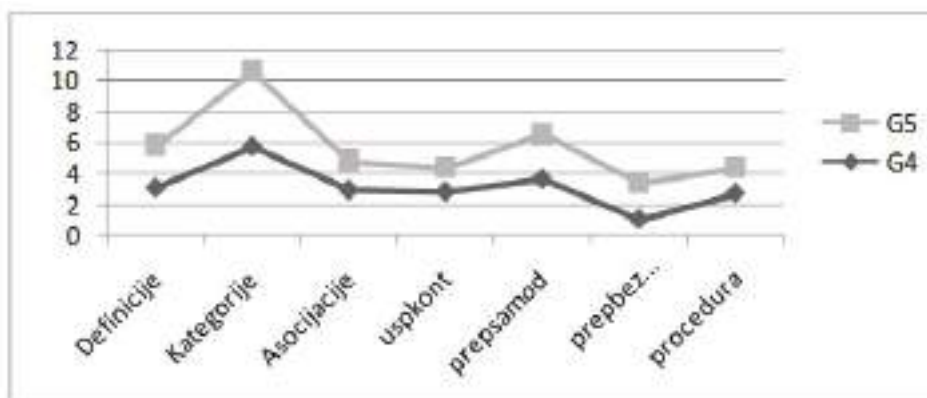
**Tabela 2.** Mann-Whitney test između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja za varijable semantike i sintakse

**Table 2.** Mann-Whitney test between linguistically and culturally different individuals and patients of proper speech and language development for variable semantics and syntax

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Arit. sred. ranka		Sig. 2-tailed
				G1	G2	
katDefinicija	697,000	1558,000	-2,747	38,00	45,00	,006*
katKategorije	449,500	1310,500	-4,259	31,96	51,04	,000*
katAsocijacija	324,500	1185,500	-5,496	28,91	54,09	,000*
katusporkontrast	284,000	1145,000	-5,687	27,93	55,07	,000*
prepricavanjesamodelom	436,000	1297,000	-3,984	31,63	51,37	,000*
prepricbezmodela	524,000	1385,000	-3,152	33,78	49,22	,002*
pricanjeprice	662,000	1523,000	-1,929	37,15	45,85	,054
procedura	243,000	1104,000	-5,925	26,93	56,07	,000*
katRodazamjenice	310,000	1171,000	-5,469	28,56	54,44	,000*
katKomparacije	512,000	1373,000	-3,978	33,49	49,51	,000*
katPrezenta	553,500	1414,500	-4,071	34,50	48,50	,000*
katProslogvremena	363,500	1224,500	-5,450	29,87	53,13	,000*

G1=grupa lingvistički i kulturološki različitih ispitanika

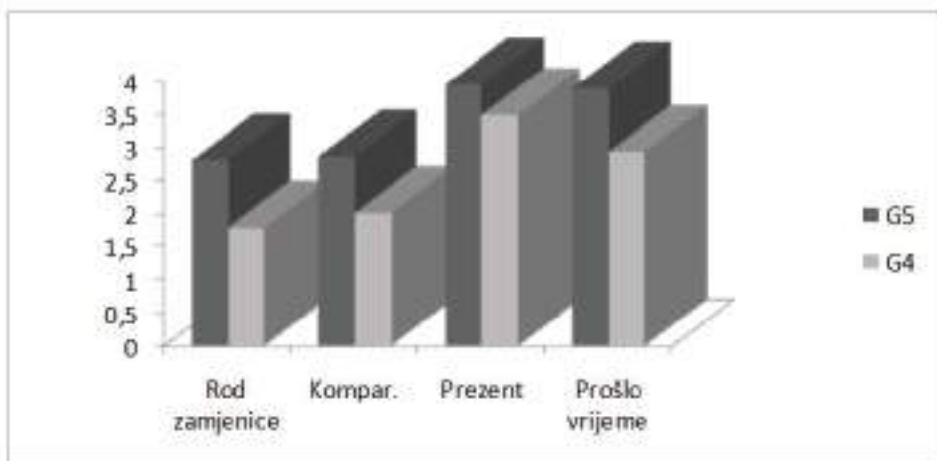
G2= grupa ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja



G4= lingvistički i kulturološki različiti ispitanici; G5= ispitanici urednog gov.-jez. razvoja

**Grafikon 1.** Aritmetičke sredine statistički značajno različitih neparametrijskih varijabli semantike između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja

**Figure 1.** Means significantly different nonparametric variables semantics between linguistic and culturally different individuals and patients of proper speech and language development



G4= lingvistički i kulturološki različiti ispitanici; G5= ispitanici urednog gov.-jez. razvoja

**Grafikon 2.** Aritmetičke sredine statistički značajno različitih neparametrijskih varijabli sintakse između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja

**Figure 2.** Means significantly different nonparametric variables syntax between linguistic and culturally different individuals and patients of proper speech and language development

Da bi se istražila razlika između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja za varijable poznavanja semantike u cijelom prostoru varijabli primijenjena je diskriminativna analiza. Rezultati diskriminativne analize pokazuju da je dobiven jedan diskriminativni faktor na nivou značajnosti od 0,000 (Tabela 3). Analizirajući standardizirane diskriminativne koeficijente zaključuje se da diskriminaciji grupa lingvistički i kulturološki različite djece i djece urednog govorno-jezičkog razvoja u poznavanju semantike najviše doprinose varijable: usporedba i kontrast, asocijacije, kategorija asocijacija, kategorija usporedbe i kontrasta, definicije, ekspresivni rječnik i objašnjenje procedure (Tabela 4). Korelacija varijabli i faktora čini strukturu diskriminativnog faktora. Matrica strukture objašnjava najveću unutargrupnu korelaciju između diskriminativnih varijabli i standardizirane kanoničke diskriminacijske funkcije. Struktura je prikazana u Tabeli 5 gdje su varijable poredane prema apsolutnoj veličini korelacije sa diskriminativnom funkcijom. Prikazana je najveća apsolutna korelacija između svake varijable i diskriminativne funkcije. Iz strukture diskriminativnog faktora uočava se da ga u najvećoj mjeri determiniraju varijable: definicije, ekspresivni rječnik, procedura, kategorija usporedbe i kontrasta i usporedba i kontrast. Postojanje razlika između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i urednog govorno-jezičkog razvoja pokazuju vrijednosti centroida grupa. U Tabeli 6 prikazan je položaj grupa ispitanika u diskriminativnom prostoru putem centroida grupa. Vrijednost centroida za lingvistički i kulturološki različite ispitanike iznosi -1,866 a za ispitanike urednog

govorno-jezičkog razvoja 1,866. Ovakve vrijednosti jasno diferenciraju dvije grupe ispitanika u području poznavanja semantike.

**Tabela 3.** Značajnost diskriminativnog faktora

**Table 3.** Significance of discriminatory factors

Funkcija	Karakt. korjen	% varijance	Kum. %	Kanonička korelacija	Wilksova Lambda	Hi-kvadrat	df	Sig.
1	3,570	100.0	100.0	,884	,219	109,401	16	,000

**Tabela 4.** Koeficijenti diskriminacije

**Table 4.** Coefficients of discrimination

	Funkcija
	1
Rerjecnik	,093
Exrjecnik	,602
Definicije	,853
katDefinicija	-,129
Kategorije	-,168
katKategorije	,058
Asocijacije	-1,121
katAsocijacija	1,060
usporedbakontrast	-1,161
katusporkontrast	1,046
sekpricesamodelom	-,410
prepicavanjesamodelom	,205
sekpricebezmodela	,277
prepicbezmodela	,060
pricanjprice	-,299
procedura	,589

**Tabela 5.** Koeficijenti korelacije

**Table 5.** Correlation coefficients

	Funkcija
	1
Definicije	,551
Exrjecnik	,516
procedura	,447
katusporkontrast	,412
usporedbakontrast	,403
katAsocijacija	,365
Asocijacije	,341
Kategorije	,250
prepicavanjesamodelom	,238
katKategorije	,232
sekpricebezmodela	,227
prepicbezmodela	,199
katDefinicija	,148
sekpricesamodelom	,139
pricanjprice	,128
Rerjecnik	,105

**Tabela 6.** Centroidi grupa

**Table 6.** Centroid group

	Funkcija
Grupa	1
1	-1,866
2	1,866

1=lingvistički i kulturološki različiti ispitanici

2= ispitanici urednog govorno-jezičkog razvoja

Da bi se istražila razlika između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja za varijable poznavanja sintakse u cijelom prostoru varijabli primijenjena je diskriminativna analiza. Rezultati diskriminativne analize pokazuju da je dobiven jedan diskriminativni faktor na nivou značajnosti od 0,000 (Tabela 7). Analizirajući standardizirane

diskriminativne koeficijente zaključuje se da diskriminaciji grupa djece lingvistički i kulturološki različite djece i djece urednog govorno-jezičkog razvoja u poznavanju sintakse najviše doprinose varijable: kategorija roda zamjenice, rod zamjenice i riječi, razvoj rečenice, prošlo vrijeme i buduće vrijeme (Tabela 8). Korelacija varijabli i faktora čini strukturu diskriminativnog faktora. Matrica strukture objašnjava najveću unutargrupnu korelaciju između diskriminativnih varijabli i standardizirane kanoničke diskriminacijske funkcije. Struktura je prikazana u Tabeli 9 gdje su varijable poredane prema apsolutnoj veličini korelacije sa diskriminativnom funkcijom. Prikazana je najveća apsolutna korelacija između svake varijable i diskriminativne funkcije. Iz strukture diskriminativnog faktora uočava se da ga u najvećoj mjeri determiniraju varijable: razvoj rečenice, kategorija roda zamjenice, rod zamjenice buduće i prošlo vrijeme. Postojanje razlika između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja pokazuju vrijednosti centroida grupa. U Tabeli 10 prikazan je položaj grupa ispitanika u diskriminativnom prostoru putem centroida grupa. Vrijednost centroida za lingvistički i kulturološki različite ispitanike iznosi -1,393 a za ispitanike urednog govorno-jezičkog razvoja 1,393. Ovakve vrijednosti jasno diferenciraju dvije grupe ispitanika u području poznavanja sintakse.

**Tabela 7.** Značajnost diskriminativnog faktora

**Table 7.** The significance of discriminatory factors

Funkcija	Karakt. korjen	% varijance	Kum. %	Kanonička korelacija	Wilksova Lambda	Hi-kvadrat	df	Sig.
1	1,990	100.0	100.0	,816	,334	80,499	13	,000

**Tabela 8.** Koeficijenti diskriminacije

**Table 8.** The coefficients of discrimination

	Funkcija
	1
recrazumijevanje	,375
SDI	,079
rodzamjeniceipridjeva	-,949
katRodazamjenice	1,176
prisvojnice	-,209
broj	,187
padezi	-,145
komparacije	-,239
katKomparacije	-,003
prezent	-,423
proslovrijeme	,622
buducevrijeme	,489
razvojrecenice	,735

**Tabela 9.** Koeficijenti korelacije

**Table 9.** Correlation coefficients

	Funkcija
	1
razvojrecenice	,649
katRodazamjenice	,484
rodzamjeniceipridjeva	,472
buducevrijeme	,467
proslovrijeme	,429
katProslogvremena(a)	,429
recrazumijevanje	,396
padezi	,379
katKomparacije	,363
komparacije	,349
broj	,347
prisvojnice	,338
SDI	,306
prezent	,285

**Tabela 10.** Centroidi grupa**Table 10.** Centroid group

	Funkcija
Grupa	1
1	-1,393
2	1,393

1=lingvistički i kulturološki različiti ispitanici

2= ispitanici urednog govorno-jezičkog razvoja

## DISKUSIJA

Rezultati ovog istraživanja jasno pokazuju da su romska djeca, u jezičkom zaostajanju u odnosu na vršnjake koji odrastaju u neromskim porodicama. Ovo romsku populaciju ostavlja u velikoj potrebi za sistematskom podrškom stručnjaka različitih usmjerenja. Ovakva potreba nastala je ne samo kao rezultat lingvističke i kulturološke različitosti nego i kao posljedica vrlo niskog socio-ekonomskog statusa. U skladu sa ovim Long (2005) navodi da stručnjaci trebaju razlikovati okolinske uslove koji potiču od kulturoloških različitosti i onih koji su usljed siromaštva. Posljedice siromaštva mogu oštetiti djetetov nervni sistem. Takva oštećenja mogu dovesti do dugoročnog jezičkog deficita iz kojeg je malo vjerovatno da će se dijete oporaviti. Analizirajući rezultate t-testa i Mann-Whitney testa, sprovedenih sa ciljem ispitivanja postojanja razlika između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja u pojedinim varijablama, uviđa se postojanje statistički značajnih razlika u osamnaest od devetnaest ispitanih parametrijskih varijabli i u jedanaest od dvanaest ispitanih neparametrijskih varijabli poznavanja semantike i sintakse. Analizirajući parametrijske varijable koje opisuju poznavanje semantike i sintakse uočava se da statistički značajna razlika nije zabilježena jedino u varijabli koja opisuje receptivni rječnik. Uviđa se da su ispitanici urednog govorno-jezičkog razvoja pokazali bolju uspješnost u svim navednim varijablama. Obzirom da razlike nisu zabilježene u receptivnom rječniku može se zaključiti da lingvistički i kulturološki različiti ispitanici nemaju receptivno jezičko zaostajanje. Uticaj jezičkog zaostajanja u odnosu na vrstu (receptivno, espresivno ili receptivno-ekspresivno) ispitao je Tervo (2007). U rezultatima studije autor navodi da djeca sa ekspresivnim zaostajanjem imaju veću vjerovatnoću za postojanje socio-emocionalnih problema. Djeca sa receptivnim zaostajanjem imaju veću vjerovatnoću za postojanje pervazivnih razvojnih problema. Djeca sa receptivno-espresivnim zaostajanjem su više u suštinskom zaostajanju u svim razvojnim domenama. Owens (2004) navodi da tražiti od djeteta da formira rečenice od odabranih riječi zahtijeva metalingvističko znanje. U varijabli formiranje rečenice vrijednost za p zabilježene razlike iznosila je 0,000 iz čega se može zaključiti da lingvistički i kulturološki različiti ispitanici imaju lošija metalingvistička znanja. Ono što predstavlja dodatnu informaciju logopedu koji radi sa lingvistički i kulturološki različitom djecom jeste da, obzirom na to da ne postoje statistički značajne razlike, nije za očekivati da ova djeca imaju

teškoće u receptivnom rječniku. Ovakvi nalazi su u skladu sa dobro poznatom činjenicom da razvijenost receptivnog riječnika predstavlja izvjesni preduslov za razvijanje ekspresivnog rječnika. U skladu sa tim, Ross i Cress (2006) navode da djeca sa ekspresivnim poremećajem imaju bolje rezultate u receptivnom jeziku nego što je za očekivati u odnosu na njihov kognitivni razvoj i sveobuhvatnu razvojnu dob. Stoga, prilikom ispitivanja jezika i dijagnosticiranja eventualnog poremećaja nije dovoljno zadržati se na razini ispitivanja samo receptivnog jezika nego je potrebno, na principima cjelojezičkog pristupa, baviti se sveobuhvatnim pristupom te obavezno i u dijagnostički i u terapijski proces inkorporirati obje jezičke komponente. Rezultati upućuju na potrebu za opsežnom i sveobuhvatnom intervencijom koja bi imala za cilj unapređenje, između ostalih, i govorno-jezičkih sposobnosti romske populacije. Postoje izvjesne različitosti u mišljenjima na koji način gore navedeno unapređenje najbolje realizirati. Jurova (1994) navodi da je stoljećima nivo etno-kulturološkog razvoja Roma ostao nepromijenjen, te da je ključan preduslov za pozitivne promjene mijenjanje sistema vrijednosti u romskim porodicama, naročito njihovog odnosa prema važnosti obrazovanja. Briza (1997) navodi podatak da Romi koji pohađaju fakultativnu nastavu na romskom jeziku urednije dolaze na časove u redovnoj školi i postižu bolje uspjehe nego što je to ranije bio slučaj. Jelaska (2003) navodi potrebu za učenjem jezika u svim školama, i to ne samo velikih evropskih nego i okolinskih: pokrajinskih, manjinskih, useljeničkih i susjednih. U istraživanju iz 2007. godine se navodi da nastava na romskom jeziku dovodi istovremeno do integracije i segregacije te u tom smislu ona može dodatno da ugrozi pristup mogućnostima za obrazovanje. Stoga, nastava na romskom jeziku nije prioritet za romske roditelje. Autorica dalje navodi da iako romski jezici igraju značajnu ulogu u očuvanju kulturnog identiteta, ne treba precjenjivati njihov značaj za mogućnost obrazovanja. Fluentnost u jezicima većina, kao i jasne strategije za postizanje fluentnosti, treba da predstavljaju ključne ciljeve politike na polju obrazovanja Vantić-Tanjić (2007). Piršl i Benjak (2003) govoreći o interkulturalnom odgoju i obrazovanju navode da se isti postiže humanističkim pristupom, razvijanjem tolerancije i međusobnim sporazumijevanjem između učitelja i učenika različitih jezičkih, rasnih i kulturnih konteksta, pridonoseći tako borbi protiv predrasuda diskriminacije i rasizma. U skladu sa tim učitelji bi trebali voditi računa o poštivanju normi ponašanja u razredu koje pružaju jednaku šansu svim učenicima, bez obira na njihovo kulturno porijeklo. Bagby, Rudd i Woods (2005) navode da je testiran i utvrđen pozitivan utjecaj mješovite grupe, formirane na osnovu različitog nivoa materijalnih primanja u porodicama čija su djeca članovi grupe, na socio-emocionalni i jezički razvoj djece iz porodica sa niskim materijalnim primanjima. U skladu da svim gore navedenim, sasvim je jasno da jedan od sigurnih načina pružanja pomoći ovoj populaciji jesu intenzivni logopedski tretmani i to u okruženju redovne škole. Djeca koja su pripadnici romske populacije koja pohađaju redovne osnovne škole bi uz redovne logopedske tretmane poboljšala svoja postignuća u glasu, govoru i jeziku, zahvaljujući tome lakše i uspješnije pratila nastavne sadržaje i postizala bolje školske rezultate. Ovo bi, vrlo brzo dalo pozitivan povratni odgovor i u



domenu socijalizacije, integracije i poboljšanju interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Analizirajući rezultate diskriminativne analize koja je sprovedena sa ciljem ispitivanja postojanja razlika između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja u cijelom prostoru varijabli semantike uviđa se evidentno postojanje statistički značajnih razlika između ove dvije grupe ispitanika. Analizirajući standardizirane diskriminativne koeficijente zaključuje se da diskriminaciji lingvistički i kulturološki različite djece i djece urednog govorno-jezičkog razvoja u poznavanju semantike najviše doprinose varijable: usporedba i kontrast, asocijacije, kategorija asocijacija, kategorija usporedbe i kontrasta, definicije, ekspresivni rječnik i objašnjenje procedure. Analizirajući strukturu diskriminativnog faktora, pri čemu su varijable poredane prema apsolutnoj veličini korelacije sa diskriminativnom funkcijom pokazujući najveću apsolutnu korelaciju između svake varijable i diskriminativne funkcije uočava se sljedeći red varijabli: definicije, ekspresivni rječnik, procedura, kategorija usporedbe i kontrasta i usporedba i kontrast. Ovakvi rezultati upućuju da varijable: definicije, ekspresivni rječnik, objašnjenje procedure i usporedba i kontrast mogu biti valjana mjera nivoa razvijenosti semantičkih znanja, te pomoći u sticanju brzog uvida u razvijenost semantičkih znanja u lingvistički i kulturološki različitih ispitanika, naročito prilikom trijažnih ispitivanja. Rezultati se nalaze u skladu sa studijom Horton-Ikard i Weismer (2007) koje su pronašle da djeca sa nižim socio-ekonomskim statusom su postigla statistički značajno lošije rezultate u ekspresivnom rječniku u poređenju sa djecom srednjeg socio-ekonomskog statusa. Nadalje, u studiji Hoff (2003) pronađeno je sa djeca iz porodica sa visokim socio-ekonomskim statusom brže usvajaju produktivni rječnik u odnosu na djecu iz porodica srednjeg socio-ekonomskog statusa. Arriaga i sar. (1998) su pronašli da su rezultati grupe ispitanika sa niskim primanjima zapanjujuće niži u tri ključna indeksa: ekspresivni rječnik, uzrast pojavljivanja kombinacija riječi i složenost iskaza. Lingvistički i kulturološki različiti ispitanici se, pored ostalog, u većini slučajeva razlikuju i prema nivou obrazovanja majki. Dollaghan i sar. (1999) navode da na uspješnost u govoru i jeziku utiče i nivo obrazovanja majke te da postoje statistički značajne razlike u u srednjoj dužini iskaza, broju različitih riječi te ukupnom broju riječi u djece čije su majke različitog nivoa obrazovanja. Ovakvi rezultati su u skladu sa studijom urađenom od strane Nash i Donaldson (2005) čiji rezultati navode da djeca sa deficitom u vokabularu imaju teškoće i u fonološkim i u semantičkim aspektima učenja riječi. Rezultati su u skladu i sa studijom iz 2003. godine koja je ispitivala jedan segment lingvistike (razumijevanje lažnog značenja) čiji rezultati pokazuju da djeca sa višim socioekonomskim statusom su imala bolju uspješnost u odnosu na djecu nižeg socioekonomskog statusa bez obzira na način na koji su pitanja postavljena (Shatz i sar., 2003). Analizirajući rezultate diskriminativne analize koja je sprovedena sa ciljem ispitivanja postojanja razlika između lingvistički i kulturološki različitih ispitanika i ispitanika urednog govorno-jezičkog razvoja u cijelom prostoru varijabli sintakse uviđa se evidentno postojanje statistički značajnih razlika između ove dvije grupe ispitanika. Analizirajući standardizirane diskriminativne koeficijente zaključuje se da diskriminaciji

lingvistički i kulturološki različite djece i djece urednog govorno-jezičkog razvoja u poznavanju sintakse najviše doprinose varijable: kategorija roda zamjenice, rod zamjenice i riječi, razvoj rečenice, prošlo vrijeme i buduće vrijeme. Analizirajući strukturu diskriminativnog faktora, pri čemu su varijable poredane prema apsolutnoj veličini korelacije sa diskriminativnom funkcijom pokazujući najveću apsolutnu korelaciju između svake varijable i diskriminativne funkcije uočava se sljedeći red varijabli: razvoj rečenice, kategorija roda zamjenice, rod zamjenice buduće i prošlo vrijeme. Ovakvi rezultati upućuju da varijable: razvoj rečenice, rod zamjenice i pridjeva i poznavanje prošlog vremena mogu biti valjana mjera nivoa razvijenosti sintaksičkih znanja, te pomoći u sticanju brzog uvida u razvijenost sintaksičkih znanja u lingvistički i kulturološki različitim ispitanika naročito prilikom trijažnih ispitivanja.

## ZAKLJUČAK

Nivo razvijenosti semantičkih i sintaksičkih znanja lingvistički i kulturološki različitih ispitanika, pripadnika romske populacije, je niži u odnosu na ispitanike urednog govorno-jezičkog razvoja. Ispitanici urednog govorno-jezičkog razvoja i lingvistički i kulturološki različiti ispitanici međusobno se razlikuju u poznavanju semantike i sintakse kako u pojedinačnim varijablama tako i u cjelokupnom prostoru varijabli. Diskriminaciji grupa unutar domena semantike najviše doprinose nivo poznavanja definicija, ekspresivnog rječnika, objašnjenja procedure i usporedbe i kontrasta. Lingvistički i kulturološki različiti ispitanici nemaju zaostajanje u receptivnom rječniku, te je za sticanje potpunog uvida u razvijenost semantike, obavezno ispitati i ekspresivne komponente. Diskriminaciji grupa unutar domena sintakse najviše doprinose nivo poznavanja razvoja rečenice, roda zamjenice i pridjeva i poznavanje prošlog vremena. U skladu sa činjenicama o socio-ekonomskoj situaciji, sasvim je jasno da jedan od sigurnih načina pružanja pomoći romskoj populaciji jesu intenzivni logopedski tretmani i to u okruženju redovne škole. Djeca koja su pripadnici romske populacije koja pohađaju redovne osnovne škole bi uz sveobuhvatniji pristup domeni jezika poboljšala svoja postignuća, zahvaljujući tome lakše i uspješnije pratila nastavne sadržaje i postizala bolje školske rezultate. Ovo bi, vrlo brzo dalo pozitivan povratni odgovor i u domenu socijalizacije, integracije i poboljšanju interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

## LITERATURA

1. Arriaga RI, Fenson L, Cronan T, Pethick SJ. (1998). Scores on the MacArthur communicative development inventory of children from low-income and middle-income families. *Applied Psycholinguistics* 19 (2): 209-223.
2. Bagby JH, Rudd LC, Woods M. (2005). The effects of socioeconomic diversity on the language, cognitive and social-emotional development of children from low income backgrounds. *Early child development and care* 175 (5): 395-405.

3. Blaži D. (1999). Posebne jezične teškoće u predškolske djece. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
4. Briza J. (1997). Romi u začaranom krugu siromaštva. Naša borba: [www.yurope.com/nasa-borba](http://www.yurope.com/nasa-borba)
5. Bunce BH. (2003). Children with culturally diverse backgrounds. U: McCormick L, Frome Loeb D, Schiefelbusch RL (Ur) Supporting children with communication difficulties in inclusive settings. School based language intervention. Boston: Allyn and Bacon, 367-407.
6. Dollaghan CA, Campbell TF, Paradise JL, Feldman HM, Janosky JE, Pitcairn DN, Kurs-Lasky M. (1999). Maternal education and measure of early speech and language. *Journal of Speech Language and Hearing* 42 (6): 1432-1443.
7. Hoff E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 74 (5): 1368-1378.
8. Horton-Ikard R, Weismer SE. (2007). A preliminary examination of vocabulary and word learning in African American toddlers from middle and low socioeconomic status homes. *American Journal of Speech-Language Pathology* 16 (4): 381-392.
9. Ibrahimagić A. (2008). Semantika i sintaksa u djece sa sekundarnim jezičkim teškoćama. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.
10. Jelaska Z. (2003). Hrvatski jezik i višejezičnost. U: Pavličević-Franić D i Kovačević M (Ur) Komunikacijska intervencija u višejezičnoj sredini II. Zagreb: Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu, 106-125.
11. Jewett J, Echols. (2005). Eक्सpresivna skale bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.
12. Jurova A. (1994). Educational handicap of Romany population – the ways of its overcoming and future possibilities. *Sociologia* 26 (5-6): 479-481.
13. Long SH. (1994). Language and bilingual-bicultural children. U: Reed VA (Ur) Children with language disorders. New York: Macmillan College Publishing Company, 290-316.
14. Long SH. (2005). Language and Linguistically-Culturally Diverse Children. U: Reed VA (Ur) An introduction to children with language disorders. Boston: Allyn and Bacon, 301-334.
15. Nagrađić S. (2005). Strategija Bosne i Hercegovine za rješavanje problema Roma. Sarajevo: Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice BiH i Odbor za Rome pri Savjetu ministara BiH.
16. Nash M, Donaldson ML. (2005). Word learning in children with vocabulary deficits. *J Speech Lang Hear Res* 48 (2): 439-58.
17. Owens RE. (2004). Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention. Boston: Allyn and Bacon.
18. Owens RE. (2005). Language Development An Introduction. Boston: Allyn and Bacon.
19. Petr K. (2004). Information needs of the Romany minority in Eastern Croatia: pilot study. *New Library World* 105 (9/10): 357-369.
20. Piršl E, Benjak M. (2003). Humanistički odgoj – temelj interkulturalizma. U: Pavličević-Franić D i Kovačević M (Ur) Komunikacijska kompetencija u

- višejezičnoj sredini II: Teorijska razmatranja, primjena. Zagreb: Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu, 183-192.
21. Reed VA, Baker E. (2005). Language and Human Communication: An Overview. U: Reed VA (Ur) An introduction to children with language disorders. Boston: Allyn and Bacon, 1-43.
  22. Riđanović M. (1998). Jezik i njegova struktura: Savremeno lingvističko osvjetljenje. Sarajevo: Šahinpašić.
  23. Ross B, Cress CJ. (2006). Comparison of standardized assessments for cognitive and receptive communication skills in young children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication* 22 (2): 100-111.
  24. Shatz M, Diesendruck G, Martinez-Beck I, Akar D. (2003). The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false belief. *development Psychology* 36 (4): 715-29.
  25. Smith A. (2001). Uskraćena budućnost? Pravo romske djece u Bosni i Hercegovini na obrazovanje. Sarajevo: Jordan Studio.
  26. Sudar V. (2006). Modeli dobre prakse u radu s djecom Romima i u pilot zajednicama kroz projekat «Unapređivanje pristupa obrazovanju djece Roma u BiH». Sarajevo: Arch Design.
  27. Škarić I. (1988). Govor i kultura U Škarić I (Ur) Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje. Zagreb: Mladost, 189-191.
  28. Tervo RC. (2007). Language proficiency, development, and behavioral difficulties in toddlers. *Clinical Pediatrics* 46 (69): 530-539.
  29. Ured za demokraciju, ljudska prava i rad. (2005). Izvještaj o poštivanju ljudskih prava u Hrvatskoj za 2004. godinu. [www.usembassy.hr](http://www.usembassy.hr) 20.4.2007.
  30. Vajzović H, Zvrko H. (1994). Gramatika bosanskog jezika. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta.
  31. Vantić-Tanjić M. (2007). Stavovi nastavnika prema integraciji romske djece usporenog kognitivnog razvoja. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.

# RELACIJE PLANTOGRAMA SA SOMATOTIPOM KOD DVANAESTOGODIŠNJIH DJEČAKA I DJEVOJČICA

## RELATIONS BETWEEN PLANTOGRAMS AND SOMATOTYPE IN TWELVE YEAR OLD BOYS AND GIRLS

Ines GUDELJ CEKOVIĆ<sup>1</sup>, Marijana ČAVALA<sup>1</sup>,  
Nebojša ZAGORAC<sup>1</sup>, Anamarija GRACIN<sup>1</sup>, Predrag SARATLIJA<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kineziološki fakultet Sveučilišta u Splitu, Split, Hrvatska

<sup>2</sup>Sveučilište u Zadru, Zadar, Hrvatska

### APSTRAKT

Deformiteti stopala u današnje vrijeme predstavljaju veliki problem kod dječje populacije i iz toga razloga je proizašao cilj ovog istraživanja koji se odnosio na utvrđivanje učestalosti i vrstama deformiteta stopala (spuštenost i izdubljenost stopala). Također, cilj je bio da se utvrde moguće relacije somatotipova i statusa stopala kod dječaka i djevojčica. Analiza varijance se koristila da bi se utvrdila statistički značajna razlika između vrijednosti izmjerenih kod dječaka i djevojčica u statusu stopala. Dobiveni rezultati su pokazali da spol nije faktor koji bi utjecao na učestalost pojavljivanja deformiteta stopala kod 11-12 godišnjih dječaka i djevojčica. Međutim analizom varijance je ustanovljeno da se djevojčice i dječaci razlikuju u kategoriji somatotipa, tj. u mezomorfiji odnosno endomorfiji. Naime, djevojčice više „naginju“ endomorfiji, za razliku od dječaka koji imaju više izraženu mezomorfnu komponentu. Rezultati na kraju sugeriraju nam potrebu edukacije kako samih subjekata (učenika i učenica) tako i njihovih roditelja, nastavnika, sportskih djelatnika koji u suradnji s medicinskim osobljem u znatnoj mjeri mogu djelovati preventivno i kurativno, a sve u funkciji unaprjeđenja zdravstvenog statusa u cjelini. Kod proučavane populacije uočen je i problem pretilosti kod većeg broja dječaka i djevojčica što nam također daje relevantne informacije o „modernom“ načinu življenja (kao što su loša i neadekvatna ishrana, hipokinezija, sedentarne navike) te stoga također treba raditi na reduciranju ovih loših navika kao i raditi na promjenama u kulturi življenja općenito.

**Ključne riječi:** deformiteti stopala, dječaci, djevojčice, BMI.

### ABSTRACT

Foot deformity today represents a great problem in children, and this was the reason that generated the aim of this research, research that dealt with defining frequency and types of foot deformity (lowered and concave feet). Further on, the aim was to assert the possible relations of somatotypes and foot status in boys and girls. The variance analysis was used to confirm statistically significant difference between values measured in girls and boys in the foot status. The results gained showed that the gender is not a factor that influences the frequency of foot deformity in 11-12 year old boys and girls. However, variance analysis showed that boys and girls differ in the somatotype category, that is, in mesomorphy, and in

endomorphy. Girls “lean” towards endomorphy, unlike boys, whose mesomorphic component is more pronounced. The results show the necessity of pupils’ education, alongside with education of their parents and other subjects. In the examined population, the problem of obesity in boys and girls was noticed, the fact that also gives us relevant information about the “modern” way of living.

**Key words:** foot deformity, boys, girls, BMI

## UVOD

Pod pojmom spuštено stopalo mislimo na sve anomalije stopala obilježene fiziološkim popuštanjem svodova te narušavanjem stato – dinamičke ravnoteže, sve do pojave pravih deformiteta. Dijagnosticiranje stanja stopala i ispravljanje njegovih funkcija - najvažniji je element osnovne terapije mnogih kroničnih ozljeda i bolesti mišično-kosturnog sistema. Za utvrđivanje statusa i ocjene stopala služimo se raznim metodama i postupcima. Ustanovljenje ravnog stopala vrši se na dva načina: kliničkim pregledom i tehničkim pomagalima. Kod kliničkog pregleda vrši se analiza izgleda stopala u cjelini i parcijalno, prema ustaljenim postupcima i kriterijima: utvrđivanje konstitucije stopala, pregled sa stražnje, unutarnje, vanjske, gornje, prednje i potplatne strane. Stopalo se promatra u mjestu i kretanju (hodu). Kao tehnička pomagala kod ustanovljenja statusa stopala mogu se uporabiti posebni aparati kao: podometri za direktno ili indirektno promatranje tabanske površine, fotostatični registrator otiska, plantograf na bazi običnog otiska stopala i dr. Problem spuštenih stopala često se dovodi u svezu s pretiulošću koja se očituje prekomjernim nakupljanjem masti u organizmu što je ujedno osnovna karakteristika endomorfizma. Problem kao takav morao bi biti dobro poznat svom osoblju svih dječjih vrtića, učiteljima i profesorima tjelesne i zdravstvene kulture, a ne samo medicinskom osoblju zaduženom za redovite zdravstvene preglede. Njegovatelji/ce u suradnji s medicinskim osobljem mogu znatno pridonijeti preventivnim i kurativnim tretmanima u ovom području. U školi, za uzimanje grupnih otisaka stopala, metoda plantografije je najprikladnija za ocjenu stopala. Veći broj autora bavio se istraživanjem statusa stopala. Morley, 1957. (prema Kosinac, 1995) je u opširnoj plantogramskoj studiji pokazao da 97% djece do 18 mjeseci života demonstrira ravno stopalo, zbog masnih naslaga na djetetovu stopalu, koje je u fazi razvoja do njegove 8.godine života, dok u desetogodišnje djece ono je bilo prisutno samo kod 4%. Do sličnih rezultata došao je Matasović (1990), što pokazuje značajnu tendenciju spontanog poboljšavanja oblika stopala u toku djetetova rasta. Majer (1982) u patogenezi ravnih stopala veću važnost pridavao je promjenama na kostima (prema Kosinac, 1995). Danas se sve više pažnja pridaje anomalijama mišića, insuficijentnoj muskulaturi, svezama i umoru kao posljedici opterećenja ili bolesti (Ruszkovski, 1981; Matasović, 1990 i drugi.) Isti autori smatraju da poremećena ravnoteža između mišićne snage stopala i opterećenja, dovodi do mijenjanja odnosa između kostiju stopala. Pfeiffer i sur. (2006) usmjerili su se na istraživanje učestalosti sindroma ravnog stopala. Cilj

studije bio je utvrditi učestalost pojave ravnog stopala kod populacije djece od 3 do 6 godina u svrhu utvrđivanja utjecaja spola, dobi i težine na status stopala. Izmjereno je ukupno 835 djece. Status stopala izmjereno je skeniranjem prilikom stajanja i mjerenjem otklona Ahilove tetive. Učestalost ravnog stopala kod izmjerene djece iznosila je 44%. Učestalost patoloških deformiteta bila je manja od 1%. Rezultati pokazuju tendenciju opadanja učestalosti ravnog stopala s godinama. Kao i prošla, i ova je studija potvrdila veću učestalost ravnog stopala kod dječaka. Također je utvrđena značajna razlika u statusu stopala između pretile djece i djece normalne tjelesne težine. Trzcinska i Olszewska (2006) istražuju značajke stopala učenika različitih dobi. Cilj ove studije bio je procijeniti strukturu stopala u dva perioda rasta, uzimajući u obzir spol i tjelesnu građu. Metodom plantografije izmjereno je 714 učenika u dobi 7 do 10 godina, te 14 godina. Rezultati su pokazali značajne razlike u longitudinalnom luku stopala desne i lijeve noge u oba spola između starije i mlađe grupe. Ravno stopalo češće se pojavljivalo kod mlađih dječaka nego kod djevojčica. Značajno je otkriće da deformitet longitudinalnih svodova stopala, karakterističnih za mlađu grupu, ima tendenciju nestanka u pubertetu. Također, autori su zaključili da pojava visokog postotka ravnog stopala kod dječaka u mlađoj skupini jest posljedica specifičnog razvoja stopala u toj dobi, naime, svodovi stopala još nisu do kraja formirani. Naglašavaju važnost predškolskog i ranog školskog perioda kao kritičnog za proces razvoja stopala. Mnogi naučnici bavili su se somatotipom. Thorland i sur. (1981), istraživali su kompoziciju tijela i somatotipne karakteristike juniorskih olimpijskih atletičara kako bi procijenili strukturne karakteristike koje prate visoko iskustvo u raznim atletskim aktivnostima. Gualdi-Russo i Zaccagni (2001) su napravili istraživanje u svrhu istrage važnosti somatotipskih komponenti, elitnih muških i ženskih odbojkaša u odnosu na njihove različite uloge u igri i stupnjeve izvedbe, (234 odbojkaša i 244 odbojkašice talijanske lige). Prosječni somatotip za muškarce je bio 2.2 - 4.2 - 3.2 a za žene je bila 3.0 - 3.3 - 2.9. Bouchard i sur. (1980) su istražili somatotipne komponente koje su dobivene iz 239 francusko-kanadskih obitelji iz Montreal-a. Endomorfi, mezomorfi i ektomorfi su antropološki procijenjeni po Heath – Carterovoj metodi. Sve tri komponente su bile dostupne u 208 parova rodbine.

Glavni cilj istraživanja je bio utvrditi u odnosu na spol, kakve su razlike i relacije između komponenti somatotipa i statusa stopala kod učenika šestog razreda osnovne škole. U okviru glavnog cilja navode se podciljevi istraživanja:

- Utvrditi somatotipove dječaka i djevojčica
- Utvrditi status stopala u dječaka i djevojčica
- Utvrditi razliku između ispitanika po spolu u prostoru komponenti somatotipa i statusu stopala
- Utvrditi relacije između komponenti somatotipa i tipova statusa stopala.

## METODE

Metodom plantografije dobiveni su plantogrami, te daljnjom primjenom metode utvrđivanja statusa stopala -modificirana metoda ruskih autora (Bala,1972), dobiveni su stupnjevi zdravstvenog statusa stopala. Istraživanje je provedeno na uzorku od 223 ispitanika – učenika šestih razreda osnovne škole (114 ženskih i 109 muških ispitanika).

Za dobivanje informacija o zdravstvenom statusu stopala, plantogrami su se analizirali modificiranom metodom ruskih autora (Bala, 1972)

- izdubljeno stopalo – srednji dio stopala je uži od širine prvog polja – 1°;
- izdubljeno stopalo- linija dodira se jedva nadzire - 2°;
- izdubljeno stopalo - ne postoji linija dodira - 3°
- normalno stopalo – linija dodira do drugog polja – 0
- pes vlagus I. stupanj spuštenosti – linija dodira do trećeg polja – 1°
- pes planovlagus II. stupanj spuštenosti – linija dodira do četvrtog polja – 2°
- pes planus III.stupanj spuštenosti – medijalni otisak stopala zauzima svih pet polja- 3°

Dakle, ovom metodom se izdvojila po **jedna varijabla** za svakog ispitanika-cu od sedam definiranih vrijednosti (1, 2, 3, 0, 1, 2, 3).

Procjena somatotipa odredila se pomoću Heath – Carterove procedure za utvrđivanje somatotipa-("Somatotype calculation and analysis") - softweare. Za to je bilo neophodno izmjeriti 10 slijedećih morfoloških mjera: tjelesna visina, tjelesna masa, kožni nabor na nadlaktici, kožni nabor na trbuhu, kožni nabor na leđima, kožni nabor na potkoljenici, dijametar lakta, dijametar koljena, opseg flektirane i kontrahirane nadlaktice, opseg potkoljenice u stojećem stavu.

Za potrebe ovog istraživanja koristio se programski paket (Statistica 7). Za varijable „Somatotip u kategoriji“ i varijable statusa stopala „Pes planus“ i „Pes excavatus“ izračunati su deskriptivni parametri. Za utvrđivanje razlika između komponenti somatotipa kao i statusa stopala po spolu, primijenjena ja ANOVA-univarijantna analiza varijance.

Da bi se istražila veza između varijabli „somatotip u kategoriji“ i varijabli statusa stopala, „Pes planus“ i „Pes Excavatus“, primijenjen je Spearman-rang-ov koeficijent korelacije. Budući da se neke varijable ne mogu izraziti na ordinalnoj ljestvici, već na nominalnoj, za izračunavanje vjerojatnosti povezanosti između tih varijabli primijenjen je hi-kvadrat test. Izračunata je vrijednost hi-kvadrata, procijenjena njegova statistička značajnost, kao i koeficijent kontingencije (c).



## REZULTATI I DISKUSIJA

### Analiza somatotipova dvanaestogodišnjih dječaka i djevojčica

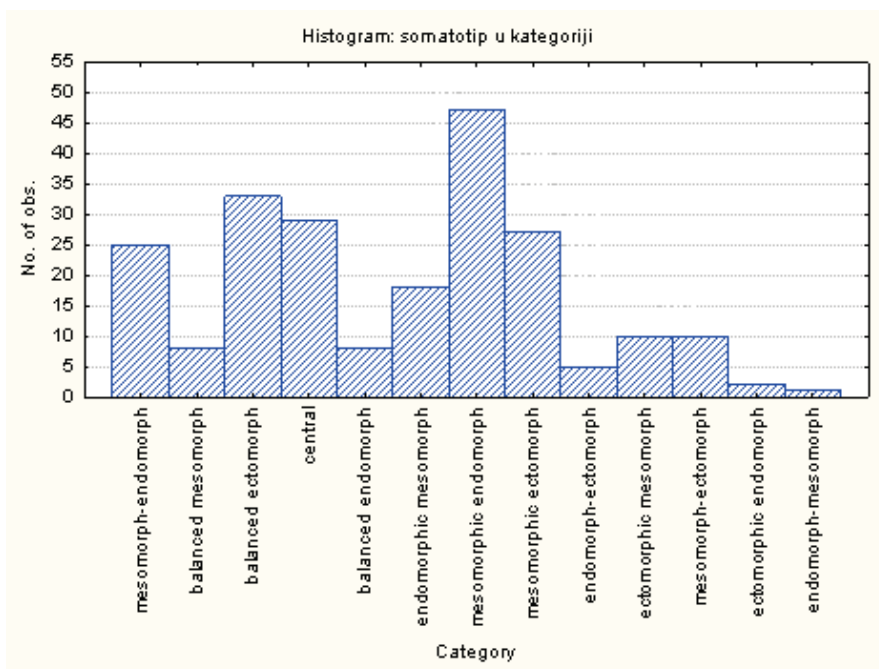
**Tabela 1.** Prikaz usporedbe aritmetičkih sredina somatotipova prema navedenim državama

**Table 1.** Overview of the comparison arithmetic mean somatotype to those countries

Naziv države	Vrijednosti somatotipa		
	endo ekto	mezo	
Oregon USA (Clarke, 1971.)	3,5	4,1	3,2
Belgija (Hebbelinck, 1995.)	2,4	3,9	3,8
Češka (Pariskova i Carter, 1976.)	2,1	3,9	3,6
Kanada (Carter, 1997.)	2,7	3,7	3,1
Hrvatska(ST-IM) dječaci(2011)	3,9	4,5	3,3
Hrvatska (ST-IM) djevojčice (2011)	4,3	3,8	3,4

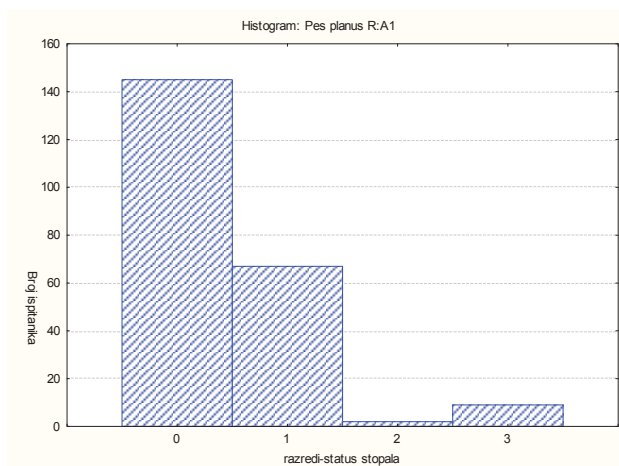
Iz tabele 1. vidljivo je da u populaciji dječaka ispitanici iz ovog istraživanja imaju najviše izražene vrijednosti endomorfije kao i mezomorfije. Također djevojčice iz ovog istraživanja imaju više izraženu endomorfiju u odnosu na dječake. Ove razlike između dječaka i djevojčica su i očekivane što će se i potvrditi u kasnijoj analizi koja slijedi. Prema izvještaju iz 2007., Svjetske zdravstvene organizacije (WHO- IOTF-International Obesity Task Force). Hrvatska se nalazi s još nekim zemljama jugoistočne Europe u samom vrhu ljestvice, kada govorimo o gojaznosti ukupnog stanovništva. Vjerojatno niski socio-ekonomski status utječe na kulturu i kvalitetu življena odnosno ishrane, kako kod odraslih, tako i kod djece. Sedentarni način življenja, nedostatak kretanja i igranja u ovom uzrastu, uz lošu i neadekvatnu ishranu, neminovno dovodi do problema gojaznosti već u najranijoj dobi.

Iz histograma (slika 1) Somatotip u kategoriji vidi se jasna pripadnost ispitanika jednoj od trinaest kategorija koje je prethodno definirala aplikacija programa ("Somatotype calculation and analysis"). Dakle, najviša pripadnost ispitanika je u „mesomorphic endomorph“ kategoriji što je i očekivano, s obzirom da su ispitanici dvanaestogodišnjaci, tj. djeca u pubertetu. Čak 47 ispitanika, odnosno 19,10% pripada toj kategoriji, zatim slijedi „balanced ectomorph“ 33 (13,41%), „central“ 29(11,78%), „mesomorphic ectomorph“- 27(10,97%), i „mesomorphic endomorph“ 25 (10,16%). Ostale kategorije su manje zastupljene. Faza puberteta je iznimno važna, jer u toj fazi kosti brže rastu nego što se uspostavlja mišićno-ligamentorna funkcija (Kosinac, 2001).



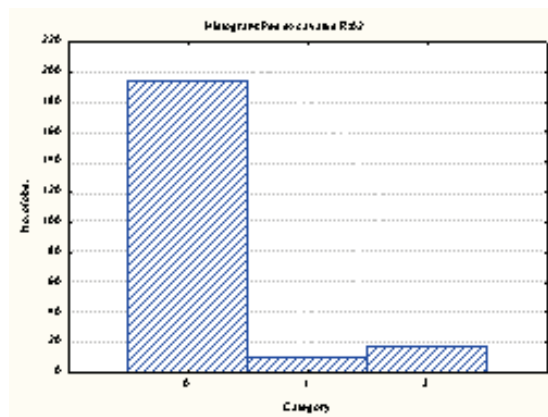
Slika 1. Prikaz histograma frekvencija prema 13 kategorija somatotipa  
 Figure 1. Histogram of frequencies to 13 category somatotype

### Analiza statusa stopala kod dvanaestogodišnjih dječaka i djevojčica



Slika 2. Prikaz histograma frekvencija prema statusu pes planusa  
 Figure 2. Histogram frequency by status pes planus

Rezultati jasno pokazuju na histogramu frekvencija (slika 2) da su nađena kod 67 odnosno 27,23% ispitanika, pes planus prvog stupnja spuštenosti, odnosno granično spuštene svodovi stopala (Pes valgus), koje je karakterizirano početnim razbijanjem statodinamičkih odnosa koštanih dijelova, ali su svodovi stopala još održani. Najčešći uzrok nastanka je zamor i insuficijencija unutrašnje strane stopala, odnosno potkoljenice (dugih fleksora). Zastupljenost drugog stupnja Pes planovalgusa je uočena samo kod 2 ispitanika odnosno 0,81% od ukupnog uzorka, dok najteži stupanj spuštenosti stopala-Pes planus je uočen kod 9 ispitanika odnosno 3,65%. Slične rezultate su dobili i Kosashvili i sur. (2008) . Dok su Videmšek i dr. (2006) na uzorku od 127 trogodišnjaka su dobili da gotovo tri četvrtine (72%) izmjerenih ispitanika imalo je spuštene stopala, 20% ispitanika činilo je kategoriju graničnih slučajeva spuštenih stopala, a preostalih 8% imalo je zdrava stopala. Naravno postotak spuštenosti stopala ovisi o uzrastu i razvoju djece, pa tako prema Kosincu (2001), učestalost ovog deformiteta javlja se u 40-75% slučajeva što se i potvrdilo u ovom istraživanju.



**Slika 3.** Prikaz histograma frekvencija prema statusu pes excavatusa  
**Figure 3.** Histogram of frequencies according to the status of the dog excavatus

Iz slike 3 kod prikaza histograma frekvencija prema statusu stopala –pes excavatusa, vidimo da je 11 ispitanika odnosno 4,47% ima karakteristično izdubljeno stopalo prvog stupnja. Ovaj deformitet može biti urođen, ali i stečen. Najteži oblik izdubljenog stopala –treći stupanj opažen je kod 18 ispitanika, odnosno 7,31% od ukupnog uzorka.

Sukladno trećem podcilju istraživanja (utvrditi razliku između ispitanika po spolu u prostoru komponenti somatotipa i statusu stopala) upotrijebljena je ANOVA – analiza varijance s ciljem utvrđivanja razlika između dječaka i djevojčica u pogledu komponenti somatotipa kao i u pogledu statusa stopala.

**Tabela 2.** Prikaz rezultata analize varijance**Table 2.** Results of analysis of variance

	AS djevojčice	AS dječaci	SD djevojčice	SD dječaci	df	F	p
S1	4,3	3,9	1,85	2,05	1	2,84	0,09
S2	<b>3,9</b>	<b>4,5</b>	<b>1,52</b>	<b>1,39</b>	<b>1</b>	<b>10,35</b>	<b>0,00</b>
S3	3,4	3,3	1,78	1,55	1	0,17	0,67
Pes planus	0,42	0,45	0,64	0,77	1	0,08	0,77
Pes excavatus	0,33	0,24	0,89	0,75	1	0,77	0,37

*AS-aritmetička sredina, SD-sdandardna devijacija,df-stupnjevi slobode, F-test i p-prag značajnosti*

Rezultati (tabela 2) su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica; drugim riječima, spol ne predstavlja čimbenik koji bi utjecao na učestalost pojavljivanja spuštenog i izdubljenog stopala u dvanaestogodišnje djece. Nadalje, iz gore navedene tablice vidi se da postoji statistički značajna razlika u komponenti somatotipa S2-komponente mezomorfije s obzirom na spol ispitanika. Slične rezultate u svom istraživanju su dobili i Katzmarzyk i sur. 1998 godine.

**Tabela 3.** Spearman-ova korelacija varijabli Somatotip u kategoriji, Pes planus-a i Pes Valgus-a na pragu značajnosti  $p < 0,05$ **Table 3.** Spearman correlation variables somatotype category, Pes planus Pes Valgus-and at the significance level of  $p < 0.05$ 

Varijable	Somatotip u kategoriji	Pes planus	Pes excavatus
Somatotip u kategoriji	1,00	0,10	0,03
Pes planus	0,10	1,00	-0,27
Pes excavatus	0,03	-0,27	1,00

*Somatotip u kategoriji- varijabla za određivanje konstitucije tijela u 13 kategorija*

*Pes Planus- varijabla spušenog stopala u 3 stupnja*

*Pes excavatus- varijabla izdubljenog stopala u 3 stupnja*

Iz tabele 3 vidljivo je da povezanost između varijabli somatotip u kategoriji i pes planusa ima, ali je statistički neznačajna ( $r=0,10$ ; na pragu značajnosti  $p<0,05$ ), dok povezanost između varijabli somatotip u kategoriji i Pes excavatusa je jako mala, gotovo zanemariva ( $r = 0,03$ ; na pragu značajnosti  $p<0,05$ ). Razlog ovome možemo definirati činjenicom da djeca su u procesu rasta i razvoja, odnosno u pubertetu koji u različitim fazama rasta i razvoja započinje kod svakog pojedinca. Iz dosadašnjih istraživanja nemamo spoznaja o značajnijoj povezanosti istih varijabli.

**Tabela 4.** Prikaz kontingencijske tablice varijabli somatotipa u kategoriji i pes planusa  
**Table 4.** Contingency table variables to category somatotype and dog planus

		SOMATOTIP U KATEGORIJI I PES PLANUS				
		0	1	2	3	Σ
SOMATOTIP U KATEGORIJI	Balanced ectomorph	21 9,4%	10 4,5%	0 0,0%	2 0,9%	33 14,7%
	Balanced endomorph	6 2,7%	1 0,4%	1 0,4%	0 0%	8 3,6%
	Balanced mesomorph	5 2,2%	2 0,9%	0 0%	1 0,4%	8 3,6%
	Central	22 9,8%	5 2,2%	0 0%	2 0,9%	29 12,9%
	ectomorphic endomorph	1 0,4%	1 0,4%	0 0%	0 0%	2 0,9%
	ectomorphic mesomorph	7 3,1%	3 1,3%	0 0%	0 0%	10 4,5%
	Endomorph- Ectomorph	2 0,9%	3 1,3%	0 0%	0 0%	5 2,2%
	Endomorph-mesomorph	0 0%	0 0%	0 0%	1 0,4%	1 0,4%
	Endomorphic Mesomorph	9 4%	7 3,1%	1 0,4%	1 0,4%	18 8%
	Mesomorph Ectomorph	8 3,6%	2 0,9%	0 0%	0 0%	10 4,5%
	Mesomorph Endomorph	15 6,7%	10 4,5%	0 0%	0 0%	25 11,2%
	Mesomorphic Ectomorph	19 8,5%	9 4%	0 0%	0 0%	28 12,5%
	Mesomorphic endomorph	31 13,9%	14 6,3%	0 0%	2 0,9%	47 21%
	Σ	146 65,2%	67 29,9%	2 0,9%	9 4%	224 100%
	$\chi^2$		P		C	
56,403		>0,01		0,448		36

Uz 36 stupnjeva slobode granična vrijednost ovog  $\chi^2$  je 51,80 ( $p=0,016$ ). Dakle, postoji statistički značajna povezanost između varijabli somatotipa u kategoriji i statusa stopala. Iako iz dosadašnjih istraživanja, nemamo mnogo spoznaja o statistički značajnoj povezanosti statusa stopala kod djece i somatotipa istih, ukupno gledajući, postotak pes planusa 1° je najizraženiji kod mesomorphic endomorph kategorije somatotipa, 14 (6,3%) od ukupnog broja ispitanika ima izraženu endomorfiju i prvi stupanj spuštenosti stopala. Sveukupno 52,3 % odnosno 117 ispitanika ima normalno stopalo, dok 34,8% odnosno 78 ispitanika ima spušteno stopalo, a 11,78% imaju izdubljeno stopalo. Najteži oblik spuštenosti stopala, pes planus 3° imaju opet djeca s izraženom komponentom endomorfije, njih 9 odnosno 4% ispitanika. Pretjerana gojaznost u fazi intezivnog rasta često se dovodi u svezu sa spuštanjem stopala. Gojazna djeca inače reduciraju kretne aktivnosti, brže se zamaraju i često imaju poremećenu perifernu cirkulaciju. Značajna individualna variranja u građi stopala, obuhvaćaju i konfiguraciju uzdužnog svoda stopala. Smatra se da je visina uzdužnog svoda u funkcionalnom smislu značajna za mehaniku stopala. S osvrtom na važnost mišićne funkcije za održavanje uzdužnog svoda stopala, jasno nam je zašto danas sve više djece čak i u

starijem uzrastu imaju deformitete istih. Zbog sve učestalijeg „sedentarnog“ načina življenja, previše potrošenog slobodnog vremena uz računalo, i premalo „prave“ igre, dolazi do problema gojaznosti, odnosno nakupljanja potkožnog masnog tkiva koje je ujedno i glavna karakteristika koja opisuje endomorfiju kao komponentu somatotipa svakog ispitanika. Manjak fizičke aktivnosti, uzrokuje i neaktivnost već spomenutih mišića koji drže svod stopala. Mišićna aktivnost ovisi o cirkulaciji krvi, ali djeluje i kompresivno izvana, na vene, ovisno radi li se o hodanju, sjedenju ili stajanju. Smanjena pokretljivost dovodi do hipoksije mišića, ova do funkcionalne insuficijencije potpornog tkiva što uvjetuje patogenezu spuštenog stopala.

Uz 24 stupnja slobode granična vrijednost za dobiveni  $\chi^2$  iznosi 33,19 uz razinu značajnosti  $p=0,714$  (Tabela 5). Vidljivo je da ne postoji statistički značajna razlika između varijabli somatotip u kategoriji i statusa Pes Excavatusa. U ovom slučaju koeficijent kontigencije koji pokazuje kolika je povezanost varijabli, nema svrhe interpretirati zbog toga jer  $\chi^2$  nije statistički značajan. Ipak valja naglasiti da od ukupno 29 (12,9%) ispitanika koji imaju prvi i treći stupanj izdubljenosti stopala, čak njih 12 imaju izraženu komponentu endomorfije, što se i potvrdilo kod pojavnosti pes planusa, pes valgusa i pes planovalgusa.

**Tabela 5.** Prikaz kontigencijske tablice varijabli somatotipa u kategoriji i pes excavatusa  
**Table 5.** Display contingency table variables to category somatotype and dog excavatus

		SOMATOTIP U KATEGORIJI I PES EXCAVATUS			
		0	1	3	$\Sigma$
SOMATOTIP U KATEGORIJI	Balanced ectomorph	29 12,9%	3 1,3%	1 0,4%	33 14,7%
	Balanced endomorph	6 2,7%	0 0%	2 0,9%	8 3,6%
	Balanced mesomorph	8 3,6%	0 0%	0 0%	8 3,6%
	Central	26 11,6%	1 0,4%	2 0,9%	29 12,9%
	ectomorphic endomorph	2 0,9%	0 0%	0 0%	2 0,9%
	ectomorphic mesomorph	10 4,5%	0 0%	0 0%	10 4,5%
	Endomorph- Ectomorph	5 2,2%	0 0%	0 0%	5 2,2%
	Endomorph-mesomorph	1 0,4%	0 0%	0 0%	1 0,4%
	Endomorphic Mesomorph	17 7,6%	0 0%	1 0,4%	18 8%
	Mesomorph Ectomorph	7 3,1%	2 0,9%	1 0,4%	10 4,5%
	Mesomorph Endomorph	23 10,1%	1 0,4%	4 1,8%	28 12,5%
	Mesomorphic Ectomorph	23 10,1%	1 0,4%	1 0,4%	25 11,2%
	Mesomorphic Endomorph	38 17%	3 1,3%	6 2,7%	47 21%
	$\Sigma$	195 87,1%	11 4,9%	18 8%	224 100%
$\chi^2$	<b>P</b>		<b>C</b>	<b>Df</b>	
19,697	>0,01		0,714	24	

## ZAKLJUČAK

Deformiteti stopala u današnje vrijeme predstavljaju veliki problem kod dječje populacije i iz toga razloga je proizašao cilj ovog istraživanja koji se odnosio na utvrđivanje učestalosti i vrsta deformiteta stopala (spuštenost i izdubljenost stopala). Također, cilj je bio da se utvrde moguće relacije somatotipova i statusa stopala kod dječaka i djevojčica. Analiza varijance se koristila da bi se utvrdila statistički značajna razlika između vrijednosti izmjerenih kod dječaka i djevojčica u statusu stopala. Dobiveni rezultati su pokazali da spol nije faktor koji bi utjecao na učestalost pojavljivanja deformiteta stopala kod 11-12-godišnjih dječaka i djevojčica. Međutim analizom varijance je ustanovljeno da se djevojčice i dječaci razlikuju u kategoriji somatotipa, tj. u mezomorfiji odnosno endomorfiji. Naime, djevojčice više „naginju“ endomorfiji, za razliku od dječaka koji imaju više izraženu mezomorfnu komponentu. Rezultati na kraju sugeriraju nam potrebu edukacije kako samih subjekata (učenika i učenica) tako i njihovih roditelja, nastavnika, sportskih djelatnika koji u suradnji s medicinskim osobljem u znatnoj mjeri mogu djelovati preventivno i kurativno, a sve u funkciji unaprijeđenja zdravstvenog statusa u cjelini. Kod proučavane populacije uočen je i problem pretilosti kod većeg broja dječaka i djevojčica što nam također daje relevantne informacije o „modernom“ načinu življenja (kao što su loša i neadekvatna ishrana, hipokinezija, sedentarne navike) te stoga također treba raditi na reduciranju ovih loših navika kao i raditi na promjenama u kulturi življenja općenito.

## LITERATURA

1. Bala, G. (1972). Plantografske metode kod spuštenih stopala [Plantographic methods of pes planus]. Športsko medicinske objave, 9, str: 7–9.
2. Bouchard, C., Demirjian, A. i Malina, R.M. (1980). Heritability estimates of somatotype components based upon familial data. *Human Heredity*, (30-2), 112-118.
3. Gualdi-Russo, E. i Zaccagni, L. (2001). Somatotype, role and performance in elite volleyball players. *J. Sports Med Phys Fitness*, (41-2), str: 256-262.
4. Katzmarzyk, P.T., Malina, R.M., Song, T.M.K., Bouchard, C. (1998). Somatotype and indicators of metabolic fitness in youth. *American Journal of Human Biology*, 10 (3): 341-350. DOI: 10.1002/(SICI)1520-6300(1998)10:3<341::AID-AJHB9>3.0.CO;2-L.
5. Kosashvili, Y., Fridman, T., Backstein, D., Safir, O., Ziv, Y.B. (2008). The correlation between pes planus and anterior knee or intermittent low back pain. *Foot and Ankle International*, (29-9), str: 910-913.
6. Kosinac, Z. (1995). Spušteno stopalo, Pes Planovalgus. Sveučilište u Splitu.
7. Kosinac, Z. (2001). Kineziterapija sustava za kretanje. 3. izdanje, Gopal, Zagreb, str: 74-75.
8. Matasović, T. (1990). Dječja ortopedija, 2. Dopunjeno i prerađeno izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
9. Pfeiffer, M., Kotz, R., Ledl, T., Hauser, G. i Sluga, M. (2006). Prevalence of Flat Foot in Preschool-Aged Children. *Pediatrics*, (118 -2), str: 634-639.

10. Ruszkowski, I. (1981). Normalan i poremećen hod čovjeka. Zagreb: Jugoslavenska medicinska naklada.
11. Thorland, V., William, C., Glen, O., Johnson, Fagot, G., Gerald, D., Tharp i Hammer, R.W. (1981). Body composition and somatotype characteristics of Junior Olympic athletes. The American College of Sports Medicine, (13-5), str:332-338.
12. Trzcinska, D. i Olszewska, E. (2006). Plantographic features of the feet in children and youth in various developmental periods. Postepy Rehabilitacji, (20-1), str:47-53.
13. Videmšek, M., Klopčič, P., Štihec, J., Karpljuk, D. (2006). The analysis of the arch of the foot in three-year-old children – a case of Ljubljana. Kinesiology 38(1), str:78-85.

IZVORI:

1. Sample M4 EN.doc. (2006). Postavljeno (10.07.2006.) s Web stranice: <http://www.promotemsc.org/results/CD/units%20EN/Sample%20M4%20EN.pdf>



# **ПРОГРАМИ ЗА ПОДДРШКА НА ДЕЦА КОИ ЖИВЕАТ ВО СОС ЗГРИЖУВАЧКИ СЕМЕЈСТВА**

## **PROGRAMS TO SUPPORT CHILDREN LIVING IN SOS FOSTER FAMILIES**

**Виолета ГЕОРГИЕВСКА-ДИРЕКТОР, Ирена ДОДЕВСКА,  
Иван ДВОЈАКОВ, Александра ЃОРЃИОСКА МАРЧЕВСКИ,  
Јагода НАСКОВСКА, Љупчо ТРИФУНОВСКИ**  
СОС Детско село Скопје

### **ВОВЕД**

Организацијата СОС Детско село Македонија има за цел да ги заштитува и промовира правата на децата кои останале без родителска грижа или се во ризик да ја изгубат родителската грижа. Во рамките на системот за социјална заштита во Република Македонија, СОС Детско село Македонија веќе 13 години работи на унапредување на детските права преку нудење квалитетни услуги во социјалната превенција и социјалната заштита. СОС Детско село Македонија тринаесет години активно работи на развивање на заштитни и превентивни програми. СОС семејството како заштитна форма е препознаено во пошироката заедница и во моментот 61 дете од 3 до 15 годишна возраст се згрижени во 12 СОС згрижувачки семејства. Обучени професионалци – СОС згрижувачи (СОС мајки и СОС брачни двојки) ги водат семејствата и на децата им овозможуваат топол дом и грижа. Под мотото “Топол дом и грижа за секое дете“, организацијата СОС Детско село Македонија е активен чинител во грижата за деца во Р. Македонија. Стандардите на квалитетна грижа се постулати на кои почива нашата работа. Од тука се наметнуваат многу предизвици со кои секојдневно се соочуваат згрижувачите на деца во СОС семејствата. Нашата мисија е децата да прераснат во придонесувачки граѓани на нашето општество што е основа за позитивен пристап кон овие предизвици во воспитувањето и грижата. Главна мисија на СОС Детско село Македонија е да обезбеди топол дом, семејство и подобра иднина за сите деца во ризик, особено за децата без родители или родителска грижа. Континуирано, и предвидено во Акциони планови и Програми за поддршка, го осигуруваме развојот на децата згрижени во СОС згрижувачките семејства преку зајакнување на капацитетите на нивните СОС згрижувачите за давање грижа, воспитување и едукација. Исто така, се зајакнуваат и капацитетите на децата преку работилници и советодавна работа. Организацијата СОС Детско село Македонија е основана во 2000 година, а првото СОС Детско село официјално започна со работа во 2002 година, со згрижување на првото дете во СОС семејство. Нашиот семеен

пристап се базира врз четири принципи: на секое дете му е потребен топол дом полн со љубов, тоа расте со своите браќа и сестри, во нивната куќа, која е дел од заедницата. Во моментот, дванаесет СОС згрижувачки семејства обезбедуваат топол дом за 61 дете од 4 до 16 годишна возраст, 32 младинци својот развој го продолжуваат во СОС младинските програми ги развиваат своите квалитети и се подготвуваат за независен живот, а 13 младинци се опфатени со Програмата за полунезависно живеење каде акцентот се става на нивното вработување и вдомување со цел целосно осамостојување.

## ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

1. Зајакнување на деца во социјален ризик.
2. Јакнење на капацитетите на деца во социјален ризик за водење здрав живот и за правилен емоционален и физички развој
3. Јакнење на згрижувачките капацитети на згрижувачите на деца во социјален ризик (згрижувачи во домашни услови – СОС родители).
4. Градење на независни индивидуи допринесувачки членови на општеството.

## ЦЕЛНА ГРУПА

1. Деца згрижени во СОС згрижувачки семејства во СОС Детско село Скопје
2. Деца згрижени во 12 СОС згрижувачки семејства во СОС Детско село Скопје.

Табеларен приказ на целната група заклучно со 30.04.2015

Број на деца	Националност	Пол	возраст
61	Македонска 46 деца Ромска 12 деца Бошњачка 1 Друга (мешана) 2	Машки 28 Женски 33	4-18 години

Вработени во СОС Детско село-Скопје (СОС згрижувачи) кои овозможуваат грижа за деца згрижени во СОС семејства

## МЕТОДИ

За подготовка на Пограмите за поддршка на децата се користеше техниката интервју кое како техника има квалитативен карактер. Со користење на оваа техника се дојде до прецизни податоци потребни за исполнување на целите од Програмите како и на предметот на истражувањето. При изработка на прашалниците, се внимаваше прашањата да бидат прецизно формулирани со цел да се избегне конфузноста и забуна кај испитаниците. Во истражувањето применет е етичкиот принцип за доброволно согласување на испитаниците за

нивно учество во истражувачкиот процес, воедно е заштитена анонимноста на испитаниците согласно моралниот кодекс за професионални стандарди при истражувањето. Во истражувањето како техника е користена и анализа на содржина со цел испитување на информации кои се содржани во пишани документи. Утврдените карактеристики дадоа допринос во истражувачкиот процес. Истражувањето е теренско, поради тоа што добиените податоци од испитаниците се евидентирани во нивната природна околина. Во истражувањето следена е линеарна патека со однапред предидени чекори на истражувачкиот процес.

## **ПРОГРАМИЗА ПОДДРШКА НА ДЕЦАТА ВО СОС ДЕТСКО СЕЛО-СКОПЈЕ**

Со текот на грижата за децата и млади без родители и родителска грижа во СОС Детско село-Скопје се јави потребата од поинаков пристап за поддршка на деца и млади во организациска смисла. Ваквиот пристап осигурува квалитет, организираност и адекватна поддршка на децата согласно нивните развојни, едукативни, социјални и воспитни предизвици со кои се соочуваат. Согласно потребите, можностите, развојните фази и индивидуалните карактеристики на децата, згрижувачите ги унапредуваат своите знаења и ги зајакнуваат капацитетите на децата за водење здрав живот, правилен емоционален и физички развој, развој на социјалниот живот и адекватен избор на професија. Од тие причини, неопходно е обезбедување на постојана поддршка и за згрижувачите и за децата од стручњаци во соодветните области. Иако не може да се генерализираат проблемите и предизвиците со кои се соочуваат децата низ своите развојни фази, сепак препознаваме четири области на работа врз кои се темелат нашите програми:

## **ПРОГРАМА ЗА ПОДДРШКА НА ДЕЦА КОИ ИМААТ ПОТЕШКОТИИ ВО УЧЕЊЕТО**

### **Индивидуална и групна едукативна поддршка од страна на педагозите во селото.**

Децата во СОС семејствата добиваат едукативна поддршка од нивните сос згрижувачи. Меѓутоа, постои одредена група деца на кои им е потребна едукативна поддршка која подразбира примена на специфичен педагошки пристап во работата со секое дете поединечно. Ваквата поддршка, децата кои имаат потешкотии во учењето ја добиваат од страна на педагозите во СОС Детско село-Скопје. Оваа активност се одвива индивидуално и групно во зависност од едукативно/когнитивните потреби на децата. Децата кои се поддржани од страна на педагозите се селектирани и посочени од страна на СОС Мајките и истата група на деца е одобрена од страна на Стручниот тим во СОС Детското село-Скопје. Групната или индивидуалната поддршка на децата се одвива три дена во неделата, а динамиката на одвивањето на

едукативната поддршка се одвива според однапред подготвен план со групата или со детето со кое индивидуално се учи. Индивидуалната едукативна поддршка на некои деца се одвива и повеќе дена во неделата, зависно од потребите на детето и проценката на стручниот тим од селото и СОС мајката.

#### *Ангажирање на Волонтери во СОС семејните куќи*

Соработка со невладините организации кои досега ги понудиле своите волонтери и волонтерски услуги кои ќе покриваат и други области како што се: креативни работилници, како и спортски настани, едукативни прошетки, артистички работилници/курсеви како и едукативна поддршка во однос на учење и им помагале на децата во учењето и други рекреативни активности. Пред започнувањето со својата работа волонтерите остваруваат контакт со членовите од стручниот тим и да ја претстават својата програма за да се има увид кои методи ќе се применуваат во работата со децата и колкав ќе биде бројот на волонтери кои ќе работат со децата во одредени области. Невладините организации соработуваат со тимот и доставуваат писмени известувања еднаш месечно се со цел да се добијат информации каков е квалитетот на поддршката од страна на волонтерите.

#### *Промовирање на менторство меѓу децата*

Оние деца кои покажуваат успеси на училиште, да учат и да им помагаат на помалите деца 2 до 3 пати во неделата во присуство на возрасен (СОС згрижувач). Децата-ментори ќе се одбираат на следниов начин: деца кои имаат одличен/многу добар успех во училиште или покажуваат посебен успех по одреден предмет да им помагаат на децата кои имаат слаби оценки по тој предмет или имаат потешкотии во учењето. Децата-ментори претходно ќе бидат прашани дали ќе прифатат да им помагаат на помалите деца и ќе им биде објаснето како ќе тече процесот на менторството. Во моментот кога ќе се оформи одредена група на деца-ментори се прават таканаречени парови за учење. Паровите за учење се определуваат според тоа кое дете по кој одреден предмет има проблем или потреба од дополнително објаснување и кое дете-ментор има посебни успеси на тоа поле.

#### *Работилници за СОС мајки тетки/семејни помошнички, за размена на искуства и детектирање на проблемите со кои СОС тие се соочуваат при учење со нивните деца*

Оваа програма вклучува дополнителни состаноци меѓу СОС Мајките и педагози од СОС Детското село-Скопје на теми кои се поврзани со методите и техниките на учење, а се детектирани или се посочени од СОС згрижувачите. На овие состаноци СОС Мајките и другите соработници за грижа ќе имаат можност да ја збогатуваат нивната соработка и взаемно да си помагаат во соочувањето со секојдневните проблеми кои се поврзани со воспитанието и образованието на децата сместени во СОС Детско село-Скопје. Исто така се предвидени работилници на следниве теми:

- Читање: Литература за деца и млади
- Детето и играта
- Детето и училиштето
- Градење и воспитување на морал
- Градење и одржување на образовна кондиција

### **Програма за деца поддршка на деца со развојни предизвици**

Преку вклучување на децата во спортско рекреативни и културни активности како и обезбедување на континуирана психосоцијална поддршка, ќе го поттикнеме и поддржиме нивниот правилен развој и ќе превенираме од идни девијантни обрасци на однесување кај децата и младинците. Во согласност со желбите, интересите и потребите на децата нивното слободно време ќе биде структурирано. Тие ќе бидат вклучени во различни спортски активности и културни настани кои ги нуди заедницата со што подобро ќе се интегрираат во средината во која живеат. На личен план ќе можат да ги актуелизираат сопствените капацитети, способности и интереси што ќе придонесе кон нивна самореализација и во истовреме ќе превенира деструктивно и девијантно поведение на оваа ранлива група на деца. Воедно на децата во континуитет ќе им биде достапна психосоцијална советодавна и тераписка поддршка како и работилници за развивање на социјални вештини кои ќе овозможат навремено решавање на развојните проблеми кај децата.

#### *Воншколски активности*

Вклучување на децата во групи за спортски активности како фудбал, кошарка, балет, играорна група и слично, зависно на нивните афинитети и способности. На тој начин децата ќе растат и се развиваат во спортски дух и ќе ги јакнат сопствените капацитети, ќе се развиваат на психо-физички план, а негативната енергија ќе ја канализираат на креативен и продуктивен начин стекнувајќи се со конкретни вештини. Учество на децата во групни натпревари и активности од спортски, културен и социјален карактер кои се организираат во рамките на заедницата и пошироко. На тој начин децата ќе бележат успеси и постигнати резултати што ќе ја јакнат нивната самодоверба и ќе биде нивен стимул да продолжат понатаму. Посета на културни настани како кино, театар, концерти, музеи и слично преку кои децата ќе ја збогатат и негуваат нивната социјална култура и ќе стекнат знаења и искуства кои ќе им користат во нивниот понатамошен живот. Слободното време на децата може да биде организирано и структурирано преку развивање на некое хоби, вклучување во работилници за цртање, изработка на накит, украсни предмети и сл.

#### *Индивидуална и групна психолошка поддршка*

Вклучување на децата во работилници за психолошка поддршка каде децата ќе стекнат вештини за работа во група, правила на тимска игра и личен

допринос. Воедно ќе поминат низ разни форми на групна комуникација градејќи позитивен став кон животот и сликата за себе. Децата ќе добиваат индивидуална психолошка поддршка со цел јакнење на нивните капацитети и полесно надминување на развојните проблеми кои се јавуваат кај нив. Групата деца кои работат со психологот во СОС Детското село се формира преку заеднички став на целиот стручен тим кој е вклучен во работа со децата преку педагошката, психо-социјалната или работа како советник на сос семејствата.

### *Поддршка на децата во унапредување на социјалното поведение*

Адекватното социјално однесување подразбира развивање на вештини со кои детето ќе може да се соочува и успешно справува со личните животни предизвици. Социјализацијата на детето е поврзана со присуство или отсуство на социјални проблеми во неговата животна приказна. Предизвиците и проблемите во социјалниот живот на поединецот можат да се јават во семејниот систем, во училишната средина, во контактите со луѓето од своето опкружување итн. Развивањето на социјалните вештини има за цел унапредување на социјалното функционирање на децата, преку групни искуства и решавање на лични проблеми. Јакнењето на социјалниот развој кај децата се работи низ тематски работилници, преку методот на групна социјална работа. Социјалниот работник по потребасо децата работи и индивидуална советодавна работа во правец на подобрување на нивното социјалното однесување. Преку поддршката од социјалниот работник, кај децата се развиваат следниве животни вештини: Емпатичност: грижа за другите, толеранција на разлики, почитување на другите, дружељубивост; Комуникациски вештини: ефективна и соодветна вербална и невербална комуникација, способност за изразување, асертивност (одлучно но не агресивно исказување на своите ставови), активно слушање, способност за преговарање; Интерперсонални вештини: соработливост, подготвеност за тимска работа, формирање и прекинување на пријателства; Вештини за решавање на проблеми: идентификација на проблемите и причините за нивното појавување, точна проценка за активностите што можат да се преземат за решавање на проблемите, идентификација каде може да се бара помош кога се има проблем и барање помош, подготвеност за компромис, подготвеност за учество во групно решавање на проблем; Креативно мислење: позитивно мислење, активно учење (потреба за барање нови знаења), способност за себеизразување; Критичко мислење: спознавање на социјалните и културните влијанија врз ставовите, вредностите, однесувањето (вклучувајќи го притисокот на врсниците и на медиумите), свесност за нееднаквост, неправда и предрасуди, свесност за улогата на одговорен граѓанин; Бонтон за деца: како треба да се однесуваме во продавница, како треба да се однесуваме додека патуваме, како треба да се однесуваме на гости, како треба да се однесуваме во театар итн.

*Оддржување на работилници за деца на тема:*

-Child Protection Policy, Разрешување на конфликти, На училиште, Мал мајстор, Трговија со луѓе, Зависности, тематски работилници за унапредување на социјални вештини:

*Менторство* - Вклучување на лица, волонтери кои ќе бидат назначени за ментори на по едно дете кое е со развојни предизвици и со него градат позитивна релација. Целта е позитивно влијание и мотивирање на децата како и остварување на долготрајни врски со кои ќе успеат да се развијат нивните интереси. Овие дружења се замислени како долготрајни контакти со своите ментори, луѓе успешни во својата професија преку кои децата ќе стекнат знаења од одредена област, ќе бидат мотивирани до полнително да го негуваат талентот којго веќе го поседуваат ли да развијат интерес од некоја нова област, професионално да се ориентираат преку разговорите со својот ментор посетата на неговото работно место притоа во очувајќи ги позитивностите од одредена професија.

Позитивен модел за децата. Пример за успешни волонтери се студентите (ДИФ-Спортски Активности, ФДУ-Глума, ФДУ-Цртање, графика, креативни работилници, Институт за Дефектологија–деца кои се соочуваат со училишни предизвици. Исто така менторот-волонтер ќе биде насочен да се грижи за поведението на детето или психо-социјалните предизвици со кои детето се соочува се вонас окана правилен раст и развој. Менторот ќе може да го води детето на вонучилишни активности и да го следи неговиот напредок, да го мотивира да продолжи да се обидува и да се труди за да остварува повисоки цели и успеси. Менторите директно имаат позитивно влијание врз децата преку заеднички активности. Ментори теќе ово зможуваат емотивна и морална поддршка на децата и ќе бидат емпатични.

*Поддршка на СОС Мајките, Тетките и Семејните помошнички во справување со децата со развојни предизвици*

Советување на сос семејството во кое има дете со развојни предизвици од страна советникот на сос семејството, психологот од детското село и целиот стручен тим, а во одредени ситуации преку вклучување на надворешен соработник за системска семејна поддршка. На тој начин се преиспитуваат семејните релации, позицијата на секое дете во семејството и начинот на кој детето може да добие соодветна поддршка со цел надминување на развојниот проблем. Организирање на групни супервизии за сос мајки и тетките/семејни помошнички со континуирана динамика од една супервизија во текот на месецот. За време на супервизиите сос мајките и тетките/семејни помошнички кои директно се грижат за децата можат да разговараат и побараат поддршка во справување со децата со развојни предизвици добивајќи фидбек од групата

и супервизорот. Организирање на тековни обуки за сос мајки и тетки/семејни помошнички во кои се вклучени теми за едукација и алатки за справување со децата со развојни предизвици.

### **Програма за деца кои се во периодот на пубертет**

Анализите на состојбата во социјалната заштита и состојбата на вклученост на децата од Р.Македонија во спортско рекреативни активности укажува на фактот дека кај децата недостасува вклученост во спортски активности и рекреација, а како последица на тоа епотенциран недостаток на социјализација на децата преку друштвени игри. Немањето на струтуирано време во кое децата и младинците ќе можат да бидат во контакт со своите способности, желби и интереси, често е причина за безделничење и неиницијативност. Во потрага по интензивни дразби и задоволство што е типично однесување на младите во периодот на пубертет, тие често влегуваат во некоја од формите на девијантно поведение како малолетничка деликвенција, наркоманија, проституција и сл. Преку вклучување на децата и младинците кои се во периодот на пубертет во спортско рекреативни активности како и обезбедување на континуирана психосоцијална и едукативна поддршка, ќе гопоттикнеме и поддржиме нивниот правилен развој и ќе превенираме од идни девијантни обрасци на однесување кај децата и младинците.

#### *Поддршка на СОС мајките да се справат со децата кои се во периодот на пубертет*

Одржување на работилници и обуки заСОС мајки/СОС тетките / семејни помошнички, со цел тие дасе стекнат со знаења и вештини како поуспешно да се справат со децата во периодот на пубертет. Работилницитеи обукитеможат да бидат реализирани од страна на надворешни соработници, организации и професионалци кои се компетентни во областа, како и од страна на педагозите, психологот и социјалниот работник од СОС Детско село-Скопје.

Теми:

- Техники во пристап со деца во пубертет
- Градење на моралот
- Почитување на авторитети
- Ризици во адолесцентниот период
- Психотропни супстанции и зависности

#### *Поддршка на децата кои се во периодот на пубертет*

Структурирање на слободното време на децата преку:

- активно вклучување на децата во спортски активности
- вклучување на децата во превземање одговорност за извршување на домашните обврски



- активно вклучување на децата во одржување на дворот на СОС Детското село

Психолошка поддршка од страна на децата во пубертет

- Децата ќе можат да се обратат кај психологот во СОС Детското село или да побараат поддршка од некој надворешен соработник со цел советување и справување личните дилеми, стравови и развојни задачи со кои се соочуваат во периодот на пубертет.

Работилници за чувствителни теми во периодот на пубертет:

- Пубертет и физиолошките промени кои настануваат како последица од истиот. Работилницата ќе биде оддржана од страна на доктор специјалист од Клиниката за гинекологија од Скопје. Ќе бидат одржани две работилници во текот на годината поделени во два дела и тоа:

Првиот дел од работилницата: основните информации за разликите меѓу момчињата и девојчињата, за првите знаци на пубертет, за промените кои настануваат во организмот, хормоните кои ги предизвикуваат овие појави, средствата за контрацепција, нивната намена и употреба, променливо расположение, сексуални нагони, незадоволство од својот физички изглед, намалена самодоверба итн.

Вториот дел од работилницата децата ќе имаат можност да поставуваат прашања со цел да ги појаснат личните дилеми поврзани со адилесцентните промени кај нив.

## **ПРОГРАМА ЗА ТАЛЕНТИРАНИ ДЕЦА**

**Детектирање на талентирани деца (формирање групи). Формирање на работна група која ќе ги следи и поттикнува талентираниите деца.**

Формирање на групи од деца кои покажуваат посебни интереси од одредена област и солидни резултати од истите. Преку формирањето на групите се добива информација со кои деца во која област ќе се продлабочуваат веќе стекнатите знаења и ќе се направи соодветен план и распоред за работа со групите. Во работата со групите ќе бидат вклучени и волонтери кои се професионалци во областите за кои се стекнува знаења одредена група. Исто така ќе биде формирана и работна група која ќе биде одговорна за формирањето на групите и следењето на работата на истите. Работилниците од креативен карактер организирани за талентираниите деца ќе се одвиваат двапати во неделата и ќе бидат организирани од страна на педагозите од Детско село во соработка со Волонтерските центри со кои соработуваме и поединци - професионалци во својата област кои волонтерски ќе работат со децата од СОС Детско село-Скопје.

### **Организирање креативни работилници**

Теми: Работилници за изработување на украсни предмети (вазнички, грниња, украсни чинии) кои децата ги украсуваат. Оваа работилница е за деца кои покажуваат посебен интерес за изработка на овие предмети и имаат изразен талент за цртање и естетика. Организирање на креативна работилница за изработка на цртежи. На оваа работилница ќе присуствуваат деца кои пројавуваат посебен интерес во областа на ликовната уметност. Работилниците ги води волонтер-дипломиран ликовен уметник кој според однапред подготвена програма им ги презентира на децата различните техники на цртање, а потоа децата изработуваат цртежи во различни техники. Од изработените цртежи се организираат изложби на различни локации во градот (Мала станица, Музеј на современа уметност, Младински Културен центар и сл.) Организирање на работилница за изработка на фотографии. Работилницата ќе биде организирана за децата кои покажуваат посебен интерес за изработка на фотографии на оваа работилница ќе биде изразена нивната креативност и самостојноста во работата преку чекорите на работилницата: прв чекор-сликање со фото-апарат, втор чекор-самостојно развивање на сликите во затемнета просторија со цел добивање на фотографијата. Организирање на работилница за рачна изработка на накит од монистри. Децата на оваа работилница ги истакнуваат своите афинитети и својата креативност. Изработениот накит се изложува на однапред договорени хуманитарни манифестации. Организирање на работилница за везење, плетење и шиене. Организирање на Анимациска кутија - Целта на оваа работилница е изразување на креативноста на децата преку слики. Децата поделени во групи изработуваат цртежи кои понатаму со помош на таа Анимациска кутија ги претставуваат анимирани филмови. Анимираниот филм е изработен од децата со помош на волонтер кој ја подготвува и води оваа работилница.

### **Формирање на рецитаторско-драмска група**

Еднаш неделно собирање на групата и одбирање на соодветни рецитали и текстови за рецитирање се со цел децата кои покажуваат посебен интерес на тоа поле да се усовршуваат. Нивниот напредок ќе се следи преку вклучување на тие деца на рециталите и малите театарски претстави кои ќе ги подготвуваме за приредбите при важни настани за Детското село. Децата кои покажуваат посебен интерес на ова поле ќе бидат вклучени и во специјалните рецитаторски секции во училиштето или запишувани во реномирани училишта за глума кои се предводени од наши познати уметници од областа на филмот се со цел развивање и усовршување на талентот на децата.

### **Мотивирање на децата преку екскурзии, зимувања, летувања, награди вопредмети итн.**

Мотивирање на децата кои покажуваат одлични резултати во училиштето и во вонучилишните активности преку организирање екскурзии, посета на интересни знаменитости надвор од градот Скопје, организирање на летувања или зимувања за овие деца преку донации наменети за нив. Еднодневните или повеќедневните екскурзии наменети за овие деца најчесто ќе се

организираат за време на зимскиот или летниот распуст кога децата се ослободени од своите училишни обврски.

Снабдување со соодветни спортски реквизити и соодветна опрема за определен спорт се со цел децата и во своето слободно време да можат да вежбаат и да бидат спремни и опремени доколку учествуваат на определени натпревари како екипа од СОС Детско село-Скопје. Обезбедување на лични донации кои се корисни за децата кои покажуваат посебен интерес и надареност во областа на уметноста како на пример музика, пишување поезија, фотографија, цртање и сл.

**Менторство** преку овозможување контакти со лица кои се успешни во својата професија и се совпаѓаат со интересите на талентирани деца т.е во области во кои децата покажуваат посебен успех и интерес. Остварување на контакти со познати личности со нашите деца се со цел позитивно влијание и мотивирање на децата, како и остварување долготрајни врски со кои ќе успеат да се развијат нивните интереси. Овие дружења се замислени како долготрајни контакти со своите ментори-луѓе успешни во својата професија преку кои децата ќе стекнат знаења од одредена област, ќе бидат мотивирани дополнително да го негуваат талентот кој веќе го поседуваат или да развијат интерес од некоја нова област, професионално да се ориентираат преку разговорите со својот ментор и посетата на неговото работно место, притоа воочувајќи ги позитивностите од одредена професија-позитивен модел за децата.

### **Поттикнување на децата и овозможување на учество на натпревари во областа во која децата покажуваат посебен интерес**

Мотивирање преку овозможување на учество на државни и меѓународни натпревари на децата преку финансирање од наша страна или барање на донации за учество на меѓународни натпревари или спортски кампови каде децата ги усовршуваат веќе стекнатите знаења.

## **РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА**

### **Табеларен статистички приказ на деца вклучени во активности согласно програмите за поддршка на деца**

година	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Јануари-Април 2015
Процент на деца вклучени во една вонучилишна активност	58.3%	62.5%	64.6%	70.3%	74.5%	73.7%	77%
Процент на деца вклучени во две или повеќе вонучилишни активности	6.5%	18.7%	17.1%	34.3%	63%	68,8%	42,6%
Процент на деца кои добиваат образовна поддршка	32.8%	34.7%	40.6%	49.4%	65.5%	64.6%	63.4%
Процент на деца вклучени во вработилници согласно програмата за поддршка на деца во Пубертет	31.2%	35.9%	34.3%	34.4%	24.5%	22.9%	26.2%
Процент на	Индивидуална						

деца вклучени во индивидуални и групни активности согласно програмата за деца со развојни предизвици	психолошка поддршка	15.6%	17.1%	19.8%	18.7%	19.6%	18%	18%
	Индивидуална и групна поддршка на социјален развој	32.8%	31.3%	34.3%	44.2%	49.1%	45.9%	47.5%
Процент на деца вклучени во работилници согласно програма за талентирани деца		14%	15.6%	17.1%	25%	13.1%	18%	16.3%

Забелешка: Варијациите на изразените проценти низ годините се должат на: возраста на децата, нивните индивидуални потреби и развојните фази на децата.

## ЗАКЛУЧОК

Програмите за поддршка на децата се помошно средство на лицата кои го водат детскиот развој и се грижат за децата. Програмите за поддршка на детскиот развој даваат јасни насоки за тоа како и на кој начин да се пристапува во работа со децата. Целите во програмите се јасни, концизни и мерливи. Истите се остваруваат преку многубројните активности кои се посветени на децата и нивниот развој. Ваквиот начин на организирано планирање, следење и насочување на развојот на децата во праксата се покажа како квалитетен и успешен. Имплементацијата на овие програми даваат значителен придонес и поддршка на децата да ги исполнат општите и конкретни развојни задачи и предизвици. Сепак тука не треба да застанеме. Иако досега неколкупати се ревидирани овие програми за поддршка на децата, и децата ги имаат евалуирано овие програми, нашето искуство не задолжува дека тука не треба да застанеме. Како што се менува општеството така се менува и начинот на кој децата имаат пристап и ги користат информациите што дополнително бараат нови методи и пристапи во организирање, следење и поддршка на детскиот развој. Иднината и квалитетот на овие програми ја гледаме во нивната повеќестраност во смисла на можностите кои тие ги нудат но и во можностите за надградување на програмите од повеќе аспекти. Сите активности и форми на поддршка кои се содржани во програмите резултираат со значителен напредок на децата во неколку области и тоа:

- активна организирана и континуирана поддршка на сите деца кои се во периодот на пубертет,
- подобрен е општиот училишен успех на децата од СОС Детско село- Скопје,
- децата усвојуваат квалитетни образци на однесување и изразување,
- поседуваат вештини на комуникација,
- усвојуваат нови општи и конкретни знаења,
- зголемена е мотивацијата за формално и неформално образование,
- децата учествуваат во многу приредби, настани и натпревари каде до израз доаѓа нивниот талент и достигнувања,
- овие програми за поддршка имаат превентивна исто како и подржувачка улога.

*TEMA II*  
*Unapređenje kvalitete života mladih*



# DJECA I MLADI U SUKOBU SA ZAKONOM

## CHILDREN AND THE YOUNG HAVING TROUBLE WITH THE LAW

Ilija KRIŠTO, Anita BEGIĆ

Filozofski fakultet, Sveučilišta u Mostaru, Studij Socijalnog rada

### APSTRAKT

Cilj rada je ukazati na bitne odrednice novog zakonskog okvira u Federaciji Bosne i Hercegovine koji se odnosi na djecu i mlade u sukobu sa zakonom. Izuzev prikaza novog Zakona o zaštiti i postupanju s djecom i maloljetnicima u kaznenom postupku, dat će se osvrt i na bitne odrednice postupanja s maloljetnim počiniteljima kaznenih djela zemalja u okruženju. Ukazat će se na sličnosti i razlike u postupanju prema maloljetnicima u Hrvatskoj, Srbiji i Crnoj Gori. Utvrđivanjem posebnih pravila postupanja prema maloljetnicima u sukobu sa zakonom bit će provjereno jesu li zadovoljena Standardana minimalna pravila UN-a za administraciju pravosudnog sustava u postupanju s djecom i mladima koji su počinili kazneno djelo. Pri tome vodit će se računa prvenstveno o uzrastu djeteta, diskriminaciji, dostojanstvu i osobnoj vrijednosti djeteta. Nemoguće je u potpunosti spriječiti negativne oblike ponašanja kod djece i mladih, na koja utječu niz rizičnih faktora. Narušene općeprihvaćene norme ponašanja važno je obuhvatiti preciznim propisima za maloljetnike koji pored neizostavnih sankcija trebaju sadržavati kvalitetne zaštitne i preventivne odredbe.

**Ključne riječi:** djeca i mladi u sukobu sa zakonom, maloljetnik, kazneno djelo, mjere

### ABSTRACT

The goal of this paper is to indicate the crucial characteristics of the new law in the Federation of Bosnia and Herzegovina relating to children and the young having trouble with the law. Besides the presentation of the new law of protecting and treating children and the minors in the criminal procedure, the crucial determiners of treating juvenile delinquents in neighboring countries will be indicated. Furthermore, similarities as well as differences in treating juvenile delinquents in Croatia, Serbia and Montenegro will be presented as well. Through defining special rules of treating minors having trouble with the law, it will be checked whether the standard minimal UN's rules of administration of the legal system in treating children and the young breaking the law have been fulfilled. Special attention will be given to the age of the children, discrimination, dignity and individuality. It is impossible to absolutely prevent the negative aspect of behavior of children and the young since they are constantly influenced by various factors. It is inevitable to present breaking of the general norms of behavior with precise regulations for the minors, which beside sanctions should contain good regulations for protection as well as for prevention.

**Key words:** children and the young having trouble with the law, minor, criminal offence.

## UVOD

U radu bit će prikazan Zakon o zaštiti i postupanju s djecom i maloljetnicima u kaznenom postupku Federacije Bosne i Hercegovine i navedeni zakon usporedit će se ukratko sa zakonskom regulativom zemalja u okruženju misleći pritom na Republike Hrvatsku, Srbiju i Crnu Goru. predmetom primjene zakona, odnosno, na koga se zakoni odnose i tko je nadležan za njegovu primjenu. Također, skrenuta je i pozornost uzrastu mladih, kako je moguće primijeniti načela prema kojima se zakon vodi. Ukratko, bit će spomenuta međunarodna standardna minimalna pravila koja su donesena u pogledu postupanja prema maloljetnicima u kaznenom postupku te koje su njihove glavne značajke. Uvrštenost ovih smjernica i pravila kao nadopune Konvencije Ujedinjenih naroda o pravima djeteta što predstavlja temeljni dokument koji bi trebao biti „vodilja“ u postupanju s djecom i maloljetnicima kada se nađu u sukobu sa zakonom. Povijesni razvoj prava djeteta od Ženevske deklaracije i Konvencije o pravima djeteta pa sve do novih smjernica i pravila, prikazat će se u smislu što boljeg razumijevanja ove problematike. Prikazujući regionalne zakone o postupanju s djecom i maloljetnicima u kaznenom postupku, stavljajući naglasak na materijalni propis koji regulira odgojne preporuke, odgojne mjere, kaznu maloljetničkog zatvora te sigurnosne mjere. Navedene mjere taksativno su navođene zbog lakšeg snalaženja kako bi se istaknule neke razlike ali i sličnosti. Na kraju, u kratko bit će spomenut i procesni dio u smislu pripremnog postupaka koji se vodi protiv maloljetnika ako se utvrdi da je maloljetnik odgovoran za određeno kazneno djelo te tko je nadležan za provođenje ovog postupka.

## PREDMET I PRIMJENA ZAKONA

Zakonom o zaštiti i postupanju s djecom i maloljetnicima u kaznenom postupku Federacije Bosne i Hercegovine utvrđuju se posebna pravila postupanja prema djeci koja su u sukobu sa zakonom, mlađim punoljetnim osobama i djeci koja su žrtve ili svjedoci po kojima su dužni postupati sudovi, tužiteljstva, uključujući ovlaštene službene osobe, tijela skrbnništva, obitelji, škole, institucije na svim razinama društvene zajednice kao i druge sudionike uključene u kaznenu proceduru na način kojim se bez diskriminacije unaprjeđuje osjećaj dostojanstva i osobne vrijednosti djeteta, uzima u obzir uzrast djeteta, najbolji interes djeteta, njegovo pravo na život, opstanak i razvoj, te omogućava da dijete sukladno uzrastu i zrelosti izrazi svoje mišljenje o svim pitanjima koja se na njega odnose, pri čemu sva zalaganja trebaju voditi rehabilitaciji i njegovom preuzimanju konstruktivne uloge u društvu. (Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, 7/2014.) U Republici Hrvatskoj, Zakonom o izvršavanju sankcija izrečenim maloljetnicima za kaznena djela i prekršaje uređuje se izvršavanje sankcija izrečenih maloljetnicima i mlađim punoljetnicima u kaznenom postupku (Narodne novine Republike Hrvatske, 133/2012). Nadležnost u primjenjivanju sankcija koje su utvrđene u



zakonu imaju ministarstvo nadležno za poslove socijalne skrbi i ministarstvo nadležno za poslove pravosuđa te oni surađuju s odgovarajućim stručnim i znanstvenim institucijama na unapređenju organizacije i metodike rada i stručno usavršavanje osoba koje rade na poslovima izvršavanja sankcija izrečenih maloljetnicima. U Republici Srbiji, Zakonom o maloletnim učinocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica (Službeni glasnik Republike Srbije, 85/2005) primjenjuje se prema maloljetnim počiniteljima kaznenih djela a u Crnoj Gori, Zakonom o postupanju prema maloljetnicima u krivičnom postupku (Službeni list Republike Crne Gore, 23/2012) uređuje se postupanje prema maloljetniku kao počinitelju kaznenog djela, djetetu i maloljetniku kao sudioniku u postupku. Vidljivo je da u svim zemljama u okruženju zakoni koji se odnose na maloljetne počinitelje kaznenih djela pojmove maloljetnika, djece i mladih slično definiraju.

## **DEFINICIJA DJETETA I MINIMALNA PRAVA MALOLJETNIKA U POSTUPKU**

Dijete je sukladno Zakonu FBiH svaka osoba koja nije navršila 18 godina života. Prema djetetu koje u vrijeme izvršenja kaznenog djela nije navršilo 14 godina (u daljem tekstu: dijete) ne mogu se izreći kaznene sankcije niti primijeniti druge mjere predviđene ovim zakonom. Maloljetnik je dijete koje u vrijeme izvršenja kaznenog djela navršilo 16 godina a nije navršilo 18 godina života (u daljnjem tekstu: maloljetnik) i prema kome se mogu izreći kaznene sankcije i druge mjere predviđene ovim zakonom. Kada usporedimo pojam dijete sukladno zakonima regije s definicijom djeteta prema Konvenciji Ujedinjenih naroda o pravima djeteta možemo uočiti razliku iz razloga što se dijete prema Konvenciji o pravima djeteta definiira kao svaka osoba mlađa od 18 godina životu ukoliko se punoljetnost ne stječe ranije dok zakonodavstvo regije dijete smatra do 14 godina. U Federaciji BiH uzrast maloljetnika u svrhu ovoga zakona je: mlađi maloljetnik je maloljetnik koji je u vrijeme izvršenja kaznenog djela navršio 14 a nije navršio 16 godina života, stariji maloljetnik je maloljetnik koji je u vrijeme izvršenja kaznenog djela navršio 16 a nije navršio 18 godina života i mlađa punoljetna osoba je osoba koja je u vrijeme izvršenja kaznenog djela navršila 18 a nije navršila 21 godinu života (Službene novine FBiH, 7/ 2014.). Zakoni unutar regije sukladni su pri definiranju dobi koja se uzima za počinjenje kaznenih djela. Na taj način svi zakonodavci navode nemogućnost kaznene sankcije za dijete koje nije navršilo 14 godina. Kazne se mogu izreći mlađim (od 14 do 16 godina) i starijim maloljetnicima (od 16 do 18 godina) te starijim punoljetnicima (od 18 do 21 godinu). Prvi dokument kojim se definiiraju prava djeteta je Ženevska deklaracija o pravima djeteta, donesena 1924. godine. U svega pet članaka, ovom deklaracijom po prvi put se javno izriču obveze da se djeci omogući normalan tjelesni i duhovni razvoj, liječenje, pomoć, hrana i zaštita od iskorištavanja. (Miković, 2004). Nadalje, nakon 35 godina od usvajanja Ženevske deklaracije o pravima djeteta, usvojena je Deklaracija o pravima djeteta 1959. godine. Deklaracijom se po prvi put polazi od posebnosti djeteta kao zasebnog subjekta i individue, odnosno deklaracijom su

dječja prava priznata kao posebne kategorije ljudskih prava. Treći bitan dokument koji se odnosi na djecu je Konvencija o pravima djeteta donesena 1989. koja stupa na snagu 1990. godine. Konvencijom je precizirano mnogo više prava djeteta nego u bilo kojem ranije donesenom dokumentu (Miković, 2004.,18-19). Maloljetniku pripadaju minimalna prava koja se poštuju u svim fazama kaznenog postupka i ona se odnose na pravo maloljetnika da mu se jasno kaže zbog čega se optužuje, da se smatra nevinim dok se ne dokaže suprotno, da se brani šutnjom, da mu se priznanje ne iznuđuje silom, pravo na pravnu pomoć odvjetnika, pravo na nazočnost roditelja ili skrbnika, pravo na provođenje postupka „bez odgađanja“, pravo da unakrsno ispituje svjedoke suprotne stranke i pozove i sasluša vlastite svjedoke pod jednakim uvjetima i pravo na djelotvoran pravni lijek. Pravo na privatnost maloljetnog počinitelja kaznenog djela poštuje se u svim fazama postupka tako da se u medijima neće objaviti ime i drugi podaci koji otkrivaju identitet maloljetnika (Službene novine FBiH, 7/2014). Vodeći se temeljnim načelima dobrobiti djece i maloljetnika prilikom donošenja zakonskih propisa u Bosni i Hercegovini kao i u republikama Hrvatskoj, Srbiji i Crnoj Gori, nastojalo se pratiti i nacionalna zakonodavstva primijeniti minimalne svjetske standarde. Minimalna standardna pravila za maloljetničko kazneno pravosuđe (tzv. Pekinška pravila) usvojena još 1985. godine su prva koja su imala za cilj zaštititi prava i potrebe djece i mladih u sukobu sa zakonom. Pravila pružaju potrebne smjernice za zaštitu prava djece i poštivanje njihovih potreba u procesu razvoja posebnih i specijaliziranih pravosudnih sustava za maloljetnike u sukobu sa zakonom (Simović i Simović, 2015). Pravila o zaštiti maloljetnika lišenih slobode donesena 1990. godine (tzv. Havanska pravila), su nadopuna Pekinških pravila i predstavljaju skup standarda, prava i procedura kako bi se trebalo postupati s djecom u slučaju lišenja slobode. Smjernice Ujedinjenih naroda za prevenciju maloljetničke delikvencije iz 1990. godine (tzv. Rijadske smjernice) zasnovane su na pretpostavci da će se smanjiti broj djece u sukobu sa zakonom na način da se ojačaju i poboljšaju pomoćni sistemi i kvaliteta života. Standardna minimalna pravila za mjere alternativne institucionalnom tretmanu iz 1990. godine (tzv. Tokijska pravila) usvojena su s ciljem da se uvedu posebne mjere koje predstavljaju alternativu kaznenim mjerama. Ovim dokumentom nastoji se omogućiti veće sudjelovanje zajednice a naglasak se stavlja i na jačanju osjećaja odgovornosti maloljetnog počinitelja kaznenog djela (Simović i Simović, 2015.) Tužitelj za maloljetnike i sudac za maloljetnike sukladno načelima i pravilima propisanim ovim zakonom i podzakonskim aktima razmotrit će mogućnost da ne pribjegavaju vođenju formalnog kaznenog postupka nego da slučaj maloljetnog počinitelja kaznenog djela riješe primjenom odgojnih preporuka kada su one u najboljem interesu maloljetnika. U Federaciji BiH po prvi put donesena je Uredba o primjeni odgojnih preporuka prema maloljetnicima 2009. godine gdje se navode jasni principi i ciljevi primjene alternativnog pravosuđa (Službene novine FBiH, 6/2009). Principi primjene odgojnih preporuka zasnivaju se na principima dobrovoljnosti, nepristranosti, neposrednosti, razmjernosti i poštivanju ljudskih prava a sve u cilju najboljeg interesa maloljetnika. Odgojne preporuke za cilj imaju preusmjeravanje

maloljetnog počinitelja kaznenog djela od redovnog kaznenog postupka kako bi se izbjegli negativni efekti, te da sagleda posljedice svog djela i za njih preuzme odgovornost te da se na taj način utječe na maloljetnika da više ne čini kaznena djela. (Službene novine FBiH, 11/2015).

## **ODREDBE MATERIJALNOG KAZNENOG ZAKONA**

Potencirajući dobrobit maloljetnika koji se nalazi u sukobu sa zakonom, zakon propisuje mogućnost izbora i primjene zakonom predviđenih sankcija i mjera koje su prilagođene osobnim svojstvima, sredini i prilikama u kojim maloljetnik živi i u srazmjernosti s okolnostima i težinom učinjenog kaznenog djela i uvažavanjem prava osobe oštećene kaznenim djelom (Službene novine FBiH, 7/2014). U Republici Hrvatskoj načela provedbe Zakona su sljedeća: zaštita ljudskog dostojanstva, ovim načelom se nalaže zabrana diskriminacije maloljetnika prema pripadnosti rasi, etničkoj pripadnosti, boji kože, spolu, vjeri, političkom ili drugom uvjerenju, nacionalnom ili socijalnom podrijetlu, imovinskom stanju, članstvu u sindikatu, obrazovanju, društvenom položaju, bračnom ili obiteljskom statusu, dobi, zdravstvenom stanju, invaliditetu, genetskom naslijeđu, rodnom identitetu, izražavanju ili spolnoj orijentaciji; zaštita osobnih i imovinskih prava i interesa; programiranje izvršenja nalaže da se izvršavanje sankcija temelji na pojedinačnom programu postupanja s maloljetnikom koji je u najvećoj mogućoj mjeri prilagođen procijenjenim kriminogenim rizičnim čimbenicima vezanim za njegovu osobnost te širu i užu socijalnu okolinu i usklađen sa suvremenim dostignućima znanosti i prakse; priprava za otpuštanje nalaže da odgojna ustanova, posebna odgojna ustanova i odgojni zavod u kojem se izvršava zavodska odgojna mjera ili kaznionica u kojoj se izvršava kazna maloljetničkog zatvora mora osigurati pripremu maloljetnika za otpuštanje u suradnji s ustanovama i drugim pravnim osobama u čijoj nadležnosti su poslovi pomoći poslije otpusta (Narodne novine RH, 133/13). Zakon Republike Srbije ne navodi taksativno načela primjene Zakona, dok su osnovna načela Zakona Crne Gore sljedeća: poštovanje ljudskih prava i osnovnih sloboda; uvažavanje najboljeg interesa maloljetnika; zabrana diskriminacije po bilo kojoj osnovi; razumljivost jezika, upotreba tehnologije prilagođene uzrastu i stupnju razvijenosti maloljetne osobe; poštovanje prava maloljetnika da slobodno izražava svoje mišljenje; što veće izbjegavanje ograničenja osobne slobode maloljetnika; poticanje primjene alternativnih mjera i načina postupanja prema maloljetnicima; davanje prednosti kaznenim sankcijama koje se ne izvršavaju u institucionalnim uvjetima te davanje posebnog značaja obuci i specijalizaciji kroz multidisciplinarni pristup i institucionalnu suradnju (Službeni list RCG, 23/2012). Prema maloljetnom počinitelju kaznenog djela može se izreći policijsko upozorenje za kaznena djela za koja je propisana novčana kazna ili kazna zatvora do tri godine, ako je to srazmjerno okolnostima i težini učinjenog kaznenog djela sukladno članku 9 (odnosno načelu srazmjernosti) ovog zakona. Policijsko upozorenje se može izreći pod sljedećim uvjetima: da maloljetnik priznaje kazneno djelo; da je priznanje dano slobodno i dragovoljno; da postoji

dovoljno dokaza da je maloljetnik počinio kazneno djelo; da prema maloljetniku nije ranije izricano policijsko upozorenje, primijenjena odgojna preporuka ili izricana kaznena sankcija. Policijsko upozorenje izriče ovlaštena službena osoba s posebnim znanjima uz odobrenje tužitelja. Policijsko tijelo vodi evidenciju izrečenih policijskih osuđivanosti koja nema karakter kaznene evidencije o osuđivanosti maloljetnika i ne mogu se uporabiti na bilo koji način koji bi štetio maloljetniku. Troškovi postupka izricanja policijskog upozorenja padaju na teret proračunskih sredstava tužiteljstva (Službene novine FBiH, 7/2014). U Zakonima u regiji policijsko upozorenje kao mjera koja se provodi prema maloljetnicima nije donesena što u konačnosti pokazuje jednu bitnu razliku u postupanju prema maloljetnicima u sukobu sa zakonom. Prema maloljetnom počinitelju kaznenog djela mogu se primijeniti odgojne preporuke za kaznena djela za koja je propisana novčana kazna ili kazna zatvora do tri godine, a za kaznena djela za koja je propisana kazna dulja od tri godine zatvora – ako su ispunjeni uvjeti iz članka 89. stavka 1. Zakona (za kaznena djela s propisanom novčanom kaznom ili kaznom zatvora do tri godine, tužitelj može odlučiti da ne pokrene kazneni postupak iako postoje dokazi da je maloljetnik počinio kazneno djelo ako smatra da ne bi bilo svrsishodno da se vodi postupak prema maloljetniku, s obzirom na prirodu kaznenog djela i okolnosti pod kojima je učinjeno, raniji život maloljetnika i njegova osobna svojstva. Tužitelj može postupiti na isti način i u slučaju kaznenog djela s propisanom kaznom zatvora više od tri godine ako je takvo postupanje sukladno načelu srazmjernosti) i ako je to srazmjerno okolnostima i težini učinjenog kaznenog djela (Službene novine FBiH, 7/2014). Vrste odgojnih preporuka: osobno izvinjenje oštećenom; nadoknada štete oštećenom; redovito pohađanje škole ili redovito odlaženje na posao; uključivanje u rad, bez nadoknade, u humanitarne organizacije ili poslove socijalnog lokalnog ili ekološkog sadržaja; liječenje u odgovarajućoj zdravstvenoj ustanovi (bolničko ili ambulatno); uključivanje u pojedinačni ili skupni tretman odgojnih, obrazovnih, psiholoških i drugih savjetovališta (Službene novine FBiH, 11/2015). Tužitelj i sudac mogu za konkretan slučaj odrediti primjenu jedne ili više odgojnih preporuka. Svi zakonodavci unutar regije zalažu se za primjernu odgojnih preporuka prema maloljetnicima iako u Zakonu Republike Hrvatske nisu taksativno navedene unutar Zakona o izvršavanju sankcija izrečenih maloljetnicima za kaznena djela i prekršaja kao ni Zakona o sudovima za mladež ali su odredbe o alternativnim mjerama uvrštene u druge zakone poput Kaznenog zakona. U Republici Srbiji odgojne preporuke su sljedeće: poravnavanje s oštećenim kako bi se naknadom štete, isprikom, radom ili na neki drugi način otklonile, u cjelini ili djelomično, štetne posljedice djela; redovno pohađanje škole ili redovno odlaženje na posao; uključivanje, bez naknade, u rad humanitarnih organizacija ili poslove socijalnog, lokalnog ili ekološkog sadržaja; podvrgavanje odgovarajućem ispitivanju i odvikavanju od ovisnosti izazvane upotrebom alkoholnih pića ili opojnih droga te uključivanje u pojedinačni ili grupni tretman u odgovarajućoj zdravstvenoj ustanovi ili savjetovalištu (Službeni glasnik RS, 85/2005). U Republici Crnoj Gori odgojne preporuke su sljedeće: poravnavanje sa oštećenim; redovno pohađanje

škole ili redovno odlaženje na posao; uključivanje u određene sportske aktivnosti; obavljanje društveno korisnog ili humanitarnog rada; plaćanje novčanog iznosa u korist humanitarne organizacije, fonda ili javne ustanove; podvrgavanje odgovarajućem ispitivanju i odvikavanju od ovisnosti izazvane upotrebom alkohola ili droge; uključivanje u pojedinačne ili grupne tretmane u odgovarajućoj zdravstvenoj ustanovi, savjetovalištu ili drugoj odgovarajućoj organizaciji; pohađanje tečajeva za stručno osposobljavanje ili priprema i polaganje ispita te uzdržavanje od posjećivanja određenog mjesta ili kontakta sa određenim licima (Službeni list RCG, 23/2012). U slučaju počinjenja kaznenog djela kada nije moguće primijeniti odgojne preporuke kao vid alternativnog postupanja, postupa se na klasičan način te nakon provedenog postupka prema maloljetniku izriču se odgojne mjere. Vrste odgojnih mjera: mjere upozorenja i usmjeravanja: sudski ukor, posebne obveze i upućivanje u odgojni centar; mjere pojačanog nadzora: pojačan nadzor od roditelja, posvojitelja ili skrbnika; pojačan nadzor u drugoj obitelji i pojačan nadzor mjerodavnog tijela socijalne skrbi i zavodske mjere: upućivanje u odgojnu ustanovu, upućivanje u odgojno – popravni dom i upućivanje u posebnu ustanovu za liječenje i osposobljavanje. Sudski ukor se izriče ako se iz odnosa maloljetnika prema učinjenom kaznenom djelu i njegove spremnost da ubuduće ne čini kaznena djela može zaključiti da će se i prijekorom postići svrha odgojnih mjera. Pri izricanju sudskog ukora sud maloljetniku ukazuje na društvenu neprihvatljivost i štetnost njegova ponašanja, posljedice koje takvo ponašanje na njega može imati, kao i da mu u slučaju ponovnog izvršenja kaznenog djela može biti izrečena druga sankcija. Sudski ukor kao i posebne obveze su novina u zakonodavstvu Federacije Bosne i Hercegovine kada je riječ o mjerama prema maloljetnicima. Sud može maloljetniku izreći jednu ili više posebnih obveza ako ocijeni da je odgovarajućim naložima ili zabranama potrebno utjecati na maloljetnika i njegovo ponašanje. Neke od obveza su: da redovito pohađa školu, da ne izostaje s posla, da pohađa tečaj za stručno osposobljavanje, da se uključi u sportske i rekreativne aktivnosti i dr. Kada je riječ o mjeri upućivanja u odgojni centar, ona se može provoditi na jedan od dva načina: na određeni broj sati tijekom dana u trajanju od najmanje 14 dana a najdulje 30 dana i na neprekidni boravak u trajanju od najmanje 15 dana, ali ne dulje od tri mjeseca. Odgojne mjere u Republici Hrvatskoj su sljedeće: sudski ukor, posebne obveze, pojačana briga i nadzor, pojačana briga i nadzor uz dnevni boravak u odgojnoj ustanovi, upućivanje u disciplinski centar, upućivanje u odgojnu ustanovu, upućivanje u odgojni zavod, upućivanje u posebnu odgojnu ustanovu. Odgojne mjere u Republici Srbiji: mjere upozorenja: sudski ukor i posebne obveze; mjere pojačanog nadzora: pojačan nadzor od strane roditelja, posvojitelja ili skrbnika, pojačan nadzor u drugoj obitelji, pojačan nadzor od strane tijela skrbništva, pojačan nadzor uz dnevni boravak u odgovarajućoj ustanovi za odgoj i obrazovanje maloljetnika; zavodske mjere: upućivanje u odgojnu ustanovu, upućivanje u odgojno-popravni dom, upućivanje u posebnu ustanovu za liječenje i osposobljavanje. Odgojne mjere u Crnoj Gori su sljedeće: mjere upozorenja i usmjeravanja: sudski ukor i posebne obveze; mjere pojačanog nadzora: pojačani nadzor od strane zakonskog zastupnika,

pojačan nadzor u drugoj obitelji, pojačan nadzor od strane tijela skrbništva, pojačan nadzor uz dnevni boravak u odgovarajućoj ustanovi ili organizaciji za odgoj i obrazovanje maloljetnika dok su institucionalne mjere: upućivanje u odgojnu ustanovu nezavodskog tipa, upućivanje u ustanovu zavodskog tipa i upućivanje u specijaliziranu ustanovu. Kada se usporede zakoni navedenih država razlika između odgojnih mjera nije značajna. Zanimljiv je podatak da kao posebna obveza u Zakonu Crne Gore se navodi plaćanje određenog iznosa novčanih sredstava u korist humanitarne organizacije, fonda ili javne ustanove, dok u Federaciji BiH ne postoji mjera pojačane brige i nadzora u odgovarajućoj ustanovi ali se usporedba može gledati u mjeri upućivanja u disciplinski centar. Također, u Republici Hrvatskoj kao mjera nadzora nije donijet nadzor od strane druge obitelji dok je u ostalim državama regije ta odgojna mjera donesena. Problem u Federaciji BiH je provedba mjere pojačanog nadzora u drugoj obitelji iz razloga što ne postoji evidencija ovakvih obitelji s kojima bi se mogla sklopiti suradnja oko provedbe navedene mjere kao jedan od glavnih uvjeta. Najteža sankcija koja se može izreći prema maloljetniku je kazna maloljetničkog zatvora. Kazniti se može samo kazneno odgovoran stariji maloljetnik koji je počinio kazneno djelo s propisanom kaznom zatvora težom od pet godina, a kojem zbog teških posljedica djela i visokog stupnja kaznene odgovornosti ne bi bilo opravdano izreći odgojnu mjeru. Kazna maloljetničkog zatvora neće se izvršiti kad od dana pravomoćnosti presude kojom je izrečena kazna istekne: pet godina ako je izrečena kazna maloljetničkog zatvora u trajanju duljem od pet godina; tri godine ako je izrečena kazna maloljetničkog zatvora u trajanju duljem od tri godine i dvije godine ako je izrečena kazna maloljetničkog zatvora u trajanju do tri godine (Službene novine FBiH, 7/2014). U Republici Hrvatskoj maloljetnički zatvor može se izreći starijem maloljetniku za kaznena djela za koja je u zakonu propisana kazna zatvora tri godine ili teža kazna, kad s obzirom na narav i težinu djela i visok stupanj krivnje ne bi bilo opravdano izreći odgojnu mjeru, već je potrebno kažnjavanje. Kazna maloljetničkog zatvora ne može trajati kraće od šest mjeseci ni dulje od pet godina, a izriče se na pune godine i mjesece. Ako je kazneno djelo propisana kazna dugotrajnog zatvora, ili se radi o stjecaju najmanje dva kaznena djela za koja je propisana kazna zatvora teža od deset godina, maloljetnički zatvor može trajati do deset godina. Zastara izvršenja kazne maloljetničkog zatvora uslijedit će ako protekne: pet godina od pravomoćnosti odluke kojom je izrečena kazna maloljetničkog zatvora u trajanju duljem od pet godina, tri godine od pravomoćnosti odluke kojom je izrečena kazna maloljetničkog zatvora u trajanju duljem od tri godine i dvije godine od pravomoćnosti odluke kojom je izrečena kazna maloljetničkog zatvora u trajanju do tri godine (Narodne novine RH, 148/2013). U Republici Srbiji kazna maloljetničkog zatvora izriče se starijem maloljetniku koji je počinio kazneno djelo za koje je zakonom propisana kazna zatvora teža od pet godina. Maloljetnički zatvor ne može biti kraći od šest mjeseci ni duži od pet godina, a izriče se na pune dane i mjesece. Za kazneno djelo za koje je propisana kazna zatvora do dvadeset godina ili teža kazna, ili u slučaju stjecanja najmanje dva kaznena djela za koja je propisana kazna zatvora teža od deset

godina, maloljetnički zatvor može se izreći u trajanju do deset godina. Zastara izvršavanja kazne maloljetničkog zatvora uslijedit će ako protekne: deset godina od pravomoćnosti odluke za kaznu maloljetničkog zatvora preko deset godina, pet godina od pravomoćnosti odluke za kaznu maloljetničkog zatvora preko tri godine, tri godine od pravomoćnosti odluke za kaznu maloljetničkog zatvora od tri godine (Službeni glasnik RS, 85/2005). U Crnoj Gori kazna maloljetničkog zatvora može se izreći starijem maloljetniku koji je počinio kazneno djelo za koje je zakonom propisana kazna zatvora preko pet godina. Kazna ne može biti kraća od šest mjeseci niti duža od pet godina. Izuzetno, za kaznena djela za koja je kao najmanja propisana kazna zatvora od deset godina može se izreći kazna maloljetničkog zatvora u trajanju od deset godina. Zastara izvršavanja kazne maloljetničkog zatvora uslijedit će ako protekne: deset godina od pravomoćne odluke za kaznu maloljetničkog zatvora preko pet godina, pet godina od pravomoćne odluke za kaznu maloljetničkog zatvora preko tri godine, tri godine od pravomoćne odluke za kaznu maloljetničkog zatvora preko jedne godine, dvije godine od pravomoćne odluke za kaznu maloljetničkog zatvora do jedne godine (Službeni list RCG, 23/2012). Iz svega navedenog vidljivo je da su velike sličnosti u izricanju kazne maloljetničkog zatvora a bitno je da se može izreći samo starijem maloljetniku. Razlika je vidljiva u nastupanju zastare gdje Republika Hrvatska i Federacija BiH imaju iste odredbe za razliku od odredbi Republika Srbije i Crne Gore. U novoj zakonskoj regulativi u Federaciji BiH novina su i sigurnosne mjere: obvezatno psihijatrijsko liječenje; obvezatno liječenje od ovisnosti; obvezatno ambulatno liječenje na slobodi; zabrana upravljanja motornim vozilom i oduzimanje predmeta. Maloljetniku i mlađoj punoljetnoj osobi može se izreći jedna ili više mjera sigurnosti. Kada je god moguće, mjere liječenja na slobodi imaju prednost nad smještajem maloljetnika u zdravstvenu ustanovu radi provedbe mjera sigurnosti obvezatnog psihijatrijskog liječenja i obvezatnog liječenja od ovisnosti (Službene novine FBiH, 7/2014). U Republici Hrvatskoj mjere sigurnosti su sljedeće: sigurnosna mjera obaveznog psihosocijalnog tretmana, sigurnosna mjera zabrane približavanja, sigurnosna mjera obaveznog psihijatrijskog liječenja, sigurnosna mjera obaveznog liječenja od ovisnosti (Narodne novine RH, 148/2013). Republika Srbija propisuje sljedeće mjere sigurnosti: mjera sigurnosti obaveznog liječenja alkoholičara, mjera sigurnosti obaveznog liječenja narkomana i mjera sigurnosti obaveznog psihijatrijskog liječenja i čuvanja u zdravstvenoj ustanovi (Službeni glasnik RS, 85/2005). Također i zakonodavstvo Crne Gore navodi sljedeće mjere sigurnosti: obvezno psihijatrijsko liječenje i čuvanje u zdravstvenoj ustanovi, obvezno liječenje narkomana i obvezno liječenje alkoholičara, obvezno psihijatrijsko liječenje i čuvanje u zdravstvenoj ustanovi te obvezno psihijatrijsko liječenje na slobodi (Službeni list RCG, 23/2012). Federacija BiH je donijela i Pravilnik o primjeni odgojnih mjera posebnih obveza prema maloljetnim počiniteljima kaznenih djela, gdje u 36 članaka pobliže objašnjava način primjene i postupanja, nadležnost tijela u postupanju (Službene novine FBiH, 10/2015). Dolazimo do zaključka da su sve države u regiji u svoje zakonodavstvo uvrstile sigurnosne mjere kao vid brige za maloljetne počinitelje kaznenog djela.

Postupanje prema maloljetniku u FBiH počinje pripremnim postupkom ako postoje osnovane sumnje da je maloljetna osoba počinila kazneno djelo, te se nakon razmatranja ovoga zakona nađe da nema mogućnosti niti opravdanja za primjenu odgojnih preporuka ili ako maloljetnik neopravdano odbije ili neuredno izvršava odgojnu preporuku, tužitelj donosi naredbu za pokretanje pripremnog postupka, o čemu obavještava tijelo skrbništva odnosno nadležni centar za socijalni rad. Tužitelj će okončati pripremini postupak u roku od 90 dana od donošenja naredbe za pokretanje. Pripremini postupak u svim državama regije pokreće javni tužitelj sukladno svojim ovlastima. U prvom stupnju odlučuje sudac pojedinac ili vijeće za maloljetnike dok u drugom i trećem stupnju odlučuje vijeće sudaca od tri člana gdje bar jedan član vijeća bi trebao imati posebna znanja za ovu problematiku. Zakonodavstvo zemalja u okruženju kao i zakonodavstvo Federacije Bosne i Hercegovine propisalo je i potrebne podzakonske akte potrebne za provođenje temeljnih zakona o maloljetnicima u sukobu sa zakonom.

## **ZAKLJUČAK**

Novi Zakon o zaštiti i postupanju s djecom i maloljetnicima u kaznenom postupku Federacije Bosne i Hercegovine kao i zakoni zemalja u okruženju, izdvojio je maloljetnike kao skupinu iz kaznenog zakona i s tim je pokazano koliko je društvu i državi bitna dobrobit maloljetnika kao izrazito ranjive skupine. U svim zakonima u regiji kao glavna načela protežu se zaštita ljudskog dostojanstva, sloboda govora i izražavanja te se tim načelima, također, pokazuje koliko je društvu bitno da se maloljetnicima doista pomogne te da se u tom kaznenom procesu čuje i njihov glas. U današnjim zakonima donesene su odgojne preporuke s kojima se želi izbjeći institucionalno izvršavanja sankcija za počinjena kaznena djela, ako je to moguće, kako se maloljetnicima ne bi napravila dodatna šteta. Ovaj pristup omogućava da se maloljetnike ne izdvaja iz njihove zajednice jer sam povratak u zajednicu može dovesti do niza drugih problema ako nije odrađen na adekvatan način ili ako zajednica nema tolerancije prema ovoj populaciji. Također, bitna odredba je da se na kaznu maloljetničkim zatvorom kažnjavaju maloljetnici koji su počinili teška kaznena djela te je i s ovom odredbom zakona pokazao da je interes djeteta najvažniji te da se želi raditi na resocijalizaciji maloljetnika, a ne samo na smanjenju kaznenih djela koja maloljetnici počinju. Iako mnogi u društvu smatraju da se maloljetnike odmah treba kazniti kaznom maloljetničkom zatvora kako bi se poslije izbjeglo “veće zlo” ipak trebamo zadržati pozitivan stav prema resocijalizaciji jer je ona uvijek moguća s određenim brojem pojedinaca. Svakome treba dati drugu šansu kako bi mogao pridonositi boljitku i dobrobiti društva.

## **LITERATURA**

1. Miković, M. (2004). Maloljetnička delikvencija i socijalni rad. Sarajevo. Magistrat.



2. Narodne novine (2012). Zakon o izvršavanju sankcija izrečenim maloljetnicima za kaznena djela i prekršaje. Zagreb, 13.
3. Narodne novine (2013). Zakon o sudovima za mladež, Zagreb, 148.
4. Pravilnik o primjeni odgojnih mjera posebnih obveza prema malodobnim počiniteljima kaznenih djela (2015). Službene novine. 10, Sarajevo.
5. Pravilnik o stegovonoj odgovornosti malodobnika koji se nalaze na izvršenju zavodskih odgojnih mjera ili izdržavanju kazne maloljetničkog zatvora (2015). Službene novine. 10, Sarajevo.
6. Simović, M. i Simović, M. (2015). Maloljetnici u kaznenom zakonodavstvu Bosne i Hercegovine. Sarajevo. Fineks.
7. Službene novine (2014). Zakon o zaštiti i postupanju s djecom i maloljetnicima u kaznenom postupku. Sarajevo, 7.
8. Službeni glasnik (2005). Zakon o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica. Beograd, 85.
9. Službeni list (2012). Zakon o postupanju prema maloljetnicima u krivičnom postupku. Podgorica, 23.
10. Uredba o primjeni odgojnih preporuka prema malodobnicima (2009). Službene novine. 6, Sarajevo.
11. Uredba o primjeni odgojnih preporuka prema malodobnicima (2015). Službene novine. 11, Sarajevo.

# UTJECAJ SADRŽAJA LEKTIRE NA KVALITET ŽIVOTA SREDNJOŠKOLACA

## THE IMPACT OF THE CONTENT OF BOOK REPORTS ON THE QUALITY OF LIFE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

**Enisa GOLOŠ**

Pedagoški zavod Mostar

### APSTRAKT

Ovaj rad je usmjeren na analizu sadržaja lektire koji može bitno utjecati na formiranje određenog stava kod srednjoškolaca. U isto vrijeme pokazuje na koji način se može interpretirati određeni sadržaj lektire. Kakvu ulogu ima profesor u samom procesu čitanja. Na koji način bi trebalo motivirati učenike, pobuditi u njima interes za knjigu. Koje su to predradnje u vrijeme navođenja djela za lektiru. Da li je dovoljno ponuditi samo spisak knjiga ili je važnije porazgovarati o svakom djelu, pojedinačno, počev od samog naslova knjige pa do važnosti te knjige za određeno podneblje i sl. Jedan od primjera pozitivne prakse jest analiza samog naslova uz pomoć asocijacija, davanje smjernica učenicima za fazu čitanja što obuhvata izdvajanje citata kao argumenata kojima će učenik potkrijepiti svoje izlaganje, posvećenost analizi likovima koji predstavljaju pozitivnu stranu čovjekove ličnosti, njegovog odnosa prema samome sebi, svojoj porodici, prijateljima, komšijama i drugim akterima društva u kojemu se nalazi. To su samo neki od primjera koji pokazuju kako učenici usvajaju stavove koji postaju dio njihove ličnosti. Osim toga, rad ukazuje na važnost profesora voditelja, njegov način upravljanja učenicima, o interpersonalnoj komunikaciji kao vještini što je jedan od uvjeta kvalitetne škole. Istovremeno, u radu se ukazuje na važnost knjige, na ocjenjivanje i vrednovanje te na ulogu biblioteke i bibliotekara. Sa svakom pročitanim knjigom pomjeraju se granice naših saznanja postajemo iskustveno bogatiji i pomjeramo granice ka kvalitetu, a kvalitetno obrazovanje garant je društva koje uspeva.

**Ključne riječi:** sadržaj lektire, kvalitetna škola, srednjoškolci, profesori voditelji

### ABSTRACT

This paper focuses on the analysis of the content of required readings that can significantly make an impact on the formation of a certain attitude among high school students. At the same time, it also reflects upon the approach on how a certain content of a book report should be interpreted. What role does the professor have in this process? How should the professor be able to motivate the students towards reading? What are the suitable preparations to induce the students' attitudes towards reading? Is it enough just to offer a list of books or is it more important to talk about each literary work separately, starting from the very title of the book and moving towards the importance of the book within a specific locality and the like. Some of the examples of positive effects are the analysis of

book titles with the help of associations, giving students the guidelines for the reading phase which includes giving emphasis to quotations as arguments so the students can explain his/her opinions, the analysis of major characters that represent positive aspects of the human personality as well as relationship towards self, family, friends, neighbours and other subjects in the society. These are just a few examples that illustrate how students adopt attitudes that become parts of their personalities. In addition, the paper points to the importance of the professor, as Head of the Department, and his/her way of guiding the students, as well as about interpersonal communication skills which is one of the main necessities in a school. At the same time, the paper points to the importance of books, the appraisal and evaluation, as well as the role of libraries and librarians. Each time we read a book, we expand the boundaries of our knowledge, become richer in experience and make progress towards quality, because the quality of school teaching possesses a unique role in building a society that thrives.

**Key words:** content of book reports, quality of schools, high school students, professors as Head of the Department

## UVOD

Kvalitet života učenika povezan je sa kvalitetnom školom, a da bismo govorili o kvalitetu i kvalitetnoj školi poći ćemo od uloge profesora, njegovog odnosa premanastavnom procesu i učenicima. Analizom tog odnosa dolazimo do klasifikacije, odnosno govorimo o tipovima predavača, profesora. U slijedećem koraku dolazimo do saznanja da način upravljanja učenicima uvjetuje kvalitet rada škole. Dakle, profesori su oni koji neposredno upravljaju učenicima, a od tog načina upravljanja zavisi kvalitet. Jedan od uvjeta dobivanja kvalitetne škole jest prevazilaženje dosadašnjeg načina rada, što se može postići povezivanjem rada sa životnim kontekstom, dakle smislenim učenjem. Uloga profesora u kvalitetnoj školi je i da uspješno upravlja učenicima, bez prisile i da ima ulogu voditelja ili koordinatora u nastavi. Ovaj rad će da pokaže kako motiviranje učenika, rad bez prisile i voditeljska uloga profesora jesu uvjeti za postizanje kvaliteta. To upravljanje prema kvalitetu zovemo voditeljsko upravljanje (Glasser, 1990). Uvođenjem ili podržavanjem voditeljskog upravljanja prekida se veza s tradicionalnom školom. Osim toga, rad pruža uvid u važnost čitanja i knjige, uopće. Govori o nastavnom procesu gdje je učenik u centru i gdje je ocjenjivanje po mjeri učenika te o postizanju dobrih rezultata, a da učenici nisu opterećeni.

## Knjiga – najbolji prijatelj

U vrijeme naglog razvoja tehnoloških pomagala i informatičkog sistema sa zabrinutošću posmatramo „druženje“ ljudi, posebno onih mlađih, sa knjigom. Svjedoci smo porasta reduciranog čitanja, čitanja sadržaja koje su drugi napisali o nekoj knjizi bez uvida u sami sadržaj knjige i stvaranja vlastitog mišljenja o jednoj knjizi. Koliko je internetska obrada djela za lektiru dostupna svima svjedoči i činjenica da sve manje učenici posežu za članstvom u biblioteci ili kupovini knjiga za poklon drugima ili sebi. Mada je zabrinjavajuće i to, da u pojedinim knjižarama

teško možemo naći neku zanimljivu knjigu ili pak djelo poznatog pisca, nobelovca Ive Andrića. Pitamo se da li je knjiga vrijedna i zaslužuje li našu pažnju. O ovom problemu moglo bi se dugo razgovarati, a istovremeno bismo mogli i posmatrati ga u kontekstu informacijskih tehnologija. Ne tako davno knjiga je bila najbolji prijatelj za mnoge generacije djece i mladih koji su odrastali uz nju. Osvrnemo li se na period djetinjstva uočiti ćemo da prva saznanja o okruženju u kojem se nalazimo stječemo iz slikovnica. Ovdje se dotičemo roditelja i odgajatelja kao važnih faktora u stvaranju djetetove navike za čitanjem. Prvo, jer se životne navike stječu od najranije dobi u krugu porodice i drugo, roditelji i odgajatelji su najvažniji izvor informacija i obavijesti za dijete. Do polaska u školu dijete već ima razvijenu vještinu čitanja i voli čitati zahvaljujući, upravo ulozi roditelja i odgajatelja (predškolske ustanove). To se može posmatrati kao edukacija djece ranog uzrasta za kasniji uspjeh u školi. Slijedeći korak na putu formiranja čitalačke vještine i sposobnosti učenika jest organiziranje uspješne nastave i učenja u osnovnoj školi u kojoj treba da učestvuju svi profesori. Dakle, stvaranjem povoljnih uvjeta za čitanje, rad na razvijanju čitalačkih interesa učenika i vježbanje čitanja u smislu razvijanja brzine jesu zadaci na kojima treba raditi kako bismo ostvarili postavljeni cilj – motivirati učenike i povećati broj onih koji u knjizi traže znanje i žele svoje slobodno vrijeme provesti družeći se s knjigom. Pored nastavnika koji su direktno uključeni u rad s učenicima u smislu razvijanja ljubavi prema čitanju i knjizi ne smijemo zaobići ni bibliotekare jer su oni važna spona na putu uspjeha. Od sposobnosti jednog bibliotekara još od prvih susreta jednog učenika sa bibliotekom zavisi zainteresiranost. Bibliotekari treba da budu partneri u učenju i treba da imaju savjetodavnu ulogu. Jedan od osnovnih zadataka bibliotekara jest i motiviranje učenika u cilju stvaranja čitalačkih navika te uživanja u čitanju. O tome kako i na koji način ideje realizirati u stvarnost može se govoriti drugi put, odnosno to može biti tema nekog novog istraživanja i nekog drugog rada.

Predmet istraživanja jest izbor knjiga za lektiru, pristup interpretaciji odabranih knjiga te uloga i značaj samog sadržaja knjige na kvalitet života srednjoškolaca.

Cilj istraživanja jest da se utvrdi kakav značaj ima sadržaj lektire u procesu formiranja ličnosti učenika. Na koji način motivirati učenike za čitanje određenih djela za lektiru. Kakvu ulogu ima ocjena i vrednovanje rada učenika kao jedan od uvjeta za stvaranje ispravne slike o uspjehu svakog učenika ponaosob.

## **METODE**

Jedna od hipoteza rada ukazuje na značaj samog sadržaja određenih knjiga za lektiru. Budući da je na nivou Aktiva profesora bosanskog jezika i književnosti dogovoreno da se u trećem razreduobrade neka od djela hercegovačkih pisaca kako bise učenici upoznali sa sadržajima i tematikom rjeđe čitanih knjiga kao i sa piscima koji su korijenom vezani za podneblje Mostara i Hercegovine, tako je uvršten roman „Bez nade“. Svojom tematikom navedeno djelo pripada periodu realizma a bavi se društvenim i psihološkim posljedicama u vrijeme okupacije Bosne i Hercegovine. Nastao je davne 1895. godine i svrstan među prve romane na

prostoru Bosne i Hercegovine. Istovremeno predstavlja prekretnicu utadašnjem književnom stvaranju jer Osman Nuri Hadžić i Ivan Miličević (Osman-Aziz) pokušavaju bespoštednom kritikom probuditi svoje sugrađane iz duhovnog mrtvila. Imajući u vidu navedeno, učenici će dobiti zadatak da istraže taj period književnog stvaranja, uoče karakteristike pravca, probleme tadašnjeg društva kao i karakteristike likova ističući pozitivne promjene svalog lika da bi kod izvođenja zaključaka iznijeli svoj stav, svoje mišljenje o određenom postupku lika/likova. S obzirom na postavljenu hipotezu, rad daje odgovore na slijedeća pitanja i zadatke:

- Koje značenje ima sintaksema bez nade?
- Povežimo značenje te sintakseme sa naslovom knjige.
- Izdvoj pozitivne primjere likova koji ukazuju na to da postoji nada? Kako su sačuvalivjeru u sebe? Kako su ojačali?
- Uporedi likove koji uspijevaju sačuvati vjeru u sebe i koji postižu uspjeh s onima koji propadaju.
- Kako se izboriti da sačuvamo nadu, da ona postane sastavni dio života?
- Da li je bila moguća promjena u životu jedne žene?
- U čemu se ogleda beznade glavne junakinje djela „Bez nade“?
- Iz sadašnje perspektive posmatrano ja bih...
- Kakva je poruka odata mladm ljudima navedenim romanom?

Za analizu teme korišteno je pedagoško iskustvo iz prakse – časovi interpretacije djela za lektiru. Osim toga, korišteni su podaci o broju učenika koji su pročitali knjigu za lektiru te ocjene učenika koje su nastale kao rezultat znanja, vještina učenika, njihove analize i sinteze, aktivnog učešća/pasivnosti u interpretaciji književnog djela. Dakle, saglasno karakteru problema istraživanja kao i izvoru informacija za nastanak rada korištena je metoda – studij slučaja, jer podrazumijeva proučavanje nekog pojedinačnog slučaja, konkretno pripremu za čitanje djela, motivaciju – broj učenika koji su pročitali djelo, analizu samog djela i ishod učenja nakon obrade određene nastavne jedinice kao krajnji rezultat.

## **REZULTATI I DISKUSIJA**

Pošli smo od same pripreme za čitanje. Učenici su dobili naslov romana i imena autorā. Nalaze se pred izazovom i donošenjm odluke da li čitati navedeno djelo ili ne. Izazov je time veći što sam naslov romana upućuje na beznade. Ukoliko ostanemo samo na osnovnoj informaciji, odluka koju učenik treba da donese može se negativno odraziti na postotak učenika koji će pročitati djelo za lektiru. A ukoliko se desi to, onda obrada lektire i nema smisla jer nemamo kritičnu većinu za analizu, sintezu i izvođenje zaključaka, osim što dobijemo i nižu prosječnu ocjenu iz bosanskog jezika i književnosti na nivou odjeljenja. Dakle, imamo problem predrasuda što je kod učenika izazivao naslov knjige, a posljedica toga jest negativno djelovanje na sam čin prihvatanja i čitanja određenog sadržaja. Istovremeno, predrasude mogu imati utjecaj i na mišljenje, zatim na akcije jer se

vežu za intenzivnu emociju, stoga je bitno da se, osim davanja naslova, učenicima daju određene smjernice za čitanje i da se s njima govori o asocijacijama koje vežu za naslov datog djela. Važno je pomenuti još jednu karakteristiku ličnosti učenika - interes. Kad su učenici prošli pripremnu fazu, dobili smjernice i prešli u fazu čitanja djela, moguće je da pod utjecajem interesa teže čitanju obraćajući pažnju na određene sadržaje. Dakle, kod učenika se javlja interes za istraživanjem radi dobivanja određenog modela ponašanja. Ovo se može okarakterisati kao pozitivan odnos. Učenici grupišu likove prema tome da li isti imaju pozitivan stav prema životu, ili suprotno. Prednost daju onim primjerima koji su pozitivni i koji imaju nadu i volju za život jer se raduju svakom danu, raduju se novom i uspješno savladanom izazovu na životnom putu. Tako u jednu grupu ubrajaju Avdu Dračića, primjer pozitivnog stava o položaju u novim prilikama; Hilmu, čestitog mladića, spremnog za promjenu i rad; Omer-efendiju, razboritog čovjeka koji u radu vidi spas, iako se mijenja vlast. Navedeni likovi se nalaze na liniji uspona. Idu ukorak s vremenom preuzimajući od njega ono što je korisno, vođeni savremenom orijentacijom. Suprotno se nalaze likovi Alage, Mehmedalije, Salke, a negdje između su likovi žena koje i ne smiju učiniti ništa što je protivno volji muža ili oca a što za krajnji ishod ima tragičan završetak. Važno je učenicima skrenuti pažnju i na ove negativne primjere te o njihovim postupcima razviti diskusiju kako bi kroz iznošenje svojih stavova izgradili kritički odnos prema negativnim pojavama u društvu. Poređenjem likova ukazujemo na lik Hilme koji djetinjstvo i jedan dio mladosti provodi u društvu Mehmedalije, Đulsinog brata, ali uvidjevši da to društvo srlja u propast jer zagovara nerad, pijančenje, kockanje i sl. povlači se u pozitivan rad. Saznajemo da je tu odluku donio pod utjecajem odgoja i očevog usmjeravanja. Hilmo uviđa, u odnosu na Mehmedaliju, pozitivnu stranu školovanja i prihvata drugačiji način života. Zahvaljujući radu i pozitivnom utjecaju sredine - porodice, ide naprijed vođen idejom da samo rad i uvažavanje iskustva starijih mogu pomoći da mlad čovjek izađe na pravi put. Na taj način Hilmo će sačuvati nadu i vjeru u sebe, odnosno to će postati sastavni dio njegovog života. Životna priča Avde Dračića je malo drugačija, ali u osnovi je vizionarska. Za razliku od muških likova, ženski likovi su potpuno drugačiji. Žena je često nazivana po imenu muža i udavana je za onog kojeg odredi njen otac ili brat. Taj položaj žene jest podređen, ali posljednje stranice romana unose tračak svjetlosti jer ukazuju na probuđenu savjest Đulsinog oca Alage koji je dugo bio u zabludi pa je njegova ispravna reakcija zakasnila. Kajanje ostaje. Istina peče jer nije donio ispravnu odluku. Osjeća se krivim za odgoj sina koji provodi dane u zatvoru. U sebi nalazi krivca i za supruginu smrt i uništenu Đulsinu sreću. Na samom kraju života Alaga ukazuje na značaj i ulogu nade bez obzira na izazove i prepreke koje život nosi. To može biti upozorenje drugima da razmišljaju i čine drugačije. Učenicima je data mogućnost da iznesu svoje viđenje rješenja problema glavne junakinje romana postavljanjem u „njenu kožu“ na temu: „Da sam Đulsa, ja bih...“. Životni kontekst junaka romana moguće je predstaviti i u ovom vremenu imajući u vidu da se pojedinac mora izboriti za svoje mjesto pod ovim suncem, bez obzira na utjecaj sredine. Ovaj roman je specifičan i po tome što ističe značaj savremenog

školovanja i nadzora nad djecom kao važne i glavne prosvjetno-pedagoške ideje. Za uspješnu obradu djela za lektiru zaslužna je voditeljska uloga profesora jer predstavlja bolji oblik rada koji teži trajnom stvaranju uvjeta za rad (Glasser, 1990). Ogleda se u svjesnom i planskom usmjeravanju učenika da obrate pažnju na pojedine opise događaja, na reakcije likova u određenoj životnoj situaciji, kod donošenja odluka i sl. Osim motiviranja, učenike smo podstakli na razmjenu informacija o pročitanom, na iznošenje različitih stavova prema sadržaju pročitanog djela, ali krajnji ishod jest razmišljanje o postupcima likova, o njihovom odnosu prema samom sebi, odnosu prema drugim likovima, zašto se neki od likova tako ponašaju, postoji li pravdanje za takvo ponašanje ili su to nepisana pravila i norme ponašanja. To je dobar način da učenici na osnovu indirektnog kontakta sa likovima književnog djela formiraju svoj stav, da izgrade svoje mišljenje i način djelovanja kad se nađu u sličnoj situaciji. Usvojeni stavovi mogu postati dio njihove ličnosti, mogu utjecati na različite mentalne funkcije – percipiranje, mišljenje i dr. Osim toga, od 90 učenika trećeg razreda, njih 50% je pročitalo knjigu u cjelosti, 30% je pročitalo knjigu do pola, 10% je tek počelo sa čitanjem knjige a izrazilo je želju da dobije šansu produženjem roka za čitanje, kako bi pročitali knjigu do kraja, dok 10% nije pročitalo, ali je pozitivno reagovalo tokom časa i željelo da svoje mišljenje o postupcima pojedinih likova. Niko od učenika nije dobio nedovoljnu ocjenu pa ostaje da se zaključi kako smo učenicima pobudili znatnu želju da knjigu, ipak, nekad pročitaju.

### **Odgojni utjecaj knjige**

Kroz iskustva koja učenici stječu čitanjem određenih knjiga te razgovorom o likovima-junacima iz pojedinih knjiga moguće je dobiti odgovore na pitanja koja su od presudnog, životnog značaja, posebno u periodu adolescencije. Osim odgovora na pitanja koja ih muče mogu zadovoljiti i potrebu za izražavanjem emocija. Posmatramo li to sa aspekta nastave bosanskog jezika i književnosti uočavamo da je kroz obrazovni cilj istaknuto proučavanje književnoumjetničkih djela radi razumijevanja estetske vrijednosti svijeta, usvajanje književnoumjetničkih pojmova i povezivanje sa historijom književnosti (Pjanić, 2002) U književnim djelima se susrećemo sa svim segmentima života jer stvaralačkoj fikciji je dostupan čitav svijet pa s obzirom na razuđenost književne umjetnosti kod čitalaca se stvara osjećaj bliskosti sa svakim djelićem životnog prostora. U zavisnosti od tematike pojedina književna djela ostvaruju korelaciju s drugim nastavnim predmetima: Historijom, Geografijom, Sociologijom, Psihologijom, Biologijom i dr. i na taj način općeobrazovno djeluju na razvoj učenika. Sam proces čitanja stavlja osobu u stanje trenutnog psihičkog odsustva iz stvarnog svijeta prenoseći ga u drugi prostor i vrijeme, gdje se čitalac poistovjećuje sa likovima književnog djela. On se raduje sa njima ili tuguje, opravdava njihove postupke ili ih odbacuje kao pogrešnu odluku i tako stječe određene navike, osobine i vrline. Povratak u stvarni svijet i primjenu naučenih modela ponašanja zavisit će od ličnosti profesora kroz sam način interpretacije pročitanog djela. Dakle, od presudne je važnosti pristup obradi djela, uključivanje vršnjaka da iznesu svoj stav ukazujući na pozitivno i negativno

u samom djelu uz usmjeravanje kako i na koji način ono što nije dobro kao model ponašanja promijeniti i pozitivno djelovati. Može se razmišljati o analizi likova u smislu „stavljanja učenika u određeni lik“ tipa Da sam ja... učinio bih... i sl. Proučavanjem umjetničkog svijeta u književnom djelu i posmatranjem načina na koji je prikazan ostvarujemo odgojni cilj u nastavi književnosti. I najzad, kroz praktični ili funkcionalni cilj nastave književnosti učenici stječu iskustva, radne navike, toleranciju prema drugom i drugačijem mišljenju ili iznesenom stavu, imaju potrebu da istražuju, logički zaključuju, razvijaju sposobnosti zapažanja, poređenja i procjenjivanja čime se dostižu i viši nivoi Bloomove taksonomije.

### **Motivacija kao bitan faktor**

Prije davanja smjernica za obradu knjige za lektiru i prije same analize djela potrebno je motivirati učenike. Tehnikom „Oluja mozga“ od učenika smo tražili da iznesu prvo šta im padne na pamet u smislu koje asocijacije u njima izaziva naslov knjige „Bez nade“. Potom je slijedila analiza značenja riječi *nada* – „*psihičko stanje u kome se s verom očekuje da će se ispuniti nešto radosno, prijatno*“ (Rečnik MS-MH<sup>1</sup>, 1969) i značenja sintakseme *bez nade* što upućuje na osobu koja više ništa ne očekuje, koja je izgubila vjeru u samu sebe i sve one koji je okružuju. Ostala je sama, živi „jer se živa ne može zakopati“, do Božje volje. Zašto čitamo? Šta je smisao čitanja? U čemu se ogleda taj smisao? Pitanja koja se mogu očekivati nakon što čujemo naslov knjige „Bez nade“. Ako smisao čitanja upućuje na razumijevanje poruke koju nam pisac upućuje svojim djelom, onda je važno da učenike kroz smjernice za čitanje uputimo na uočavanje, prvo primjera i postupaka likova koji zrače pozitivnom energijom, koji imaju nadu i koji svojim radom žele da postignu uspjeh, a potom i onih likova koji su okarakterisani kao neradnici, koji ne nalaze ništa dobro u promjeni koju donosi nova vlast. Oni koji su spremni da prihvate promjenu, vide i smisao u životu, bez obzira na starosnu dob, za razliku od onih koji samo pričaju žaleći za onim što je prošlo. Dobra motivacija će kod učenika proizvesti stvaralačko djelovanje tako da će s novim doživljajem učenici primi i nova iskustva. Bit će u stanju da izvode poređenja, da uopćavaju, postavljaju hipoteze i iste dokazuju. Ovakav pristup obradi književnog djela ima odlike kvalitete stvaralačke aktivnosti gdje su učenici subjekti nastavnog procesa.

Pri prvom susretu učenika s književnim djelom govorimo o doživljenom čitanju, a ukoliko je to čitanje uspješno, kažemo da je i stvaralačko. Kroz doživljaj umjetničkog djela učenicima je omogućeno da taj umjetnički svijet primaju u svoj unutrašnji. U slijedećoj fazi učenici navode citate i iznose svoje mišljenje o likovima, a za tu analizu primjenjuju istraživačko čitanje. Kroz iznošenje komentara o određenim likovima, njihovim postupcima učenike smo potakli da kritički promišljaju. Istovremeno, svoje izlaganje mogu potkrijepiti određenim citatima, uopće bilješkama, što upućuje na aktivno čitanje. Ovdje je važno poštovati njihove stavove. Ovakav način rada može biti okarakterisan kao stil rada jednog

---

<sup>1</sup>Odnosi se na Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika, Knjiga treća, Novi Sad – Zagreb, Matica Srpska – Matica Hrvatska.



profesora. Ukoliko je to ustaljena praksa kod obrade djela za lektiru, onda se može govoriti i o istraživačkim zadacima rezultat kojih jest afirmacija čitanja i istraživanje koje dovodi do formiranja samostalnih istraživača. Istovremeno imamo stvorene preduvjete za uspješnu interpretaciju književnih djela i učenike - radoznale, aktivne i kreativne istraživače (Pjanić, 2002). Iskustvo iz nastavne prakse jedan je od načina predstavljanja primjera pozitivne prakse u smislu motiviranja učenika za čitanje. Učenicima je ostavljeno na volju da iznesu svoj stav o pročitanoj, da to prenesu na sadašnje stanje, da približe problem, da uoče da su neke od tema svezremenske, karakteristične i za ovo vrijeme. Isto tako je važno imati jasno definirane kriterije ocjenjivanja, jer dobivena negativna ocjena zbog nepročitane knjige demotivira učenika da čita ne samo tu lektiru, već uopće, stvarajući odbojnost prema bilo kojoj knjizi. U savremenoj školi, gdje je učenik u centru nastavnog procesa profesor ima ulogu vođe ili osobe zadužene za stvaranje problemske situacije te osobe koja razvija i podstiče učenika čitanje.

### **Ocjenjivanje i vrednovanje po mjeri djeteta**

Djelo „Bez nade“ čita se u tečem razredu srednje škole i samim tim veže se za uzrast učenika koji su prošli fazu prilagođavanja i ulaska u svijet „odrasliji“. Imaju već izgrađen i prepoznatljiv stav prema čitanju kao i odnos na relaciji prema profesoru, znaju da mogu iznositi svoje mišljenje, vrednovati svoj i rad svojih vršnjaka, argumentovano, tako da se u ovom periodu školovanja ne može govoriti o strahu od ocjene, strahu od profesora i sl., već se može govoriti o ocjenjivanju po mjeri učenika. U odnosu na postavljene ishode učenja vazano za obradu navedene nastavne jedinice: Interpretacija romana „Bez nade“ autorā Osmana Nuri Hadžića i Ivana Milićevića (Osman-Aziz) uspostavlja se paradigma ocjenjivanja. Ocjena treba da izražava kvalitet znanja, vještina i ličnih kompetencija učenika tj. da pokaže kako je učenik savladao nastavno gradivo i da li je ostvario postavljene ishode učenja. Analiza književnog djela ne dozvoljava učeniku da stekne lažnu sliku o svom uspjehu. Namjerno se izostavlja pitanje da li je neko pročitao ili nije djelo za lektiru. Jednostavno se stvara problemska situacija, iznose se argumentirani odgovori tako da govorimo o analizi određene situacije, mogućem drugom rješenju i sl. Na taj način se i sam učenik vrijednosno odnosi prema sebi i svom radu. Analizom književnog djela osim ocjenjivanja govorimo i o vrednovanju kao mjerenju učenikova uspjeha koje uključuje znanje, sposobnosti, kritičko mišljenje i interesovanje. U konačnici kod zaključivanja ocjena na kraju jedne klasifikacije ili na kraju nastavne godine imamo vrednovanje kao jedan kontinuiran proces sumiranja rezultata rada kada se uključuju i učenici. Oni iznose svoj stav prema radu, svoje zadovoljstvo ili negodovanje jer ocjena ne treba da bude zbir svih ocjena podijeljen sa brojem ocjena, aritmetička sredina znači zaključnu ocjenu. Naprotiv, ocjena se izvodi na osnovu više faktora, kao što su odnos prema radu (redovnost čitanja, uključivanje u analizu djela i kad se ne dobije ocjena za pročitano djelo, ali se uvažava aktivnostna čas), unošenje iskustva iz pročitane knjige u pismeni rad koji je okarakterisan kao slobodna tema. Dakle, cjelokupan rad jednog učenika praćen kroz portfolio učenika. Navedeno ukazuje na

zaključak da su učenici direktni učesnici i važan resurs nastavnog procesa. Njihov stav i mišljenje se uvažava. Škola je obrazovna ali i odgojna ustanova preneseno na mikroplan znači da u svakom predmetu govorimo osim o obrazovanju i o odgoju učenika. Dakle, odgoj se ostvaruje u procesu razuđenom na predmete, a opet objedinjen na nivou škole. Tokom školovanja učenik se kao pojedinac preobrazi u ličnost. Pored usvajanja znanja, vještina razvija i psihofizičke sposobnosti, izgrađuje pogled na svijet. Njegovo znanje i vještine te lične kompetencije se mjere, ocjenjuju, ali te ocjene ne smiju biti samo poruka učeniku o tome do kojeg je nivoa stigao, već one treba da budu i sredstvo profesorovog odgojnog djelovanja. Dakle, ocjena treba da djeluje na duhovni rast i razvoj učenika.

### **Opterećenost učenika**

Ako pođemo od pretpostavke da je čitanje vještina bitna za opstanak te da je nastala kao posljedica kulturnog razvoja čovječanstva, onda se kao neminovnost nameće zaključak da knjiga na mikroplanu predstavlja cjelokupna dostignuća u nauci i kulturi. Ili možemo reći da predstavlja neku vrstu akumulacije viševjekovnog čovjekovog iskustva. Na koji način prići učeniku, zainteresirati ga za čitanje knjige i u isto vrijeme razmišljati o njegovim obavezama jer čitanje knjige nije njegova jedina obaveza. Ovdje se lahko može otići u drugu, neželjenu krajnost stvarajući pritisak u smislu da se određena knjiga „mora“ pročitati kako bi se dobila ocjena ili zato što je to prema NPP obavezno štivo. Dakle, postizemo kontraefekat jer učenici izbjegavaju časove i uopće ne pročitaju zadatu knjigu. Ovdje se dotičemo važnosti interpersonalne komunikacije kao vještine bitne za kvalitetnu školu i život njenih aktera. Komunikacija ne znači samo izgovoreni sadržaj nego i kvalitet odnosa prema sadržaju i sagovorniku te način ličnog doživljaja nekog sadržaja. Tajna uspješne komunikacije sastoji se od uvažavanja stava i mišljenja onog drugog, obrazlaganja, argumentiranja i povezivanja pročitano sa stvarnim kontekstom, jer sam proces čitanja bez kritičkog osvrta na sam sadržaj i ne bi imao smisla. Ukoliko određeni sadržaj pozitivno djeluje u smislu povratne informacije onog sagovornika iz „imaginarnog svijeta“ knjige, onda je komunikacija uspješna. Isto tako, ako profesor upućuje poruke preko smjernica za čitanje knjige, dakle, planirano i svjesno s ciljem dobivanja povratnih informacija – dijelova sadržaja knjige (citati i slojevi: sloj subjektivnog viđenja i sloj misaone stvarnosti) možemo reći da je komunikacija potpuna.

### **ZAKLJUČAK**

Rad je ukazano na važnost knjige koja kao sredstvo obrazovanja i odgoja pomaže u razvoju učenika kao pojedinca s ciljem formiranja zdrave ličnosti. Uz pomoć sadržaja knjige učenici brže spoznaju i lakše savladavaju životne prepreke. Kroz analizu likova uspijevaju procijeniti koji postupci i koji karakteri (likovi) su poželjni u jednoj sredini, a koji, pak, postaju nepoželjni jer njihovi postupci ne nailaze na odobravanje te iste sredine. Dakle, prema Bloomu govorili smo o višim nivoima - analizi i sintezi te poređenju sa stvarnim životnim kontekstom. Istovremeno smo ukazali navažnost ocjenjivanja i vrednovanja koje treba da bude po mjeri djeteta, o nekažnjavanju učenika zbog nepročitane knjige što je jedan od preduvjeta uspjeha. Istakli smo i ulogu profesora voditelja koji je kao pobornik

takve teorije često izložen javnoj kritici svojih kolega. Međutim, iskustvo je pokazalo da nekažnjavanje uz dodatni napor koji čini profesor može dovesti do bilježenja uspjeha, do izgrađivanja pozitivnog odnosa na relaciji prema učeniku, u smislu zainteresiranosti, da ipak, pročita knjigu. Na taj način profesori voditelji uspijevaju pomjeriti granice ka kvalitetu. Negativan utjecaj na kvalitet nalazimo u neprijateljskom odnosu između profesora i učenika do kojih dolazi kad profesor vrši pritisak na učenika, kad učenik nema mogućnosti da iznese svoje mišljenje o pročitanoj djelu. Time se kod učenika stvara negodovanje prema knjizi, čitanju uopće i dolazimo u situaciju negativnog stava prema predmetu, dobrom uspjehu itd., jer je to neprekidan lanac gdje su sve karike povezane uzročno-posljedičnom vezom. Krajnji rezultat jest izostajanje kvaliteta. Kvalitetna škola se odlikuje nedostatkom slabih ocjena. I kad se pojave slabe ocjene, to se smatra prolaznom poteškoćom. Ukazali smo i na ulogu biblioteke i bibliotekara. Individualni naponi na približavanju knjige dječicodovode do ostvarivanjauspješne saradnje bibliotekara s profesorom, a u cilju postizanja željenog kvaliteta nastave ne samo bosanakog jezika i književnosti, već i drugih predmeta. Biblioteke kao „kulturna središta škole“ (Rosandić, 1968) okupljaju učenike i utječu na profesionalnu orijentaciju promovirajući kroz rad sekcija određenu struku i zanimanje. Istovremeno druženje s knjigom garant je bogatijeg pojedinca. Sa svakom pročitanoj knjigom pomjeraju se granice naših saznanja stežnjom dostizanja željenog kvaliteta. Na kvalitet života mladih ljudi, učenika srednjoškolskog uzrasta utječe kvalitet škole. Učenici koji imaju kvalitetno obrazovanje garant su društva koje uspjeva. Na pitanje kako dostići nivo kvalitetne škole odgovor možemo dobiti u postavljaju standarda. To je nešto čemu škole treba da teže.

#### **Izvor**

Osman-Aziz (1999). Bez nade. Sarajevo: BH MOST.

#### **LITERATURA:**

1. Brajša, P. (1994). Pedagoška komunikologija. Zagreb: Školske novine.
2. Glasser, W. (1990). Kvalitetna škola. Zagreb: Educa.
3. Kasapović, I. (2009). Uloga biblioteka, škole i porodice u podsticanju djece i mladih na čitanje. Didaktički putokazi. 53 (XV), str. 60-63.
4. Klimentić, E. (2009). Knjiga i biblioteka u procesu odgoja i obrazovanja. Didaktički putokazi. 53 (XV), str. 69-70.
5. Komisije za knjižnične usluge za djecu i mladež Hrvatskog književnog društva (2006). Projekt: Čitajmo im od najranije dobi. [Internet] Dostupno na: [http://www.hkdruštvo.hr/hr/projekti/citajmo\\_im\\_od\\_najranije\\_dobi](http://www.hkdruštvo.hr/hr/projekti/citajmo_im_od_najranije_dobi) [pristupljeno 8.marta 2015].
6. Maslov, A.H. (1982). Motivacija i ličnost. Beograd: Nolit.
7. Nađ Olajoš, A. (2011). Stavovi učenika prema čitanju. Didaktički putokazi. 60 (XX), str. 76-79.
8. Pjanić, R. (2002). Motivacioni postupci i sredstva u nastavi književnosti. Sarajevo: Ljiljan.
9. Rosandić, D. (1970). Nastava hrvatskosrpskog jezika i književnosti. Zagreb: Školska knjiga
10. Rot, N. (1963). Psihologija ličnosti. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne republike Srbije.
11. Slatina, M. (1998). Nastavni metod. Sarajevo: Filozofski fakultet.

# VASPITNI STIL RODITELJA I MENTALNO ZDRAVLJE ADOLESCENATA

## PARENTS' EDUCATIONAL STYLE AND THE MENTAL HEALTH OF ADOLESCENTS

**Radmila MILOVANOVIĆ<sup>1</sup>, Gordana BUDIMIR-NINKOVIĆ<sup>1</sup>,  
Aleksandar JANKOVIĆ<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina

<sup>2</sup>Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru

### APSTRAKT

Definisano kao način kojim roditelj u interakciji sa detetom nastoji da ostvari vaspitne ciljeve i zasnovan na relativno stabilnom emocionalnom odnosu između roditelja i deteta, vaspitni stil utiče na opšte razvojne tokove i mentalno zdravlje dece i mladih. Polazeći od značaja koji se pridaje vaspitnom stilu roditelja u okviru koncepta unapređenja i zaštite mentalnog zdravlja dece i mladih, rad je imao za cilj da ispita povezanost vaspitnih stilova i mentalnog zdravlja u adolescenciji. Za procenu vaspitnih stilova korišćen je upitnik konstruisan za potrebe istraživanja (zasnovan na teorijskiom modelu Zjemske). Kao indikatori mentalnog zdravlja adolescenata korišćeni su rezultati upitnika o načinima ispoljavanja krize u adolescenciji Kondić i sar. Uzorak je činilo 283 učenika srednjih škola, uzrasta 15-17 godina. Rezultati istraživanja pokazuju da emocionalna toplina i prihvatanje, najzastupljeniji roditeljski vaspitni stil, doprinosi formiranju ličnosti sa malim brojem emocionalnih teškoća u adolescenciji. Prezaštićujući vaspitni stil roditelja povezan je sa emocionalnim teškoćama tipa zavisnosti dok odbacivanje i izbegavanje ometa uspostavljanje stabilnog identiteta i može se povezati sa teškoćama tipa socijalnog povlačenja, depresivnosti i agresivnosti. Dobijeni rezultati impliciraju neophodnost uključivanja edukacije roditelja u programe primarne prevencije i zaštite mentalnog zdravlja mladih.

**Ključne reči:** Vaspitni stil, roditelji, mentalno zdravlje, adolescenti

### ABSTRACT

Defined as a way in which parents in the interaction with a child wants to accomplish educational goals and also based on the relatively stable emotional relationship between a parent and a child, the educational style has the influence on some broad and developmental processes as well as the children and youth mental health. The goal of the paper is to question the connectedness of the educational styles and the mental health in the adolescence starting from the significance which was given to the educational style of a parent in terms of mental health care of children and young people. In order to assess educational styles we used a questionnaire made for the purpose of this research (the questionnaire was based on the theoretical model of Zjemska). As indicators of the adolescents' mental health we used the results which explain the way to manifest crises

gathered by Kondic et al. The sample was consisted of 283 high school students, age 15-17 years old. The research results indicate that emotional warmth and acceptance, the most common educational style of parents, contribute to shaping the personality with some minor emotional problems in the adolescence. Over-protecting parental educational style is connected to emotional problems of dependence while rejecting and avoiding prevents establishment of a stable identity and can be connected to some problems such as social retrieving, depression and aggressiveness. The results implicate the necessity of including parents' education into programmes of primarily prevention and protection of the youth mental health.

**Key words:** Educational style, parents, mental health, adolescents.

## Uvod

Vaspitna uloga roditelja je predmet interesovanja mnogih nauka, pre svega psihologije, pedagogije i sociologije. U središtu njihovog interesovanja su osnovni principi socijalnog učenja putem koga se ostvaruje socijalizacija i uloga roditelja u procesu socijalizacije, karakteristike odnosa između roditelja i deteta, vaspitni stavovi roditelja i njihovi vaspitni stilovi. U proučavanju procesa socijalizacije efekti socijalizacije predstavljaju jednu od grupa problema koja je u fokusu interesovanja naučnika. Polazeći od teme ovog rada podsetićemo da se pitanja efekata socijalizacije odnose na formiranje znanja, veština, stavova, vrednosti kao i sistema ponašanja koja omogućavaju ličnosti da se uklopi u društvo u kome živi. Drugim rečima, socijalizovana osoba zna šta društvo od nje očekuje i ume da odgovori zahtevima društva, ona ume da uspostavi kontakt sa drugim ljudima i razvije socijalnu mrežu, da saraduje, pruža podršku, uspostavlja prijateljske i druge veze, radi i razvija odnose sa drugim ljudima (Levine and Hoffner, 2006). Međutim, rezultat socijalizacije ne mora biti uvek ponašanje koje društvo prihvata i pozitivno vrednuje, ponašanje koje doprinosi održavanju društvene zajednice-prosocijalno ponašanje. Rezultat socijalizacije može biti i ponašanje koje društvo osuđuje, progoni i sankcioniše kao i ponašanje koje ne šteti toliko društvu koliko samu osobu čini nesrećnom i izolovanom. Mnogim istraživanjima je utvrđena povezanost između socijalizacije i mentalnog zdravlja. Negativni efekti socijalizacije mogu biti karakteristika ličnosti sa različitim mentalnim poremećajima kao što su psihopatske, asocijalne, agresivne ličnosti ali i uzrok povlačenja od okoline, pasivnosti, izbegavanja socijalnih interakcija, usamljenosti i drugih manifestacij narušenog mentalnog zdravlja (Morita, 2009). Uloga roditeljstva u procesu socijalizacije je kompleksna i podrazumeva primenu mnogih vaspitnih postupaka koji definišu prirodu ponašanja roditelja prema detetu. Sklop roditeljskih postupaka i opšta emocionalna atmosfera u kojoj dete odrasta utiču na razvoj ličnosti, formiranje njegovog identiteta i nje govo mentalno zdravlje. Upravo ti sklopovi roditeljskog ponašanja u literaturi se mogu prepoznati kao vaspitni stilovi. Pod vaspitnim stilom se podrazumevaju relativno dosledni načini ponašanja roditelja kojima se uspostavljaju ukupni odnosi sa decom. Prihvaćeno je gledište da se vaspitni stilovi formiraju veoma rano i da je reč o dvosmernom procesu: dete ih

usvaja kao model roditeljskog ponašanja, a reakciju deteta roditelj doživljava kao (pozitivno ili negativno) potkrepljenje za svoje vaspitne postupke (Crnjaković i sar., 2008). Poljska autorka Marija Zjemska ukazuje na postojanje emocionalnosti i kontrole kao na dve dominantne dimenzije vaspitnog stila (prema: Stojiljković i sar. 2006). Emocionalna dimenzija je, prema Zjemskoj, najvažnija dimenzija vaspitnog stila roditelja s obzirom da emocionalni aspekt vaspitnih postupaka u najvećoj meri odražava stavove roditelja prema detetu. Ova dimenzija podrazumeva ljubav i toplinu s jedne strane ili hladnoću i odbacivanje s druge strane. Druga dimenzija, kontrola, odnosi se na postupke koje roditelji primenjuju u želji da modeliraju ponašanje deteta, kao i na očekivanja i standarde koje postavljaju pred dete. Ova dimenzija, kako pokazuju istraživanja, u izvesnoj meri zavisi od trajnih dispozicija ličnosti roditelja. Dvodimenzionalni model roditeljskih vaspitnih stavova Marije Zjemske može se objasniti na sledeći način: polove prve dimenzije predstavljaju preterana emocionalna udaljenost i preterana emocionalna usredsređenost na dete, dok su na krajevima druge dimenzije dominantnost i popustljivost. Krajnje tačke obeju dimenzija ukazuju na različite oblike poremećenog odnosa roditelja i deteta i njihov uticaj na razvojne tokove i mentalno zdravlje deteta je veliki. Ukrštanjem ovih dimenzija definisana su četiri nepoželjna vaspitna stila. Odbacujući vaspitni stil karakteriše fizičko i psihološko kažnjavanje dece, zastrašivanje, diktatorski odnos prema detetu, izostajanje pozitivnih uz otvoreno ispoljavanje negativnih osećanja prema detetu. Preterana emotivna udaljenost i dominantnost roditelja formiraju ovaj vaspitni stil. Izbegavajući vaspitni stil karakteriše siromašna i nestabilna emotivna veza s detetom. Osećanje nekompetentnosti u svojoj ulozi roditelj pokušava da prikrije davanjem prevelike slobode detetu, što ide do zanemarivanja, a ponekad i do napuštanja deteta. Roditelj je nesiguran u svojoj vaspitnoj ulozi, ne ponaša se dosledno, a povremeno obasipa dete preteranim poklonima. Izražena emotivna udaljenost i preterana popustljivost formiraju ovakav vaspitni stil. Kontrolišući vaspitni stil se najčešće ispoljava kroz postavljanje previsokih zahteva detetu, nametanja autoriteta, uskraćivanja slobode i samostalnosti, čestog kritikovanja i prebacivanja. Detetu se nameću prevelika očekivanja, bez uvažavanja njegovih ličnih osobenosti i razvojnih mogućnosti, tako da je stalno pod pritiskom roditelja. Prezaštićujući vaspitni stil ispoljava se u slučaju preterane emocionalne usmerenosti na dete, uz naglašenu roditeljsku popustljivost. Roditelj ne postavlja detetu skoro nikakve zahteve, neprestano ga štiti čak i kad dete treba da se suoči sa odgovornošću za svoje postupke, tretira ga nezrelim i u podmaklim godinama produžavajući time njegovu zavisnost. Roditelj stalno nadgleda dete, meša se u njegov lični život, bira mu prijatelje, preterano brine za njegovo zdravlje (Todorović, 2005). Pored nepoželjnih vaspitnih stilova u literaturi je opisan poželjan vaspitni stil koga karakteriše prihvatanje, saradnja, poštovanje prava deteta i umerena sloboda. Ovakav stil definiše emocionalna toplina i prihvatanje i umeren stepen kontrole. Sa ulaskom deteta u adolescenciju i promenom njegovih razvojnih potreba, vaspitni ciljevi i roditeljski zahtevi se donekle menjaju, ali vaspitni stilovi koji prožimaju vaspitanje zadržavaju svoju postojanost. Adolescencija je životno doba koje

zahteva veliki napor i prilagođavanje i deteta i roditelja. Kada deca prelaze iz detinjstva u odraslo doba ona doživljavaju značajne telesne i emocionalne promene kao i promene u ponašanju. U nekim slučajevima roditeljima postaje teško da odrede da li je potrebno da se uključe u probleme svojih adolescenata i na koji način da to učine. Bez obzira na to, dužnost je roditelja da razumeju izazove ovog doba i da nađu način da pomognu svojoj deci. Međutim, pod uticajem novonastalih teškoća u adolescenciji, vaspitni stilovi roditelja pokazuju tendenciju intenziviranja. Roditelji koji neguju prezaštićujući vaspitni stil pod uticajem teškoća adolescenta pokazuju još izrazitiju potrebu da zaštite svoje dete, odbacujući reaguju na teškoće okrivljavanjem adolescenta i još većim odbacivanjem itd. Sve to može otežati i onako teško traganje adolescenta za sopstvenim identitetom, sputati njegovu težnju za nezavisnošću, slobodom i testiranjem sopstvenig granica i rezultirati ozbiljnim problemima kao što su nedostatak samopoštovanja, depresija, anksioznost, esperimentisanje alkoholom i drogama, poremećajima u ishrani, nasilnim ponašanjem, oremećajima u ponašanju ili nekim drugim poremećajem mentalnog zdravlja. Iako veliki broj mladih ljudi uspe da se sa teškoćama adolescencije nosi na adekvatan način, sve veći broj mladih ljudi ispoljava neki od oblika poremećaja mentalnog zdravlja, koji, ukoliko ne bude tretiran na pravi način može imati teške posledice po njihovo buduće mentalno, i čak, fizičko zdravlje (Sujoldžić, Rudan and De Lucia, 2006). Polazeći od značaja mentalnog zdravlja u životu svakog čoveka i ulozi roditelja u razvoju zrele i zdrave ličnosti, smatramo relevantnim istraživanje povezanosti odnosa vaspitnih stilova roditelja i mentalnog zdravlja adolescenata. Takođe smatramo veoma važnom i edukaciju roditelja u pravcu podizanja svesnosti o ulozi njihovog vaspitnog stila u celokupnom razvoju ličnosti deteta, zasnovanoj na rezultatima ovog i sličnih istraživanja.

## **METODE RADA**

Polazeći od značaja koji se pridaje vaspitnom stilu roditelja u okviru koncepta unapređenja i zaštite mentalnog zdravlja dece i mladih, rad je imao za cilj da ispita povezanost vaspitnih stilova i mentalnog zdravlja u adolescenciji. Uzorak je činilo 283 učenika srednjih škola, uzrasta 15-17 godina ( $m=16,4$ ). Instrumenti Za procenu vaspitnih stilova korišćen je upitnik konstruisan za potrebe istraživanja (zasnovan na teorijskom modelu Zjemske). Upitnik je sadržao detaljne opise pet opisanih vaspitnih stilova sa karakterističnim pitanjima. Od subjekata se tražilo da pažljivo pročitaju ponuđene opise, odgovore na pitanja i odaberu jedan vaspitni stil koji najbliže opisuje vaspitni stil njihovih roditelja. Da bi odgovorili zahtevima istraživanja, adolescenti su bili u prilici da procenjuju vaspitne postupke svojih roditelja. U osnovi ovakvog postupka leži uverenje da je njihov doživljaj i tumačenje relevantniji od objektivnog ponašanja njihovih roditelja. Kao indikatori mentalnog zdravlja adolescenata korišćeni su rezultati upitnika o načinima ispoljavanja krize u adolescenciji Kondić i sar. Upitnik pored osnovnih demografskih podatakak sadrži još 6 varijabli (V1-V6):

- V1-Usamljenost, koja se utvrđuje na osnovu izjave adolescenta „usamljen sam“ kao i na osnovu podataka o nedostatku partnerskih i prijateljskih veza u trajanju dužem od 6 meseci, kao i podataka o karakteristikama socijalne mreže (broja osoba sa kojima je adolescent blizak i sa kojim može razgovarati i o najintimnijim stvarima.
- V2-Depresivnost, koja se utvrđuje na osnovu izjave adolescenta „depresivan sam“ kao i na osnovu podataka o čestom tugovanju bez razloga, osećanju bezvoljnosti, osećanju besmisla života, smanjene koncentracije pri učenju, povlačenju od ljudi i suicidalnim idejama,
- V3- Poremećaji ishrane koji se utvrđuju na osnovu podataka o povećanju apetita, prejedanju, gubitku apetita, povraćanju, problemima sa telesnom težinom,
- V4- Poremećaji spavanja, koji se utvrđuju na osnovu podataka o nesaniciji, noćnim košmarima i čestom noćnom buđenju,
- V5- Poremećaji predstave o sebi koji se utvrđuju na osnovu izjave da adolescent ima potrebu da promeni neki deo tela, da ne prihvata svoje telo u celini, da oseća odbojnost prema svom telu i da sebe procenjuje manje vrednim
- V6- Zavisničko ponašanje koja se utvrđuje na osnovu izjava adolescenata da je zavisan interneta, od cigareta, da često pije alkohol, da često koristi lekove za smirenje i da koristi druge narkotike. Da bi se adolescent svrstao u određenu kategoriju navedenih varijabli potrebno je da se izjasni na barem dve od ponuđenih stavki. Postupak istraživanja Istraživanje je sprovedeno tokom 2013/14. u više navrata i bilo je grupno vođeno. Rešavanje upitnika i testova je trajalo oko 35 minuta

### Procedure analize

Najpre je izvršeno grupisanje adolescenata prema rezultatima upitnika o vaspitnim stilovima roditelja. Ovim postupkom dobijeno je 5 grupa adolescenata grupisanih na osnovu vaspitnih stilova njihovih roditelja. Dobijene grupe su statistički obrađene i analizirane u odnosu na rezultate dobijene na drugom primenjenom instrumentu. Pet grupa adolescenata poređeno je u odnosu na šest varijabli (postignuća na Upitniku o načinima ispoljavanja krize u adolescenciji Kondić i sar.). Primenjen je softverski paket za statističku obradu podataka – SPSS 17.0.

## REZULTATI I DISKUSIJA

Zastupljenost opisanih vaspitnih stilova u ispitanom uzorku prikazana je u tabeli 1.

**Tabela 1.** Distribucija vaspitnih stilova u ispitanom uzorku

**Table 1.** Distribution of educational styles in the test sample

Vaspitni stil	<i>f</i>	%
Odbacujući v.s.	14	4.94
Izbegavajući v.s.	21	7.42
Kontrolišući v.s.	58	20.49
Prezaštićujući v.s.	63	22.26
Emocionalna toplina i prihvatanje v.s.	127	44.87
Ukupno	283	100



Očigledno, najzastupljeniji vaspitni stil je stil koga karakteriše emocionalna toplina i prihvatanje. Na drugom mestu je prezaštićujući vaspitni stil a na trećem kontrolišući. U najmanjem procentu zastupljeni su izbegavajući i odbacujući vaspitni stil. Ovaj nalaz je u skladu sa nalazom i drugih istraživača u našoj sredini (Crnjaković, Stojiljković, Todorović, 2008). Uprkos tome što ovi rezultati deluju ohrabrujuće ne sme se zanemariti podatak da su nepoželjni vaspitni stilovi zastupljeni u velikom procentu. Čak 55.13% adolescenata prepoznaje vaspitne stilove svojih roditelja kao prezaštićujući, kontrolišući, izbegavajući ili odbacujući.

**Tabela 2.** Distribucija načina ispoljavanja krize u adolescenciji u ukupnom uzorku  
**Table 2.** Distribution of the ways of exercising the crisis in adolescence in the total sample

Varijable	<i>f</i>	%
V1 -Usamljenost	171	19.06
V2- Depresivnost	98	10.92
V3-Poremećaji ishrane	151	16.83
V4-Poremećaji spavanja	176	19.62
V5-Poremećaji p.o sebi	187	20.84
V6- Zavisničko ponašanje	114	12.70
Ukupno	897	100

Za razliku od rezultata o vaspitnim stilovima roditelja, rezultati o teškoćama koje adolescenti prepoznaju u sopstvenom iskustvu su zabrinjavajući. U ukupnom uzorku zabeleženo je čak 897 navedenih teškoća što čini prosečno oko tri teškoće po adolescentu. Na prvom mestu su teškoće koje se tiču poremećaja predstave o sebi, potom poremećaji spavanja, ishrane i usamljenost, dok se depresivnost, iako na poslednjem mestu, navodi u takođe zabrinjavajućem procentu (10.92%). Čak 20.84% adolescenata ima potrebu da promeni neki deo tela, ne prihvata svoje telo u celini ili oseća odbojnost prema svom telu i sebe procenjuje manje vrednim. Takođe, značajan procenat (19.06%) u ukupnom broju teškoća pripada osećanju usamljenosti. Ovi adolescenti govore o nedostatku partnerskih i prijateljskih veza u svom životu kao i o siromašnoj socijalnoj mreži. Ipak, procenat usamljenih adolescenata na ovom uzorku je manji u odnosu na istraživanje sprovedeno 2012. godine na uzorku od 300 studenata prve godine Pedagoškog fakulteta u Jagodini, Medicinskog fakulteta u Beogradu, Umetničkog fakulteta u Kragujevcu i Visoke medicinske škole u Čupriji, prosečne starosti 19.1 godina. Na ovom uzorku je registrovano ukupno 32.66% adolescenata koji su se izjasnili kao usamljeni (Milovanović, 2013). Zavisničko ponašanje, utvrđeno na osnovu izjava adolescenta da je zavisan interneta, od cigareta, da često pije alkohol, da često koristi lekove za smirenje i da koristi druge narkotike, registrovano je kod 12.70% subjekata istraživanja. Beleži se i značajan procenat poremećaja ishrane kao i poremećaja spavanja. Nužno je napomenuti u ovom kontekstu da normalni razvojni tokovi u adolescenciji podrazumevaju određene teškoće kako u emocionalnoj, tako i u socijalnoj i bihevioralnoj sferi. I u najboljim okolnostima adolescencija je životno doba koje podrazumeva određene simptome razvojne krize (Vlajković, 2003)). U

tom smislu nalazi ovog istraživanja ne iznenađuju i treba ih shvatiti u kontekstu krize identiteta u adolescenciji. Kriza identiteta u adolescenciji veoma često je praćena doživljajem usamljenosti, tugovanja koje adolescenti prepoznaju kao depresiju, poremećajima slike o sebi, poremećajima ishrane, spavanja i eksperimentisanjem sa alkoholom i drogama. Uprkos tome, većina adolescenata uspeva da prevlada sve navedene teškoće i iz adolescencije izađe bez ozbiljnijih oštećenja mentalnog zdravlja. Uz odgovarajuću podršku roditelja, škole i šire društvene zajednice mladi ljudi se uglavnom razvijaju u dobro prilagođene, mentalno zdrave ljude koji se mogu nositi sa životnim teškoćama i graditi skladne odnose sa drugim ljudima. Ipak, adolescenti koji žive sa roditeljima koji su emocionalno hladni, odbacujući i izbegavajući mogu biti fiksirani u problemima i krenuti u pravcu razvoja ozbiljnih psihopatoloških fenomena koji će ostaviti posledice po čitav njihov život. U Tabeli 3. prikazana je distribucija načina ispoljavanja krize kod adolescenata u odnosu na vaspitni stil njihovih roditelja.

**Tabela 3.** Distribucija načina ispoljavanja krize kod adolescenata prema vaspitnim stilovima

**Table 3.** Distribution of the ways of exercising the crisis in adolescents according to educational styles

	Usamljenost	Depresivnost	P. ishrane	P. spavanja	P. predstave	Zavisnost	N/Σ/m
Odbacujući	14	14	14	14	14	14	14/84/6
Izbegavajući	21	11	21	23	19	20	21/115/5.47
Kontrolišući	64	36	47	44	55	42	58/288/4.96
Prezaštićujući	44	25	47	24	48	54	63/242/3.84
Emocionalna toplina i prihvatanje	28	12	22	41	51	14	127/168/0.73
Ukupno	171	98	151	176	187	114	897

Najveća učestalost teškoća kod adolescenata pripada odbacujućem vaspitnom stilu roditelja (čak 6 teškoća po adolescentu). Svi adolescenti (14) koji su prepoznali vaspitni stil svojih roditelja kao odbacujući naveli su da u svom iskustvu imaju sve ponuđene teškoće dok su neki od njih (5 adolescenata) navodili i teškoće koje nisu upitnikom ponuđene kao što su suicidalne ideje, gubitak smisla života, teškoće tipa socijalnog povlačenja i agresivnosti. Na drugom mestu je izbegavajući vaspitni stil sa prosečno 5.47 teškoća po adolescentu. U ovoj kategoriji vaspitnih stilova najveća je učestalost poremećaja spavanja, usamljenosti i poremećaja ishrane. Nije zanemarljiv ni broj adolescenata koji su se izjasnili da imaju probleme vezane za zavisničko ponašanje. Na trećem mestu je kontrolišući vaspitni stil (prosečno 4.96 teškoća po adolescentu). U ovoj kategoriji vaspitnih stilova najzastupljenija je usamljenost i poremećaji predstave o sebi. Na četvrtom mestu je prezaštićujući vaspitni stil sa 3.84 teškoće po adolescentu. U ovoj kategoriji dominiraju teškoće tipa zavisnosti kao i poremećaji ishrane. Najmanji procenat teškoća nađen je kod adolescenata koji su vaspitni stil svojih roditelja opisali kao topao i prihvatajuć (samo 0.73 po adolescentu). Zanimljivo, u ovoj kategoriji najučestaliji su poremećaji

predstave o sebi što se možda može objasniti nastojanjem adolescenta da oformi identitet kojim će ispuniti očekivanja roditelja kojima je zahvalan. Dobijeni rezultati na našem uzorku pokazuju i tendenciju poklapanja sa rezultatima drugih istraživanja u kojima je utvrđen paralelizam između teškoća u adolescenciji i efekata socijalizacije (Tariq, Masood, 2011). Važno je naglasiti u ovom kontekstu da roditelji imaju najbolju priliku da prepoznaju da li njihovi adolescenti imaju neki problem na emocionalnom, socijalnom ili na nivou ponašanja. Naravno, to zahteva aktivno učešće u njihovom životu i podrazumeva emocionalnu toplinu, brižnost i prihvatanje. Samo roditelji koji imaju takav vaspitni stil imaju mogućnost da se druže sa svojom decom što će im omogućiti da dobiju prave informacije o njima i pružiti im priliku da im pomognu ako je to potrebno. Potreba za otvorenom komunikacijom nikada nije toliko izražena kao u ovom životnom dobu. Roditelji moraju biti dostupni i otvoreni za razgovor o svemu što njihovu decu muči ili interesuje.

## ZAKLJUČAK

Budući da je mentalno zdravlje mladih najvažniji resurs jednog društva, da su vaspitni stilovi roditelja povezani sa efektima socijalizacije, rezultati ovog istraživanja su u izvesnom smislu ohrabrujući s obzirom da upućuju na zaključak da vaspitni stil roditelja adolescenata u ispitivanom uzorku karakteriše emocionalna toplina i prihvatanje u najvećem procentu. Na drugom mestu je prezaštićujući vaspitni stil a na trećem kontrolišući vaspitni stil. U najmanjem procentu zastupljeni su izbegavajući i odbacujući vaspitni stil. U ukupnom uzorku 44.88% adolescenata ima povoljnu atmosferu u porodici koju karakteriše doživljaj adolescenata da imaju podršku svojih roditelja i svesnost da su voljeni. Svakako, ovakva porodica je i svojevrsni relex mentalnog zdravlja adolescenata što potvrđuju i nalazi ovog istraživanja. Naime, u ovoj kategoriji prosečan broj navedenih teškoća po adolescentu je 0.73. Najveći broj teškoća pojavljuje se očekivano kod odbacujućeg vaspitnog stila, čak 6 teškoća po adolescentu. Na drugom mestu po prosečnom broju teškoća su adolescenti koji prepoznaju vaspitni stil svojih roditelja kao izbegavajući. Kontrolišući i prezaštićujući vaspitni stil zauzima treće i četvoro mesto. Istraživanje je nedvosmisleno pokazalo da doživljaj emocionalne distanciranosti, prevelika kontrola, dominacija i prezaštićenost predstavljaju nepovoljne uslove za razvoj mentalno zdrave ličnosti. Istraživanje pokazuje da se ovi vaspitni stilovi mogu povezati sa velikim brojem teškoća u adolescenciji kao što su usamljenost, depresivnost, poremećaji ishrane, spavanja, slike o sebi i zavisničkog ponašanja. Dobijeni rezultati impliciraju neophodnost uključivanja edukacije roditelja u programe primarne prevencije i zaštite mentalnog zdravlja mladih. Neophodno je da roditelji adolescenata budu u stanju da prepoznaju upozoravajuće znakove, promene i teškoće koje imaju njihova deca, da prilagode sopstveno ponašanje zahtevima osetljivih adolescenata i zatraže pomoć kada je to potrebno.

## LITERATURA

1. Sujoldžić, A., Rudan, V., De Lucia, A. (2006). Adolescencija i mentalno zdravlje. Zagreb: Institut za antropologiju.

2. Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In: Lerner, R., Peterson
3. A.C. and J. Brooks Gunn (Eds.), *Encyclopedia on adolescence (746-758)*, New York: Garland Press.
4. Barry, R., Mark, R. (2007). Social Anxiety and Communication about the Self. *Psychological Bulletin* 92(3), str. 641-669.
6. Barlow, D.H., Durand, V.M., Steward, S.H. (2009). *Abnormal psychology: An integrative approach (Second Canadian Edition)*. Toronto: Nelson. p.16
7. Epstein, M., & Ward, M. L., (2011). Exploring parent-adolescent communication about gender: Results from adolescent and emerging adult samples. *Sex Roles*, 65str. 108-118
8. Grolnick, W. S. Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*. 81, str. 143-154.
9. Levine, K. J., & Hoffner, C. A. (2006). Adolescents' conceptions of work: What is learned from different sources during anticipatory socialization? *Journal of Adolescent Research*. 21, str. 647-669.
10. Tariq, T., Masood, C. (2011). Social Competence, Parental Promotion of Peer Relations, and Loneliness among Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26 (2), str. 217-232.
11. Rotenberg, J. K., Shelley, H (1999). *Loneliness in Childhood and Adolescence*, Cambridge University Press.
12. Richards, K.C.; Campania, C. Muse-Burke J.L (2010). Self-care and Well-being in Mental Health Professionals: The Mediating Effects of Self-awareness and Mindfulness *Journal of Mental Health Counseling* 32 (3), str. 247.
13. Morita, N. (2009). Language, culture, gender, and academic socialization. *Language and education*, 23 (5), str. 443-460.
14. Milovanović, R. (2013). Iskustvo usamljenosti u adolescenciji. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*. 145 (4/2013), str. 683–696.
15. Marsiglia, C.S., Walczyk J.J., Buboltz. W.C. and Griffith-Ross, D.A. (2006). Impact of Parenting Styles and Locus of Control on Emerging Adults' Psychosocial Success, *Journal of education and human development*, Vol. 1, Louisiana Tech University.
16. Crnjaković, B., Stojiljković, S., Todorović, J. (2008). Vaspitni stil roditelja i lokus kontrole adolescenata. *Nastava i vaspitanje NV.LVII.4*. str.(514-529)
17. Stojiljković, S., Todorović, J. i Crnjaković, B. (2006): Vaspitni stilovi i moralno rasuđivanje. *Primenjena psihologija*. str. (371–390).
18. Todorović, J. (2005). Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje kod adolescenata, Niš: Filozofski fakultet i Prosveta.
19. Vljaković, J. (2003). *Životne krize i njihovo prevazilaženje*. Beograd: Plato.

# PREVENCIJA NASILJA U PORODICI

## PREVENTION OF DOMESTIC VIOLENCE

**Nina BABIĆ<sup>1</sup>, Kristina PUDIĆ<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Fakultet političkih nauka Sarajevo, Odsjek za socijalni rad

<sup>2</sup>Dom zdravlja Odžak, Centar za mentalno zdravlje

### APSTRAKT

Nasilje u porodici, posebno nasilje nad djecom u porodici, prisutno je u svim zemljama svijeta. Ono nije lični problem, nego problem društva, koje treba konstantno raditi na njegovoj primarnoj, sekundarnoj i tercijarnoj prevenciji. Normativni akti FBiH definišu nasilje u porodici kao „bilo koji oblik tjelesnog, seksualnog, psihološkog (emotivnog) ili ekonomskog nasilja, koji izlaže riziku sigurnost nekog člana porodice, stalnih ili povremenih partnera i/ili upotreba tjelesne ili emotivne snage ili prijetnje tjelesnom snagom, uključujući seksualno nasilje u porodici ili kućanstvu. Nasilju u porodici najizloženiji su „slabi“ (djeca i žene), sasvim socio-psihološkim posljedicama. U tom smislu prevencija porodičnog nasilja može se shvatiti kao način poboljšanja kvaliteta života. Cilj rada je definisati nasilje u porodici kao pojavu, njegove uzroke i posljedice po najvulnerabilnije članove porodice, kao i mjere prevencije.

**Ključne riječi:** nasilje u porodici, djeca, prevencija.

### ABSTRACT

Domestic violence, particularly violence against children in the family, is present in all countries of the world. It is not a personal problem, but a problem of the society, that needs to constantly work on its primary, secondary and tertiary prevention. The normative acts of the FBiH defines domestic violence as "any form of physical, sexual, psychological (emotional) or economic violence, which puts a the safety of a family member, permanent or temporary partners at risk and/or the use of physical or emotional force or the threat of physical force, including sexual violence in the family or household. The most exposed to domestic violence are "the weak" (children and women), with all the socio-psychological onsequences. In this sense, prevention of domestic violence can be understood as a way of improving the quality of life. The aim of this paper is to define domestic violence as a phenomenon, its causes and its consequences for the most vulnerable family members, as well as the preventive measures.

**Key words:** domestic violence, children, prevention.

### UVOD

Čovjek kao socijalno biće tokom cijelog života ispoljava pripadnost različitim društvenim grupama. Dužeg ili kraćeg trajanja, nastale spontano ili potaknute

izvana, doživotne ili kratkotrajne grupeostvaruju uticaj na pojedinca u svojim okvirima. Jedna od najvažnijih društvenih grupa je porodica. Definisati porodicu nije jednostavno, jer ona predstavlja složen, promjenljiv, autentičan sistem u kome se kontinuirano prenose običaji, ponašanja, tradicija, kultura kao i sistem vrijednosti. Porodica je primarna društvena grupa, koja ima izuzetno važnu ulogu u pogledu vaspitanja i uvođenja u život mladog čovjeka, počev od njegovog rođenja. U porodici se ostvaruju prvi socijalni kontakti i udaraju temelji moralnog, intelektualnog, fizičkog, radnog i estetskog vaspitanja, što ima značajan uticaj na intelektualno i društveno-moralno ponašanje mladih (Buljubašić, 2008). Prolazeći tokom istorije kroz različite faze razvoja porodica je mijenjala svoje pojavne oblikeostajući uvijek nezaobilazna institucija ljudskog roda u svakom društveno-ekonomskom sistemu. Ona svojom strukturom i funkcionalnošću predstavlja mjesto socijalizacije svake individue. Porodica znači toplinu, bliskost pomoć, povezanost i zaštićenost koji su neophodni za uspješan razvoj ličnosti. Stabilna i zdrava porodica predstavlja pravu osnovu za pravilan razvoj svakog društva. Porodica obezbjeđuje rađanje i obnavljanje naraštaja i vrši primarni odgoj i osposobljavanje mladih generacija. Nasilje je pojava koja se svakodnevno ispoljava u interpersonalnim odnosima i nije ga pošteđena ni porodica. Ono uništava porodicu iznutra i umanjuje njen društveni značaj. Nasilje u porodici je sociopatološka pojava koja predstavlja odraz društvenog stanja koje utiče na funkcionisanje cijele porodice. Nasilje u porodici je tema o kojoj se sve više razgovara u stručnim i laičkim krugovima. O ovoj pojavi staroj kao i ljudska zajednica, brižljivo čuvanoj u četiri zid, sve više se govori zahvaljujući medijima kao i naporima kompletne zajednice u detekciji i prevenciji ove pojave. Nasilje u porodici je pojava koja je izašla na svjetlo dana onog momenta kada je porasla i svijest o štetnim posljedicama koje nasilje ima za žrtvu, počinioca, porodicu i društvo u cjelini. Neprijavljivanje slučajeva porodičnog nasilja, suptilnost ispoljavanja, nepostojanje svjedoka, strah žrtve od posljedica prijavljivanja nasilja, skrivena priroda problema, nepostojanje statističkih podataka, tretiranje nasilja kao privatnog problema onemogućavaju stvaranje realne slike o ovoj pojavi. Prema statističkim podacima Gender centra Federacije Bosne i Hercegovine broj prijavljenih slučajeva nasilja u porodici je u stalnom porastu. 2006. godine broj prijavljenih slučajeva nasilja u porodici iznosio je 1384, a 2013. godine 1669. Podaci takođe pokazuju da su u 93% slučajeva počinioci nasilja muškarci a u 3% slučajeva žene. Broj djece žrtava nasilja u porodici takođe je u porastu. 2006. godine prijavljena su 63, a 2013. godine 74 slučaja nasilja nad djecom, pri čemu su djevojčice u većem broju slučajeva žrtve nasilja (Izveštaji o stanju ravnopravnosti 2006-2013). Različite definicije nasilja u porodici takođe otežavaju istraživanje ovog problema, njegovu identifikaciju, procjenu kao i intervencije u ovoj oblasti. Nasilje u porodici se, prema Zakonu o zaštiti od nasilja u porodici, definiše kao „bilo koji oblik tjelesnog, seksualnog, psihološkog ili ekonomskog nasilja koje izlaže riziku sigurnost nekog člana porodice, stalnih ili povremenih partnera i/ili upotreba tjelesne ili emotivne snage ili prijetnja tjelesnom snagom uključujući seksualno nasilje u porodici ili kućanstvu (Zakon o zaštiti od nasilja u porodici).

Zakon kao nasilje u porodici tretira i postojanje sumnje u isto kao i prijetnje koje izazivaju strah kod članova porodice. „Nasilje u porodici se definiše kao skup ponašanja koja imaju za cilj kontrolu nad drugim osobama upotrebom sile, zastrašivanjem i manipulisanjem“ (Ostojić i sar. ,2008). „Porodično nasilje se definiše i kao zloupotreba moći povjerenja i zavisnosti u porodičnim odnosima, a uključuje zlostavljanje djece, kućno nasilje i zlostavljanje osoba starije životne dobi“ (Pajević sar., 2006). „Porodično nasilje predstavlja obrazac prinudnog ponašanja čija posljedica je tjelesno zlostavljanje ili prijetnja tjelesnim zlostavljanjem, ponavljajuće psihičko zlostavljanje, silovanje, socijalna izolacija, lišavanje, zastrašivanje, ekonomsko ucjenjivanje i drugi oblici zlostavljanja” (Ajduković, 2000). Konvencija Vijeća Evrope o sprečavanju i borbi protiv nasilja nad ženama i nasilja u porodici određuje nasilje u porodici kao „svako djelo fizičkog, seksualnog, psihičkog, odnosno ekonomskog nasilja do kojeg dolazi u okviru porodice ili domaćinstva, odnosno između bivših i sadašnjih supružnika ili partnera, nezavisno od toga da li učinilac dijeli ili je dijelio isto prebivalište sa žrtvom (Konvencija Vijeća Evrope, 2011).

## UZROCI NASILJA U PORODICI

Porodično nasilje prema načinu zlostavljanja može biti ekonomsko, fizičko, seksualno i psihičko. Prema objektu nad kojim se vrši nasilje može biti nasilje nad djecom, nad starijim osobama i nasilje među supružnicima. Nasilje u porodici je kompleksna igra ekonomskih, socijalnih i psiholoških faktora. Siromaštvo, patrijarhalni stavovi o odnosima i dominantnim ulogama u porodici, prisustvo duševnih bolesti, zloupotreba psihoaktivnih supstanci kao izraz disfunkcionalnosti porodice, frustracije zbog neprihvaćenosti pojedinca od društvenih grupa kojima stremi; samo su neki od faktora u kojima treba tražiti uzroke ove pojave. Savremena bosnskohercegovačka porodica trpi snažne promjene koje su između ostalog i posljedica rata. Bosna i Hercegovina jetranzicijsko društvo, društvo u kome se kidaju tradicionalni odnosi i formiraju novi, uspostavljaju se nove društvene norme, izraženiji su socijalni problemi kao i nezaposlenost. Društvenim promjenama uzrokovanim tranzicijom teško odolijeva naša savremena porodica. Nemogućnost zadovoljavanja osnovnih egzistencijalnih potreba, urušavanje hijerarhijskih vrijednosti u porodici, patrijarhalni stavovi o odnosima u porodici, zloupotreba alkohola i drugih psihoaktivnih supstanci u sve većem broju slučajeva dovodi do poremećaja bračnih odnosa i nasilja usmjerenog prema najslabijima-ženi ili djetetu. Uzroke nasilja u porodici treba tražiti ne samo u društveno-ekonomskim odnosima nego i u strukturi ličnosti nasilnika koji najčešće potiče iz disfunkcionalne porodice u kojoj je i sam bio žrtva nasilja. Definisane uzroka nasilja u porodici doprinosi i određuje i mjere primarne, sekundarne i tercijarne prevencije.

*Radnje nasilja u porodici ili prijetnje tim radnjama su:*

- svaka primjena fizičke sile na tjelesni ili psihički integritet člana porodice,

- svako postupanje jednog člana porodice koje može prouzrokovati ili izazvati opasnost da će prouzrokovati tjelesnu ili psihičku bol ili patnju,
- prouzrokovanje straha ili lične ugroženosti ili povrede dostojanstva člana porodice ucjenom ili drugom prinudom,
- tjelesni napad člana porodice, bez obzira na to da li je nastupila tjelesna povreda ili ne,
- verbalni napad, vrijeđanje, psovanje, nazivanje pogrdnim imenima, te drugi načini grubog uznemiravanja člana porodice od drugog člana porodice,
- seksualno uznemiravanje,
- uhođenje i svi drugi slični oblici uznemiravanja drugog člana porodice, oštećenje ili uništenje zajedničke imovine ili imovine u posjedu,
- upotreba tjelesnog nasilja ili prouzrokovanje straha sa ciljem oduzimanja prava na ekonomsku neovisnost zabranom rada ili držanjem člana porodice u odnosu ovisnosti ili podređenosti,
- upotreba tjelesnog i psihičkog nasilja prema djeci i zanemarivanje u njihovom odgoju,
- tjelesno i psihičko nasilje prema starim, iznemoglim osobama i zanemarivanje u njihovom njegovanju i liječenju,
- nasilna izolacija ili ograđivanje slobode kretanja člana porodice,
- propuštanje dužne pažnje i nepružanje pomoći i zaštite članu porodice i pored obaveze prema zakonu.

## POS LJEDICE NASILJA U PORODICI

Posljedice nasilja u porodici mogu biti akutne i hronične i traju dugo po prestanku nasilja. Ukoliko je nivo nasilja teži i ukoliko nasilje duže traje ili ako se radi o kombinovanom nasilju (fizičko i psihičko) utoliko su posljedice teže. Nasilje u porodici ozbiljno utiče na fizičko, seksualno, reproduktivno i mentalno zdravlje članova porodice. Kada se govori o posljedicama nasilja u porodici mora se razmišljati o posljedicama koje trpi nesamo žrtva nasilja nego i počinitelji kao i osobe koje su pasivni posmatrači nasilja. *Nasilje nad djecom* ima dalekosežne posljedice. Ono onemogućava harmonično i svestrano prilagođavanje djeteta u kasnijem životu. Dijete - žrtva nasilja u odrasloj dobi nema sposobnosti izgrađivanja novih i zdravih odnosa sa okolinom. Dijete izloženo nasilju postaje introvertno, nepovjerljivo. Djeca koja se bila žrtve nasilja ili pasivni posmatrači nasilja u 73% slučajeva u odrasloj dobi postaju zlostavljači, tako da govorimo i o transgeneracijskom prenosu nasilja. *Žene žrtve nasilja* trpe tjelesne, psihičke, socio-ekonomske posljedice nasilja. One često gube partnera, djecu, posao i kontakt sa širom porodicom i prijateljima. Osobe koje žive sa nasilnicima pokazuju simptome PTSP-a, samookrivljanja, stida, bespomoćnosti, negativnog mišljenja o sebi, teškoće u koncentraciji i učenju. Žrtve nasilja ne funkcionišu u krugu porodice, postaju beskorisni članovi šire zajednice a porodica na taj način gubi svoju primarnu društvenu ulogu.



## **Prevenција nasilja u porodici**

Reakcija društva na problem nasilja u porodici treba da bude sveobuhvatna i da se ostvaruje kroz saradnju: policije, pravosuđa, zdravstvene i socijalne zaštite, institucija i organizacija za zastupanje, zaštitu i pomoć žrtvama nasilja, te kroz saradnju sa nevladinim organizacijama. Osnovne pretpostavke prevencije nasilja u porodici su da je nasilje u porodici neprihvatljivo i da mora biti zaustavljeno. Ono je izraz zloupotrebe moći u nastojanju da se kontroliše druga i slabija osoba, nasilničko ponašanje je izabrano ponašanje i stoga se može korigovati. Prevenција nasilja u porodici podrazumijeva multidisciplinarni pristup i intervencije koje moraju biti stručne, sinhronizovane, efikasne, dostupne, uz minimiziranje naknadne viktimizacije žrtve. Prevenција ima za cilj: pružanje najbolje moguće podrške žrtvama nasilja i odvija se kroz saradnju svih institucija koje se bave ovom problematikom, uz uvažavanje specifičnosti rada svake od njih. Da bi proces prevencije i suzbijanja nasilja u porodici bio uspješan moraju biti ispunjeni preduslovi koji podrazumijevaju: zajedničku filozofiju i pristup, zajedničke protokole o postupanju, mogućnost razmjene informacija, riješeno pitanje nadležnosti i stručnosti osoblja uključenog u ove procese, uz kontinuirano praćenje postignutih rezultata. Ona treba da djeluje na svim društvenim nivoima na nivou države, zajednice i pojedinca. *Mjere primarne prevencije nasilja u porodici* su veoma šarolike i podrazumijevaju sve aktivnosti koje imaju za cilj sprečavanje pojavljivanja nasilja. Mjere primarne prevencija obuhvataju zakone i njihovo efikasno sprovođenje. Bosna i Hercegovina je članica UN-a i Vijeća Evrope i potpisnica je međunarodnih dokumenata koji se odnose na zaštitu ljudskih prava. Brojne su konvencije UN-a ratificirane od 1993. godine do danas, deklaracije i preporuke Vijeća Evrope, koje se odnose na nasilje u porodici. Veliki pomak u unapređenju međunarodnog okvira za suzbijanje nasilja u porodici učinjen je Istanbulsom konvencijom Vijeća Evrope donešenom 2011. godine, a koju je Bosna i Hercegovina ratifikovala 2012. godine. Preporuke iz ovih dokumenata treba i mora da budu inkorporirane u efikasno zakonodavstvo Bosne i Hercegovine. Ustav Bosne i Hercegovine, Krivični zakon Federacije Bosne i Hercegovine, Porodični zakon Federacije Bosne i Hercegovine, Zakon o zaštiti od nasilja u porodici, Zakon o ravnopravnosti spolova, samo su neki od zakona koji između ostalog regulišu postupanja u slučaju nasilja u porodici i garantuju adekvatan tretman i žrtvama nasilja ali i počiniocima. Brojni su zakoni, rezolucije, pravilnici, propisi koji se bave nasiljem u porodici. Između ostalog propisi koji se tiču zdravstvene djelatnosti jasno određuju prava u sferi preventivnih mjera o očuvanju fizičkog i psihičkog zdravlja, a istovremeno obavezuju zdravstvene radnike na kontinuiranu edukaciju, upoznavanje sa zakonskim propisima koji se odnose na nasilje, uz istovremeno usmjeravanje žrtava nasilja prema institucijama i pojedincima. Na nivou države neophodno je kreiranje socijalne politike koja treba imati za cilj poboljšanje ekonomskog statusa porodice, čije slabljenje može dovesti do pojave nasilja (jeftino stanovanje, subvencije za porodice sa više djece, naknade nezaposlenim, stipendiranje mladih, primjerene porodiljne naknade, smještaj djece

u vrtić, kreiranje programa masovnijeg zapošljavanja). *Primarna prevencija* podrazumijeva sprečavanje pojave nasilja podizanjem svijesti o nasilju kroz različite kampanje, edukacije o pravima, promovisanjem nenasilne komunikacije od vrtića i kroz školovanje. Potrebno je sprovoditi edukaciju roditelja o roditeljstvu i o potrebama djece i načinu savlađivanja teškoća u svakodnevnom životu. U sprovođenju mjera primarne prevencije posebno veliku ulogu imaju mediji koji treba da šalju poruke o ekonomskom partnerstvu, podijeljenim odgovornostima, odgovornom roditeljstvu, povjerenju i podršci, poštovanju, ponašanju bez zastrašivanja, iskrenosti i odgovornosti kao kvalitetima porodičnih odnosa i koji kao takvi ne dovode do pojave nasilja. *Mjere sekundarne prevencije* se odnose na aktivnosti koje se preduzimaju prema žrtvama nasilja, odnosno onda kada se nasilje već desilo. One su na neki način pokazatelj uspješnosti primjene mjera primarne prevencije. Konvencija Vijeća Evrope o sprečavanju i borbi protiv nasilja nad ženama i nasilja u porodici (Istanbulska konvencija) obavezuje potpisnice na poduzimanje neophodnih zakonodavnih, odnosno drugih mjera kako bi se osiguralo da žrtve nasilja imaju pristup uslugama koje omogućavaju oporavak od nasilja (Konvencija Vijeća Evrope, 2011). Članice se takođe obavezuju da ćepoduzeti sve zakonodavne odnosno druge mjere kako bi žrtvama nasilja omogućile pristup uslugama zdravstvene i socijalne zaštite, uz adekvatnu opremljenost i obučenost profesionalaca u navedenim ustanovama. Ove mjere obuhvataju i pravno i psihološko savjetovanje, finansijsku pomoć, stanovanje, obuku i pomoć prilikom zapošljavanja, osiguravanje skloništa, direktne ljekarske pomoći, njegu u slučaju traume, zastupanje, SOS telefone koji upućuju žrtve gdje da se obrate za pomoć, specifične usluge za djecu kao žrtve nasilja, kao i prikupljanje forenzičkih medicinskih dokaza u slučajevima silovanja i seksualnog zlostavljanja. Sve ove aktivnosti sprovode odgovarajuće institucije u skladu sa svojim ovlašćenjima i mogućnostima. *Tercijarna prevencija* odnosi se na sprečavanje daljnjeg i ponovljenog nasilja. Ona obuhvata primjenu pravosudnih mjera čiji je cilj zaštita od nasilja. U ove mjere se ubrajaju: obavezna prijava nasilja u porodici, izricanje zaštitnih mjera koje omogućavaju sigurnost žrtava nasilja (npr. zabrana za počinioca nasilja da nabavi oružje), udaljenje iz stana, kuće ili nekog drugog stambenog prostora i zabrana vraćanja, zabrana približavanja žrtvi i zabrana uznemiravanja i uhođenja, obavezni psihosocijalni tretman, obavezno liječenje ovisnosti o alkoholu i opojnim drogama, smještaj u sigurne kuće. U sprovođenju mjera tercijarne prevencije od posebnog su značaja centri za mentalno zdravlje, odnosno sve institucije koje se bave psihosocijalnim tretmanom počinitelaca nasilja.

## ZAKLJUČAK

Kako bi mjere prevencije nasilja u porodici imale efekta potrebno je razumijevanje prirode i etiologije ove pojave. Nasilje u porodici razara osnovnu zajednicu svakog društva i ima veliki uticaj na društvene odnose i razvoj društva u cjelini. Ono je široko rasprostranjeni socijalni problem sa posljedicama koje prelaze granice

porodice i koje postaje temelj za druge socijalne probleme u društvu. Utoliko i koordinirana i sveobuhvatna prevencija nasilja u porodici predstavlja borbu za zdravu društvenu zajednicu.

## LITERATURA

1. Ajduković, D. (2000). Nasilje nad ženama u obitelji. Zagreb: DPP.
2. Buljubašić, S. (2008). Maloljetnička delinkvencija. Sarajevo: DES.
3. Miletić-Stepanović, V. (2006). Nasilje nad ženama u Srbiji na razmeđu milenijuma. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
4. Ostojić, E., Babović, N., Senjak, M., Pojskić, M. (2008). Priručnik za pomagače i pomagačice koje rade sa žrtvama i preživjelima nasilja, Zenica: Medica Zenica.
5. Pajević, I., Avdibegović, E., Hasanović, M., Sutović, A. (2006). Školska skripta iz Socijalne patologije (neobjavljeno). Zenica: Islamsko pedagoški fakultet.

Izvještaji, konvencije, strategije i zakonski propisi:

1. Izvještaji o stanju ravnopravnosti spolova za područje FBiH - 2006-2013. Sarajevo: Gender centar FBiH.
2. Konvencija Vijeća Evrope o sprečavanju i borbi protiv nasilja nad ženama i nasilja u porodici, Istanbul: Vijeće Evrope.
3. Rasprostranjenost i karakteristike nasilja prema ženama u BiH – 2013., Sarajevo: Agencija za ravnopravnost spolova.
4. Strategija prevencije i borbe protiv nasilja u porodici za BiH - 2009-2011., Službeni glasnik BiH, broj 70/09.
5. Strateški plan za prevenciju nasilja u porodici za Federaciju BiH - 2009-2010., Službene novine Federacije BiH, broj 75/08.
6. Zakon o zaštiti od nasilja u porodici, Službene novine FBiH, broj 20/13.

# KREIRANJE NASTAVNIH AKTIVNOSTI U FUNKCIJI POTICANJA KVALITETE ŽIVOTA STUDENATA– PRILOG VISOKOŠKOLSKOJ METODICI

## CREATING CURRICULAR ACTIVITIES AIMED TO STIMULATE QUALITY OF STUDENTS LIFE- CONTRIBUTION TO HIGHER EDUCATION METHODOLOGY OF TEACHING

**Sandra BJELAN-GUSKA, Snježana ŠUŠNJARA**  
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu  
Bosna i Hercegovina

### APSTRAKT

Suvremenost implicitno i eksplicitno poziva na rast, razvoj, inovaciju, promjenu, unaprjeđenje, iskorake, kompetentnost u susretu s izazovima i propitivanje kvalitete s ciljem zadovoljavanja potreba pojedinaca koji u različitim kontekstima žive i kreiraju svoju sadašnjost. Suvremene tendencije u oblasti obrazovanja najviše su usmjerene ka povećanju kvalitete. Ova tendencija osobito se odnosi na prostor visokoškolskog obrazovanja budući da se tu kontinuirano zbivaju promjene i reforme, očekuju razvoj i inovacije, tu se poziva na iskorake i zahtijeva kompetentnost u susretu s različitim zahtjevima života i tržišta rada. Nastava na svakoj, pa i na tercijarnoj razini obrazovanja, mora biti intencijski pažljivo planirana budući da su kompetentno kreirane nastavne aktivnosti pretpostavka kvaliteti, ali i rezultat kvalitete. Nema nastave koja je dobra i kvalitetna sama po sebi, pa je didaktičko-metodičko aranžiranje procesa učenja i poučavanja temeljno nastavno umijeće koje se uvijek nalazi pred suvremenim izazovima. Realizacija jedne od nastavnih aktivnosti u okviru kolegija Metodika vannastavnog rada na II godini II ciklusa studija Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu predmetom je ovog istraživanja. Kako je kvalitet relativan koncept, često teško mjerljiv, cilj istraživanja je propitati osobnu percepciju promjene kvalitete života studenata nakon realizirane nastavne aktivnosti, te anticipaciju mogućih novih, sličnih aktivnosti. U istraživanju su sudjelovali studenti koji su navedenu nastavnu aktivnost realizirali u akademskoj 2012./2013, 2013./2014 i 2014./2015. godini. Rezultati istraživanja ukazuju na doživljenu pozitivnu razliku u kvaliteti života studenata prije i poslije realizacije navedene nastavne aktivnosti. Aktivnosti koje su studenti birali pripadaju različitim oblastima njihovih interesovanja, a najveći broj aktivnosti je podrazumjevaao volonterske aktivnosti s djecom s posebnim potrebama, djecom kojoj je potrebna podrška u učenju, aktivnosti iz oblasti umjetnosti, sporta, te različite kreativne aktivnosti.

**Ključne riječi:** metodika nastavnog rada, studenti, visokoškolska nastava

## ABSTARCT

Modernity implicitly and explicitly calls for growth, development, innovation, change, improvement, competence in meeting the challenges and questioning the quality with an aim to meet the needs of individuals who live in different contexts and create their present. Contemporary trends in the field of education are mostly directed to increase quality. This tendency is especially referred to the area of higher education where changes and reforms continuously occur, where development and innovation are expected, where there is a call to step forward and where competence is required in meeting various demands of life and the labor market. Teaching process on each level, even at the tertiary level of education, must be intentionally and carefully planned since the competently designed curricular activities assume quality, but also are result of the quality. There is no teaching process which is good and qualitative itself, so didactic-methodical arrangement of the teaching process presents basic teaching and academic skill that is always faced with new challenges. The realization of one of the curricular activities within the course named Methods of extracurricular work on the II year of master studies in the Department of Pedagogy at the Faculty of Philosophy - University of Sarajevo is the subject of this research. Since the quality is a relative concept, which is usually difficult to quantify, the goal of the research is to explore the personal perception of changes in the quality of students' life after realized curricular activities and anticipation of possibility for planning new, similar activities. The research involved students who implemented this curricular activity in the academic 2012/2013, 2013/2014 and 2014/2015. The results of research demonstrate that an experienced positive difference in the quality of students' life before and after implementation of specified curricular activities occurred. Activities that students have chosen were based on the different areas of their interest. The largest numbers of activities were volunteer activities with children with special needs, children who need support in learning, then activities in the field of arts, sports and other creative activities.

**Keywords:** methodology of teaching, students, higher education

## UVOD

Pretpostavke i izazovi u kreiranju visokoškolskih nastavnih aktivnosti

*"Ja sam samo jedan od mnogih. No, ja sam samo jedan. Ne mogu učiniti sve, ali mogu učiniti nešto.*

*Zbog toga što ne mogu učiniti sve, neću odbiti učiniti nešto što mogu. "*  
*Edward Everett Hale*

Promjena je jedina konstanta u svijetu u kojem živimo, rekli bi mnogi. Ići u korak s promjenama značilo bi suvremeno i suvereno koračati prema budućnosti za koju jedino što sigurno znamo jest da ne znamo kako će izgledati. Suvremenost implicitno i eksplicitno poziva na rast, razvoj, inovaciju, promjenu, unaprjeđenje, iskorake, dok suverenost podrazumijeva i kompetentnost u susretu s izazovima, te propitivanje kvalitete s ciljem zadovoljavanja potreba pojedinaca koji u različitim kontekstima žive kreiraju svoju sadašnjost. Suvremene tendencije u oblasti obrazovanja najviše su usmjerene povećanju kvalitete. Ova tendencija osobito se

odnosi na prostor visokoškolskog obrazovanja budući da se tu kontinuirano zbivaju promjene i reforme, očekuju razvoj i inovacije, tu se poziva na iskorake i zahtijeva kompetentnost u susretu s različitim zahtjevima života i tržišta rada. S druge strane, navodi Šušnjara (2015), obrazovni sektor se sve više pretvara u neobrazovni, jer se ne rukovodi spoznajom, znanstvenom znatiželjom i akademskom slobodom, nego se uvode kontrole vrednovanja i kvalitete radi tzv. bolje efikasnosti, iskoristivosti, prilagodljivosti, prohodnosti, vrhunske učinkovitosti, a sve se pravda prepoznatljivosti na tržištu rada. Piper (1978) ističe kako se među sposobnosti studenata ne ubrajaju niti samo intelektualne sposobnosti niti samo „ulazne“ sposobnosti već kako bi se tijekom studija mogle razvijati i mnoge druge. Osim pitanja o sposobnostima koje studij može razvijati kod studenata, ne možemo se ne pitati o korisnosti tih sposobnosti u njihovom životu, tj. poučavamo li studente za život u neizvjesnoj budućnosti kakva ih očekuje. Paul i Elder (2002) navode kako u procesu poučavanja želimo da, jednom kada studenti odu iz učionice, sa sobom ponesu kompetencije kako bi se njima i stvarno koristili u životu. Pitanje na koje svakako treba tražiti odgovor jest podržava li visokoškolska nastava navedeno, te kako mjeriti kvalitetu nastavnog procesa i djelotvornost ishoda učenja. Terhart (2001) ističe da se djelotvornost nastave prepoznaje u visokim i pozitivnim očekivanjima uspjeha svakog studenta, te poticanju pozitivne odgovornosti za rezultate učenja. Sukladno konstruktivističkim teorijama učenja, student postaje aktivni sudionik nastavnog procesa sukonstruirajući znanje, bilo da uči samostalno, u suradničkim skupinama ili učećoj zajednici s nastavnikom. Akcija ili akcijsko ponašanje studenata može se opisati kao dinamičan proces neprestanog mijenjanja, navode Peko i dr. (2008). Nastava na svakoj, pa i na tercijarnoj razini obrazovanja, mora biti intencijski pažljivo planirana budući da su kompetentno kreirane nastavne aktivnosti pretpostavka kvaliteti, ali i rezultat kvalitete. Nema nastave koja je dobra i kvalitetna sama po sebi, pa je didaktičko-metodičko aranžiranje procesa učenja i poučavanja temeljno nastavno umijeće koje se uvijek nalazi pred suvremenim izazovima. Realizacija nastave sukladno zahtjevima Bolonjskog procesa pretpostavlja visoke pedagoške kompetencije sveučilišnih nastavnika/suradnika. Nastavničke kompetencije često su predmetom mjerenja i evaluiranja od strane studenata u svrhu njihovog unapređenja. Brojne se dileme otvaraju pred ovakvim evaluacijskim aktivnostima: od metodoloških, preko organizacijskih, do ključnog pitanja o tome što s rezultatima takvih evaluacija. Na fakultetima u nastavu ulaze oni koji su na matičnim fakultetima osposobljeni za različita znanstvena područja, ali nisu osposobljeni za nastavni rad, navodi Borić (2013). U uvjetima u kojima ne postoji sustavna pedagoško-psihološka, andragoška i didaktičko-metodička izobrazba sveučilišnih nastavnika/suradnika, nužno je osigurati kontinuirane kompenzacijske programe kako bi nastava (p)ostala kvalitetna i djelotvorna. Osiguranje izvrsnosti u sveučilišnom obrazovanju podrazumijeva procese, aktivnosti i mehanizme kroz koje se odražava i razvija kvaliteta visokoga obrazovanja uopće, a svakako se ogleda u kvaliteti nastavnog procesa, navode Peko i dr. (2008), a mogli bismo još dodati da su pretpostavka kvaliteti i izvrsna nastavna umijeća. Kao službenim standardima kompetencija

Kyriacou (2001) je temeljnim nastavnim umijećima dao obilježja znanja, odlučivanja i radnji, a svako od navedenih obilježja je prostor za stalni razvoj i cjeloživotno učenje u formalnim, neformalnim i informalnim vidovima učenja. O nastavi općenito i dobroj nastavi imamo različite predodžbe temeljene na iskustvima – dobrim i lošim, ali i očekivanjima. Pišući o tome šta je dobra nastava Meyer (2005) navodi deset njenih obilježja: jasno strukturiranje nastave, visok udio stvarnog vremena učenja, poticajno ozračje za učenje, jasnoća sadržaja, uspostavljanje smisla komunikacijom, raznolikost metoda, individualno poticanje, inteligentno vježbanje, jasnoća očekivanih postignuća i pripremljena okolina. Bežen (2008) navodi i praktična metodička umijeća koja obuhvaćaju: planiranje nastave nastavnog predmeta, izvođenje nastavnog sata i drugih odgojno-obrazovnih oblika, znanje praktičnog poučavanja i komuniciranje s učenicima, pravilnu nastavnu uporabu maternjeg, a po potrebi i stranog jezika, uporabu tehničkih i drugih nastavnih sredstava i medija, izradu metodičkih artefakata za pojedine nastavne jedinice, motivacijsko uređenje učionice i škole po zahtjevima nastavnog predmeta, te stvaranje povoljne klime za poučavanje i druge aktivnosti u nastavnom predmetu. Važno je napomenuti da tek u izvedbi nastavnog procesa dolaze do izražaja sve nastavničke kompetencije, posebno didaktičko-metodička sposobnost i smisao za stvaranje uvjeta i kreiranje procesa u kojem će se učenje i poučavanje dogoditi (Dedić Bukvić, Bjelan-Guska i Nikšić, 2015). U visokoškolskoj nastavi ne trebamo izostaviti ni ostala nastavna umijeća koja su, svako na svoj način, prožimajuća u ukupnosti nastavnog procesa. Ovdje posebno mislimo na planiranje i pripremanje, te osvrt i prosudbu vlastitog rada kao temeljna nastavna umijeća (Kyriacou, 2001). Planiranje i pripremanje nastave temelji se na prethodno realiziranom osvrtu i (samo)refleksiji. Ova (samo)refleksija se treba odnositi na različite razine kao što su razina procesa, sadržaja, osobna razina, i sl. Metodika nastave propituje *kako* u nastavi odgajamo vrijednosti, ostvarujemo pedagoška i didaktička načela, ostvarujemo ciljeve poučavanja i ishode učenja, planiramo, pripremamo i realiziramo nastavu, ocjenjujemo postignuća, evaluiramo i vrednujemo nastavni proces i osobni rad, kojim i kakvim aktivnostima pripremamo mlade za život i sl. Visokoškolska nastava je sve češće predmetom istraživanja i zapitanosti nad njenom ulogom, karakteristikama, kvalitetom i time opravdava li i društveno joj povjerenu ulogu. Nastavne aktivnosti mogu biti dobri poligoni za razvoj očekivanih kompetencija studenata i poželjnih osobina ličnosti. Među poželjne kompetencije i osobine građanina XXI stoljeća sve se češće ubrajaju i vještine timskog rada, spremnost na suradnju, građanske kompetencije, te altruizam realiziran sudjelovanjem u volonterskim i društveno korisnim aktivnostima. Volontiranje je, osim djelovanja u konkretnim aktivnostima, način i stil života, usko vezan uz vrijednosti koje čovjek preferira, a koje postaju prepoznatljive u prosocijalnom ponašanju. Iskustvo volontiranja je iskustvo učenja i stjecanja spoznaja o odgojnoj vrijednosti rada. Nastavne aktivnosti trebaju se temeljiti na kompetencijski kreiranim nastavnim planovima i programima, odgovoriti potrebama studenata, biti intencijski pripremljene i osmišljene, raznolike, pažljivo vođene i adekvatno evaluirane. Uz jasno definiran cilj

aktivnosti, operacionalizirane ishode učenja i preciznu metodičku uputu, studentima se treba ostaviti prostora za aktivno sudjelovanje u osmišljavanju i realiziranju istih. Posebno adekvatan prostor visokoškolske nastave za propitivanje i eksperimentiranje jesu vježbe. Realizacija nastavne aktivnosti pod nazivom „*Moja akcija – hoću, mogu, mijenjam*“ u okviru vježbi iz nastavnog kolegija Metodika vannastavnog rada predmetom je ovog istraživanja.

## METODE RADA

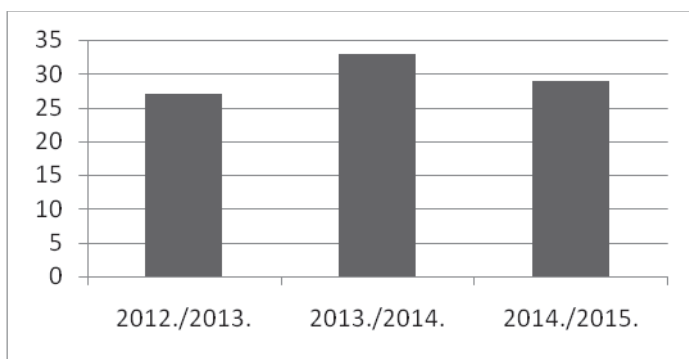
Kako je kvalitet relativan koncept, često teško mjerljiv, cilj istraživanja bio je propitati osobnu percepciju promjene kvalitete života studenata nakon realizirane nastavne aktivnosti, te anticipaciju mogućih novih, sličnih aktivnosti.

U istraživanju su postavljena sljedeća istraživačka pitanja:

- Koje i kakve su realizirane aktivnosti?
- Kako su studenti doživjeli realizaciju aktivnosti?
- Anticipiraju li studenti mogućnost realizacije sličnih aktivnosti?

Rad je temeljen na metodi teorijske analize, deskriptivnoj metodi, analizi nastavne dokumentacije, pismenim izvješćima studenata i intervjuu u fokus grupama.

U istraživanju je sudjelovalo 89 studenata koji su navedenu nastavnu aktivnost realizirali u akademskoj 2012./2013, 2013./2014 i 2014./2015. godini. U prvoj godini realizacije navedene aktivnosti sudjelovali su samo redoviti studenti tj. njih 27. U drugoj i trećoj godini realizacije aktivnosti sudjelovali su i redoviti i izvanredni studenti i to u akademskoj 2013./2014.godini ukupno 33 studenta, a u akademskoj 2014./2015. godini ukupno 29 studenata (vidi *Grafikon 1*).

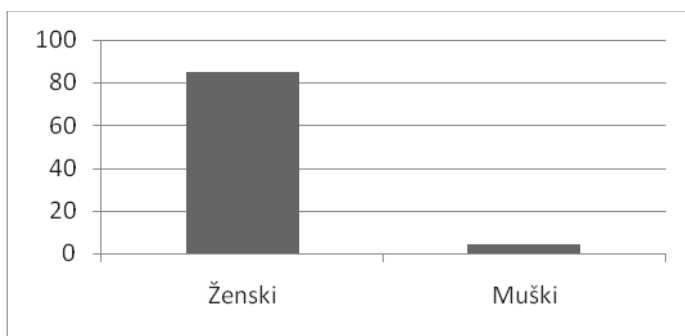


**Grafikon 1.** Broj studenata

**Figure 1.** Number of students

U odnosu na spol, u ukupnom uzorku je bilo 85 studentica i 4 studenta (vidi *Grafikon 2*).





**Grafikon 2.** Spol studenata  
**Chart 2.** Gender students

## REZULTATI I DISKUSIJA

Potaknuti volonterskim aktivnostima u Centru za obrazovne inicijative „Step by Step“ iz Sarajeva, u ak. 2012./2013. godini studenti II godine II ciklusa studija Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu realizirali su nastavnu aktivnost pod nazivom „*Moja akcija–hoću, mogu, mijenjam*“ u okviru vježbi iz nastavnog kolegija Metodika vannastavnog rada. Studenti su imali zadatak osmisliti aktivnost koja će biti trojako definirana: najprije će temu/sadržaj aktivnosti definirati sukladno njihovim željama/potrebama/htijenjima, zatim definirati materijalne i druge resursne mogućnosti i pretpostavke za realizaciju osmišljene aktivnosti koja će u konačnici rezultirati određenim promjenama u kvaliteti života studenata. Aktivnost su trebali pažljivo osmisliti sukladno svojoj osobnosti/znanju/vještinama, realizirati s jednom ili više osoba, iz bilo koje oblasti, na način na koji žele, u vremenskom trajanju kojeg sami odrede s ciljem da daruju drugima dio svog slobodnog vremena i prate eventualne promjene osobne kvalitete života. Aktivnosti koje su studenti birali realizirati pripadaju različitim oblastima njihovih interesiranja, a možemo ih svrstati u najmanje dvije skupine. U najvećoj mjeri je bila zastupljena skupina kreativnih aktivnosti iz oblasti pedagogije, umjetnosti, sporta, dok je druga skupina sadržavala dominantno relaksirajuće aktivnosti. Kreativne aktivnosti su imale za cilj pomoć/podršku u učenju i razvoju onima kojima su bile namijenjene, dok su relaksirajuće aktivnosti imale za cilj aktivno odmaranje i realizaciju različitih kulturnih i sportskih aktivnosti u slobodno vrijeme. Najveći broj aktivnosti je podrazumjevaao rad s djecom, zatim aktivnosti s prijateljima, a nekoliko aktivnosti je uključivalo i članove obitelji. Aktivnosti koje su studenti realizirali pripadaju velikom dijapazonu najrazličitijih područja djelovanja, od dijeljenja besplatnih zagrljaja na ulici, učenja s djecom koja trebaju pomoć/podršku, provođenja vremena s djecom s teškoćama u razvoju kako bi roditelji imali neko vrijeme za sebe, zajedničkih aktivnosti za pojedine članove obitelji, izrade različitih unikatnih proizvoda, osmišljavanja umjetničkih performansa u različite humanitarne svrhe, do realizacije radionica za roditelje, radionica za štíćenike domova za osobe treće životne dobi, ekoloških akcija, akcija

pomoći starijim osobama u održavanju čistoće doma ili vrta, prikupljanja materijalnih sredstava za one u potrebi i brojne druge aktivnosti. Šarolikost osmišljenih aktivnosti, u kontekstu koncepata općeljudskih potreba, potvrđuje kako smo u aktivnostima koje biramo, najprije, motivirani osobnim potrebama budući da su studenti prepoznavanje osobnih potreba naveli kao prvi korak u procesu planiranja aktivnosti. Svi studenti iz uzorka su u svojim pisanim izvještajima izrazili zadovoljstvo realiziranim aktivnostima, a više od 90% ih je izrazilo i zahvalnost za priliku da osmisle i realiziraju tako nešto. Iako se studente Odsjeka za pedagogiju stalno potiče na volonterske i druge društveno korisne angažmane, bilo u okviru redovitih nastavnih aktivnosti ili putem sudjelovanja u različitim projektnim i drugim sadržajima, više od 50% studenata iz sve tri generacije nije nikada volontiralo ili realiziralo neku sličnu aktivnost. Ohrabruje podatak da ovaj procent opada iz godine u godinu, pa je u tekućoj akademskoj godini tek 20% studenata izjavilo da nisu nikada volontirali. Kvalitativni rezultati istraživanja ukazuju na doživljenu pozitivnu razliku u kvaliteti života studenata prije i poslije realizacije navedene nastavne aktivnosti. Naime, studenti su u pismenim izvješćima, ali posebno u usmenim prezentacijama navodili svoje dojmove o realiziranim aktivnostima posebno se osvrćući na afektivnu komponentu i osobnu percepciju zadovoljstva prilikom i nakon realizacije aktivnosti. Kao najveću dobrobit za sebe u ovom zadatku ističu spoznaju da je zadovoljstvo bavljenjem i posvećivanjem drugim ljudima osnažilo u njima odluku da se bave pomagačkim profesijama. Kada su pitani o tome na koji način je realizacija te aktivnosti potaknula kvalitetu njihovog osobnog života, studenti su najčešće odgovarali da su se općenito osjećali bolje, da su imali više samopouzdanja, da su ostvarili nove kontakte i/ili obogatili postojeće, da su imali osjećaj da su uradili nešto dobro za sebe i druge, da im je bila jako značajna pozitivna povratna informacija onih s kojima su aktivnost realizirali, te da su razmišljali o tome što još mogu napraviti ili kako se uključiti u rad određenih udruženja, grupa, klubova kako bi volontirali i prosocijalno se angažirali. Niti jedan student nije izrazio nezadovoljstvo postavljenim zadatkom, a više od 30% ih je reklo kako bi se još više potrudili kada bi opet imali priliku realizirati iste ili slične aktivnosti. Odgovori studenata nemaju značajnu razliku u odnosu na spol. I studenti i studentice iz uzorka su imali pozitivna iskustva tijekom realizacije ove aktivnosti. Ilustracije radi, donosimo tek nekoliko njihovih izjava:

*„Ovo iskustvo je bilo neprocjenjivo.“*

*„Kako se ovoga sama ranije nisam sjetila...“*

*„Čini mi se da sada imam snage i pozitivne energije za sve ispite i za cijeli sljedeći semestar.“*

*„Poboljšala sam odnose sa svekrom i svekrvom. Rekli su mi da su se osjećali posebno.“*

*„Dojmovi o zajedničkom vremenu kojeg smo provele sestra i ja su nas dodatno povezali.“*

*„Studenti iz doma u kojem stanujem bili su pozitivno iznenađeni mojom odlukom da ih sve upoznam i darujem komad kolača kojeg sam sama za njih napravila. Svi su pristali i fotografirati se, pa sada gledamo fotografije, družimo se češće i smijemo zajedno.“*

*„Susjeda je bila neizmerno zahvalna na pomoći koju sam pružila njenom sinu u svladavanju školskog sadržaja. Sada skupa učimo svakog tjedna i uživam u tome.“*

*„Rasla sam u svakoj sekundi realizacije ove aktivnosti.“*

Iako su svi studenti imali zadatak realizirati po jednu takvu aktivnost, izrazili su zadovoljstvo činjenicom da su slušali prezentacije i iskustva ostalih kolega, što im je dalo osjećaj da su sudjelovali u svakoj od njih, ali i ideje za nove aktivnosti. Na pitanje hoće li nastaviti osmišljavati slične aktivnosti u svoje slobodno vrijeme svi su dali odgovor da hoće, a bilo bi značajno propitati koliko od njih taj odgovor danas živi.

## UMJESTO ZAKLJUČKA

*„...škola će uvijek biti onoliko dobra ili loša, koliko su dobri ili loši njeni nastavnici. Dobra volja sama za sebe nije dovoljna. Potrebna joj je dopuna stručnim kompetencijama.“*

*Bach*

Za život u neizvjesnoj budućnosti neophodna su znanja, vještine i stavovi koje će mladi moći koristiti, pa se liste očekivanih kompetencija i generičkih vještina koje su potrebne za život u neizvjesnoj budućnosti sve češće revidiraju, dopunjavaju i mijenjaju. Visokoškolskim institucijama je društveno povjerena uloga pripremanja mladih za život i tržište rada, pa se nužno moraju slijediti potrebe onih koje priprema za život. Nastavni proces za ishode učenja mora imati postignute sve one kompetencije koje će mladima biti potrebne i iskoristive za život u budućnosti. Realizacija nastave sukladno zahtjevima Bolonjskog procesa pretpostavlja visoke pedagoške kompetencije sveučilišnih nastavnika/suradnika. Nastavnik/suradnik je u stalno mijenjajućim okolnostima i reformski orijentiranom prostoru stavljen pred nove profesionalne izazove i pozvan na didaktičko-metodičke prilagodbe kako bi osmislio načine na koje će postići predviđene ciljeve poučavanja i ishode učenja u nastavi. U uvjetima u kojima ne postoji sustavna pedagoško-psihološka, andragoška i didaktičko-metodička izobrazba sveučilišnih nastavnika/suradnika, nužno je osigurati kontinuirane kompenzacijske programe kako bi nastava (p)ostala kvalitetna i djelotvorna. Nastavne aktivnosti mogu i trebaju biti poligoni i prostori za razvoj očekivanih kompetencija studenata i poželjnih osobina ličnosti. Među poželjne kompetencije i osobine građanina XXI stoljeća sve se češće ubrajaju i vještine timskog rada, spremnost na suradnju, građanske kompetencije, te altruizam realiziran sudjelovanjem u volonterskim i društveno korisnim aktivnostima. Provedeno istraživanje na definiranom uzorku je pokazalo da didaktičko-metodički dobro osmišljene i vođene nastavne aktivnosti u kojima student ima središnju ulogu, ne samo kao realizator nego i organizator aktivnosti, potiču kvalitetu života na način da ih studenti subjektivno percipiraju kao aktivnosti u kojima rado sudjeluju, koje pridonose razvoju kompetencija i poželjnih osobina ličnosti, te da djeluju motivirajuće u smislu anticipacije mogućih sličnih aktivnosti u koje se studenti mogu i žele uključiti.

## LITERATURA

1. Bežen, A. (2008). Metodika– znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Zagreb: Profil.
2. Borić, E. (2013). Metodika visokoškolske nastave. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Učiteljski fakultet u Osijeku.
3. Dedić-Bukvić, E., Bjelan-Guska, S., Nikšić, E. (2015). Kompetencije nastavnika za kreiranje multimedijalnog inkluzivnog okruženja za učenje–primjeri iz prakse. U Istraživanje paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja. Zbornik radova međunarodne znanstvene konferencije IV. Simpozij: Nastava i škola za net-generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. str. 336-346.
4. Kyriacou, C. (1997). Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa.
5. Meyer, H. (2005). Što je dobra nastava? Zagreb: Euridita.
6. Paul, R., Elder, L. (2002). How to Improve Student Learning. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
7. Peko, A., Mlinarević, V., i Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave. Odgojne znanosti. 10 (1), str. 195-208.
8. Piper, D. W. (1978). The efficiency and effectiveness of teaching in higher education. London: UTMU, Institute of education.
9. Šušnjara, S. (2015). Kraj sveučilišta? U Svjetlo riječi br. 386. FMC „Svjetlo riječi“ d.o.o.
10. Terhart, E. (2001). Metode poučavanja i učenja. Zagreb: Educa.

# ĐAČKI DOM– MJESTO OSTVARIVANJA ODGOJNOG PROCESA

## DORMITORY– PLACE OF ACHIEVING EDUCATIONAL PROCESS

**Mario ĆOSIĆ**

Internat katoličkog školskog centa „Sv. Josip“ Sarajevo

### APSTRAKT

Autor želi prikazati đачki dom kao odgojnu ustanovu koja zauzima posebno mjesto u ostvarivanju odgojnog procesa mladih u njihovom sazrijevanju za budući život. Rad je podjeljen u četiri cjeline. U prvom dijelu se govori o: cilju, svrsi i zadaćama đачkoga doma. Kao cilj odgoja autor naglašava da je on norma kako za odgajatelja tako i za odgajanika. Kao svrha odgoja u đачkom domu autor navodi nadoknaditi mladima nedostatak obiteljskog doma te im pružiti povoljne uvjete sa njihov psihofizički, moralni i društveni razvoj. Zadaće đачkih domova su opće ili temeljne te posebne ili specijalne, a one predstavljaju konkretizaciju cilja odgoja. U drugom dijelu autor govori o: temeljnim funkcijama đачkog doma. Temeljna funkcija đачkog doma jest odgojna funkcija koja se konkretizira kroz socijalnu, psihološku i pedagošku funkciju. U trećem dijelu autor govori o đачkom domu kao odgojnoj sredini u kojoj se svakom učeniku ukazuju i pružaju maksimalne mogućnosti, znanje i umijeće primjereno njegovom uzrastu i stunju razvoja. U četvrtom dijelu autor govori o vrstama đачkih domova, razvrstavajući ih u nekoliko kategorija: učenički i studentski domovi, dječiji domovi, posebni domovi i domovi za preodgajanje, domovi prema trajanju boravka, domovi prema stupnju otvorenosti, SOS-dječje selo, posebni domovi ili zavodi.

**Ključne riječi:** đачki dom, odgoj, odgojitelj, odgojna sredina, svrha odgoja

### ABSTRACT

The author wants to show the dormitories as an educational institution that holds a special place in the realization of the educational process of young people in their maturation process for the future. The work is divided into four parts. In the first part talks about: the object, purpose and tasks of the dormitories. As the goal of education the author emphasizes that it is the norm for both educators and for those will be educated. As the purpose of education in dormitories author mentions the compensation for the lack of family life of young people and providing them with favorable conditions for their physical and mental, moral and social devolpment. Tasks of dormitories are general of fundamental and specific or special, and they represent the concretization of the goal of education. In the second part, the author talks about the basic functions of dormitories. The basic function of dormitories is the educational function that is specified through a social, psychological and pedagogical function. In the third part, the author talks about the dormitory as an

educational environment where each student is indicated and provided with maximum capability, knowledge and skills appropriate to his age and level of development. In the fourth part, the author discusses the types of accommodationis for pupils, classifying them into several categories: pupils and students dormitories, children's dormitories, special dormitories and dormitories for the re-education, then dormitories according to the duration of staying, dormitories according to the degree of openness, SOS Children's Village, special dormitories or institutions.

**Key words:** dormitory, education, educator, educational environment, purpose of education

## **CILJ, SVRHA I ZADAĆE ĐAČKOG DOMA**

U Klaićevom Rječniku starnih riječi cilj se označuje kao „1. meta, nišan, točka u koju se gađa, mjesto do kojega se utrkuje; 2. želja koju čovjek hoće postići, nakana, namjera, težnja, svrha.“ (Klaić, 2007). Svaka ljudska djelatnost, pa tako i odgoj ostvaruje se na temelju cilja i zadata. Cilj i zadatci odgoja i obrazovanja iskazuju određenu namjeru, želju, htijenje, intenciju odgojno-obrazovnog čina. Oni su ujedno i polazište i ishodište svakog odgojno-obrazovnog djelovanja. „Cilj je uopćena i sažeta formulacija intencije, a zadaci su razrada i konkretizacija cilja (Bognar, Matijević, 2005) Pastuović govori o odgojnom idealu, odgojnom cilju, te odgojnim zadatcima koji su međusobno u hijerarhijskom odnosu. Odgojni ideal je „neko zamišljeno savršeno stanje, uzor kojemu se može težiti“, i to tako da se transformiraju u „više odgojnih zadataka koji moraju biti sasvim ostvarivi i prema čijoj se ostvarenosti mjeri efikasnost edukativne akcije“ (Pastuović, 2000). Cilj je ono čemu neka osoba teži, razlog zašto djeluje i stvar je subjekta koji djeluje. Različiti autori, različito definiraju ciljeve odgoja. Tako je kod A. H. Franckea (kraj 17. i početak 18. stoljeća) cilj odgoja „istinita pobožnost i kršćanska mudrost“. Ch. G. Salzmann na prijelazu iz 18. u 19. stoljeće kao cilj postavlja „odgoj zdravih i radosnih, razumnih i dobrih ljudi“. J. H. Herbart početkom 19. stoljeća kao cilj odgoja postavlja razvoj mnogostranih interesa, jakost karaktera i moralnost, dok je O. Willmannu na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće cilj „živo znanje, produhovljeno umijeće i bistra volja.“ Također, postoje oprečna mišljenja o tome na koji se način dolazi do cilja i zadatka. Treba li do cilja i zadatka doći s jedne strane deduktivno, razrađujući određena teorijska polazišta, ili pak induktivno, tj. empirijskim istraživanjem. Tako progresivisti smatraju da je potrebno utvrditi koje vrste interesa djeca imaju, koje probleme i ciljeve. Nasuprot tome, esencijalisti stavljaju naglasak na kulturnu baštinu i tvrde da to treba biti primarni izvor za određivanje cilja. Sociolozi vide u analizi društva osnovne informacije iz kojih se može odrediti cilj, jer oni školu shvaćaju kao posrednika koji mlade ljude osposobljava za rješavanje postavljenih ciljeva i zadataka. Na kraju, filozofi odgoja objašnjavaju da postoje temeljne životne vrijednosti koje jedna generacija prenosi na drugu, te u filozofiji odgoja vide temeljni izvor za određivanje cilja i zadatka (Bognar, Matijević, 2005). Pastuović, pri određivanju cilja i zadatka, zagovara i deduktivni (teorijski, normativni) pristup, koji polazi od spoznaja o strukturi i razvoju društva i čovjeka, ali i induktivni (empirijski), koji se temelji na „analizi

odgojno-obrazovnih pojava i stvarne, a ne deklarativne usmjerenosti edukacijskih procesa, te analizi učinaka koje oni izazivaju u subjektima edukacije i njihovu ponašanju na različitim područjima njihove aktivnosti (Pastuović, 2000). Cilj odgoja jest polazišna točka odgajateljeve djelatnosti. Cilj odgoja se ostvaruje u različitim stupnjevima interakcije, a sam rezultat odgoja nije moguće precizno predvidjeti. U odgojnom djelovanju ne postoji točno određena granica između intencionalnog i funkcionalnog odgoja, oni se međusobno isprepliću i nadopunjuju. Cilj odgoja je temeljno pedagoško pitanje o kojem ovisi sva pedagoška praksa. Ciljevi odgoja su pretpostavka odgoja, jer bez unaprijed postavljenih ciljeva ne može biti ni djelovanja-odgoja. Cilj je uvijek ono zbog čega se nešto čini i on je uvijek ispred sredstva, odnosno cilj determinira njegov izbor, ali se tek preko sredstva ostvaruje-ozbiljuje. Cilj odgoja je norma kako za odgajatelja tako i za odgajnika. Ona se ostvaruje u vremenu i prostoru, voljnim djelovanjem, pedagoškom osposobljenošću činitelja odgoja, stručnim i znanstvenim pristupom, kvalitetom komunikacije i interpersonalnih odnosa. Cilj odgoja ima tri temeljna obilježja: deskriptivno, normativno i vrijednosno. U tom smislu Brezinki kaže da je „cilj nešto zbiljsko, ali samo kao misao ili ideja onoga što treba ozbiljiti“. Otuda i važnost razlikovanja postavljenog (onaj kojem se teži) i realiziranog (ozbiljenog) cilja. Cilj odgoja je i društveno uvjetovan, te kako se mijenjaju društvene prilike, mijenjaju se i ideali, ciljevi i zadaće. Svako društvo kao cilj odgoja postavlja razvoj osobnosti koji će omogućiti reprodukciju postojećeg društva i njegov daljni razvoj. Cilj odgoja u srednjem školstvu određen je njegovom djelatnošću koja omogućava stjecanje znanja i sposobnosti za rad i nastavak školovanja. Djelatnost srednjeg školstva obuhvaća različite vrste i oblike odgoja i obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja (Tunjić, 2005). Đački domovi kao sastavni dijelovi jednog odgojno-obrazovnog sustava imaju vrlo značajnu, visoku i odgovornu društvenu ulogu u odgoju i obrazovanju učenika. Domovi učenicima osiguravaju osnovne egzistencijalne uvjete za odgoj i obrazovanje (smještaj, prehrana, zdravstvena zaštita) što se posebno ogleda u cilju i zadaćama odgojno-obrazovnog rada. Svako namjerno djelovanje, pa tako i odgojno, ima neki cilj. Da bi dosegli postavljeni cilj, ljudi se služe odgovarajućim pedagoškim postupcima, oblicima, sredstvima i načinima odgoja mladih naraštaja, tj. razvijanjem njihove osobnosti. Osoba koja se treba-želi razviti predstavlja cilj, a proces kojim se to želi postići predstavlja odgajanje. Da bi se postavljeni cilj postigao, odgoj mora biti u zadaći tog cilja. Cilj i proces odgajanja u uzajamnom su jedinstvu. Onaj koji odgaja „nastoji kreiranjem situacije i svojom djelatnošću tako utjecati na drugoga (osobu u razvoju) da se ovaj svojom osobnom aktivnošću što više približi željenom ustrojstvu ličnosti (Bašić, 1999). Da bi utjecaj u odgoju bio moguć, mora postojati iskren ljudski odnos, odnos međusobnog poštivanja, razumijevanja i uvažavanja razlika. Kad se govori o svrhi odgoja u đačkim domovima, onda se kaže da je njihova svrha djeci i mladima nadoknaditi nedostatak obiteljskog doma, da im pruži potrebnu ljubav, toplinu, sigurnost i povoljne uvjete za njihov psiho-fizički, moralni i društveni razvitak. Opću svrhu odgoja đački domovi ostvaruju u sustavu srednjih škola, a to je stjecanje znanja i osposobljavanje za rad kao i nastavak školovanja (Tunjić, 2005).

Zadaće učeničkih domova možemo podijeliti na *opće ili temeljne i posebne ili specijalne*. *Opća* je zadaća đučkih domova osigurati najpovoljnije životne, radne društvene, a posebno pedagoške uvjete učenima za što samostalnije stjecanje općeg i stručnog obrazovanja u školama. *Posebne* zadaće pak ovise o vrsti srednje škole i programima u koje se učenik uključuje osobnim izborom. Specijalni zadatci proizlaze iz specijalnih potreba, interesa, sposobnosti i mogućnosti učenika i domske sredine. Također, mogu uključivati i stručnu pomoć izvan đučkog doma. Težište svih zadaća đučkog doma jest u stvaranju i osiguravanju optimalnih uvjeta i mogućnosti za odgoj i napredak u odgoju i obrazovanju u domu kao i izvan njega (Tunjić, 2005).

## TEMELJNE FUNKCIJE ĐAČKOG DOMA

Svojim unutarnjim odnosima domovi su zajednice odgajnika i odgajatelja i vrlo su važni činitelji odgajanja i samoodgajanja. Odgojnu djelatnost u đučkom domu provode odgojitelji, a pomažu im stručnjaci kao što su domski pedagozi, psiholozi, socijalni radnici, liječnici, medicinske sestre (u katoličkim internatima važnu ulogu imaju dohovnici doma). Temeljna funkcija đučkog doma je odgojna funkcija. Đučki domovi ne ostvaruju svoju bitnu ulogu samo u postizanju dobrih rezultata u školi, nego prije svega u odgoju srednjoškolske mladeži. Zato đučki dom ni u kom slučaju ne možemo nazvati spavaonicom s učionicom. On je puno više od toga! Đučki dom podrazumijeva punu skrb o učeniku, ali tu je od presudne važnosti stvaranje pozitivnog okruženja u kojem svaki učenik može sudjelovati, zadovoljavati svoje osnovne potrebe i razvijati vlastitu osobnost. U domovima žive mladi ljudi koji se nalaze u stadiju razvitka psiho-fizičkih funkcija, izgrađivanja karakternih svojstava i oblikovanja osobnosti. Odgoj podržava te procese, te ima za cilj uspostaviti odnose i aktivnosti koje će poticati, podržavati i omogućiti intenzivan i svestran razvitak raznovrsnih sposobnosti i izgrađivanje pozitivnih ljudskih svojstava. U jednom đučkom domu odgajnici bi se trebali osjećati ugodno te u njemu zadovoljiti svoje primarne i sekundarne potrebe i razvijati sve svoje sposobnosti (Tunjić, 2005).

Đučki dom kao sastavni dio sveupnog sustava odgoja i obrazovanja ima tri temeljne funkcije: *socijalnu, prihološku i pedagošku*.

1. *Socijalna funkcija đučkog doma* određena je društvenim uvjetovanostima nastanka, razvoja i uloge đučkog doma u sustavu odgojno-obrazovnog rada. Đučki dom svoju društvenu ulogu ostvaruje na temelju potreba gospodarstva i njegova razvoja kao i na potrebama mreže srednjih škola. Tako đučki domovi rješavaju probleme socijalne nejednakosti mladih te na taj način stvaraju jednake uvjete za odgoj i obrazovanje mladih iz svih društvenih sredina i slojeva. Đučki domovi su ujedno i ustanove koje daju mogućnost školovanja učenima iz drugih rubnih sredina te su na taj način domovi vrlo bitan medij socijalne komunikacije, života u jednoj „velikoj obitelji“. Đučki domovi su tada mjesto snalaženja, samopotvrđivanja, primanja i davanja. U odgojnom radu u đučkom domu potrebno je



poznavati socijalni sastav učenika, stanje obitelji iz kojih dolaze kao i druga bitna obilježja koja će nam pomoći da zauzmemo ispravan stav prema svakom odgajaniku. Saznanja o socijalnom karakteru svakog odgajanika omogućit će učinkovitiju komunikaciju i djelovanje odgajatelja u suradnji s učenicima, u korist njihova razvoja u potpune ličnosti (Rosić, 2001).

2. *Psihološka funkcija đачkog doma* temelji na stvaranju povoljnog domskog ozračja u kojem će odgajnici moću sudjelovati, zadovoljiti svoje potrebe i razvijati vlastitu osobnost. Da bi se moglo postići pozitivno ozračje u životu đачkog doma, najprije je potrebno odrediti pravila ponašanja, koja moraju biti jasna i specifična, prihvatljiva, ne nametnuta (prihvaćena i donesena zajednički), uzročno – posljedična, s mogućnošću upozorenja (što kod učenika stvara osjećaj pripadnosti), fleksibilna i promjenjiva. Temeljna načela u ponašanju su: poštuju samoga sebe, poštuju drugoga, poštuju prirodu i poštuju svoju i tuđu imovinu. Jer, samo uzajamnim uvažavanjem i poštovanjem, te pridržavanjem pravila đачkog doma, može se doći do stvaranja dobrih odnosa između učenika i odgajatelja. Psihološku funkciju đачkog doma čine: „opća klima i stil rada u domu, normativni odnosi, način rukovođenja, održavanje kućnog reda, kakvoća komunikacije među odgajanicima te između odgajnika i odgojitelja. Osobni primjer odgajatelja ima presudni značaj u stvaranju ozračja povjerenja (Tunjić, 2005). Taj proces zasigurno nije nimalo jednostavan i lagan prije svega jer mladi dolaze iz različitih sredina, s različitim navikama i utjecajima. Međutim, ako odgajatelj uspije zadobiti povjerenje učenika, ako mu povjere i dio svoje istine, to je najbolji dokaz da će uspjeti u odgojnom radu, da je stvorio povoljno ozračje i potvrdio svoj autoritet (Rosić, 2001).
3. *Pedagoška funkcija đачkog doma* temelji se na ostvarivanju ciljeva i zadaća odgojno-obrazovnog rada. Pedagoška funkcija ima za cilj „zadovoljiti razvojne potrebe odgajnika, stvoriti klimu rada, suradnje i poštovanja, potaknuti dvosmjernu komunikaciju, razviti potrebu za učenjem, sustavnim radom, vježbanjem i usvajanjem novih spoznaja, sve u skladu sa sadržajem programskih osnova odgoja u jednom đачkom domu (Tunjić, 2005). Dakle, pedagoška funkcija đачkoga doma nastoji zadovoljiti razvojne potrebe učenika. Da bi pedagoški rad imao rezultate i bio uspješan, najprije je potrebna disciplina koja dolazi kao prirodna posljedica poštivanja, odnosno kršenja pravila, a ne kažnjavanje kao neočekivana autoritativna mjera. Kazna kao odgojna metoda u rješavanju nastalog problema vrlo često dovodi do neuspjeha, jer učenik nema mogućnosti izbora, naglašava krivnju, pobuđuje ljutnju i revolt, te dovodi do pogoršanja odnosa između odgojitelja i odgajnika. Međutim, kad je riječ o disciplini kao metodi zajedničkog življenja, učenik pri svakom kršenju pravila, kao posljedicu za svoje ponašanje očekuje najprije upozorenje. Tada se učeniku daje mogućnost, da svoje ponašanje, koje nije

u skladu s pravilima đaćkoga doma s njima uskladi, čime mu se jasno daje do znanja da postiže pozitivne rezultate u razvojnom procesu. Odgajatelj će autoritet steći samo povjerenjem, uvažavanjem razlika među odgajanicima, razumijevanjem za njihove potrebe, poduzetnošću i dosjetljivošću. Međutim, na prvo mjesto se ipak mora staviti odgajateljeva empatijska sposobnost prema odgajanicima, odnosno ljubav prema njima. Tada može biti siguran da će njegov rad imati uspjeha i polučiti rezultate. Svaki čovjek, bez obzira kojeg uzrasta bio, najbolje razumije i prihvaća jezik ljubavi.

Subjekt odgojnog procesa u đaćkom domu jest učenik. Zato se pedagoški rad u đaćkom domu temelji na poštivanju osobnosti svakog učenika, uvažavanju njegove slobode izražavanja i poticanju međusobne suradnje. Pedagoški rad u đaćkom domu prožet je u prvom redu velikom odgovornošću, zatim konkretnim radom, svakodnevnim razgovorima, savjetovanjima, pomaganjem u svim situacijama, strpljenjem (Tunjić, 2005). Naravno, sve navedeno nije moguće ukoliko odgojitelj nije istinski motiviran. Njegova motivacija mora proizlaziti i temeljiti se na ljubavi prema čovjeku! Tada će njegov rad i trud biti prepoznat i imati uspjeha na duge staze! Svaka druga motiviranost, ne može biti dugoročna. Možemo zaključiti da temeljna funkcija svakog đaćkog doma, odnosno odgojnog rada u đaćkom domu ide za tim, da se u odgajaniku nešto postigne – i to ne samo da mu pribavi neku vještinu ili znanje radi samog znanja, nego prvenstveno radi života. Odgojna namjera i funkcija đaćkog doma je da odgajanika povede putem života, da mu taj put pokaže, te da čovjeka privede oživotvorbi jedne životne zadaće (Zimmermann, 1997).

## ĐAČKI DOM KAO ODGOJNA SREDINA

Svaka odgojna sredina je sama po sebi specifična. Odgojna sredina obuhvaća: fizičko, socijalno, kulturno, tehničko, psihičko, vjersko i druga okruženja u kojima se osoba razvija. Đaćki domovi u sustavu odgoja i obrazovanja imaju vrlo značajnu pedagošku ulogu. U tom procesu zadaća im je osigurati najpovoljnije uvjete kako bi učenici mogli što uspješnije i bolje završiti svoje školovanje. Međutim, u đaćkom domu naglasak se stavlja na realizaciju socijalnih, psiholoških i pedagoških funkcija, te se time utječe na povećanje efikasnosti učenja i pravovremenog završetka školovanja. S druge strane, odgojem, koji je također težište rada u đaćkom domu, potiče se optimalni razvoj sposobnosti svakog učenika. *Mušanović-Rosić* razlikuju dvije temeljne odgojne sredine: *intencionalne odgojne sredine*, (obitelj, škola, đaćki dom), tj. ustanove čija je temeljna djelatnost odgoj, te *funkcionalne odgojne sredine*, ustanove i socijalne sredine u kojima se, uz ostale, funkcionalno (neintencionalno) ostvaruje odgojni proces (Mušanović, Rosić, 1997). Temeljna odgojna sredina je đaćki dom, jer je to u isto vrijeme i mjesto života i rada u uvjetima suradnje, razumijevanja i tolerancije mladih iz različitih sredina, običaja i navika. Učenik nije i ne može biti samo gost u đaćkom domu. Đaćki dom je mjesto gdje se svakom učeniku ukazuju i pružaju maksimalne

moгуćnosti, znanje i umijeće primjereno njegovu uzrastu i stupnju razvoja. Āački dom je prvklasno mjesto odgojnog poticajnog ulaganja u ućenika, ali ne kao pasivnog, izgubljenog i razočaranog, nego prije svega kao aktivnog i kreativnog ĉimbenika s punim meĊusobnim povjerenjem i jedinstvenim zahtjevima i utjecajima. Sukladno tome, niti jedna odgojna sredina ne treba oćekivati da će se svi odgojni problemi ućenika rješavati isključivo u ĉačkom domu. Naime, u svakoj odgojnoj sredini ućenik je uvijek u drugom socijalnom i pedagoškom kontekstu. Zato je vrlo bitno da sve odgojne sredine budu aktivno uključene u odgojni proces prije svega time što će biti pedagoški poticajne i podijeliti brige, nade, oćekivanja i radosti razvoj ućenika. Podijeljena briga s drugim odgojnim sredinama i ĉimbenicima je tim olakšana, a radost i zadovoljstvo svih udvostručena. Jasno je da nemaju sve odgojne sredine jednak odgojni utjecaj. Utjecaji su različiti i vrlo složeni, a mogu se sagledati iz dvaju stajališta: jedan „glavni“, a drugi „sporedni“ odgajatelji. „Glavni“ odgajatelji su svi oni ĉimbenici koji utjeću na odgajanja svjesno i namjerno, s više ili manje jasno odreĊenim ciljem i zadaćama, te više ili manje sustavno i dosljedno. MeĊu takve odgajatelje ubrajamo: roditelje, odgojitelje i ućitelje, odgojne ustanove (dječije vrtiće, ĉačke domove, škole), a u odreĊenoj mjeri i neke ustanove za djecu i mladež s izrazito organiziranim odgojnim zadacima. 'Sporedni' odgojitelji (suodgojitelji ili skriveni odgojitelji) su svi ostali ĉimbenici koji utjeću na razvoj djeteta, a koji se razlikuju od odgojitelja time što njihovo utjecanje nije toliko namjerno i svjesno, ili je manje sustavno i doljedno. To mođe biti iz razloga da su manje vremena u kontaktu s odgajanicima ili da nemaju odgojnih kompetencija. Ćinjenica je da se ućenika ne mođe potpuno izolirati od sporednih ili skrivenih odgojitelja, od njihovih raznih, jednako dobrih i loših uzora i primjera. Nije moguće, a niti bi bilo poželjno, pokušavati dijete odvojiti od normalne životne sredine u kojoj mora živjeti i koja općenito uvjetuje njegov razvoj. Pokušati odgajati dijete u „kavezu“ ili „stakleniku“ znaćilo bi zapravo ne odgajati ga za normalan život. Odgoj se treba odvijati u okruženju stvarnog života pa time i dom ima veliku odgovornost. Stoga i sami roditelji moraju nastojati upoznati stanje i prilike sredine u kojoj se dijete kreće, pozitivne i negativne utjecaje koji izviru iz nje, da bi se mogli pravilno odgojno postaviti i ukazati djetetu kako se postaviti i djelovati u datom trenutku. TakoĊer, potrebno je pobrinuti se da i odgojna sredina u kojoj se dijete oblikuje, živi i radi, bude što povoljnija. Treba meĊutim biti svjestan da je nemoguće jednu sredinu potpuno pedagogizirati. Iako se cjelokupni život ne mođe potpuno ustrojiti odgojnim potrebama i odgojnim interesima, ipak treba u tom smislu nastojati koliko je najviše moguće. To je prije svega društvena zadaća odgoja. „Odgojne sredine su važan ĉimbenik nastajanja i oblikovanja osobe i njegove osobnosti. Roditelji dom, mjesto prve prijeko potrebne vezanosti uz bliske osobe, ostaje vrlo često krajnje pribježište u raznim životnim nepogodama. Roditeljski dom i obitelj nije zatvorena odgojna sredina, već živi i djeluje u socijalnom-društvenom okruženju. On pruža i ostvaruje široke mođućnosti za razvoj u izvanobiteljskim odgojnim sredinama, skupinama vršnjaka i polaskom u školu odgojne sredine dobivaju novi kvalitativni pomak. Škola i ĉački dom kao odgojna sredina pojavljuju se kao partneri i

suradnici u ravnopravnom razvoju osobnosti djeteta (Rosić, 2005). Uspješan odgoj pretpostavlja poznavanje učenika kao subjekta odgoja, a pedagoška kultura odgojitelja uključuje i poznavanje osnova domske pedagogije. Kako dijete raste, njegova se životna sredina neprestano proširuje. Uz prve odgojitelje, tj. roditelje, postupno se uključuje bliža rodbina, susjedi, djeca kao pratneri u igri, djeca i odgojitelji iz vrtića, učenici i nastavnici kada dijete pođe u školu. Taj krug međusobnog utjecaja i suradnje proširuje se čitav život. Đački dom kao odgojna sredina, neupitno je jedna od bitnih poticajnih odgojnih sredina.

## VRSTE ĐAČKIH DOMOVA

Đački domovi se osnivaju s različitom svrhom, obuhvaćaju odgajanje različite dobi i spola, te se mogu razvrstati u više kategorija i dijeliti prema raznim kriterijima. Svaki đački dom ima različite kapacitete, u njima odgajanje borave duže ili kraće vrijeme, tako da se mogu razvrstati u više kategorija i dijeliti prema raznim kriterijima. Tako npr. razlikujemo đačke domove prema: namjeni, dobi odgajnika, spolu, kapacitetu, trajanju boravka odgajnika u njima, prema stupnju njihove otvorenosti.

Đački domovi prema namjeni mogu se razvrstati u tri kategorije:

1. *Učenički i studentski domovi*: namjenjeni su za one mlade koji su pripremljeni, zbog nastavka školovanja, lišeni neposrednog obiteljskog nadzora i odgojnih utjecaja;
2. *Dječiji domovi*: namjenjeni za djecu koja su iz bilo kojih razloga trajno ili privremeno lišena obiteljske brige i odgajanja;
3. *Posebni domovi i domovi za preodgajanje*: namjenjeni za mlade s teškoćama u razvoju (Vukasović, 1999).

Prema smještaju đački domovi se dijele u tri glavne kategorije:

1. Prvu kategoriju čine domovi za odgoj mladih ljudi koji su, zbog nastavka školovanja izvan mjesta stalnog boravka njihovih roditelja, lišeni neposrednog obiteljskog nadzora i odgojnih utjecaja. Takvi su učenički i studentski domovi. Oni učenicima osiguravaju smještaj, prehranu, zdravstvenu skrb, učenje i raznovrsne druge aktivnosti u funkciji fizičkog, psihičkog i moralnog razvoja.
2. Drugu kategoriju čine domovi za djecu koja su iz bilo kojih razloga, trajno ili privremeno ostala bez roditelja i tako su lišena obiteljske brige i odgajanja ili pak žive u zapuštenim obiteljima pa im je zbog socijalno-patološke situacije u roditeljskom domu ugrožen tjelesni, mentalni i moralni razvitak: djeca bez roditelja, napuštena djeca, djeca čiji su roditelji teško bolesni, dugo vremena nalaze se u bolnici, zatvoru, na radu u inozemstvu, djeca iz moralno razrušenih obitelji zbog alkohola, droge, prostitucije, kriminala, itd. Takvi đački domovi pružaju potpunu brigu o djetetu: smještaj, prehrana, odijevanje, socijalnu, pravnu, zdravstvenu skrb i odgajanje. U tu kategoriju ubrajamo dječije domove, koji se zbog naglašene socijalne zaštite nalaze u resoru socijalne skrbi.

3. Treća kategorija obuhvaća đačke domove u koje se smještaju mladi ljudi koji imaju smetnje u somatopsihičkosocijalnom razvoju pa im je tako potreban poseban tretman koji se uspješno ostvaruje u uvjetima stalnog življenja u domu: slijepa, gluhonijema, teže mentalno retardirana djeca, teško invalidna djeca, odnosno djeca i mladi s poremećajima u ponašanju. Takvi domovi osiguravaju smještaj, socijalnu i zdravstvenu zaštitu, odgajanje i preodgajanje. U njima se ostvaruju uvjeti za primjenu specijalnih pedagoških mjera da bi se uklonili, donekle ublažili i nadomjestili razni psiho-fizički i moralno-socijalni nedostaci. Također, ovi domovi imaju svoju važnost jer se u njima nastoji postići rehabilitacija, rehabilitacija i resocijalizacija (Vukasović, 1999).

Nadalje, prema *dobi* odgajanika đačke domove možemo podjeliti na dječije domove za djecu predškolske i školske dobi. Organizacija života i rada u ovim domovima je različita s obzirom na različite dobne skupine. Tako ovi domovi djeluju kao dječije jaslice domskog tipa, dječiji domovi za predškolsku djecu (3-6 godina) i dječiji domovi za školsku djecu (do 14. godine), zatim srednjoškolski domovi i studentski domovi. Prema *spolu* domove možemo podjeliti na: domove za žensku djecu i mladež i mušku djecu i mladež te mješovite domove obaju spolova. Prema *trajanju boravka* u domovima razlikujemo dvije vrste domova: *Domovi za kraći boravak*. To su ustanove koje se osnivaju kako bi se u njih prihvatila djeca zbog posebnih situacija u njihovim obiteljima. U njima se nastoje riječiti prije svega socijalna pitanja djece, a odgoj se javlja kao integralni dio domskog života. Tu se mogu ubrojiti i domovi za liječenje u koje djeca dolaze iz medicinskih razloga, kao i dječija ljetovališta domskog karaktera. *Domovi za trajni boravak*. To su posebne ustanove koje primaju odgajanike na neko predviđeno ili određeno duže vremensko razdoblje sa zadatkom da tijekom tog određenog vremena izvrše svoju specifičnu zadaću. U domove te vrste ubrajamo dječije domove, đačke domove, odgojne domove, domove za preodgajanje i posebne-specijalne domove (Pedagogija, 1978). Prema *kapacitetu* domove možemo podijeliti na: a) *velike domove*, s više stotina odgajanika; b) *srednje domove* do dvije stotine odgajanike, te, c) *male domove* do stotinu odgajanika. Prema *stupnju otvorenosi* razlikujemo: *Otvorene domove*, koji omogućuju svakodnevnu komunikaciju odgajanika s društvenom sredinom, a sam smještaj u domu i njegovo napuštanje u skladu je sa željom odgajanika ili njihovih roditelja. Odgojni tom i stil života nastoji se što više prilagoditi prirodnim uvjetima razumnog odgoja u obiteljskom okruženju. To su uglavnom učenički i studentski domovi. *Poluotvorene domove*, koji omogućuju kontakte odgajanika s okolinom vezano uz radno osposobljavanje, organiziranje javnih i kulturnih djelatnosti, ali su u nekim oblicima života zatvoreni prema okolini. Otvorenost se odnosi na osnovno školovanje u domskoj (internoj) ili mjesnoj (eksternoj) školi i na potpuno stručno obrazovanje. Poluotvorenost se posebno izražava u specijalnim odgojnim ustanovama, u zahtjevu da se odsutnost iz ustanove kao i način sudjelovanja u životu sredine podvrgne sustavu dopuštanja i ograničenja. To je utvrđeno dijelom općim propisima ustanove, a dijelom individualiziranim odgojnim postupcima odgojnog osoblja. U poluotvorene

domove ubrajamo odgojne domove, domove za predogajanje, posebne domove i zavode. *Zatvorene domove*, u kojima postoje pravna ograničenja u odnosu na smještaj i kontakte odgajanika sa društvenom zajednicom. Cjelokupni život i rad odvijaju se u domu, prema propisanom dnevnom redu i u specifičnim uvjetima (Vukasović, 1999). Ovdje se mogu spomenuti i *potpuno zatvoreni domovi*, koji su prostorno strogo osigurani, kao nužnost da bi se postigla kontrola ponašanja i određen odgojni utjecaj na štićenike, kao i zaštita uže i šire sredine od neprilagođenog ponašanja. To su prije svega domovi za delinkventne maloljetnike. Međutim, danas i zatvoreni domovi, u želji da ostvare svoje odgojne ciljeve i zadaće, a posebno da postignu integraciju odgajanika u socijalno okruženje, sve više nastoje biti relativno „otvoreni“, tj. nastoje pronaći prikladne oblike povezivanja ustanove-doma i štićenika sa društvenom sredinom (Pedagogija, 1978). *Dječiji domovi* su ustanove od posebne socijalne skrbi u kojima se ostvaruje i odgojna i obrazovna djelatnost. U domove ove vrste se primaju djeca bez roditelja ili bez roditeljske skrbi i brige za njihov pravilan razvoj i odgajanje. Dom preuzima potpunu brigu za tjelesni i mentalni odgoj, pruža im smještaj i hranu, odijevanje, socijalnu, pravnu i zdravstvenu zaštitu, te se brine za njihov odgoj i budućnost. Život u dječijem domu se odvija na temelju dnevnog reda koji obuhvaća raznovrsne aktivnosti: športske, kulturno-umjetničke, radne, itd. Zato ovakvi domovi imaju dvorane i igrališta za tjelesni odgoj, radionice, prostore za društveni i zabavni život. U dječijim domovima brigu za ostvarivanje odgojno-obrazovnog rada provode odgojitelji, a medicinske sestre preuzimaju brigu za njegu djece predškolske dobi. *SOS – dječje selo* predstavlja model za moderno zbrinjavanje siročadi ili napuštene djece. Danas takva sela postoje u više od stotinu zemalja širom svijeta. Dječja sela osniva i o njima brine najveća privatna, dobrotvorna, međunarodna organizacija za djecu SOS – obitelji – Kinderhof International. Osnivaju se i obično su smještena u prikladnijim predjelim, tj. bliže velikih gradova. Sastoji se od 10-20 obiteljskih kuća i drugih potrebnih pratećih objekata (upravna zgrada, dječji vrtić, kuća za direktora, seoskog majstora, pedagoga koji tu žive sa svojim obiteljima). U svakoj kući živi jedna SOS majka s najviše sedmero djece djevojčica ili dječaka različite dobi. Žive zajedno dok se djeca ne osamostale za život. SOS majka je glava kuće, brine se o odgoju, vodi kućanstvo, osigurava toplu obiteljsku atmosferu. Stoga se i kod izbora SOS majke obraća velika pažnja na njezino psiho-fizičko zdravlje, sposobnosti, kao i moralnu i religijsku čestitost. SOS – selo vodi pedagoški osposobljen direktor, koji u suradnji sa timom pedagoga pomaže i podupire napore majki u ostvarenju dobrih odgojnih, kao i emocionalnih rezultata povjerene im djece. Danas stručnjaci smatraju da djeca u SOS – selima žive u okruženju koje je vrlo blisko prirodnoj obitelji, te da u velikoj mjeri pridonose socijalizaciji djece i osposobljavanju za samostalan život. *Odgojni domovi* su posebne ustanove u koje se na temelju odluke nadležnog suda i rješenjem organa socijalne skrbi upućuju maloljetnici u dobi od 10 do 18 godina, skloni delinkventnom ponašanju, ili su napustili školu, socijalno ugroženi i odgojno zapušteni. Ovi domovi su u nadležnosti uprave socijalne skrbi, a u njima se osigurava osnovna škola i neko od zanimanja. U domu rade stručno osposobljeni

pedagozi, psiholozi, socijalni radnici, medicinsko osoblje i odgajatelji koji se brinu o školskom uspjehu, učenju, organizaciji društvenog života te provođenju slobodnog vremena. Posebno je naglašen individualni pristup jer je svaki maloljetnik poseban slučaj. U *domove za preodgajanje* mladih primaju se oni kod kojih se uoče neki oblici antisocijalnog i kriminalnog ponašanja. Domove ovog tipa osniva Ministarstvo pravosuđa radi ostvarivanja odgojno-popravnih mjera s maloljetnicima koji se u te domove upućuju na temelju sudske odluke na period od 1 do 5 godina zbog učinjenih većih prijestupa. Temeljna zadaća i funkcija ovakvih domova jest preodgajanje i socijalna rehabilitacija.

Glavna odgojna sredstva u domu su određen dnevni red, rad, zajednički život, te opće i stručno obrazovanje. U domovima postoje škole, radionice za ostvarivanje stručnog i praktičnog obrazovanja te poljoprivredne ekonomije. Tim koji vodi brigu o životu i radu u domu čine: odgojitelji, učitelji teorijskih predmeta i praktične nastave, liječnici, socijalni djelatnici, psiholog i pedagog. Svaki odgojitelj ima svoju odgojnu grupu te prati rad svakog člana grupe, a posebno uspjeh u školi, praktičnoj nastavi kao i provođenje slobodnog vremena. Svaki odgojitelj nastoji pozitivno utjecati na oblikovanje osobnosti, na izmjenu stavova, navika i postupaka. *Posebni domovi ili zavodi* su odgojne ustanove u koje se smještaju djeca i mladi s teškoćama u razvoju radi socijalnog odgajanja i školovanja ili pak azila. Ako su u njih smještene djeca i mladi koji su sposobni za specijalni odgoj i odgovarajuće školovanje, tada se povezuju s odgovarajućim školama koje odgajanci pohađaju i nazivaju se centrima za odgoj i izobrazbu. U njima se organizira život i odgojno-obrazovni rad u skladu s težinom teškoća i zahtjevima specijalnog odgoja za tu kategoriju razvojne ometenosti. Ako su u dom smješteni djeca i mladi koji nisu sposobni za odgojni tretman, za specijalni odgoj i školovanje, tada se te ustanove nazivaju zavodi u kojima se osigurava samo smještaj, prehrana, zdravstvena skrb i njega šticećenika. (Vukasović, 1999). „U odnosu na spol, pedagoško iskustvo, znanstvena dostignuća i opću kulturnu razinu, danas u teoriji i praksi odgoja prevladava stav da zajednički odgoj djece i mladeži u domovima doprinosi učinkovitosti odgojnih postupaka uz sve poteškoće takvog oragnizacijsko-pedagoškog rješenja (Vukasović, 1999; Tunjić, 2005).

## LITERATURA

1. Bašić, S. (1999). *Odgoj*, u: Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: HKPZ.
2. Bognar, L. Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Klaić, B. (2007). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Mušanović, M. Rosić, V. (1997): *Opća pedagogija*. Pedagoški fakultet u Rijeci.
5. Pastuović, N. (2000): *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
6. *Pedagogija III* (prerađeno) izdanje, (ur. Dr. Pero Šimleša), Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1978.
7. Rosić, V. (2001). *Domski odgoj*. Rijeka: Grafrade.
8. Tunjić, N. (2005). *Razvoj strategija i metoda odgoja*, Rijeka: Grafrade.
9. Tunjić, N. (2007). *Uloga roditelja, profesora i trenera u odgoju mladih u katoličkoj školi*, Rijeka, 2007.
10. Vukasović, A. (1999). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.
11. Zimmermann, S. (1997): *Religija i odgoj*, u: *Filozofija odgoja – Izbor tekstova hrvatskih pisaca*, (Priredio Ivan Čehok). Zagreb: Školska knjiga.

# **STRUKTURALNE RAZLIKE IZMEĐU MALOLJETNIH DELINKVENATA I PSIHIJATRIJSKI LIJEČENIH ADOLESENATA U VRSTI I INTENZITETU ISPOLJAVANJA PSIHOPATOLOGIJE RODITELJA**

## **STRUKTURAL DIFFERENCES BETWEEN THE JUVENILE DELINQUENTS AND PSYCHIATRIC TREATED ADOLESCENTS IN THE TYPE AND INTENSITY OF EXPRESSING PSYCHOPATOLOGY OF PARENTS**

**Tatjana VUJOVIĆ**

Filozofski Fakultet, Nikšić, Studijski program za sociologiju, Univerzitet Crne Gore

### **APSTRAKT**

Rad se bavi ispitivanjem strukturalnih razlika između maloljetnih delinkvenata i psihijatrijski liječenih adolescenata u vrsti i intenzitetu ispoljavanja psihopatologije roditelja kao faktora za nastanak ovih problema. Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 300 ispitanika starosne dobi od 15 do 18 godina. Ispitanici eksperimentalne i kontrolne su percipirali vrste i intenzitet ispoljavanja psihopatoloških pojava na specijalno konstruisanom upitniku. Da bi smo utvrdili koje psihopatološke pojave diferenciraju maloljetne delinkvente od adolescenata sa problemima psihološke prirode, skalu koja je obuhvatala 11. varijabli iz upitnika podvrgli smo najprije jednofaktorskoj analizi varijanse, a zatim kanoničkoj diskriminativnoj analizi. Dobijeni rezultati su pokazali da maloljetni delinkventi od adolescenata psihološke prirode razlikuju po tome što znatno češće imaju heroinskog zavisnika među članovima porodice, znatno češće imaju roditelje koji su skloni zloupotrebi psihoaktivnih supstanci, a zatim po tome što značajno češće imaju majke koje su sklone učestalijem korišćenju alkohola. Dobijeni rezultati govore da ovi faktori povećavaju vjerovatnoću javljanja delinkventnog ponašanja, ali nisu isključivi uzroci javljanja delinkventnog ponašanja.

**Ključne riječi:** maloljetni delinkventi, adolescenti sa problemima psihološke prirode, psihopatologija roditelja, adolescencija, depresija, alkoholizam.

### **ABSTRACT**

The study is dealing with the examination of the structural differences between the juvenile delinquents and psychiatric treated adolescents, regarding the type and intensity of expressing psychopathology of parents, seen as a cause of these problems. The research included 300 examinees in total, 15-18 years old. The examinees of the experimental groups perceived the types and intensity of expressing the psychopathological occurrences in the special constructed questionnaire. In order to determine the psychopathological occurrences which make the difference between the juvenile delinquents and adolescents



with the psychological problems, first, we put the scale, which included 11 variables from the questionnaire, to the single factor analysis of variance and then to the canonical discriminative analysis. The results we got, showed that the juvenile delinquents differ from the adolescents with the psychological problems, because they have got a heroin addict among the members of the family, parents who are inclined to abuse psychoactive substances, mothers who are inclined to use of alcohol more frequently."The given results show that these factors increase the possibility of occurrence of delinquent behaviour and the causes of its occurrence are not exclusive"

**Key words:** juvenile delinquents, adolescents with the psychological problems, psychopathology of parents, adolescence, depression, alcoholism.

## **UVOD**

U fokusu ovog rada bilo je istraživanje psihopatologije roditelja kao faktora rizika za nastanak psihosocijalnih poremećaja kod adolescenata. Tražili smo odgovor na pitanje koje osobenosti porodičnog funkcionisanja diferenciraju maloljetne delinkvente i adolescente sa problemima psihološke prirode od adolescenata društveno prihvatljivog ponašanja i međusobno diferenciraju. U pokušaju da damo odgovor na ovo pitanje, tragali smo za odgovarajućim teorijskim pristupom. Ne postoji cjelovita teorija koja bi obuhvatala aspekt porodičnog života kojim se u našem istraživanju bavimo iz navedenog razloga opredijelili smo se se za onu teorijsku orijentaciju koja nam omogućava da na najcjelovitiji način obuhvatimo istraživačko polje a to je teorija rizičnih i protektivnih faktora.

### **Teorija rizičnih i protektivnih faktora**

Koncept rizičnih i protektivnih faktora predstavlja jednu od savremenih teorija u oblasti prevencije prestupništva, koja pruža naučno objašnjenje vjerovatnoće nastanka i razvoja prestupničkih oblika ponašanja. Osnovne postavke ove teorije poslužile su kao osnova izgradnje sistema prevencije čitavog niza zdravstvenih problema, koji danas nakon višegodišnjih evaluativnih istraživanja opravdava svoju uspješnost u unapređenju opšteg zdravlja ljudi. Takva saznanja pružila su mogućnost primjene ovog koncepta i na polju prevencije prestupničkog ponašanja. Koncept rizičnih i protektivnih faktora uvažava takvo naučno stanovište da je većina bihevioralnih problema uslovljena nizom različitih faktora. Povećanje ili smanjenje vjerovatnoće ispoljavanja prestupništva uslovljeno je postojanjem većeg broja faktora i njihovom interakcijom. Prisustvo ili odsustvo pojedinih faktora nije garancija razvijanja ili nerazvijanja problematičnog ponašanja. Krajnji ishod je uslovljen dinamičkom prirodom i kumulativnim dejstvom rizičnih odnosno protektivnih faktora i njihovom međusobnom interakcijom. Koncept rizičnih i protektivnih faktora u svojoj osnovi ima odlike multifaktorskog integrativnog pristupa, s obzirom na to da ističe značaj većeg broja faktora u objašnjenju vjerovatnoće nastanka i razvoja prestupništva. Ovaj pristup ne nudi etiološko objašnjenje razvoja prestupničkog ponašanja i zato se ne poistovjećuje sa

multifaktorskim pristupom objašnjenja etiologije prestupništva. Koncept rizičnih i protektivnih faktora predstavlja probabilistički, a ne kauzalni model objašnjenja prestupništva. Primjena koncepta rizičnih i protektivnih faktora u prevenciji bihevioralnih problema upućivala je na djelovanje ka onim faktorima koji povećavaju ili umanjuju rizik od nastajanja, razvijanja i održavanja problema tokom djetinstva, adolescencije i odraslog doba. Kao dvije grupe faktora rizika na koje je potrebno usmjeriti preventivne intervencije, izdvajaju se empirijskim istraživanjima identifikovani rizični i protektivni faktori. Faktori socijalnog razvoja, za koje je naučno utvrđeno da su u vezi sa ispoljavanjem prestupništva, na taj način što djeluju u pravcu povećanja vjerovatnoće formiranja i razvoja prestupničkog ponašanja nazivaju se rizičnim faktorima. Povezanost rizičnih faktora i različitih oblika prestupničkog ponašanja je probabilističke, a ne kauzalne prirode. Prisustvo rizičnih faktora u životu mladih ne znači nužno da će se prestupničko ponašanje ispoljiti, već samo ukazuje na veći stepen rizika i vjerovatnoće njegovog formiranja i razvijanja.

### **Psihopatologija roditelja kao faktor rizika**

Grupa faktora rizika koji se dovode u vezu sa povećavanjem vjerovatnoće ispoljavanja psihosocijalnih poremećaja kod adolescenata odnosi se na prisustvo psihopatoloških problema kod roditelja. Oblici psihopatologije roditelja koji se dovode u vezu sa povećanim rizikom javljanja psihosocijalnih problema kod adolescenata su: alkoholizam oca, bolesti zavisnosti, prostitucija majki, depresija majki i antisocijalni poremećaj ličnosti. Empirijska istraživanja potvrđuju da mladi odrasli u porodicama koje karakteriše antisocijalni poremećaj ličnosti roditelja i depresija roditelja, češće ispoljavaju različite oblike prestupničkog ponašanja (Hawkins i sar. 1992; Brook i sar. 1990). U proteklih deceniju ipo najviše je istraživana depresija majke i njen uticaj na psihološku adaptaciju djeteta. Depresivnost, naročito majki konzistentno se dovodi u vezu sa prestupničkim ponašanjem u adolescenciji (Hops, 1992). Depresivne majke pokazuju dodatne teškoće u svojoj ulozi majke u odgajanju djeteta. Depresivne majke pokazuju u većoj mjeri obilježja nesigurne privrženosti, što pokazuje, da problemi emocionalne vezanosti, a ne samo depresivnost majki predstavljaju rizik za depresiju djeteta. Efekti depresije majke na nastanak poremećaja u ponašanju su indirektni. Majke sa intrapsihičkim konfliktima ne omogućavaju djetetu adekvatan rast i razvoj. Ako dijete ponašanje majke vidi kao napuštanje, odbacivanje ili proganjanje, a nije sposobno da se odvoji od tog objekta ili izmijeni te odnose, obično sve postojeće frustracije ili konflikte razrešava na taj način što ih internalizuje. Razdražljivost i agresivnost, nedostatak koncentracije roditelja doprinosi nekonzistentnom i koersivnom roditeljstvu kod blago depresivnih roditelja, dok se kod teško depresivnih roditelja smanjuje nivo energije za brigu o djetetu. Depresivne majke su mnogo negativnije u interakciji sa svojom djecom, nego majke koje nisu depresivne. Depresivne majke češće koriste fizičko nasilje, verbalno su averzivne, slabije kontrolišu aktivnosti djeteta, slabije odgovaraju na potrebe djeteta. Takvi modeli ponašanja mogu biti rezultat negativne percepcije

ponašanja djeteta koja je izazvana depresijom. Depresija majke može negativno uticati na sposobnost roditeljstva, bilo preko smanjenja roditeljske kontrole i supervizije, bilo povećanjem negativnih interakcija između majke i djeteta ustanovljenih roditeljskom hostilnošću. Ustanovljena su tri modela interakcije depresivne majke sa djetetom i to: stil povučeniosti i nedostupnosti, stil neprijateljstva i nametljivosti i pozitivan stil. Alkoholizam roditelja nije direktan faktor agresije i antisocijalnog ponašanja kod adolescenata, već indirektan i posredovan drugim varijablama kao što su: okolnosti da su jedan ili oba roditelja alkoholičari, pol roditelja koji je alkoholičar i pol djeteta. Djeca čije su majke alkoholičari ispoljavaju više psiholoških problema, nego djeca čiji su očevi alkoholičari (Werner, 1986). Djeca muškog pola koja odrastaju u alkoholičarskim porodicama su pod većim rizikom za nastanak poremećaja u ponašanju (Kuperman i sar. 1999). Alkoholizam naročito oca dovodi do porodičnih konflikata. Roditelji postaju nepredvidivi u svom ponašanju. Zbog neurotičnih smetnji koje prate alkoholizam, alkoholičar agresivno reaguje prema najbližim članovima porodice.

Kriminalitet roditelja naročito očeva smatra se značajnim faktorom rizika za nastanak antisocijalnog ponašanja, nezavisno od toga da li otac živi sa djetetom i koliko je u kontaktu sa njim. Loeber i Dishion (1983) su utvrdili da je kriminalitet roditelja djece uzrasta do 10.godina snažan prediktor kasnije delinkvencije. Rizik može bit veći ukoliko su u porodici prisutni dva ili više faktora iz domena roditeljske psihopatologije. Skitnja, prostitucija, promiskuitet kao oblici socio-patoloških pojava prisutni kod roditelja imaju veoma negativan uticaj na razvoj djece. Takvi roditelji se kreću u sredinama koje su pune najrazličitijih oblika društveno-neprihvatljivog ponašanja, a nije rijedak slučaj da ih manifestuju i pred djecom. Nemoralno ponašanje majke dovodi do toga da se kod maloljetnica rano javlja pojačano interesovanje za zasnivanje čestih i kratkotrajnih partnerskih veza sa starijim muškarcima, asocijalno ponašanje i vršenje krivičnih djela. Djeca neudatih majki, tinejdžerske dobi pokazuju veći rizik za antisocijalno ponašanje. Istraživanje Moffita i saradnika (Moffit i sar. 1996) je pokazalo da se većina faktora rizika odnosi na karakteristike samih majki kao što su rano napuštanje škole, delinkventno ponašanje, nizak socio-ekonomski status, nedostatak emocionalne topline. Ovi faktori rizika zajedno sa činjenicom da su te majke često samohrane, djeluju negativno na vaspitne sposobnosti majke i povećavaju vjerovatnoću da će dijete razviti antisocijalno ponašanje. Psihopatologija roditelja izuzimajući antisocijalni poremećaj ličnosti stoji u indirektnoj povezanosti sa nasilničkim i antisocijalnim ponašanjem u adolescenciji. Mnoštvo kontekstualnih faktora moglo bi se smatrati medijatorima te povezanosti, kao što su : kvalitet interakcija između roditelja i djece, socio-ekonomski status i u kojoj mjeri roditelji usmjeravaju svoju djecu i kontrolišu ih. Uticaji psihopatologije roditelja mogu biti posredovani genetskim, psihološkim ili sredinskim faktorima.

*Cilj istraživanja* bio je ispitati strukturalne razlike između maloljetnih delinkvenata i psihijatrijski liječenih adolescenata u vrsti i intenzitetu ispoljavanja psihopatologije roditelja kao faktora rizika za nastanak ovih problema.

*Osnovna hipoteza istraživanja bila je:* Pretpostavlja se da će se maloljetni delinkventi i adolescenti sa problemima psihološke prirode značajno razlikovati u vrsti i intenzitetu ispoljavanja psihopatologije roditelja kao faktora rizika.

## **METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

### **Uzorak**

Istraživanjem je obuhvaćeno 300 ispitanika. Svi ispitanici ovog istraživanja bili su adolescenti uzrasta od 15 do 18 godina. Istraživanje je sprovedeno na tri nezavisna uzorka. Sa aspekta reprezentativnosti uzoraka riječ je o reprezentativnim uzorcima. Uzorak maloljetnih delinkvenata (Eksperimentalni uzorak) sastojao se od 100 ispitanika: muških i ženskih. Riječ je o prigodnom uzorku. Uzorak su činili maloljetni delinkventi koji se u posljednjih dvije godine nalaze na evidenciji Centra za Socijalni rad Opštine Podgorica i to : maloljetni delinkventi kojima je izrečena vaspitna mjera pojačanog nadzora od strane organa starateljstva<sup>1</sup>, kao i maloljetni delinkventi kojima je je izrečena zavodska vaspitna mjera. Selekcija maloljetnih delinkvenata je slučajna, te se može reći da je uzorak reprezentativan. Uzorak adolescenata koji su zatražili psihološku pomoć (Eksperimentalni uzorak) sastojao se od 100 adolescenata koji su zbog psiholoških problema zatražili pomoć na klinici za psihijatriju KCCG, kao i adolescenti koji su zbog problema sa drogom boravili u Centru za smještaj, rehabilitaciju i resocijalizaciju korisnika psihoaktivnih supstanci „Kakaritska gora„.Populacija adolescenata koji su ispitivani određena je uslovom da se adolescent barem jednom obratio ovim institucijama tokom posljednje dvije godine. Uzorak adolescenata društveno prihvatljivog ponašanja (Kontrolni uzorak) Uzorak su činili učenici drugog i trećeg razreda Gimnazije „Slobodan Škerović,, u Podgorici. Riječ je o slučajnom, dvoetapnom uzorku. Kao okvir uzorkovanja prve etape uzet je spisak srednjih škola u Podgorici. Jedinice izbora prve etape bile su škole u kojoj će se vršiti istraživanje.U drugoj etapi birani su razredi u kojima će se vršiti istraživanje. Metodom slučajnog izbora odabrana je srednja Gimnazija „ Slobodan Škerović,, u Podgorici. Iz ove škole su za uzorak odabrana tri odjeljenja drugog i dva odjeljenja trećeg razreda. Broj anketiranih učenika bio je proporcionalan ukupnom broju učenika u toj školi.

### **Instrumenti istraživanja**

Osnovni instrument istraživanja bio je nestandardizovani upitnik, koji je konstruisan isključivo za potrebe ovog istraživanja. Model koji je predložen u radu predstavlja reformulaciju i sintezu modela Faces III koji je predložio Olson i saradnici, (Ollson i sar.,1985), modela KOBİ koji je predložila Anita Vulić-Prtorić (Vulić, Prtorić, 2000) i modela USOP-3 koji je predložio Berger i saradnici (Berger i sar.,1990). Faces III služi za mjerenje porodične kohezije i adaptibilnosti. KOBİ

---

<sup>1</sup> Postoje tri grupe vaspitnih mjera koje se mogu izreći maloljetnim delinkventima, a to su : disciplinske mjere, mjere pojačanog nadzora i zavodske mjere.

mjeri interakcije roditelj –dijete (prihvatanje-odbacivanje). USOP-3 služi za mjerenje sledećih dimenzija porodičnog funkcionisanja: red, individuacija, rad, demokratičnost. Skala procjene porodičnog funkcionisanja poslužila je za mjerenje globalnih karakteristika porodičnog funkcionisanja i sadrži 28 pitanja iz upitnika.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Hipoteza našeg istraživanja odnosila se na očekivanje da će se pokazati statistički značajne razlike u vrsti i intenzitetu ispoljavanja faktora rizika između ispitanika eksperimentalnih grupacija. Ovu hipotezu testirali smo analizom podataka putem univarijantnih i multivarijantnih statističkih metoda i to: analizom varijanse (*Anova*) i diskriminativnom analizom. Analizom je obuhvaćen uzorak maloljetnih delinkvenata i adolescenata sa problemima psihološke prirode.

### Rezultati jednofaktorske analize varijanse (psihopatologija roditelja)

Skalu varijabli pomoću kojih smo mjerili psihopatologiju roditelja sačinili smo od 11 pitanja iz upitnika. (pitanja od 68-78). Ovu skalu podvrgli univarijantnoj analizi, a zatim diskriminativnoj analizi. Testiranje značajnosti razlika između aritmetičkih sredina ispitivanih grupa izvršeno je jednofaktorskom analizom varijanse, vodeći računa o varijabilitetu ispitanika kako unutar grupe tako i između njih. U tabeli broj 1. prikazani su rezultati jednofaktorske analize varijanse 11 varijabli iz upitnika koje su obrađene u okviru SPSS programskog paketa verzija 17.0. Univarijantnom analizom utvrdili smo da su 3 varijable pojedinačno diskriminativne i na nešto nižem nivou statističke značajnosti. Na 3 od 11 posmatranih varijabli heroinski zavisnik među članovima porodice, korišćenje droge od strane roditelja, učestalost pijenja alkoholnih pića od strane majke pokazale su se statistički značajne razlike između ispitivanih grupacija ( $p < 0,060$ ). Na univarijantnom nivou analize na varijabli 73-heroinski zavisnik među članovima porodice pokazuje se statistički najznačajnija razlika između ispitivanih grupa. Na svim navedenim varijablama rezultati delinkvenata su veći od rezultata adolescenata sa problemima psihološke prirode.

**Tabela 1.** Univarijantna analiza varijanse-Anova

**Table 1.** Univariate analysis varijanse- Anova

Varijabla	Wilks-ova lambda	F	df1	df 2	Značajnost Razlika
68. Pijenje alkoholnih pića (otac)	0,997	0,272	1	97	0,603
69. Učestalost pijenja alkoholnih pića (otac)	1,000	0,029	1	97	0,866
70. Pijenje alkoholnih pića (majka)	0,983	1,644	1	97	0,203
71. Učestalost pijenja alkoholnih pića (majka)	0,970	3,005	1	97	<b>0,086</b>
72. Korišćenje droge (roditelji)	0,960	4,059	1	97	<b>0,057</b>
73. Heroinski zavisnik među članovima porodice	0,936	6,670	1	97	<b>0,011</b>

74. Depresija među članovima pšorodice	0,975	2,445	1	97	0,121
75. Šizofrenija među članovima porodice	0,975	2,490	1	97	0,118
76. Krivično djelo člana porodice	0,971	2,897	1	97	0,092
77. Pokušaj samoubistva člana porodice	0,996	0,418	1	97	0,519
78. Samoubistvo člana porodice	0,996	0,408	1	97	0,524

### Rezultati diskriminativne analize

Diskriminativnoj analizi podvrgnut je isti set od 11 varijabi, kao u prethodnoj jednofaktorskoj analizi varijanse. (pitanja iz upitnika od 68. do 78. vidjeti prilog I). Diskriminativnu analizu primijenili smo na dva uzorka iz našeg istraživanja. (uzorak maloljetnih delinkvenata i uzorak adolescenata sa problemima psihološke prirode). Kako je riječ o dva nezavisna uzorka, izdvaja se jedna zajednička diskriminativna funkcija. Analizom zajedničke diskriminativne funkcije ustanovili smo da se dobija funkcija niže diskriminativne moći i nivoa značajnosti. ( $p \leq 0,060$ ). (vidjeti tabelu br.32). Visina karakterističnog korijena  $\lambda=0,232$  i koeficijenta kanoničke korelacije  $R=0,434$  testirana je preko  $\chi^2$  testa, gdje je utvrđena relativno visoka statistički značajna generalna razlika između ispitivanih grupacija. Relativno visoka vrijednost koeficijenta kanoničke korelacije govori o visokoj diskriminativnoj moći navedene funkcije. Wilksova Lambda iznosi 0,812. Značajnost Wilksove Lambde procijenjena je hi-kvadrat testom  $\chi^2 = 19,082$  (tabela 2).

**Tabela 2.** Koeficijent kanoničke diskriminativne funkcije, svojstvena vrijednost, Wilks - ove Lambde i značajnost hi-kvadrat testa

**Table 2.** The coefficient of canonical discriminant functions, inherent value, Wilks Lambda URLs and significance of the chi-square test

Funkcija	Svojstvena vrijednost	Procenat Varijanse	Kanonička korelacija	Wilks – ova Lambda	Hi-kvadrat	df	Značajnost
1	0,232	100,0	0,434	0,812	19,082	11	0,060

U pogledu vrijednosti diskriminativne funkcije u tački središta grupa (grupni centroidi) zapaža se da grupe nisu simetrične oko nule (-0,522 maloljetni delinkventi) i 0,435 adolescenti sa problemima psihološke prirode, što govori da diskriminacija nije simetrična. (tabela br.33.)

**Tabela 3.** Grupni centroidi diskriminativne funkcije faktora rizika između maloljetnih delinkvenata i adolescenata sa problemima psihološke prirode

**Table 3.** Group centroides discriminant function of risk factors among juvenile delinquents and adolescents with psychological problems

Grupa	Funkcija 1
1	- 0,522
2	0,435

Rezultati dobijeni diskriminativnom analizom pokazuju da je ukupna diskriminacija varijabli zadovoljavajuća. U daljoj analizi željeli smo da ispitamo koje pojedinačne varijable najbolje diskriminiraju grupe. Konvencionalno smo kao značajna opterećenja u matrici strukture diskriminativne funkcije odredili vrijednosti iznad 0,400. Relativno blizu granične vrijednosti od 0,400 nalazi se varijabla učestalost pijenja alkoholnih pića od strane majke, te smo i ovu varijablu uzeli u razmatranje (tabela 3). Varijable koje najbolje diskriminiraju grupe jesu :

- heroinski zavisnik među članovima porodice (0,545),
- korišćenje droge (roditelji) (0,425),
- učestalost pijenja alkoholnih pića (majka) (0,365).

Najmanju diskriminativnu moć imaju varijable: učestalost pijenja alkoholnih pića (otac), pijenje alkoholnih pića (otac), samoubistvo člana porodice, pokušaj samoubistva člana porodice, pijenje alkoholnih pića (majka), šizofrenija člana porodice, depresija člana porodice (Tabela br. 34). Relativno niska opterećenja na ovim varijablama ne ukazuju na strukturalne razlike koje bi imale prediktivnu vrijednost. Ove varijable bi više trebalo shvatiti kao moguće tendencije.

**Tabela 4.** Matrica strukture kanoničke diskriminativne funkcije

**Table 4.** The matrix structure of canonical discriminant function

Varijabla	Funkcija 1*	Funkcija 1**
73. Heroinski zavisnik među članovima porodice	<b>0,545</b>	-0,583
72. Korišćenje droge (roditelji)	<b>0,425</b>	-0,157
71. Učestalost pijenja alkoholnih pića (majka)	<b>0,365</b>	-0,043
76. Krivično djelo člana porodice	0,359	-0,406
75. Šizofrenija člana porodice	0,333	-0,407
74. Depresija člana porodice	0,351	0,365
70. Pijenje alkoholnih pića (majka)	0,271	0,351
77. Pokušaj samoubistva člana porodice	0,136	0,271
78. Samoubistvo člana porodice	0,135	0,647
68. Pijenje alkoholnih pića (otac)	-0,110	-0,114
69. Učestalog pijenja alkoholnih pića (otac)	0,036	0,079

\* Korelacioni koeficijenti varijabli i zajedničke diskriminativne funkcije

\*\* Standardizovani koeficijenti kanoničke diskriminativne funkcije

Na osnovu prezentiranih opterećenja na diskriminativnoj funkciji možemo zaključiti da se maloljetni delinkventi od adolescenata psihološke prirode razlikuju po tome što znatno češće imaju heroinskog zavisnika među članovima porodice, znatno češće imaju roditelje koji su skloni zloupotrebi psihoaktivnih supstanci, a zatim po tome što značajno češće imaju majke koje su sklone učestalijem korišćenju alkohola.

### **Heroinski zavisnik medju članovima porodice**

Heroinski zavisnik među članovima porodice je najdiskriminativnija dimenzija našeg istraživanja kada je u pitanju psihopatologija roditelja. Ova dimenzija ima istovremenonajveću participaciju i najveću korelaciju sa zajedničkom diskriminativnom funkcijom (Tabela br 4). Njena participacija u zajedničkoj diskriminativnoj funkciji iznosi (0,545), dok je njena korelacija (-0,583). Dobijeni rezultati našeg istraživanja pokazuju da je otac maloljetnih delinkvenata u 1,3% slučajeva bio heroinski zavisnik, majka u 1,0% slučajeva, dok u 3,0% slučajeva heroinski zavisnici su bili brat ili sestra. Ukupno je 5,3% maloljetnih delinkvenata imalo bar jednog člana koji je bio heroinski zavisnik. Značajan uticaj braće i sestara na oblikovanje prestupničkog ponašanja može se prije objasniti sličnim uzrastom nego čvrstim i bliskim emocionalnim odnosima.

### **Korišćenje droge (roditelji)**

Dimenzija korišćenje droge od strane roditelja visoko definiše zajedničku diskriminativnu funkciju. Njena participacija u zajedničkoj diskriminativnoj funkciji iznosi 0,425. Njena korelacija sa zajedničkom diskriminativnom funkcijom iznosi - 0,157. (Tabela br.4) Dobijeni rezultati našeg istraživanja pokazuju da su roditelji maloljetnih delinkvenata u 2,7 % slučajeva koristili drogu. Rizik za antisocijalno ponašanje može biti posredovan polom djeteta, polom roditelja i psihopatologijom roditelja. Upotreba droge od strane roditelja može negativno uticati na obavljanje roditeljske uloge, bilo putem smanjenja roditeljske kontrole, bilo povećanjem negativne interakcije između roditelja i djeteta uslovljene roditeljskom iritabilnošću ili hostilnošću. Droga doprinosi nekonzistentnom i koersivnom roditeljstvu. To kod djece stvara osjećaj bespomoćnosti i nesigurnosti koji kompenzuju agresivnim ponašanjem u adolescenciji. Učestalo fizičko kažnjavanje od strane roditelja koji koristi drogu doprinosi da maloljetnici počinju sa bježanjem od kuće, traže utočište u vršnjačkoj grupi asocijalnog ponašanja, prihvataju njihove vrijednosti i počinju da vrše krivična djela. Agresivno roditeljsko ponašanje kod djece stvara neprijateljski stav, agresiju. Sputavanje ispoljavanja bijesa i povrijeđenosti prema roditeljima vodi ka ispoljavanju agresivnog ponašanja prema vani, često prema vršnjacima. Dobijeni rezultati našeg istraživanja su u saglasnosti sa rezultatima istraživanja Nunesa i saradnika (Nunes i sar., 1998) i Stangera i saradnika (Stanger i sar., 1999). Nunes smatra da dječaci koji odrastaju u porodicama gdje je majka zavisna od opijata i istovremeno depresivna naročito su u riziku da ispolje poremećaj ponašanja. Stanger i saradnici (Stanger i sar., 1999) smatraju da kod djece roditelja koji imaju istoriju zloupotrebe psihoaktivnih supstanci, takođe je prisutna viša stopa internalizujućih i eksternalizujućih problema, poremećaja pažnje i impulsivnosti nego kod djece roditelja koji nemaju takvu istoriju.

### **Učestalo pijenje alkoholnih pića (majka)**

Zajedničku diskriminativnu funkciju visoko definiše i varijabla učestalo pijenje alkoholnih pića od strane majke. Analizom dobijenih rezultata ustanovili smo da je



od ukupno 100 maloljetnih delinkvenata njih 30 percipiralo da su u periodu njihovog djetinstva majke bile sklone učestalom korišćenju alkoholnih pića. Dobijeni rezultat našeg istraživanja je pomalo neuobičajan, jer se učestalo pije alkoholnih pića u Crnoj Gori još uvijek vezuje uz predstavu o muškosti. Rezultati našeg istraživanja nisu u saglasnosti sa rezultatima nekih domaćih i inostranih istraživanja koji pokazuju najveću zastupljenost ekscesivnog pijenja alkoholnih pića među muškim članovima porodice (Novaković, 1998; Ferguson, Howood, 1999). Transformacijom patrijarhalne porodice mijenja se uloga žene u smislu stvaranja znatno drugačijih odnosa ne samo u porodici nego i u društvu uopšte. Tom svojom ulogom žene istovremeno doživljavaju određene gratifikacije i priznanja, ali i mnoge obaveze, prema kojima nisu mogle odgovarajuće reagovati pa su u pojedinim životnim prilikama postale osjetljive, uz sve češću prisutnost depresije. U nemogućnosti da riješe životne probleme one pribjegavaju alkoholu. U nesređenim porodičnim odnosima, te zbog ličnog nezadovoljstva i neostvarenih želja, često je izražen strah od gubitka vlastitog identiteta. Poremećaji bračno-porodičnog života, razvod braka dovode do toga da većina žena pribjegava korišćenju alkohola. Emocionalno-vaspitnu klimu u kojoj odrastaju djeca majki alkoholičarki karakteriše duboka konfuzija između verbalnih i neverbalnih poruka, nema jasnih poruka, slobodnog izražavanja emocija. Djeca nemaju prave uzore za identifikaciju, bivaju frustrirana i osuđena na neharmoničan razvoj. Zbog neodgovornog ponašanja majke djeca su u stalnom su rascjepu. Bivaju prepuštena sebi. Ponižavana i zanemarena reaguju povlačenjem, ili pobunom ispoljavajući asocijalno ponašanje. Alkoholizam majki naročito negativno djeluje na kćeri, jer je posebno značajna uloga majke u procesu identifikacije ženskog djeteta sa osobom istog pola. Alkoholizam majki sasvim slabi emocionalnu povezanost i pozitivan vaspitni uticaj. Nepredvidivo ponašanje majke izaziva kod djevojčica osjećanje nesigurnosti i straha koje kasnije u pubertetskom dobu kompezuju čestim bježanjem od kuće, zasnivanjem površnih i kratkotrajnih veza sa muškarcima, prostituisanjem, druženjem sa osobama asocijalnog ponašanja i vršenjem krivičnih djela.

## ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje je pokazalo da je psihopatologija roditelja visoko vezana za ispitivane psihosocijalne probleme adolescenata. Maloljetni delinkventi od adolescenata psihološke prirode razlikuju po tome što znatno češće imaju heroinskog zavisnika među članovima porodice, znatno češće imaju roditelje koji su skloni zloupotrebi psihoaktivnih supstanci, a zatim po tome što značajno češće imaju majke koje su sklone učestalijem korišćenju alkohola. Ovi faktori povećavaju vjerovatnoću javljanja delinkventnog ponašanja, ali nisu isključivi uzroci javljanja delinkventnog ponašanja. Ovi faktori stoje u indirektnoj vezi sa delinkventnim ponašanjem. Uticaj ovih faktora posredovan je varijablama kao što su: pol djeteta, pol roditelja, komorbiditet psihopatologije roditelja. Dobijeni rezultati našeg istraživanja su u saglasnosti sa rezultatima istraživanja Nunesa i saradnika (Nunes i sar., 1998) i Stanglera i saradnika (Stangler i sar., 1999). Nunes smatra da dječaci koji odrastaju u porodicama gdje je majka zavisna od opijata i istovremeno depresivna naročito su u riziku da ispolje poremećaj. Stangler i saradnici (Stangler i sar., 1999) smatraju da kod djece roditelja koji imaju istoriju zloupotrebe psihoaktivnih supstanci, takođe je prisutna viša stopa internalizujućih i

eksternalizujućih problema, poremećaja pažnje i impulsivnosti nego kod djece roditelja koji nemaju takvu istoriju. strategije primarne prevencije psihosocijalnih problema kod djece. Dobijene razlike između grupa ukazuju na potrebu da se razviju specifični pristupi u tretmanu i prevenciji različitih vrsta problema omladine. Za još detaljniji uvid u ovu problematiku i evaluaciju rezultata našeg istraživanja potrebna su dugotrajnija, čvrsto metodološki zasnovana istraživanja.

## LITERATURA

1. Berger, J. (1992). Psihologija porodice-model stanja i odnosa RRRG. Beograd: Psihološka istraživanja. 5, str. 11-47.
2. Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*. 67, str. 3296-3319.
3. Ekermen, V. N. (1987). Psihodinamika porodičnog života, dijagnoza i liječenje porodičnih odnosa, Grafički zavod, Podgorica.
4. Campbell, S.B. (1991). Longitudinal studies of active and aggressive preschoolers: Hillsdale, NJ: Erlbaum.
5. Dickerson V.C. , Zimmerman J. (1992). Families with Adolescents: Escaping Problem Lifestyles, *Family Process*. 31. str. 341-353.
6. Hrnčić, J. (1999). Delinkvent ili pacijent. Beograd: Zadužbina Andrejević.
7. Hawkins, J., Catalano, R. Artur, M. (2002). Promoting science based prevention in communities. *Addictive Behaviors*. 27, str. 951-976.
8. Hops, H. (1992). Parental depression and child behaviour problems : Implications for behavioural family intervention. *Behaviour Change*. 9, 126-138.
9. Knežević, G. (1994a). Mjerenje i porodično funkcionisanje - predlog novog instrumenta. U : *Časopis za kliničku psihologiju i socijalnu patologiju*. Beograd: Filozofski fakultet. 1, str. 251-257.
10. Kuburić, Z. (2001). Porodica i psihičko zdravlje djece. Beograd: Čigoja štampa.
11. Olson, D.H. Goral,D.M. (2003).Circumplex model of marital and family systems,F.Walsh (Ed).Normal family processes (3 rd ed) NewYork: Guilford.
12. Kashani J.H, Burbach D.J, Rosenberg T.K. (1998). Perception of Family Conflict Resolution and Depressive Symptomatology in Adolescents, *Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 27, (1) str.42-48.
13. Loeber, R., Dishion, T. (1983). Boys who fight at home and school: Family conditions influencing conduct-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 52, str. 759-768.
14. Marcia J.E. (1966). Development and validation of ego identity status in *Journal of Personality and Social Psychology*. 3, str. 55-58.
15. Stanger, C., Mc Conaughy, S.H., Achenbach, T.M. (1992). Three-year course of behavioral – emotional problems in a national sample of 4-to 16-year-olds: Predictors of syndromes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 31, str. 941-950.
16. Vulić-Prtorić, A. (2002a). Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata, *Suvremena psihologija*. 5, 1.
17. Wickramaratne, P.J. (1998). Psychopathology in children of parents with opiate dependence and/or major depression. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 37, str. 1142-1151.
18. Werner, E.E. (1986). Resilient offspring of alcoholics: A longitudinal study from birth to age 18. *Journal of Studies on Alcohol*. 47, str. 34-40.

# ПЕРЦЕПЦИЈА ЗА КВАЛИТЕТОТ НА ЖИВОТ КАЈ СТУДЕНТИТЕ ОД УКИМ

## PERCEPTION OF THE QUALITY OF LIFE AT THE STUDENTS FROM THE STATE UNIVERSITY

Весна ДИМИТРИЕВСКА<sup>1</sup>, Сузана СИМОНОВСКА<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Универзитет „Св Кирил и Методиј“, Филозовски факултет - Скопје

### АБСТРАКТ

Во научната литература се многубројни дефинициите за поимот „квалитет на живот“. Во овој труд е операционализирана дефиницијата за „квалитетот на живот“ и тој е мерен преку личните перцепции на студентите од државниот универзитет „Св. Кирил и Методиј“, за сопствениот начин на живот во контекст на факултетската и семејната атмосфера. Резултатите од мерењето укажуваат на системот на вредности, желбите, стандардите и можностите на студентите, кои се однесуваат на здравите стилови на живот. Раководени од целите на Сведската здравствена организација (СЗО) за XI век, за здрав начин на живот и начелно да се практикуваат здрави облици на однесување, овој труд има за цел да ги анализира перцепциите на студентите, од државниот универзитет „Св. Кирил и Методиј“, во однос на здравите стилови на живот и нивните оценки за квалитетот на живот во однос на факултетската и семејната средина. Истражувањето е спроведено врз репрезентативен примерок и притоа е користен писмен прашалник, каде што ставовите на студентите за квалитетот на живот се проценети на скала од 1-10. Резултатите од истражувањето начелно укажуваат дека перцепциите на студентите од државниот универзитет „Св. Кирил и Методиј“ за факултетската средина, мерени на скалата од 1-10, се пониски од перцепциите за семејната средина.

**Клучни зборови:** квалитет на живот, студенти, здрав начин на живот

### ABSTRACT

Guided by the healthy lifestyle goals of the World Health Organization (WHO) for the 21<sup>st</sup> century, this paper analyzes the perceptions of the students in terms of their lifestyle and their perceptions of the quality of life in both the university and home environment. In the scientific literature we have many definition of the term “quality of life”. This paper focuses on operationalizing definition and it is measured through the personal perceptions for their lifestyle in context of the university atmosphere in the state university Ss. Cyril and Methodius. The results of the research show that the values, desires, standards, and capabilities regarding healthy lifestyles. The research was conducted on a representative sample of students. For this purpose a questionnaire was used, where the students were representing their opinions about the quality of life on a 1-10 scale. The results from this research show that the perceptions about the university environment of the students on the state university Ss. Cyril and Methodius are lower than their perceptions about the home environment.

**Key words:** Quality of life, students, healthy lifestyle

## ВОВЕД

Голем број научници од различни области го проучуваат концептот за квалитетот на живот. Помеѓу нив нема консензус во однос на дефинирањето на поимот „квалитет на живот“. Поголемиот број се согласни дека поимот „квалитет на живот“ е мошне нејасен. Меѓутоа, нема сомнение дека воведувањето на концептот за квалитет на живот, има силно влијание врз научниот пристап во проучувањето на личноста воопшто. Имено, уште од самите почетоци, теориските проучувања за економскиот развој се поврзани со истражувања кои се фокусирани врз изнаоѓањето на алтернативни решенија за зголемување на квалитетот за живот на луѓето. Овој концептот не го изделува човековото тело од неговата личност, туку го поима човекот како комплетна особа. Со текот на времето, како се развива теоријата за економски развој, така се менува и овој императив. Растот на производството станува нов императив на истражувањата, додека квалитетот на живот на луѓето постепено се маргинализира. Разни автори, концептот за „квалитет на живот“, го интерпретираат на различни начини, но воглавно сите се согласни дека тоа е мултидимензионален концепт кој едновременно опфаќа значаен број објективни и субјективни фактори и е под влијание на разните индивидуални и средински фактори, како и нивните меѓусебни релации. Овој поим вклучува повеќе димензии кои ги рефлектираат позитивните вредности и животните искуства.

Овој труд има за цел да ги опише и анализира перцепциите на студентите, за нивниот начин на живот во контекстот на факултетската и семејната атмосфера. Резултатите од мерењата на „здравите стилови на живот“ имаат за цел да укажат на системот на вредности, желбите, стандардите и можностите на студентите.

За прибирање на податоците потребни за остварување на поставените цели, е користена скала за проценка на квалитетот на живот воопшто, како и во однос на условите на живот, условите на студирање, материјалната ситуираност на студентите, нивната здравствената состојба, начинот на исхрана, користењето на слободното време, студиските програми, односот на професорите кон нив, ентериерот на факултетите, санитарно-хигиенските услови на факултетот, микроклиматските услови, техничката опременост, задоволството од самите од себе, паричните средствата кои им се на располагање, задоволството од другите луѓе и еколошкото опкружување. Направена е проценка и на семејната и факултетската средина.

## ПОИМ ЗА БЛАГОСОСТОЈБА, ЖИВОТЕН СТАНДАРД И КВАЛИТЕТ НА ЖИВОТ

**Благосостојбата** е поим кој се однесува на квалитет на живот на луѓето. Академик Никола Узунов, поимот благосостојба го дефинира во потесна, поширока и најширока смисла. Во потесна смисла благосостојбата е поврзана

со потрошувачката на материјални добра, духовни добра и услуги од страна на населението (оние кои се на бесплатно користење), пришто користењето е еднакво за сите. Пошироката определба на благосостојбата, според Узунов вклучува потрошувачка и уживање на материјални добра, духовни добра и услуги, кои домаќинствата ги набавува од сопствени приходи. Во најшироката смисла на зборот, поимот благосостојба, вклучува уживање на хуманите и етичките вредности (социјална еднаквост, лична слобода, меѓучовечки односи, демократија и сл.) (Узунов, 1986). Постојат повеќе критериуми за определување на благосостојбата во едно општество. Најчесто применуван е индексот на човеков развој и мерилата на доходовната сиромаштија (Доневска, «и др», 2011). **Животен стандард** - го представува квантитетот и квалитетот на добрата и услугите кои им се достапни на луѓето, како и начинот на кој тие добра и услуги се дистрибуираат меѓу нив (Ефремов, 2009 «а»). Овој поим се однесува на материјалната компонента на квалитетот на живот на луѓето. Мерењето на животниот стандард се врши преку неколку мерила: реалниот доход (БДП) *per capita*, мерилата на доходовна сиромаштија и мерилата на економската нееднаквост (Ефремов, 2009«б»). **Квалитет на живот** - се однесува на благосостојбата на луѓето. Поимот „квалитет на живот“ се дефинира, интерпретира и опишува на различни начини. Поради бројните сложени компоненти кои ги содржи, тешко е на едноставен начин да се дефинира. Тој опфаќа повеќе компоненти. Едни од нив се мерливи (како на пример животниот стандард), други не се мерливи (на пример среќа, слобода, здравје, животна средина, сигурност, образование, општествен живот и сл.). Дефинициите се разликуваат во зависност од тоа дали се говори за квалитет на живот во општ контекст, или за квалитет на живот во одредено општество, одредена група лица, или пак за квалитет на живот на поединецот. Квалитетот на животот како концепт најпрво се развил во областа на медицината, апострофирајќи го квалитетот на здравјето, медицинската грижа и третманот на индивидуите. Во текот на последните триесет години, квалитетот на живот станува брзорастечка научна дисциплина. Имено, како што посочува Butow, концептот за квалитет на живот, во 1974 година бил обработуван во две студии, додека во 2008 година, тој е обработуван во 20355 студии. (Butow, 2009) Многу од студиите за квалитетот на живот се спозорирани од Организацијата за економска соработка и развој и Светската здравствена организација (UNESCO, OECD). Во научната литература се присутни различни концептуализации на поимот квалитет на живот, со оглед на фактот што станува збор за сложен концепт кој го вклучува физичкото здравје, психолошката состојба на индивидуата, степенот на самостојност, социјалните односи, лични уверувања и односот кон битните нешта од околината. Светската здравствена организација, квалитетот на живот го дефинира како индивидуална перцепција на сопствениот начин на живот, во контекст на сопствената културата, системот на вредностите, желбите, можностите, стандардот и заложбите“. (WHOQOL, 1995) Тодоровиќ, говори за чувството на добросостојба, задоволство/

незадоволство од животот, чувство на среќа/несреќа кај поединецот (субјективни дефиниции) (Bratković, 2002). Тој, нагласува дека квалитетот на животот го чини индивидуалната перцепција на сопственото задоволство од начинот на живот, неговиот тек, условите, перспективите, можностите и ограничувањата. Тоа значи дека квалитетот на живот е единствен за поединецот, чија перцепција може да се разликува од перцепцијата на другите. За потребите на овој труд, поимот „квалитетот на живот“ е операционализиран и се однесува на личните перцепции на студентите од државниот универзитет „Св. Кирил и Методи“, за сопствениот начин на живот во контекстот на факултетската и семејната атмосфера. Исто така, поимот „квалитетот на живот“ се однесува на системот на вредности, желбите, можностите и стандардите на студентите кои се однесуваат на здравите стилови на живот.

## **МЕТОД**

Ова истражување има описно-насочувачки карактер, т.е. има за цел стекнување нови научни сознанија за квалитетот на живот на студентите од државниот универзитет „Св. Кирил и Методиј“.

### **Испитаници**

Во истражувањето е користен кластер (групен) примерок и тоа во повеќе етапи. (Донсон, «и др»2009) Првата етапа се состоеше во избор на факултети. Со помош на таблица на случајни броеви, беа избрани 10 факултети (5 од опшествените науки и 5 од природните). Пред втората етапа од вака избраните факултети, беа направени списоци на сите запишани студенти во 2012/13 година, по години и насоки. Овие списоци овозможија да се направи избор на насоките и годината на студирање. Во примерокот беа вклучени 288 студенти, од нив 52.4% се студенти кои ги изучуваат опшествените науки и 47.6% се студенти кои ги изучуваат природните науки. Во примерокот, 34.4% се студенти од прва година, 18.4% се од втора, 13.9% трета, 20.8% четврта, 10.1% пета и 2.4% апсолвенти. Во однос на половата застапеност соодносот е 41.3% (машки испитаници), спрема 53.1% (женски испитаници).

### **Мерни инструменти**

Во ова истражување се мерени 6 димензии на квалитетот на живот: здравје; материјалната благосостојба; чувството на припадност во заедницата; комуникацијата со членовите од семејството, колегите, професорите и другарите; начинот на користење на слободно време; лична безбедност. Исто така е направена и проценка на семејната и факултетската средина. За мерењето на перцепциите на студентите за квалитетот на живот е користен писмен прашалник, од отворен и затворен тип на прашања. За оценката на задоволството на студентите од факултетската и семејната средина користана е скала од 1 до 10, каде 1 е најниска, а 10 највисока проценка.

## Методи на обработка на податоците

Применетите варијабли во ова истражување се обработени со стандардните дескриптивни постапки, и се пресметани основните статистички параметри со што се утврди нивната функционалната дистрибуција и основните параметри. Податоците се обработени со помош на SPSS 13.0 програма.

## РЕЗУЛТАТИ

Резултатите од спроведеното истражување укажуваат дека студентите од државниот универзитет „Св. Кирил и Методи“, различно го перцепираат квалитетот на живот во однос на факултетската и семејната средина. На скалата од 1 до 10, пониско се оценети индикаторите за факултетска средина (види табела 1). Во табелата се прикажани средните вредности и стандардните отстапувања, кои се однесуваат на проценетите параметри за: оценката на квалитетот на живот воопшто, условите на живот, условите на студирање, материјалната ситуираност на студентите, нивната здравствената состојба, начинот на исхрана, на користењето на слободното време, студиските програми, односот на професорите кон нив, ентериерот на факултетите, санитарно-хигиенските услови на факултетот, микроклиматските услови, техничката опременост, задоволството од самите од себе, паричните средствата кои им се на располагање, задоволството од другите луѓе и еколошкото опкружување.

**Табела 1.** Проценка на студентите колку се задоволни од квалитетот на живот во факултетската, семејната средина и еколошкото опкружување

**Table 1.** Evaluation of the satisfaction of the standard of living in the faculty, home and ecological environments

Оценка колку сте задоволни:	СВ	СД
Колку сте задоволни (воопшто) од вашиот квалитетот на живот?	7.24	2.04
Колку сте задоволни од условите во кој живеете?	7.32	2.34
Колку сте задоволни од условите во кои студирате?	6.27	2.26
Колку сте задоволни од материјалната ситуиранаост на вашето семејство?	6.83	2.50
Колку сте задоволни од вашата здравствена состојба?	8.36	1.86
Колку сте задоволни од начинот на вашата исхрана?	7.29	2.14
Колку сте задоволни од начинот на кој го користите слободното време?	7.37	2.38
Колку сте задоволни од студиските програми?	6.25	2.55
Колку сте задоволни од односот на професорите?	6.69	2.52
Колку сте задоволни од ентериерот на факултетот?	5.63	2.68
Колку сте задоволни од санитарно-хигиенските услови на вашиот факултет?	4.54	2.85
Колку сте задоволни од микро климатските услови (осветленост, проветреност, температура, заштита од бука и сл.) на вашиот факултет?	5.44	2.81

Колку сте задоволни од техничката опременост на факултетот?	4.93	2.66
Колку сте задоволни самите од себе?	8.30	1.68
Колку сте задоволни од паричните средства што ви се на располагање?	6.49	2.79
Колку сте задоволни од другите луѓе?	6.44	2.23
Колку сте задоволни од вкупната еколошка опкруженост во вашата средина?	4.71	2.55

Од прикажаните вредности во табела бр.1, може да се воочи дека студентите од државниот универзитет „Св. Кирил и Методи“, најниско ги процениле санитарно-хигиенските услови на факултетите (4.54), потоа следи техничката опременост на факултетите (4.93), микро климатските услови (осветленост, проветреност, температура, заштита од бука и сл.) (5.44), ентериерот на факултетот (5.63). Нивната општа проценка на условите во кои студират и односот на професорите кон нив е малку повисока. Студентите искажаа високо задоволство од самите себеси и нивната здравствена состојба. Нивната проценка на задоволство од самите себеси и нивната здравствена состојба, корелира со податоците за квалитетот на живот кои се поврзани со здравите облици на однесување. Податоците, од спроведеното истражување кои се однесуваат за здравите стилови на живот: пушење, наркоманија, физичка не активност, алкохолизам, несоодветна исхрана, насилничко однесување, ризично сексуално однесување, се прикажани во табелите 2,3,4, 5 и 6. Добиените резултати од спроведеното истражување укажуваат дека најголемиот број од студентите се хранат три пати дневно (52.1%) и конзумираат разновидна здрава храна (56.3%). Студентите имаат значајно позитивен став кон конзумирањето на брза храна (види таб.2).

**Табела 2.** Ставови на студентите во однос на исхраната  
**Table 2.** Students opinions regarding their nutrition

	Да %	Не %	Не баш %	Без одговор	
Дали конзумиташ разновидна здрава храна?	56.3	10.1	32.6	1.0	100
Дали конзумирате брза храна?	50.0	14.6	34.4	1.0	100

Истражувањето покажа дека поголем број од студентите не пушат (55.2%). Само 30.2% од студентите се изјаснија дека не конзумираат алкохол и 77.4% се изјаснија дека немаат пробано дрога. Види табела што следи.



**Табела 3.** Ставови на студентите во однос пушење,алкохол и дрога  
**Table 3.** Students opinions regarding smoking, alcohol and drugs

	Да %	Не %	Никогаш %	Понекогаш %	Без одговор	
Дали пушите?	28.1	55.2	0.7	15.2	0.8	100
Дали конзумирате алкохол?	30.2	21.9	0	47.6	0.3	100
Дали имате пробано некои дроги?	20.5	77.4	/	/	2.1	100

На прашањето „Дали спортувате?“ 36.1% од студентите се изјасниа дека спортуваат, 21.9% воопшто не спортуваат, останатите испитаници спортуваат понекогаш. Слободното време начесто студентите го поминуваат со друштво на кафе. Види табела 4.

**Табела 4.** Користење на слободно време  
**Table 4.** Use of free time

	ф	%
Без одговор	37	12.8
Активно спортуваат	20	6.9
рекреативно спортуваат	41	14.2
Културни манифестации	4	1.4
Курсеви, читање книги	31	10.8
Компјутери,интернет,фејзбук...	40	13.9
Со друштво на кафе	65	22.6
Слушање музика, свирење и сл.	22	7.6
ТВ, гледање филм...	19	6.6
Немам слободно време	9	3.1
Вкупно	288	100

Резултатите во однос на социјалната комуникација, се прикажани во табела 5.

**Табела 5.** Социјална комуникација со членовите во семејството, другарите, колегите и професорите  
**Table 5.** Social communication with the members of the family, friends, colleagues and professors

	Да %	Не %	Не баш %	Без одговор	
Дали имаш добра комуникација со членовите од твоето семејство?	82.4	1.0	15.6	1.0	100
Дали имаш добра комуникација со другарите?	95.5	0.7	3.1	0.7	100
Дали имаш добра комуникација со колегите?	86.5	2.1	10.4	1.0	100
Дали имаш добра комуникација со професорите?	77.1	6.6	15.3	1.0	100

Опишаните показатели укажуваат дека социјалната комуникација на студентите со членовите во семејството, другарите, колегите и професорите е добра. Загрижуваат податоците кои упатуваат на недовербата во владата и институциите на државата. Види табела 6.

**Табела 6.** Доверба во институциите на државата и владата на Република Македонија  
**Table 6.** Trust in the institutions of the government of Republic of Macedonia

	Да %	Не %	Не баш %	Без одговор	
Дали имате доверба во институциите во државата?	16.7	46.9	34.7	1.7	100
Дали имате доверба во владата на РМ?	10.8	56.9	29.9	2.4	100

Од податоците може да се воочи дека 56.9% од студентите немаат доверба во владата на Република Македонија, 10.8% имаат доверба и 29.9% од студентите се изјасниле дека немаат баш доверба во владата.

## ЗАКЛУЧОК

Добиените резултати од истражувањето „Перцепцијата за квалитетот на живот и проценка на стиловите на живот кај студентите од државниот универзитет „Св. Кирил и Методи“ покажаа: Студентите од УКИМ не искажуваат висок степен на задоволство за нивниот квалитет на живот. На скалата од 1-10, најниска проценка е 4.54, додека максималната е 8.32. Испитаниците различно го перцепираат квалитетот на живот, кога станува збор за факултетската и семејната средина. На скалата од 1 до 10, пониско се оценети индикаторите за факултетска средина. Ваквата состојба донекаде и беше очекувана. Имено, според показателите за бруто домашен прилив (БДП), мерилата на доходовна сиромаштија и мерилата на економската нееднаквост, во истражуваниот период, забележлив е пад на животниот стандард во нашата држава. Оттука, е сосема очекувано студентите да не изразуваат поголемо задоволство од квантитетот и квалитетот на добрата и услугите коишто им се достапни воопшто, а посебно во факултетската и семејната средина. Тие се незадоволни и од материјалните сретства што им се на располагање, но и од материјалната ситуација во нивните семејства. Особено е истакнато незадоволството од санитарно-хигиенските услови на факултетите, техничката опременост, микроклиматските услови и ентериериот на факултетите каде што студираат. Заслужува да се истакне еколошката свест на студентите. Имено, тие искажаа големо незадоволство од вкупната еколошка опкруженост во нивните средини. Од понудените 17 ајтеми за задоволство кои ги оценуваа студентите највисоко е оценето задоволството од нивната здравствена состојба (задоволството воопшто од квалитетот на живот, условите во кој живеат, условите во кои студираат, материјалната ситуација на нивните семејства, задоволството од нивната

здравствена состојба, од начинот како се исхрануваат, од начинот како го користат слободното време, од студиските програми, од односот на професорите, задоволството од ентериерот на факултетот, од санитарно-хигиенските услови на факултетите, од микро климатските услови на факултетите, од техничката опременост на факултетите, од паричните средства кои им се на располагање, од другите луѓе и задоволство од вкупната еколошка опкруженост во е живеат). Раководени од резултатите од истражувањето, кои се однесуваат на облиците на однесување (исхраната и физичката активност) и препораките на Сведската здравствена заедница за практикување здрав стил на живот, може да констатираме дека студентите не се однесуваат согласно препораките. Имено, тие конзумираат брза храна (за нив разновидна), не практикуваат редовно спортување, слободното време најмногу го поминуваат на кафе со другарите. Всушност, овој стил на живот според нив е здрав стил на живот. Истражувањето покажа дека студентите се многу задоволни сами од себе, но имаат ниска доверба во другите луѓе. Загрижуваат податоците кои говорат за довербата на студентите во институциите на државата и владата на Република Македонија. Заслужува да се истакне и нивната добра социјалната комуникација, пришто најдобра е нивната комуникација со другарите, а потоа следи со членовите во семејството, колегите и професорите. Бидејќи целта на ова истражување беше да се одреди квалитетот на живот на студентите од државниот универзитет „Св. Кирил и Методиј“, со акцент врз факултетската и смејната средина, проценет преку нивната лична перцепција, може да се заклучи дека личното доживување на факултетското и семејното опкружување соодветствува на постојните објективните услови. Секако, за промена на овие услови се потребни интервенции од страна на владата во однос на подобрување на животниот стандард на самото население, како и од страна на самите факултети за подобрување на условите на факултетското опкружување. Меѓутоа личната перцепција на студентите за нивниот квалитет на живот во однос на исхраната, спортувањето и начинот на користење на слободното време не соодветствува на постојните критериуми за здрав живот. Тоа значи дека препораките на Светската здравствена организација не допираат до оваа популација. Во таа насока е потребно да се засилат образовните информативни програми и медиумски кампањи кои ќе допрат до младата популација и кои ќе промовираат здрав начин на исхрана, и воедно ќе ги поттикнуваат младите слободното време во поголема мера да го поминуваат во спортување, наместо во кафулиња и пасивно комуницирање на социјалните мрежи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Bratković, D. (2002). Kvaliteta življenja osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima život (Disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitatorski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

2. Butow P. (2013). Quality of life Research in Clinical Trials,CEMPED. Available from: URL://www.cancerwa.asn.au/resources/2013-11-25\_qualityof-life-research-phyllis-butow\_session-handouts.pdf.
3. Донеvsка, М. Димитриеvsка, В. Новковска, Б. (2011). Сиромаштија- состојби во Македонија. Скопје: Филозовски факултет.
4. Џонсон Ц., Рејнолдс, Б.Т., Џејсон, М. (2009). Истражувачки методи на политичка наука. Скопје: Академски печат, стр.242-244.
5. Ефтимовски, Д. (2009). Економски раст. Битола: Универзитет „Св. Климент Охридски“.
6. Пиќ, И. (2008). Ekologija radne sredine i kvalitet života. U: Stefanović, S, Šubara, N. (ur) Ekološki rizici i uticaj negativnih faktora na kvalitet života. Belgrad: Institut za energetiku i ekologiju TEHDIS, str.167-247.
7. Узунов, Н. (1986). Современи економски системи-економска анализа на современиот свет., Скопје: Култура.
8. WHOQOL. (1995). The WHOQOL Group. The World Health Organization Quality of life Assessment (Position Paper From the World Health Organization. Social Science and Medicine), 41 (10): 1403-9.

# ULOGA OBITELJI U PREVENCIJI SOCIOPATOLOŠKIH MANIFESTACIJA KOD DJECE I MLADIH

## ROLE OF THE FAMILY IN PREVENTION OF SOCIO EVENTS IN CHILDREN AND YOUTH

Hazim SELIMOVIĆ, Ruža TOMIĆ, Nihad SELIMOVIĆ,  
Zehrina SELIMOVIĆ

Edukacijski fakultet Travnik, BiH

### APSTRAKT

U radu su teoretski razrađeni pojmovi obitelj, obiteljski odgoj i uloga obitelji u prevenciji sociopatoloških manifestacija kod djece i mladih. Naglašena je važnost i uloga funkcionalne i zdrave obitelji u razvoju i odgoju djece. Detaljno su razrađeni pojmovi sociopatološke manifestacije, zlostavljanje, poremećaji u ponašanju i ovisnosti i uloga obitelji u njihovoj prevenciji i rehabilitaciji. Od metoda u radu je korištena metoda teorijske analize putem koje smo proučili i analizirali različite izvore iz literature, periodike, štampe i sa Interneta, uobličili ih i predstavili u našem radu. Na osnovu istraživanja smo utvrdili da je najbolji preventivni faktor stabilna, zrela i zdrava obitelj pa je neophodno da društvo ulaže veće materijalne, moralne i stručne napore u formiranju zdrave, stabilne i zrele obitelji u našem društvu.

**Ključne riječi:** obitelj, prevencija, sociopatološke manifestacije, djeca i mladi.

### ABSTRACT

The paper theoretically elaborated concepts family, family upbringing and the role of the family in the prevention of socio-pathological manifestations in children and mladih. Emphasized the importance and role of functional and healthy families in the development and education of children. In detail the terms sociopathological events, abuse, behavioral problems and addictions and the role of the family in their prevention and rehabilitation.

The methods in this paper uses the method of theoretical analysis, through which we study and analyze the different sources of literature, periodicals, newspapers and the Internet, shaped and presented them in our work. Based on the research we have found that the best preventive factor stable, mature and healthy family so it is essential that the company invests substantial material, moral and professional efforts in the formation of healthy, stable and mature families in our society.

**Key words:** family, prevention, sociopathological events, children and young people.

### UVOD

Djeca i mladi izloženi su danas raznim negativnim utjecajima koji sve češće dovode do različitih vidova sociopatoloških manifestacija. Sociopatološke manifestacije su danas u ekspanziji kako u svijetu, tako i u našoj zemlji i

manifestiraju se na različite načine: sve su raznovrsnije destruktivnije mnogobrojnije i ispoljava ih veći broj djece i mladih sve mlađe hronološke dobi. S obzirom da one ostavljaju dalekosežne posljedice po razvoj i odgoj ličnosti koje ih manifestiraju, ali i po društvenu zajednicu u cjelini, u ovome radu ćemo se osvrnuti na neke od njih i na ulogu obitelji u njihovoj prevenciji, sprečavanju i rehabilitaciji.

## **OBITELJ I NJENA ULOGA U ODGOJU DJECE**

Obitelj predstavlja prvu društvenu instituciju u koju dijete dolazi i od fundamentalnog je značaja za normalan život, rad i razvoj njenih članova. Obitelj svojom unutrašnjom organizacijom, načinom života, odnosima i drugim, pruža zaštitu, odgaja i priprema za život njene članove. Njena uloga u odgoju djece je ničim nezamjenjiva. Naročito je velika u ostvarivanju njenih temeljnih funkcija (zaštitne, socijalizatorske, emotivne i odgojne). „Iz tih razloga je društvena zajednica zainteresirana za materijalno sigurnu, moralno zdravu, čvrstu i na pozitivnim emocijama zasnovanu obitelj, jer će samo u takvoj obitelji moći ostvariti bitne pretpostavke za normalan život i pravilan razvoj njenih članova“ (Dervišbegović, 1997). Pojam obiteljski odgoj određuje se u užem i širem značenju. U užem smislu „pod porodičnim (kućnim, domaćim) vaspitanjem podrazumjevaju se pozitivni utjecaji porodice na nivo kulturnog i korektnog (društveno prihvatljivog, uljudnog) ponašanja pojedinca (djeteta, adolescenta, odraslog)“ (Ilić, 2011). Obiteljski odgoj u širem smislu je „složen proces pozitivnog odnosa, emocionalne atmosfere, komunikacije i cjelokupnog porodičnog života na dinamične tokove i ishode svih područja dječijeg razvoja (tjelesnog, intelektualnog, emotivnog, razvojnog, moralnog, radno društvenog, građanskog, religijskog, estetskog, kulturnog, ekološkog i dr.) i sticanje određenih znanja, upoznavanje sa sistemima vrijednosti, izgradnju nepohodnih navika (higijenskih, kulturnih, radnih i drugih) i vještina (snalaženje i rukovanje priborom, uređajima i dr. koji su djeci dostupni uz primjenu određenih principa, naučno provjerenih metoda, sredstava i stilova u odgoju u obitelji“ (Pedagoški leksikon, 1966). Smisao obiteljskog odgoja ogleda se u stvaranju uvjeta i podsticaja za razvoj svih djetetovih potencijala do ličnog maksimuma, formiranjem emocionalno stabilne i mentalno zdrave i socijalizirane ličnosti koja će se ponašati u skladu sa društvenim vrijednostima i normama. Najčešći mehanizmi koje roditelj i ostali članovi obitelji koriste u odgoju djece su: podrška (potvrđivanje), empatija (saživljavanje) i indetifikacija (poistovjećivanje). Prema Mandiću (1988) dijete u obitelji doživljava prve socijalne kontakte, ostvaruje prve ljudske odnose, doživljava njihovu psihološku svjesnost, stječe predstavu o svijetu, međuljudskim odnosima, upoznaje logiku društvenih odnosa i sagledava svoj položaj u društvu. U obitelji se stječu prva znanja, uče prve vještine, navike i razvijaju sposobnosti u njoj se razvija i stabilizira dječiji emocionalni život, stječu se temelji strukture ličnosti, postavljaju se temelji pogleda na svijet, idejna orijentacija i osnovna životna uvjerenja i pogledi, stječu se osnovna karaktera svojstva, osnove moralne,

estetska, radne i ekološke kulture, postavlja se temelj fizičkom i mentalnom zdravlju ličnosti i osnovni modeli ponašanja i djelovanja u društvu. Značaj obiteljskog odgoja je ogroman jer obitelj udara temelje cjelokupnog razvoja ličnosti djeteta na svim poljima, daje im ono što je najvažnije „od čega kasnije škola i ostale društvene institucije polaze i na čemu grade odgojni utjecaj na djecu“ (Dervišbegović, 1997) . Prva negativna iskustva na emocionalnom planu u razvoju djeteta uočavaju se u obitelji. Obitelj je važan faktor socijalnog razvoja djeteta. „Socijalno ponašanje naučeno u obitelji može nam olakšati ili otežati kasniju adaptaciju i uključivanje u društvenu zajednicu“ (Selimović i Tomić, 2011). Obitelj je ničim nezamjenjiv faktor u odgoju djece i razvoju djece naročito u ranoj dobi kada je dječiji svijet na nju ograničen i kada dijete ne dolazi u kontakt sa drugim ljudima. Rana iskustva ostavljaju veliki utjecaj na razvoj ličnosti jer su djeca u toj dobi najprijemljivija za vanjske utjecaje. Značaj obitelji u razumjevanju različitih vidova ponašanja i formiranju dječijih stavova naročito se vidi kod djece devijantnog ponašanja gdje se uzroci takvog ponašanja često nalaze u obitelji. Psihološka klima u obitelji ostavlja na dječije ponašanje duboke tragove. Obiteljski život i obiteljski odgoj u okviru obitelji nemoguć je bez komunikacije. Ukoliko je komunikacija dobra roditelji djecu podstiču, daju uputstva i objašnjenja čime se gradi emocionalna atmosfera važna za odgoj djece. „Život u obitelji je naša prva škola emocionalnog obrazovanja, u tom intimnom vrijućem grotlu pristnosti mi saznajemo šta osjećamo o sebi i kako drugi reaguju na naša osjećanja, na koji način treba da shvatimo takva osjećanja i kako da se ponašamo, kako da izrazimo nadanja i strahove. Emocionalno obrazovanje se ne prenosi samo roditeljskim riječima ili određenim postupcima prema djetetu, nego i načinima koji mu pomažu da savladaju sopstvena osjećanja i emocije koje roditelji ispoljavaju. Neki roditelji su daroviti učitelji, drugi pogubno odmažu“ (Doleman, 2005). U procesu komunikacije sa djetetom susreću se tri pogrešna emocionalna stava: kad roditelji potpuno zanemaruju dječija osjećanja, suviše popustljivi roditelji kad je u pitanju osjećajnost i roditelji koji ne poštuju dječija osjećanja (osuđuju, kažnjavaju djecu). Obitelji koje su društveno neprilagođene su sa negativnom klimom koja dovodi do emocionalne nestabilnosti i društvene neadaptiranosti odraslih i odgojne zanemarenosti djece i mladih. U ovim obiteljima prisutni su dezintegracija, dezorijentacija i disfunkcionalnost. Odsutna je bliskost, ljubav, predanost, sigurnost, dostojanstvo i samopoštovanje kod njenih članova. Ove obitelji prate: smetnje u emocionalnom i socijalnom razvoju male djece, izbjegavanje druženja sa vršnjacima, teškoće u učenju i pohađanju nastave, dok se u doba puberteta javlja konfuzija i dezorijentiranost, konformističko i delinkventno ponašanje. Roditelje možemo prema smjeru utjecaja na dijete (pozitivno ili negativno) kad je u pitanju formiranje ličnosti podijeliti na dva tipa: tipovi koji utiču pozitivno na razvoj i odgoj djece (demokratski, emotivno topao tip) i tipove roditelja (staratelja) koji negativno djeluju na formiranje djetetove ličnosti (autokratski autoritarni, strogi tip) i permisivni (popustljivi, dopustljivi) tip, indiferentni (nezainteresovani, indolentan, prezaposlen) i emotivno hladan tip“ (Ilić, 2011). Autokratski tip roditelja/staratelja kruti su, strogi i zahtjevni, samozadovoljno donose naredbe,

zaključke, odluke bez predstavljanja pravila i traže strogo ispunjenje. Djecu kažnjavaju. Često su djeca u strahu, ponašaju se neprirodno, napeto, izbjegavaju s roditeljima susrete, rasprave i slično. Djeca u ovim obiteljima su neraspoložena, potištena, nezainteresovana, usamljena, slabo komunikativna. Često zbog neprihvaćenosti u obitelji traže grupe vršnjaka asocijalnog ponašanja. I djeca permisivnih roditelja pokazuju reakcije koje ih mogu odvesti u asocijalno ponašanje. Jako su impulsivna, agresivna, autoritarna i isključiva. Žele biti u centru pažnje, imaju osjećaj zapostavljenosti, nesamostalni su i neuspješni u obavljanju nekih aktivnosti. U obiteljskom odgoju najslabije rezultate postižu roditelji (staratelji indolentnog tipa). Djeca pokazuju vidove odstupajućeg, asocijalnog ponašanja. Ljuta su, agresivna, griješe i neizvršavaju obaveze. U adolescenciji su buntovni, destruktivni i neprilagođeni, skloni alkoholu, drogi, bježanju, tučnjavama, krađama i drugim delinkventnim aktivnostima. Iz obiteljski hladnog tipa nedostaje emotivna toplina, afektivna vezanost, empatija i ljubav prema djetetu. Djeca iz ovih obitelji su anksiozna, emocionalno isfrustrirana, plašljiva, razdražljiva, sklona konfliktima i otežanoj komunikaciji, što ometa njihovo formiranje kao emocionalno zrele, psihološki stabilne i dobro prilagođene ličnosti. Svoje ciljeve uspješno ostvaruje funkcionalna i zrela obitelj. „Hipoteza o zdravoj porodici određuje se vrstom i stepenom uspjeha koji porodica postiže u ostvarivanju svojih osnovnih funkcija“ (Ekerman, 1987). Kao osnovni kriterij funkcionalne uspješnosti same obitelji je uspješno izvršavanje njenih ciljeva i zadataka, jer je to ono što obitelj čini obitelji. „Porodica postiže zdravlje ukoliko ispunjava biološke potencijale roditelj –dijete i odnosa muž – žena; ona mora biti dobro postavljena jedinica koja će obezbjediti zaštitu od opasnosti i materijalnog zadovoljenja potreba za opstanak, ona mora pripadati zajednici i mora biti s njom integrisana spolja, ona mora biti integrisana iznutra, složna i sposobna da se sama stabilizuje i ispuni potencijale uzrasta, ona mora sačuvati fluide, elastičnu sposobnost da se prilagođava promjenama. Porodica kao porodica mora imati ciljeve i ostvarljiva shvatanja vrednosti“ (Ekerman, 1987). Zdravu obitelj karakteriše: adaptivnost, odanost, privrženost obitelji (pojedinih članova, ali i cijele obitelji), komunikacija jasna, otvorena i učestala, sinhroniziranje svakog pojedinca da razumije osjećaj pripadanja, ali i podržavanja u individualnom razvoju, izražavanje poštovanja i uvažavanja religijsko/duhovne orijentacije (ali bez konzenzusa koji je specifičan, aspekt religije je važan), društvena angažiranost, koja čini resurse dostupnim za adaptiranje i snalaženja, jasne – fleksibilne uloge, zadovoljavajući kvalitet i kontinuitet zajednički provednog vremena“ (Pašalić-Kreso, 2004). Isti autor je razmatrao i karakteristike disfunkcionalne, odnosno nezdrave obitelji. Kao karakteristike disfunkcionalne obitelji navode: „granice sustava su rigidne ili vrlo difuzne i najčešće nepromjenjive, pravila obiteljskog života nepromjenjiva ili kruto postavljena ili u obitelji nema pravila niti bilo kakvih metoda za usklađivanje ponašanja, uloge su krute i ne mogu biti izmijenjene, ili uloge nisu jasno definisane, a članovima nije jasno šta se od njih traži da bi zadovoljili očekivanja, individualna autonomnost se žrtvuje da bi se sačuvala obitelj na okupu, ili autonomnost je nametnuta budući da nema obiteljskog



jedinstva . Komunikacija je neodređena ili indirektna ili naredljiva i autoritarna“ (Pašalić-Kreso, 2004). Dijete u obitelji uči međuljudske interakcije. „Što je veći sklad između međusobnog ponašanja roditelja i njihovih zahtjeva u vaspitnom procesu u pogledu odnosa koje ističu kao poželjne utoliko će vaspitanje teći bezbolnije i biti uspješnije i kao rezultat dati emocionalno stabilne ličnosti“ (Grandić, 2004). U slučaju zasnovanom između interakcija i ponašanja roditelja i modela koji nameću djeci dolazi do emocionalne nestabilnosti, psihičke labilnosti, otuđenosti, nestabilnosti, agresivnosti, bježanja iz škole ili napuštanja, raznih vidova asocijalnog i delinkventnog ponašanja djece i mladih.

## **PSIHOSOCIJALNI UZROČNI FAKTORI KOJI UTIČU NA RAZVOJ DJETETA**

Psihosocijalni faktori koji utiču da ljudi budu skloniji poremećajima su brojni. Pod psihosocijalnim faktorima podrazumijevamo „razvojne uticaje-često nepredvidive i nekontrolisane negativne događaje koji mogu hendikepirati osobu psihološki, čineći je manje spremnom da se nosi sa događajima“ (Šerifović-Šivert, 2009). Psihosocijalni uzročni faktori su uvijek posredovani promjenama koje se dešavaju u nezdravom sistemu kada se aktiviraju emocije i uče se novi sadržaji ili vještine.

Na socioemocionalni razvoj djeteta najjače utiču slijedeće kategorije faktora:

- „rana deprivacija ili trauma,
- neadekvatni stil roditeljstva,
- bračni problemi i razdor“ (Šerifović-Šivert, 2009).

Ovi su faktori u interakciji jedni s drugima kada djeluju ili djeluju u interakciji sa faktorima sredine i genetskim faktorima. Naročito jake psihološke posljedice mogu imati djeca koja su deprimirana kao što su djeca u sirotištima, domovima gdje ne postoji o njima adekvatna briga. Jaka je i u obiteljima gdje je odsutna ljubav i pažnja roditelja koja je djeci neophodna. Djeca smještena u institucije imaju manje topline, rjeđe fizičke kontakte, slabiju intelektualnu, emocionalnu i socijalnu stimulaciju i manje ohrabrenja i pomoći sa pozitivnim učenjem. Naročite probleme emocionalne bihevioralne i probleme učenja pokazuju djeca smještena u institucije od rane dobi. Ova djeca pokazuju i povećani rizik za problematične veze i psihopatologiju. Jedan od psihosocijalnih faktora sa negativnim posljedicama po razvoj djece je zapostavljanje i zlostavljanje u obitelji. Zlostavljanje djece od strane roditelja je često i ogleda se u nehumanom tretmanu u formi emocionalnog, fizičkog i seksualnog zlostavljanja. Djeca su zapostavljena od strane roditelja sve češće fizički, odsutan je interes za dječije potrebe, aktivnosti, interese, s djecom se provodi malo vremena. Istraživanja su pokazala da kod beba veće posljedice ima zapostavljanje nego zlostavljanje. Istraživanja pokazuju da su roditelji koji zapostavljaju i zlostavljaju svoju djecu i sami bili žrtve zlostavljanja (Šerifović-Šivert, 2009). Brojne devijacije u roditeljstvu mogu imati utjecaja na djetetovu sposobnost nošenja sa životnim izazovima i kreirati sklonost djeteta različitim vidovima sociopatoloških manifestacija. Istraživanja Rutter i Quinton (1984) su pokazala da roditelji imaju tendenciju reagirati nervozno, neprijateljski i sa

kritikom prema djeci sa negativnim raspoloženjem i niskim stepenom prilagođavanja. Na djecu negativno utječe i prisustvo sociopatoloških manifestacija kod roditelja. Sklona rizičnom ponašanju su djeca depresivnih, anksioznih roditelja, roditelja ovisnika, sklonih zlostavljanju i kriminalitetu. Bračni problemi, posebno ako su dugotrajni imaju frustrirajuće i bolne posljedice po odrasle, ali i po djecu. Istraživanja pokazuju da su teški nesretni brakovi, a da je kraj bračne veze stresan mentalno i fizički. Jedan broj osoba prevaziđe negativne efekte za 2-3 godine, ali ima i onih koji to ne uspiju nikada. Amato i Keith (1991) su zaključili da je visoka koleracija sa psihopatologijom i sa fizičkom bolešću, smrću, suicidom, ubistvom razvedenih osoba. Žene češće od muškaraca imaju ponekad koristi od razvoda. Jake traumatske posljedice razvod roditelja ostavlja i na djecu. „Psihološki problemi i delikventno ponašanje su češći kod djece i adolescenata iz razvedenih roditelja“ (Chase-Lansdale et al, 1995). Ponekad razvod ostavlja manje posljedice nego ako roditelji žive zajedno i svađaju se. Često djeca kad su u pitanju vršnjaci izbjegavaju kontakte, ili su suviše agresivna. Odnosi sa vršnjacima mogu biti teški, ali i iskustvo iz kojih dijete uči lekcije za cijeli život. Ukoliko sve teče dobro u adolescenciji će dijete posjedovati veliki nivo socijalnog znanja i vještina koje čine socijalnu kompetentnost. Ima i suviše odbačene, agresivne i povučene djece. „Odbačena djeca suviše su zahtjevna i agresivna u kontaktu sa drugom djecom“ (Cichetti and Cohen, 1995). Često se ljute, kažnjavaju drugu djecu i teže praštaju. Ova su djeca maltretirana u obitelji, pa to očekuju i od drugih. „Ukoliko su odbačena i agresivna u djetinjstvu, posebno dječaci, povećana im je vjerovatnoća agresije i delikvencije u kasnijem periodu života“ (Coie, 2004). Ukoliko su djeca odbačena posljedice su ozbiljne, jer djeca ne mogu učiti pravila socijalnog ponašanja, ako postanu žrtve siledžija posljedice su veće na samopoštovanje i samopozudanje djeteta i vodi ka usamljenosti i depresiji. Istraživanja su pokazala da su najčešći etiološki činioci delinkvencije: „loše obiteljske prilike gdje među faktorima dominiraju nesređeni i neadekvatni odnosi, loša kvaliteta komunikacije sa djetetom od strane roditelja, zanemareni odgoj od strane jednog ili oba roditelja, loš socioekonomski status i loši uvjeti stanovanja, prisutnost sociopatoloških pojava u obitelji, među roditeljima ili ostalim članovima obitelji“ (Tomić, 2005).

## **POJAM I DEFINIRANJE ASOCIJALNOG I DELIKVENTNOG PONAŠANJA**

Sociopatološke pojave sve su više prisutne, naročito među djecom i mladima u savremenom društvu. Iz dana u dan raste broj maloljetnika koji se odaju porocima, zlostavljanju, kriminalu. Nov i ubrzan tempo života radi obezbjeđenja egzistencije sve se više odražava na obitelji u kojima najveće posljedice snose djeca. Zbog općeg beznađa u državi i okruženju, nezaposlenosti i korupcije mladi nisu motivirani na pozitivan način usmjeriti svoje životne ideale i gledati optimistično na bolju budućnost. Sve je više razrušenih obitelji, još se osjećaju posljedice rata, sve su ranjiviji djeca i mladi. Zbog zapostavljenosti od strane odraslih i društva

često iz bunta privlače pažnju na se manifestiranjem raznih sociopatoloških ponašanja. Mediji im stalno privlače pažnju natpisima o lakoj i brznoj zaradi, ugodnom životu i bogaćenju. Rijetko se priča o pravim društvenim vrijednostima, poštenoj zaradi i radu, skromnom načinu života bez luksuza i rasipništva. Pojam poremećaja u ponašanju obuhvata pojave koje su u suprotnosti sa općeprihvaćenim normama ponašanja u jednoj socijalnoj sredini, a odnose se na nepoštivanje društvenih normi i ugrožavaju prava drugih u zajednici. „Ako ponašanje uslovno definišemo kao svako držanje (aktivno ili pasivno, psihičko ili fizičko – koje se nalazi u interakciji jedne ličnosti ili grupe, koje je primjećeno od uže ili šire socijalne sredine, u kojoj se osoba ili grupa nalazi, tada poremećaj u socijalnom ponašanju predstavlja takvo držanje, odnosno reagiranje koje je u suprotnosti sa opšte prihvaćenim vrednostima, normama i pravilima ponašanja date socijalne sredine datog društvenog sistema. Ovde bi se svakako moglo govoriti o različitim stepenima poremećaja u ponašanju mladih, tj. o različitim stepenima negativnog reagovanja koja se kreću od blažih devijacija u socijalnom ponašanju pa sve do težih oblika poremećaja u ponašanju, odnosno kršenja pravnih normi datog društva, delikventno ponašanje mladih“ (Ilić, 2011). U posljednje vrijeme povećan je broj djece sa smetnjama adaptacije. 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 (npr. porodicu, školski kolektiv, dječije i omladinske organizacije, te užu i širu zajednicu. Kao djecu s poremećajima u ponašanju označavaju se ona djeca čije ponašanje uzrokuje konfliktne situacije. U tom slučaju govorimo o emocionalno oštećenoj i socijalno neprilagođenoj djeci. Ako ponašanje ličnosti u određenoj situaciji dobije oblik prekršaja, onda se govori o delikventnom ponašanju. Devijantno ponašanje se kao pojam vezuje za sve vrste ponašanja koja u bitnoj mjeri odstupaju od društveno dozvoljenih normi i pravila ponašanja i vrijednosti u socijalnoj zajednici. Ovakva ponašanja proizvode socijalnu reakciju neodobravanja i sankcioniranja. Odgojna zapuštenost obuhvata oblike nesocijaliziranog ponašanja maloljetnika i vršenje krivičnih djela kao najtežeg vida odgojne zapuštenosti. Osim toga odgojna zapuštenost se definira i kao nepovoljno socijalno stanje djece i maloljetnika koje negativno utječe na razvoj njihovog socijalnog ponašanja i može produkovati delikventno ponašanje. Socijalna neprilagođenost se koristi s ciljem izbjegavanja stigmatizacije maloljetnika. Pod asocijalnim ponašanjem podrazumjevamo sve vrste ponašanja koja su u suprotnosti sa općeprihvaćenim moralnim normama ali nisu pravno sankcionirana. Ona su najčešće uvod u prestupničko ponašanje maloljetnika. Antisocijalno ponašanje je ponašanje maloljetnika koje je u suprotnosti sa svim normama društva i najbliže je po svom značenju prestupničkom ponašanju. Rizično ponašanje su svi oblici ponašanja kojima se ugrožava fizičko, psihičko i socijalno blagostanje pojedinaca i zajednice.

## POMOĆ OBITELJI U PREVENCIJI SOCIOPATOLOŠKIH MANIFESTACIJA

Društvene institucije i društvo u cjelosti trebaju pojačati odgovornost i intervenciju na jačanju ličnih potencijala djece i mladih, jačanju obitelji kao najtoplijeg i najsigurnijeg „gnijezda“ za svako ljudsko biće, te pravovremenim i adekvatnim preventivnim mjerama raditi na sprječavanju devijantnih ponašanja kod djece i mladih. Da bi obitelj uspješno socijalizovala i podizala dijete društvo joj treba pružiti pomoć na sljedećim poljima:

- „pomoć roditeljima u podizanju uspješnosti odgojnog djelovanja,
- osposobljavanje obitelji za pravovremeno uočavanje simptoma delikventnog ponašanja
- pomoć u savladavanju objektivnih poteškoća
- pomoć u savladavanju subjektivnih poteškoća kao što je klima, odnosno karakter međuljudskih odnosa u obitelji, sociopatološko ponašanje njenih članova, alkoholizam, sklonost neradu, skitnji, fizička razračunavanja i sl.
- aktivnosti oko provođenja navedenih oblika pomoći obitelji treba da preuzmu odgojno-obrazovne, socijalne i zdravstvene ustanove
- roditelje treba naučiti kako da svojoj djeci pruža mogućnost da se uključe u različite aktivnosti u okviru obitelji, da uspješno komuniciraju sa članovima obitelji, te da jasno definiraju šta se očekuje od članova obitelji i kakve su kazne u slučaju neispunjavanja obaveza
- važnu ulogu u pružanju pomoći obitelji trebali bi da odigraju Centri za pomoć obitelji u krizi, posebno sa djecom između 12 i 16 godina, jer su oni izloženi najvećem riziku delikvencije
- u cilju uspješnog odgojnog djelovanja na dijete i uspješnog uočavanja i otkrivanja simptoma delikventnog ponašanja, kao i cilju savladavanja objektivnih i subjektivnih poteškoća na koje nailazi, obitelj mora tijesno surađivati sa školom koju dijete pohađa, sa zdravstvenim i socijalnim ustanovama i policijom“ (Tomić i sur., 2008).

Kontinuirana saradnja sa obitelji i roditeljima od velikog je značaja u otkrivanju i preveniranju odgojne zapuštenosti i drugih socijalnih uzroka prestupničkog ponašanja maloljetnika. „Uloga organa starateljstva u vaspitanju za odgovorno roditeljstvo doći će naročito do izražaja u radu sa roditeljima koji zanemaruju svoje roditeljske dužnosti, prava i obaveze u pogledu staranja za porodicu i psihofizički razvitak djeteta, zanemarivanje brige o zdravlju djeteta, pravilnom vaspitanju, uspjehu u obrazovanju u skladu sa mogućnostima djeteta dr“ (Tomić i sur., 2008).

To su vanbračne zajednice, obitelj sa razvedenim brakovima, nekompletne obitelji usljed napuštanja od strane jednog roditelja, samohrane obitelji i dr. Osim toga, socijalna zaštita i briga o obitelji mora obuhvatiti i obitelji sa očuvanom strukturom i skladnim obiteljskim odnosima, odnosno između članova. Ta pomoć je naročito potrebna na planu uspješnog obavljanja odgojne funkcije, koja se sve teže ostvaruje u složenim socijalnim uvjetima i okolnostima u našem društvu. Povoljna obiteljska atmosfera ostvaruje pozitivan utjecaj na razvoj djece i doprinosi smanjenju

poremećaja u njihovom socijalnom ponašanju. Ličnim primjerom, moralnim životom i radom kao i usmjeravanju i kontrolom ponašanja, roditelji djeluju preventivno u čemu imaju nezamjenjivu i važnu ulogu u odnosu na druge socijalne faktore. Uz obitelj, važna je i škola. Ostvarujući saradnju sa obitelji, pedagozi i nastavnici u školi, mogu pružiti stručnu pomoć roditeljima i na taj način doprinostiti njihovom osposobljavanju za odgajanje djece u procesu socijalizacije. Posebno je važan odnos roditelja i škole. Škole bi trebale zajednički raditi sa roditeljima, organizacijama lokalnih zajednica, institucijama koje se bave aktivnostima mladih ljudi od značaj za njihov razvoj. Takvo stanje je moguće postići, udruživanjem svih raspoloživih resursa u zajednici, odnosno njihovom potpunom mobilizacijom. Ti resursi, kao sastavni dio društvene zajednice, su: porodica, škola, različite vladine i nevladine organizacije, lokalna uprava, organizacije zabave i slobodnog vremena, privreda, mediji itd.

## ZAKLJUČAK

Obitelj igra važnu ulogu u odgoju i razvoju djeteta. Njena uloga u odgoju djeteta je ničim nezamjenjiva. Razlozi za to su brojni, a jedan od njih je što veliki broj ljudi od rođenja do smrti živi u obiteljskoj zajednici gdje se vrše više ili manje organizirani pedagoški utjecaji. Posljedice po razvoj djece javljaju se najčešće zbog: roditeljske slijepe ljubavi, zbog pretjerane strogosti i grubosti roditelja, zbog ambicija roditelja, zbog pozivanja roditelja na svoju roditeljsku vlast, umjesto da djeluje autoritetom, povjerenjem i da djetetu pruža podršku i pomoć. Društvo je dužno pružiti pomoć obitelji u odgoju djece. Pravilan i kvalitetan obiteljski odgoj je najjača preventivna mjera za pojavu svih vidova sociopatoloških manifestacija kod djece i mladih. Što je sretnija i odgojenija svaka pojedina obitelj, sretnije je cijelo društvo.

## LITERATURA

1. Amato, P.R. i Keith. B. (1991). Parental divorce and adult well-being: A Metanalysis Journal of Marriage and Family, 53. 43-58.
2. Chase – Lansdale P.L., Cherlin A.J., Klernan, K.E. (1995). The long term effects of parental divorce on the mental health od young adults: A developmental perspective. Child development, 66, 1614-1636.
3. Cichetti, D. i Cohen , D.J. (1995), Developmental Psychopatology, vol.2: RISK, Disorder nad adoption (str. 369-420), New York, Wiley.
4. Coie, J.D. (2004). The impact of negative social experience on the development of antisocial behavior.
5. Ćatić, R. (2005). Porodična pedagogija. Zenica: Pedagoški fakultet.
6. Dervišbegović, M. (1997). Socijalna pedagogija i androgogija, Sarajevo.
7. Ekerman, N.V. (1987). Psihodinamika porodičnog života, Titograd, Grafički zavod.
8. Gicchetti, D., Toth, S.L. (1995). Developmental psychopatology and disorders od affect.

9. Goleman, D. (2005), Emocionalna inteligencija, Beograd.
10. Grandić, R. (2004). Porodična pedagogija, Novi Sad.
11. Grandić, R. (2005). Porodična pedagogija, Zenica: Pedagoški fakultet.
12. Ilić, M. (2011). Porodična pedagogija, Mostar i Banja Luka.
13. Mandić, P. (1988). Izabrana djela, Osijek.
14. Pašalić-Kreso, A. (2004). Koordinate obiteljskog odgoja, Sarajevo: Jež.
15. Pedagoški leksikon (1966), Beograd.
16. Rutter, M. i Quinton, D. (1984). Long term follow – up of women institucionalized in childhood: Factors promoting good functioning in adult life, British Journal of Developmental Psychology, 18, 225-234.
17. Selimović, H. i Tomić, R. (2011). Pedagogija I, Travnik: Edukacijski fakultet.
18. Šerifović-Šivert, Š. (2009). Psihologija abnormalnog ponašanja, Tuzla: OFF-SET.
19. Tomić, R. (2005). Komunikacija sa djecom delinkventnog ponašanja, Tuzla: OFF-SET.
20. Tomić, R., Šehović, M., Karić, N., Hasanović, I. (2008). Delinkventno ponašanje djece i mladih. Tuzla: OFF-SET.
21. V.J.B. Kupersmidt, K.A., Dodge (Eds), Childrens peer relations: From development to intervention, (str. 243-267), Washington D.C.: American Psychological Association.

# IZOSTAJANJE UČENIKA S NASTAVE

## ABSENCE OF STUDENTS FROM SCHOOL CLASS

Anita KLAPAN<sup>1</sup>, Nikolina ČERKEZ<sup>2</sup>, Tina VEKIĆ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci

<sup>2</sup>Studij pedagogije, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, Sveučilište u Mostaru

### APSTRAKT

Neopravdano izostajanje učenika s nastave pedagoški je problem koji sve više zabrinjava nastavnike i roditelje učenika osnovnih i srednjih škola. Radi se o jednom od najuočljivijih problema današnjeg školstva. Posljedice izostajanje učenika s nastave negativne su, kako za pojedinca tako i za društvo. Ovim istraživanjem ispitani su stavovi učenika o izostajanju s nastave te uzroci i moguće posljedice ove neželjene pojave u odgojno-obrazovnom radu škole. Dobiveni rezultati upućuju na to da najveći broj učenika/ca ne dolazi na nastavu kad za to postoji opravdani razlog. No značajan je broj i onih koji ne dolaze na nastavu bez nekog osobitog razloga. Prilikom opravdavanja izostanaka učenici se oslanjaju na prilično veliku pomoć roditelja. No, na taj se način problem koji stoji iza izostanaka ne rješava, nego raste i generira nove probleme, odnosno djeca imaju roditelje kao model koji potiče izbjegavanje obaveza, a u ovom slučaju to je izostajanje s nastave.

**Ključne riječi:** apsentizam, neopravdani izostanci, učenik

### ABSTRACT

Unjustified absence of students from school class is a pedagogical problem who worries teachers and parents of students from primary and secondary schools. It is about one of the most evident problems of modern schooling. Consequences of school absence are negative, both for the individual and for society. These investigations have tested students attitude about class absence, causes and possible consequences of this unwanted appearance in educational work of school. End results indicate that the biggest number of students are not coming on class when is there justified reason for that. But there is also a significant number of students that does not appear on class when there is no reason at all. During justification of absence students are usually rely on parents help. This way of absence justificatin does not resolve anything, it only grows and creates new problems. By this way children have parents who are encouraging them to avoid obligations and in this case it is absence from school class.

**Keywords:** absenteeism, unjustified absences, student

### APSENTIZAM UČENIKA S NASTAVE

U stručnoj literaturi se često uz izostajanje s nastave koristi termin apsentizam. Sama je riječ izvorno latinskog porijekla, lat. absens – odsutan. U

enciklopedijskom rječniku apsentizam se između ostalog definira kao izostajanje s radnog mjesta iz različitih razloga. Posljedice izostajanje učenika s nastave negativne su, kako za pojedinca tako i za društvo. Vrlo često bezazlene pojave kratkotrajnog markiranja prerastaju u trajne oblike i stilove neodgovornog i asocijalnog ponašanja. Iako izostajanje bilježimo i kod učenika osnovnoškolskog uzrasta, ono je ipak učestalija pojava u srednjim školama (Nazor, 1993). U fenomenološkom smislu razlikujemo individualno bježanje i bježanje u skupini. Učenik koji bježi sam, oslanja se na vlastite snage i time nastoji riješiti, ublažiti ili izbjeći neki osobni problem, konflikt i sl. Bježanje u skupini najčešće je motivirano postizanjem nekoga grupnog cilja, pri čemu manji broj vršnjaka preuzima vodstvo, a ostali se prepuštaju njihovu vodstvu i podređuju ciljevima skupine. Dugotrajnije bježanje iz škole najčešće je individualnog karaktera, a bježanje u skupini po pravilu je kratkotrajno i prolazno. Individualno bježanje iz škole u najvećoj mjeri povezano s neprihvaćajućim stavom učenika prema školi i radu, sa školskim neuspjehom, sa slabom sposobnošću socijalne prilagodbe i slabom spremnošću za prihvaćanje institucionalnih normi ponašanja, što pak, upućuje na brojne nepovoljne obiteljske i šire socijalne uvjete u kojima žive učenici (Bouillet i Uzelac, 2007). Pedagoške mjere za neopravdano izostajanje s nastave kreću se u ovim okvirima: opomena razrednika (neopravdano izostajanje od 5 do 9 sati), ukor razrednog vijeća (neopravdano izostajanje od 10 do 14 sati), odgojno-obrazovni tretman produženog stručnog postupka, opomena pred isključenje (neopravdano izostajanje od 15 do 22 sata) i isključenje iz škole (neopravdano izostajanje od više od 22 i više sati). Osim navedenih mjera predviđenih za neopravdano izostajanje s nastave, Statutom škole uređuju se i pravila koja se odnose na velik broj opravdanih izostanka. Ako iz opravdanih razloga učenik nije mogao pohađati nastavu i biti ocijenjen iz jednog ili više predmeta, upućuje se na polaganje predmetnog ili razrednog ispita.

### **Prikaz dosadašnjih istraživanja**

Fenomen izostajanja učenika s nastave u hrvatskom školstvu nije dovoljno istražen. Time je još veća važnost istraživanja u ovom području. Stoga ćemo u nastavku navesti neka od važnijih istraživanja. Istraživanjem S. Tolića pokazalo je da neopravdano najviše izostaju učenici koje bismo mogli nazvati slabim učenicima, odnosno oni koji nemaju dovoljno razvijene sposobnosti potrebne za uspješno svladavanje školskih obaveza. Istraživanjem se došlo do rezultata da se djevojke i mladići ne razlikuju, na razini statističke značajnosti, u broju ukupnih, opravdanih i neopravdanih izostanaka (Tolić, 1980). Rezultati istraživanja S. Pavlice ukazuju na bitnu razliku u stavovima učenika i nastavnika, kada je riječ o neopravdanom izostajanju. Učenici kao najvažniji uzrok neopravdanog izostajanja s nastave navode preopterećenost, a nastavnici nezainteresiranost i nemotiviranost učenika za učenje. Kao najvažniju mjeru smanjivanja neopravdanog izostajanja s nastave učenici navode rasterećenje, a nastavnici češće kontakte s roditeljima učenika (<http://public.carnet.hr/dhsp/pavlica19.html>, preuzeto 26. 4. 2014.). S druge strane



J. Herceg istraživanjem učeničkih izostanaka završnog stupnja usmjerenog obrazovanja zaključio je da učenici kao razlog izostajanja na prvo mjesto stavljaju strah od ispitivanja (Herceg, 1948). S. Zrilić provela je istraživanje na uzorku od 560 srednjoškolaca u Zadru, Obrovcu i Korčuli. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u broju opravdanih i neopravdanih izostanaka s obzirom na razred koji učenici pohađaju. Najveći broj neopravdanih izostanaka je u četvrtom razredu, a najmanji u prvom, dok je najveći broj opravdanih izostanaka u drugom, zatim trećem i četvrtom, a najmanji u prvom razredu srednje škole. Nadalje, pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u broju neopravdanih sati s obzirom na spol učenika, ali ne i u odnosu na opravdane izostanke. Mladići imaju značajno veći broj neopravdanih sati. Postoji, također, statistički značajna razlika u broju neopravdanih i opravdanih sati s obzirom na vrstu škole koju učenici pohađaju. Veći broj neopravdanih sati imaju učenici strukovnih škola nego učenici gimnazije, dok najveći broj opravdanih izostanaka imaju učenici trogodišnjih strukovnih škola, a najmanji učenici četverogodišnjih (Zrilić, 2007).

M. Bilankov istražio je stavove i mišljenja učenika, nastavnika i roditelja o izostancima s nastave u četiri splitske škole. Uzorak istraživanja činilo je 384 učenika, 115 nastavnika i 336 roditelja. Rezultati istraživanja pokazali su različitost stavova učenika, nastavnika i roditelja o izostajanju, a njihovo slaganje o nužnosti promjena globalnog sustava školovanja (Bilankov, 1998).

P. Bezinović i M. Tkalčić proveli su istraživanje na uzorku učenika svih srednjih škola u Primorsko-goranskoj i Dubrovačko-neretvanskoj županiji. Dobiveni rezultati ukazuju na zabrinjavajuću učestalost pojava psihosomatskih simptoma kod srednjoškolaca, osobito kod djevojaka, koji su značajno povezani sa strahom od škole, osjećajem nekompetentnosti za školu, tendencijom prema izbjegavanju nastave, brojem opravdanih sati izostanaka iz škole, nezadovoljstvom izborom škole i percepcijom neprimjerenih ponašanja nastavnika. Rezultati alarmantno utječu na potrebu mijenjanja školskog ozračja (Bezinović i Tkalčić, 2002).

E. Sabljčić je u svom istraživanju utvrdila značajnu negativnu povezanost prosjeka ocjena na kraju školske godine i broja ukupnih i neopravdanih izostanaka. Povezanost prosjeka ocjena i broja opravdanih izostanaka nije se pokazala značajnom. Dokazuje kako među spolovima ne postoji značajna razlika u broju ukupnih, opravdanih i neopravdanih izostanaka (Sabljić, 2000).

S. Hitrec je istraživala izostanke u 19 srednjih strukovnih škola grada Zagreba na uzorku od 3549 učenika, 2532 roditelja i 586 nastavnika. Cilj istraživanja bio je utvrditi kako učenici, roditelji i nastavnici procjenjuju pojavnost i strukturu izostanaka. Rezultati istraživanja pokazali su različitost mišljenja učenika, nastavnika i roditelja. Od nekoliko ponuđenih mogućnosti smanjenja izostanaka s nastave učenici i nastavnici su na prvo mjesto stavili da određen broj izostanaka povlači sa sobom gubitak školske godine. Roditelji su naveli potrebu za strožim pedagoškim mjerama. Prema mišljenju nastavnika ključni utjecaj za pojavu apsentizma je utjecaj vršnjaka i prijatelja. Roditelji su također istakli važnost utjecaja vršnjaka, ali su odgovornost za izostanke svoje djece podijelili ravnomjerno između škole i sebe. Svi ispitanici su se u velikom postotku složili da bi škola radi smanjenja izostanaka trebala ostvariti

kvalitetniji odnos učenik - nastavnik (Bilankov i Hitrec, 2004). Pregledom prethodno navedenih rezultata istraživanja fenomena izostajanja učenika s nastave, možemo zaključiti da postoji razlika u mišljenju učenika, nastavnika i roditelja u odnosu na izostanke s nastave. Kao najčešći uzroci navode se: bolest, strah od ispitivanja ili loše ocjene, preopterećenost gradivom i raznim školskim obavezama, dosada, uklapanje u društvo i sl. Zatim je evidentno da učenici sa slabijim školskim uspjehom znatno više izostaju, također učenici starijih razreda i mladići u odnosu na djevojke više izostaju. Izostajanje se može smatrati rizičnim čimbenikom za poremećaje u ponašanju.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Ovaj rad ima za *cilj* analizirati izostajanje učenika s nastave, istražiti stav učenika o izostajanju s nastave, kako bi se otkrili pravi uzroci i sagledale moguće posljedice ove neželjene pojave, koja sve više obilježava školsku svakodnevnicu. Temeljem problema istraživanja, definirali smo *hipoteze*:

H1: Veliki broj učenika izostaje s nastave bez pravog razloga; H2: Vrijeme dobiveno izostajanjem s nastave učenici provode nekvalitetno; H3: Roditelji odobravaju izostanke s nastave; H4: Izostajanje s nastave kao pedagoško-psihološki problem postaje normalan oblik ponašanja; H5: Učenici smatraju da je izostajanje s nastave korisno.

*Metode* korištene u radu su metoda teorijske analize te survey metoda.

Istraživanje je provedeno na *uzorku* od 100 učenika trećeg i četvrtog razreda Gimnazije fra Dominika Mandića u Širokom Brijegu. Prosječna dob je 17,8 godina. U ovom istraživanju korištene su *tehnike prikupljanja podataka*: rad na dokumentaciji i tehnika anketiranja. *Mjerni instrument* je konstruiran za potrebe ovog istraživanja.

*Obrada podataka* provedena je uz pomoć MS Excel alata za statističku obradu podataka.

## REZULTATI I RASPRAVA

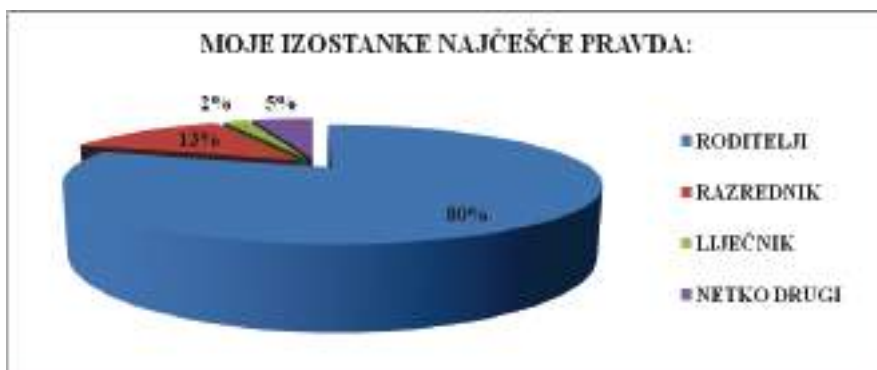
Izostajanje s nastave jedan je od najčešćih problema kako kod nas tako i u svijetu. U našim školama tijekom školske godine gotovo nema nijednog razrednog i nastavničkog vijeća koje ne razmatra problem izostajanja s nastave, pokušavajući pronaći načine njegova rješavanja. Ovim istraživanjem došlo se do određenih spoznaja o stavovima učenika o neopravdanom izostajanju, kao i otkrivanje uzroka i mogućih posljedica ove neželjene pojave u odgojno-obrazovnom radu škole.

Dobiveni podaci upućuju na to da najveći broj učenika/ca ne dolazi na nastavu kad za to postoji opravdani razlog (46%). No značajan je broj i onih koji ne dolaze na nastavu bez nekog osobitog razloga (16%), te kad im se ne ide u školi (10%). Također je značajna činjenica da dosta učenika/ca ne dolazi na nastavu kad se dogovori s prijateljima (11%). Što možemo povezati životnim razdobljem u kojem se ispitanici nalaze, te velikim utjecajem vršnjaka. No kao razlog izostajanja nije



rezultati ovog pitanja pokazali su očekivano. No činjenica o broju učenika koji vrijeme dobiveno izostajanjem s nastave provode u okolnim kafićima, zaslužuje posebnu pažnju.

Navedeni rezultati potvrđuju hipotezu „H2:Vrijeme dobiveno izostajanjem s nastave učenici provode nekvalitetno“. Iako 32% učenika/ca ne izostaje neopravdano, 26% njih vrijeme dobiveno izostajanjem provodi u kafićima. Takva navika stvara osjećaj ne zainteresiranosti za obrazovanje i školske obaveze. Javlja se želja za hedonističkim provođenjem vremena izvan škole. U takvim okolnostima mladi često počimaju s konzumacijskim navikama. Stoga nekvalitetno provođenje vremena dobivenog izostajanjem može biti jedna od posljedica izostajanja s nastave.



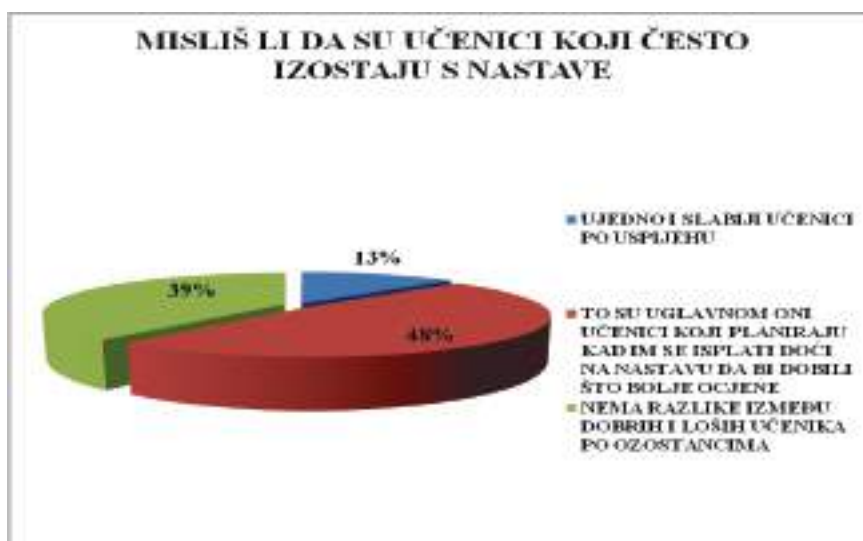
**Graf 2.** Moje izostanke najčešće pravda

**Chart 2.** My absences usually apologizes

Prema postojećim školskim pravilima izostanke s nastave mogu opravdati roditelji usmeno ili pismeno, liječnici liječničkom ispričnicom, te klubovi i razne druge ustanove usmeno ili pismeno. Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju na to da učenicima ne predstavlja problem pravdanje izostanaka (Bilankov i Hitrec, 2004). Prema podacima iz *grafa 2* čak 80% učenika se izjasnilo da im roditelji pravdaju izostanke. Prema rezultatima istraživanja Buj, M. i Nazor, M. roditelji srednjoškolaca skoro tri puta više pravdaju izostanke svoje djece od roditelja osnovnoškolaca. Srednjoškolci jako dobro znaju kako potaknuti roditelje da opravdaju gotovo svaki izostanak. Nakon roditelja koji zasigurno po dobivenim rezultatima imaju glavnu ulogu u pravdanju izostanaka, slijedi razrednik (13%). Iako u usporedbi s roditeljima nije toliko zabrinjavajući postotak, no ipak smo svjedoci da razrednici svojim kriterijima utječu na izostanke. Nadalje, u pravdanju izostanaka sudjeluju i liječnici, no u ovom istraživanju samo 2% učenika se izjasnilo da im izostanke pravda liječnik. Učenici su u sklopu ovoga pitanja imali mogućnost navesti tko im osim prethodno navedenih pravda izostanke. Odgovori su glasili: susjed, rođak i trener. Sljedeći rezultati odnose se na upit učenicima kako im roditelji reaguju kada trebaju pravdati izostanke, odnosno, što im

pravdaju, a što ne. Iz dobivenih podataka većina učenika (45%) se izjasnila da će im roditelji opravdati samo one izostanke za koje postoji stvaran razlog. Što predstavlja pozitivnu činjenicu u promatranju ovog problema, te način na koji roditelji postupaju ispravno. Usprkos prethodno navedenom, čak 26% njih se izjasnilo da će roditelji opravdati sve izostanke, te 24% da će ono što im oni kažu da treba opravdati. Ova dva odgovora daju ukupno 50% što upućuje na suradnju i manipuliranje opravdavanja izostanaka roditelja i učenika. Ne smijemo ni zanemariti 5% učenika koji misle da roditelje ne interesiraju njihovi izostanci. Uzmemo li u obzir da su roditelji značajni akteri u životu djeteta, te da imaju velik utjecaj na njegov uspjeh, ovakav stav, iako malog broja učenika nije, poželjan. Prethodno navedeno potvrđuje hipotezu: „H3: Roditelji odobravaju izostanke s nastave“. Važno je naglasiti da je prepoznatljiv i specifičan odnos učenika i roditelja prema nastavnom procesu, u kojem je, po većini njih, jedini i najvažniji cilj – dobra, tj. najbolja ocjena. U svrhu toga učenici, a i roditelji pribjegavaju kalkuliranju s izostancima i dobrom organizacijom njihova pravdanja. Roditelji svojim odobravanjem potiču učenike na takvo ponašanje. Zsigurno nisu ni svjesni da takvim ponašanjem, ne čine ništa dobro za svoje dijete. Kao uzor, model djeca imaju roditelje koji potiču izbjegavanje obaveza, u ovom slučaju to je izostajanje s nastave, te se na poslijetku djeca i sama počimaju tako ponašati, postaju „nezrele odrasle osobe“. Najveći broj učenika (39%) kad neopravdano izostane najviše se boji kako će ga nastavnik kojem je pobjegao poslije ispitati i ocijeniti. No 28% učenika kako će opravdati izostanke, odnosno doći do ispričnice, a 22% da ne doznaju roditelji da su neopravdano izostali. Interesantan je podatak o strahu od odgojnih mjera. Samo se 11% učenika boji odgojnih mjera koje može dobiti. Iz toga se vidi koliko su u ovom problemu nastavnicima vezane ruke. Učenici zaista odgojne mjere doživljavaju vrlo neozbiljno, upravo zbog toga što su sigurni u učinkovito pronalaženje mogućnosti pravdanja svojih izostanaka. Više od pola ispitanika (52%) izjasnilo se da se ne nervira dok izostaje, jer ne izostaju samo oni. Ovaj podatak je pokazatelj da je ovaj pedagoško - psihološki problem postao relativno normalan oblik ponašanja. Ima i onih učenika kojima nije žao što neopravdano izostaju s nastave (26%), jer drže da škola nije njihova najvažnija obaveza. Škola za koju smatraju da nije prilagođena njima, postaje manje važna obaveza. Da učenici nisu zadovoljni školom koju pohađaju pokazalo je i istraživanje autora Bezinovića i sur., svega 3,6% učenika izrazilo se da je zadovoljna svojom školom (Bezinović i Tkalčić, 2002). Mali broj učenika (8%) ima grižnju savjesti i poslije im je žao. Također mali broj njih (14%) ima strah od mogućih posljedica. Ovo je u tijesnoj vezi s činjenicom o neozbiljnom učeničkom doživljavanju odgojnih mjera. Nadalje, ovi rezultati potvrđuju hipotezu: „H4: Izostajanje s nastave kao pedagoško-psihološki problem postaje normalan oblik ponašanja“. Izostanci učenika s nastave iz godine u godinu sve su učestaliji i brojniji, a u nekim sredinama postaju zabrinjavajući društveni te time i pedagoški problem. Broj izostanka, kako opravdanih tako i neopravdanih, naglo se povećava s dobi učenika, odnosno u završnom razredu srednje škole. Što se poklapa sa fazom adolescencije, prelaskom iz djetinjstva u zrelost, vremenom odbijanja roditelja i

priklanja vršnjacima. Nastojanje za uklapanjem, odbacivanjem autoriteta, dovodi učenike u ovom slučaju do izostajanja s nastave. Stoga vršnjačka skupina uz mnoge pozitivne utjecaje, može imati i negativne utjecaje na razvoj mladog čovjeka. Može gušiti individualnost, uzrokovati zanemarivanje obaveza prema školi i roditeljima, te poticati izostajanje s nastave. Nešto više od trećine ispitanika (35%) smatra da izbjegavanje nastave može biti i korisno. Što i nije toliko iznenađujuće, jer je istraživanje provedeno u školi u kojoj se učenici zasigurno bore za što bolji uspjeh. Značajan je i postotak učenika (25%) koji smatraju da je izbjegavanje nastave posljedica problema koje učenik proživljava. Što nam može biti pokazatelj da učenici u tom razdoblju proživljavaju gomilu problema, osjećaju se ne shvaćenim od strane zajednice u kojoj se nalaze, te na neprihvatljive načine bježe sami od sebe i traže rješenje u neprihvatljivim oblicima ponašanja, a jedan o njih je i izbjegavanje nastave. Također značajan podatak je i da 27% učenika smatra da je to loša navika. Što nam pokazuje da kod dijela mladih postoji svijest o štetnosti ove navike. No usprkos tome 13% učenika ne vidi ništa loše u toj pojavi.



**Graf 3.** Što misliš o učenicima koji često izostaju s nastave

**Graph 3.** What do you think about students who are often absent from school

U grafu 3. vidimo da najveći broj učenika (48%) ima mišljenje da učenici koji često izostaju s nastave, planiraju kad im se isplati doći na nastavu da bi dobili što bolje ocjene. Također 39% učenika smatra da nema razlike između dobrih i loših učenika po izostancima. Dok samo 13% učenika smatra da su učenici koji često izostaju ujedno i slabiji učenici po uspjehu. Ovakvi rezultati nisu iznenađujući s obzirom na stav učenika da izostajanje može biti i korisno, te da je bolje dobiti neopravdani nego lošu ocjenu. Zasigurno veliki broj učenika nije svjestan kako se neopravdano izostajanje odražava na školski uspjeh.



**Graf 4.** Iskustvo učenika o učenicima koji izostaju

**Graph 4.** Experience students about students who are absent

Analiza rezultata govori o nemogućnosti vrednovanja rada učenika koji namjerno izostaju s nastave i onih koji to ne rade. Mali postotak (19%) učenika smatra da učenici koji izostaju dobivaju lošije ocjene. Što nije u skladu sa dosadašnjim istraživanjima, prema kojima se pokazalo da je izostajanje vezano za postignuti uspjeh u školi (Žužić, 2009). Najveći postotak (47%) pridružen je učenicima koji misle da oni koji izostaju prolaze bolje jer tek kad nauče, dođu na sat. 34% posto učenika smatra da su oni koji izostaju jednako tretirani kao i oni koji ne izostaju. Ova dva odgovora dalo je ukupno 81 posto ispitanih učenika, i to govori o stvarnoj činjenici da ne postoji pedagoški aparat u školi koji bi cjelovito kontrolirao i postavio pravi sustav vrednovanja ponašanja i učenja. (vidi graf 5.). Prikazani rezultati potvrđuju hipotezu: “H5: Učenici smatraju da je izostajanje s nastave korisno“. Ovaj podatak potvrđuje činjenicu da učenici izostanke s nastave doživljavaju kao dobitak, stoga ne možemo očekivati da ih negativno percipiraju. Usprkos dosadašnjim istraživanjima koja dokazuju usku povezanost izostajanja s nastave i školskog uspjeha, ovakav stav učenika je očekivan.



**Graf 5.** Što misliš kako bi se mogli spriječiti odnosno smanjiti izostanci  
**Graph 5.** How do you think would be able to prevent or reduce absenteeism

Pitanje koje se odnosi na mjere za smanjenje izostanka pojavljuje se vrlo često u anketnim upitnicima raznih istraživanja. Na temelju rezultata tih istraživanja učenici najčešće navode sljedeće mjere za smanjenje izostanaka: zanimljiva nastava, primjena novih nastavnih metoda, manja opterećenost, dosljedno provođenje pedagoških mjera, provjera znanja u dogovoru s nastavnicima, smanjen pritisak na učenike i kvalitetniji odnos učenika i nastavnika (Bilankov i Hitrec, 2004). Možemo reći da su i rezultati ovog istraživanja, kao što je prikazano u grafu 5. u skladu sa dosadašnjim. Najveći broj učenika smatra da je za smanjenje izostanaka potrebno uvođenje više izbornih, a manje obveznih sadržaja; 27% njih se izjasnilo da je potreban kvalitetniji odnos profesora i učenika.; 17% strože pedagoške mjere; 10% češći dolasci roditelja u školu. U sklopu ovog pitanja učenici su uz ponuđene odgovore imali i mogućnost napisati nešto drugo što smatraju korisnim u svrhu smanjenja izostanaka. To ih je učinilo svega 8%, a prijedlozi su sljedeći: Najava ispitivanja, Smanjivanje broja predmeta, jer je 17 predmeta previše, a neće mi svi trebat, Ne zapisivanje učenika koji fale, Bolji odnos profesora prema radu, Treba one koji su prevršili baš savku mjeru izbaci iz škole, Pridržavati se broja kontrolnih u tjednu, Bolji raspored obveza i Besplatna hrana i piće u školi. Dobiveni rezultati upućuju na probleme s kojima se škola suočava. Često naglašavana preopterećenost učenika i u ovom istraživanju dobiva svoj značaj. Najveći broj učenika smatra potrebnim uvođenje više izbornih, a manje obveznih predmeta, što možemo povezati sa preopterećenosti učenika



obveznim sadržajem. No potrebno je naglasiti i činjenicu da su uzorak ovog istraživanja činili učenici Gimnazije općeg tipa. Stoga samim upisivanjem u takvu vrstu škole, trebali bi biti svjesni što se od njih očekuje. Potrebno je bolje i upoznavanje učenika s planom i programom škole koju upisuju. Što ne znači da nastavu ne treba učiniti zanimljivijom i školu prilagoditi učenicima, a ne obrnuto. Također ne zanemariv je i postotak učenika koji smatraju potrebnim kvalitetniji odnos profesor-učenik. Da bi se ostvarile nužne promjene preporuča se veće uvažavanje školskih iskustava i osjećaja učenika, kao i veće uvažavanje rezultata mnoštva istraživanja u području ljudskog razvoja, učenja i motivacije pri kreiranju obrazovne politike. Dakle, znamo što trebamo činiti, ali za to je potrebno uložiti napor na različitim razinama (država, škola, nastavnici, učenici, roditelji), što se često ne čini.

## ZAKLJUČAK

U ovom radu promatrani su uzroci i povodi izostajanja s nastave, sagledane moguće posljedice, te istražen stav učenika o izostancima. Ustanovile smo da veliki broj učenika izostaje samo kada ima opravdan razlog. Iz čega proizlazi sumnja da učenici možda nisu svjesni što su opravdani izostanci, a što neopravdani. No određeni dio učenika izostaje s nastave bez nekog određenog razloga, a vrijeme dobiveno izostajanjem provode nekvalitetno, najčešće u kafićima. Uočena je i veza roditelja i učenika u sklopu ovog problema. Utvrđena je pretpostavka da roditelji velikim dijelom odobravaju izostanke svoje djece. U usporedbi sa svim rezultatima smatramo da su dobiveni rezultati o stavu učenika o izostancima iznenađujući. Učenici izostanke smatraju korisnim, no takav stav učenika ne odstupa od očekivanog. Činjenica je da se velik broj učenika smatra da su oni koji izostaju neozbiljni i neodgovorni, a to bi trebao biti signal svima - mladi ljudi prepoznaju prave vrijednosti, ali se jednostavno prepuštaju svakodnevnici koja vlada u školama. Pod svakodnevnicom smatramo činjenicu koja se i potvrdila ovim istraživanjem da je izostajanje s nastave postao normalan oblik ponašanja. Ovaj problem može izazvati poremećaje u samom sazrijevanju učenika i načinu kako obvezama treba pristupati. Gledano s pedagoškog aspekta možemo reći da odrasli podupiru neodgovorno ponašanje djece - svojim sudjelovanjem u pravdanju neopravdanih izostanaka, bilo u ulozi roditelja, nastavnika ili razrednika. Odnosno, pod izlikom pomoći djetetu odrasli sudjeluju u razvoju njihovog neozbiljnog ponašanja. Dapače, trebali bi kod mladih razvijati vrijednosti rada i odgovornosti, te se u skladu s tim i ponašati. Pogleda na ovu pojavu ima mnogo, ali rješenja je malo. Svakodnevni pokazatelji upozoravaju na složenost ove pojave, koja traži pronalaženje odgovora. U ovom istraživanju dobili smo jedan od mogućih prijedloga za rješenje ovog problema, a to je više izbornih, manje obveznih sadržaja. Što možemo povezati s velikom opterećenosti učenika sadržajem. Nadalje, moguća mjera za smanjenje izostanka po mišljenju učenika je i kvalitetniji odnos profesor-učenik. Dakle znamo što činiti, ali za to je potrebno uložiti napor na različitim razinama, što se često ne čini.

## LITERATURA

1. Bezinović, P. i Tkalčić, M. (2002). Škola i psihosomatski simptomi kod srednjoškolaca, Zagreb, *Napredak*, HPKZ, br. 143(3), str. 278.-289.
2. Bilankov, M. i Hitrec, S. (2004). Izostanci učenika srednjih škola, Zagreb, *Napredak*, HPKZ, br. 142(1), str. 62.-72.
3. Bilankov, M. (1998). Apsentizam učenika srednjih škola – sociologijski aspekti, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, magistarski rad
4. Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). Osnove socijalne pedagogije, Zagreb, Školska knjiga
5. Herceg, J. (1948). Analiza izostanaka s nastave u usmjerenom obrazovanju, Split, *Školski vjesnik*, br. 3-4
6. Hrvatski enciklopedijski rječnik (2004). Zagreb, Novi Liber d. o. o.
7. Nazor, M. (1993). Izostajanje s nastave – usporedba nekih odgovora učenika, roditelja i razrednika, Split, *Školski vjesnik*, br. 39(1-2), str. 29.-34.
8. Pavlica, S.: „Problematika neopravdanog izostajanja s nastave“
9. <http://public.carnet.hr/dhsp/pavlica19.html> (26. 4. 2014.)
10. Sabljčić, E.(2000). Ispitivanje školskih izostanaka s obzirom na spol, razred, školski uspjeh te intenzitet školskog stresa, Zagreb, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, diplomski rad.
11. Tolić, S. (1980). Izostanci učenika s nastave u srednjoj školi, Split, *Školski vjesnik*, br. 1, str. 2.-25.
12. Zrilić, S. (2007). Neke potencijalno relevantne sociodemografske varijable školskih izostanaka, Zadar, *Odgojne znanosti*, vol. 9, br. 2(14).
13. Žužić, S. (2009). Zašto učenici izostaju s nastave, Pazin, Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile.

*TEMA III*  
*UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I*  
*MLADIH S POSEBNIM POTREBAMA*



# PROCJENA I TRETMAN JEZIKA I UČENJA DJECE SA POREMEĆAJEM AUTISTIČNOG SPEKTRA

## ASSESSMENT AND TREATMENT OF LANGUAGE AND LEARNING SKILLS IN AUTISM SPECTRUM DISORDER CHILDREN

Amela IBRAHIMAGIĆ<sup>1</sup>, Lejla JUNUZOVIĆ-ŽUNIĆ<sup>1</sup>,  
Mirela DURANOVIĆ<sup>1</sup>, Bojan RADIĆ<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup>Udruženje „Svijet u slikama“ Zenica, Bosna i Hercegovina

### APSTRAKT

*Uvod i cilj rada:* Glavni cilj ovog rada bio je ispitati vještine jezika i učenja djece sa poremećajem autističnog spektra prije i nakon šest mjeseci logopedskog vaninstitucionalnog tretmana. *Metode:* Uzorak ispitanika činilo je pet djece sa poremećajem autističnog spektra oba spola različite dobi koji su tretmanom obuhvaćeni u okviru rada: Obiteljskog centra „Sveti Rafael,“ iz Viteza i Udruženja „Svijet u slikama“ iz Zenice. Ispitanici su uključeni u logopedski vaninstitucionalni tretman u trajanju od šest mjeseci. Istraživanje se provodilo individualno a ispitanici su procijenjeni u dvije vremenske tačke upotrebom instrumenta pod nazivom The Assessment of Basic Language and Learning Skills. Procjena osnova jezika i učenja vještina (ABLSS – R Protocol; James W. Partington, 2010). *Rezultati:* Rezultati pokazuju da je nakon šestomjesečnog logopedskog tretmana došlo do porasta prosječnih skorova na svim osnovnim vještinama učenja, akademskim, motornim, te vještinama samopomoći. Wilcoxonov test ranga otkrio je statistički značajnu razliku u varijablama osnovnih vještinama učenja koje opisuju: vizuelnu izvedbu, receptivni jezik, vještine igre, grupne instrukcije i socijalnu interakciju. Wilcoxonovim testom ranga nije utvrđeno postojanje statistički značajnog povećanja rezultata ispitanika u akademskim, motornim i vještinama samopomoći. *Zaključak:* Tretman povoljno utiče na razvijenost vještina jezika i učenja u djece sa poremećajem autističnog spektra. Uključivanjem u tretman djeca sa poremećajem autističnog spektra pokazuju porast prosječnih rezultata u svim procijenjenim i tretmanom obuhvaćenim osnovnim vještinama učenja, motornim, akademskim, te vještinama samopomoći. Nakon šest mjeseci logopedskog vaninstitucionalnog tretmana dolazi do značajnog poboljšanja na polju vizuelne izvedbe, receptivnog jezika, vještini igre, grupnih instrukcija i socijalne interakcije. Poboljšanja na drugim poljima su prisutna, ali nisu statistički značajna.

**Ključne riječi:** autizam, ABLSS – R, procjena, tretman, jezik

### ABSTRACT

*Introduction and aim:* The main aim of this study was to examine the language skills and learning of autism spectrum disorder children before and after six months of speech and language pathologists' non-institutional treatment. *Methods:* Sample was five children in

autism spectrum disorder both gender and different ages included in six months of speech and language pathologists' non-institutional treatment within work of Family Center "Saint Rafael" Vitez and Organization "Svijet u slikama" Zenica. Research was conducted individually and subjects were assessed twice by the use of The Assessment of Basic Language and Learning Skills (ABLLS – R Protocol; James W. Partington, 2010). *Results:* Results show that after six months of speech and language pathologists' treatment average results for all variables of basic learning, academic and motor skills, as well as self-help skill increase. Results of Wilcoxon rank test show statistical significant difference in variables of basic learning skills regarding of visual performance, receptive language, skill games, group instructions, and social interaction. Wilcoxon rank test show no statistical significant difference in variables of academic, motor, and self-help skills. *Conclusion:* Autism spectrum disorder children within their language and learning skills benefit from treatment. By being involved in treatment, autism spectrum disorder children show increase of average results in all assessed and treated variables of basic learning, academic, motor and self-help skills. After six months of speech and language pathologists' non-institutional treatment there is significant improvement in visual performance, receptive language, skill games, group instructions, and social interaction. Improvements in other regions are present but show no statistical significance.

**Key words:** autism, ABLLS – R, assessment, treatment, language

## UVOD

Poremećaji autističnog spektra predstavljaju zajednički naziv za neurorazvojne poremećaje koji se javljaju udruženi sa oštećenjem socijalne interakcije, komunikacije i ponašanja (Caronna, Milunsky i Tager-Flusberg, 2008). Autizam se može opisati kao spektar poremećaja koji variraju po težini simptoma i po povezanosti s drugim poremećajima (kao što su intelektualne teškoće, epilepsija i sl.). Ovo nas upućuje na razlike među djecom sa autizmom, koja mogu biti pogođena teškom, umjerenom ili lakom formom autizma (Haiduc, 2009). Stručnjaci iz područja autizma su posljednjih dvije decenije uveli termin „poremećaj autističnog spektra“ kako bi ukazali na širok spektar kliničkih karakteristika koje danas definiraju autizam (Johnson, Myers, 2007). Razumijevanje kliničke slike autizma dramatično se promijenilo tokom prethodne dekade zahvaljujući većem razumijevanju mogućeg obima ponašanja koje se javlja u raznim uzrastima i stupnju funkcioniranja (Szamatri, 2003). Dijagnostički kriteriji (prema DSM-5, 2013) za autistični poremećaj su: A. Stalni neuspjeh u socijalnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji kroz multiple kontekste, što se manifestuje kroz sljedeće, trenutno ili kroz historiju (neuspjeh u društveno – emocionalnom odnosu ; neuspjeh u neverbalnom otvorenom ponašanju korištenom za društvenu interakciju; neuspjeh u razvoju, održavanju, i razumijevanju odnosa); B. Ograničen repetitivni i stereotipni način ponašanja, interesovanja i aktivnost koja se manifestuje kao barem dva od sljedećih, trenutno ili kroz historiju (stereotipni ili ponavljajući motorni pokreti, korištenje objekata, ili govora; insistiranje na ponavljanju istog, nefleksibilno pridržavanje rutine, ili ritualni obrasci verbalnog ili neverbalnog ponašanja; vrlo ograničeni, fiksirani interesi

abnormalnog intenziteta ili fokusa; hiper ili hipo reakcija na senzorne input ili neobičan interes za senzorne aspekte okoline); C. Simptomi moraju biti prisutni u ranom periodu razvoja (ali ne moraju postići svoju punu manifestaciju sve dok socijalni zahtjevi prelaze ograničenja, ili mogu biti maskirana od naučenih strategija u kasnijem životu); D. Simptomi izazivaju klinički značajna oštećenja u društvenim, ili drugim važnim oblastima tekućeg funkcionisanja; E. Ovi poremećaji nisu bolje objašnjeni intelektualnim poteškoćama (intelektualnim razvojnim poremećajima) ili globalnim razvojnim kašnjenjem. Intelektualne poteškoće i poremećaj autističnog spektra često se javljaju; da bi se dijagnosticirao poremećaj autističnog spektra i intelektualne poteškoće, socijalna komunikacija treba biti ispod one koja se očekuje za opće razine razvoja (DSM-5, 2013). Grandin (2004) opisujući područja na koja autizam može uticati navodi: komunikaciju (jezik se razvija sporo ili nikako: koriste riječi kojima ne pridaju uobičajeno značenje; komunicira gestikulacijama umjesto riječima, kratak raspon pažnje), socijalnu interakciju (dijete radije provodi vrijeme samo nego s drugima, pokazuje malo interesovanja za sklapanje prijateljstava, manje responsivan na socijalne signale kao što je kontakt očima ili osmijeh), senzorno oštećenje (osoba može imati senzitivnost u oblasti vida, sluha, dodira, mirisa i okusa u većoj ili manjoj mjeri), ponašanja (može biti previše aktivno ili vrlo pasivno, može pokazivati opsesivno interesovanje za jednu jedinu stvar, ideju, aktivnost ili osobu; očiti nedostatak zdravog razuma; može pokazivati agresivnost prema drugima ili sebi; često ima poteškoća u promjeni rutine). Sussman (2008) navodi znake koje treba prepoznati kod djeteta, a koji mogu upućivati o mogućnosti razvoja autizma. To su izostanak: smijanja i pokazivanja znaka radosti do šestog mjeseca ili kasnije; imitiranja zvukova, osmijeha i drugih izraza lica do devetog mjeseca; gugutanja i pokušaja da se verbalno izrazi do 12. mjeseca ili kasnije, imitiranja gestikulacije kao što su pokazivanje, posezanje ili mahanje do 12. mjeseca ili kasnije. Problemi u komunikaciji su često jedan od prvih indikatora mogućeg poremećaja iz autističnog spektra. Mogu uključivati neuspjeh u započinjanju gestikulacije ili govorenja, doimanje nezainteresiranim za druge ljude ili nedostatak verbalnog odgovora (Owens, 2004). Postoje velike varijacije u vremenu i principima usvajanja jezika djece sa autizmom. Mali broj djece, obično dijagnosticirane ako autistični spektar, ne pokazuju značajna zaostajanja u pojavljivanju značajnih jezičkih ponašanja. Nasuprot tome, većina pojedinaca sa autizmom počinje da govori kasno i razvije govor značajno sporije nego ostali (Le Couteur, i sar. 1989). Sposobnosti osoba u autističnom spektru školske dobi pokazuju značajno odstupanje. Kao grupa, pokazuju najznačajnija zaostajanja u verbalnoj komunikaciji, imitaciji, svrsishodnom korištenju predmeta i konzistentnosti kognitivnog odgovora (Dizdarević i sar., 2012). Mnogo djece s autizmom čini samo nekoliko zvukova. Druga čine brbljajuće zvukove većinu dana. Neka mogu reći prve zvukove riječi, a druga mogu koristiti rečenice od jedne riječi. Ipak neka mogu govoriti punim rečenicama, ali često ne na potpuno funkcionalan način (Schramm, 2006). Čak i one individue koje usvoje jezik često imaju neobičnosti i nepravilnosti u njihovoj komunikaciji (Owens, 2004).

Glavni cilj ovog istraživanja je ispitati vještine jezika i učenja djece sa poremećajem autističnog spektra prije i nakon šest mjeseci logopedskog vaninstitucionalnog tretmana.

## **METODE RADA**

Uzorak ispitanika za ovo istraživanje činilo je pet djece u autističnom spektru oba spola različite dobi koji su tretmanom obuhvaćeni u okviru rada: Obiteljskog centra „Sveti Rafael „iz Viteza, Udruženja „ Svijet u slikama“ iz Zenica. Ispitanici su uključeni u logopedski vaninstitucionalni tretman u trajanju od šest mjeseci. Uzorak varijabli činilo je pet grupa varijabli: anamnestičke varijable, varijable procjene osnovnih vještina učenja, varijable procjene akademskih vještina, varijable procjene vještina samopomoći i varijable procjene motornih vještina. Posljednje četiri grupe varijabli bile su dva puta procijenjene za svakog ispitanika (inicijalna procjena/prije tretmana i ažurirana procjena nakon šest mjeseci tretmana). U varijable prema grupa spadale su: *Anamnestičke varijable* (Dob, Spol); *Varijable procjene osnovnih vještina učenja* (Saradnja i učinkovitost poticaja, Vizuelna izvedba, Receptivni jezik, Motorna imitacija, Vokalna imitacija, Zahtjevi, Označavanja, Intraverbali, Spontana vokalizacija, Vještine igre/slobodno vrijeme, Socijalna interakcija, Grupne instrukcije, Učioničke rutine, Generaliziranje odgovora); *Varijable procjene akademskih vještina* (Vještine čitanja, Matematičke vještine, Vještine pisanja, Sricanje); *Varijable procjene vještina samopomoći* (Vještine oblačenja, Vještine jedenja, Higijena, Toalet); *Varijable procjene motornih vještina* (Grube motorne vještine; Fine motorne vještine).

Istraživanje se provodilo individualno a ispitanici su procijenjeni u dvije vremenske tačke. Za procjenu se koristio instrument pod nazivom The Assessment of Basic Language and Learning Skills. Procjena osnova jezika i učenja vještina (ABLLS – R Protocol; James W. Partington, 2010). Procjena osnova jezika i vještina učenja-revidirana (ABLLS-R) je procjena, vodič za nastavni program i sistem praćenja vještina kod djece sa zaostatkom u govoru. ABLLS-R sadrži analizu zadataka mnogih vještina koje su neophodne za uspješnu komunikaciju i učenje iz svakodnevnog iskustva. ABLLS-R se sastoji od dva odvojena dokumenta: ABLLS-R Protokola koji se koristi za bilježenje skora za svako dijete i ABLLS-R Instrukcija za skor i IEP razvojni vodič (ABLLS-R Vodič). Ova knjiga, ABLLS-R Vodič, služi za dvije svrhe. Prvo, obezbjeđuje instrukcije za skoriranje ABLLS-R Protokola i za kompletiranje mreže za praćenje vještina za svako pojedinačno dijete. Drugo, obezbjeđuje strategije za pomoć roditeljima, edukatorima i drugim profesionalcima za korištenje informacija dobijenih iz kompletne procjene protokola da bi razvili učinkovit individualizirani edukativni program (IEP) za dijete. Cilj ABLLS-R je da identificira jezičke i ostale značajne vještine kojima su potrebne intervencije da bi dijete postalo sposobnije za učenje iz svakodnevnog iskustva. Ove vještine su definirane u dijelu Osnovne vještine učenja ABLLS-R Protokola. Sekundarni cilj je obezbijediti metod za identificiranje specifičnih vještina djeteta od raznoraznih drugih važnih područja uključujući akademske, samo-pomagačke i motorne vještine. Konačno, ABLLS-R Protokol obezbjeđuje vodič za edukativne programe za dijete sa zakašnjelim govorom i



obezbjeduje model za vizuelno pokazivanje usvajanja novih vještina u sistemu praćenja (Partington, 2010).

Vaninstitucionalni tretman podrazumijevao je: rad sa djecom u Obiteljskom centru „Sveti Rafael“ iz Viteza i Udruženju „Svijet u slikama“ iz Zenice. U Obiteljskom centru Sveti Rafael logopedskim tretmanom bio je obuhvaćen jedan ispitanik ženskog spola, uzrasta 6 godina. Logopedski tretman se provodio jednom sedmično u trajanju od 40 minuta. Rad se bazirao na principu jedan terapeut jedno dijete (1:1). Kod ispitanika vještine su se razvijale kroz dva područja: 1) područje učenjem putem diskretnih pokušaja i 2) područje za razvoj grube i fine motorike. U okviru udruženja Svijet u slikama logopedskim tretmanom bilo je obuhvaćeno logopedskim tretmanom dva puta sedmično u trajanju od dva sata. Ostalih 4-ero ispitanika bilo je obuhvaćeno logopedskim tretmanom tri puta sedmično u trajanju od po dva sata. Rad se bazirao na principu jedan terapeut jedno dijete (1:1). Svaki ispitanik u toku dvosatnog tretmana prolazio je kroz 6 područja i to : 1) područje za razvoj govora i jezika, 2) područje za razvoj komunikacije putem razmjene slika, 3) područje za učenje putem diskretnih pokušaja, 4) područje za razvoj grube i fine motorike, 5) područje za igru i 6) područje za razvoj učioničkih rutina.

Statistička obrada podataka bila je obavljena u programskom paketu SPSS 16.0 a podrazumijevala je izračunavanje osnovnih statističkih parametara i Wilcoxonov test ranga. Statistička značajnost uvažavala je se za vrijednost  $p < 0,05$ .

## REZULTATI I DISKUSIJA

U tabeli 1 prikazani su deskriptivni pokazatelji za varijable procjene osnovnih vještina učenja prije i nakon tretmana. Kao što je vidljivo iz prikazanih rezultata, došlo je do porasta prosječnih skorova na svim osnovnim vještinama učenja nakon primijenjenog tretmana.

**Tabela 1.** Deskriptivni pokazatelji za varijable procjene osnovnih vještina učenja prije i nakon šest mjeseci tretmana

**Table 1.** Descriptive data for basic learning skills variables before and after six months of treatment

		Min.	Maks.	AS	SD
Saradnja i učinkovitost poticaja	Inicijalno	3.00	52.00	21.6000	21.02
	Konačno	11.00	52.00	38.4000	17.10
Vizuelna izvedba	Inicijalno	.00	49.00	17.2000	21.37054
	Konačno	1.00	76.00	42.4000	35.10
Receptivni jezik	Inicijalno	.00	137.00	41.2000	57.61
	Konačno	4.00	175.00	94.2000	75.09
Motorna imitacija	Inicijalno	.00	80.00	48.0000	43.82
	Konačno	1.00	80.00	54.8000	36.31
Vokalna imitacija	Inicijalno	.00	56.00	24.0000	24.00
	Konačno	.00	56.00	24.8000	24.4

Zahtjevi	Inicijalno	.00	40.00	11.6000	16.38
	Konačno	1.00	59.00	22.8000	23.92
Označavanja	Inicijalno	.00	34.00	10.4000	14.10
	Konačno	.00	113.00	48.6000	48.23
Intraverbal	Inicijalno	.00	2.00	.4000	.89443
	Konačno	.00	74.00	18.4000	32.04
Spontana vokalizacija	Inicijalno	.00	8.00	1.6000	3.58
	Konačno	.00	17.00	6.0000	8.34
Vještine igre/slobodno vrijeme	Inicijalno	.00	14.00	4.8000	6.10
	Konačno	2.00	34.00	20.2000	13.44
Socijalna interakcija	Inicijalno	.00	16.00	6.6000	6.47
	Konačno	8.00	41.00	22.0000	12.59
Grupne instrukcije	Inicijalno	.00	12.00	4.0000	4.95
	Konačno	6.00	21.00	14.8000	6.46
Učioničke rutine	Inicijalno	.00	12.00	4.6000	5.90
	Konačno	.00	24.00	17.0000	9.80
Generaliziranje odgovora	Inicijalno	.00	10.00	3.2000	4.60
	Konačno	.00	12.00	6.6000	6.15

U tabeli 2 prikazani su deskriptivni pokazatelji za varijable procjene akademskih vještina prije i nakon tretmana. Kao što je vidljivo iz prikazanih rezultata, došlo je do porasta prosječnih skorova na svim akademskim vještinama nakon primijenjenog tretmana.

**Tabela 2.** Deskriptivni pokazatelji za varijable procjene akademskih vještina prije i nakon šest mjeseci tretmana

**Table 2.** Descriptive data for academic skills variables before and after six months of treatment

		Min.	Maks.	AS	SD
Vještine čitanja	Inicijalno	.00	7.00	1.4000	3.13
	Konačno	.00	33.00	8.6000	14.31
Matematičke vještine	Inicijalno	.00	10.00	2.0000	4.47
	Konačno	.00	19.00	6.6000	9.21
Vještine pisanja	Inicijalno	.00	16.00	3.2000	7.16
	Konačno	.00	34.00	6.8000	15.21
Sricanje	Inicijalno	.00	.00	.0000	.00
	Konačno	.00	18.00	3.6000	8.05

Vještine samopomoći kao što su vještine oblačenja Lawless (2012) je ispitala i došla do zaključka da vještine oblačenja mogu uticati na socijalne-emocionalni i akademski razvoj. U tabeli 3 prikazani su deskriptivni pokazatelji za varijable procjene vještina samopomoći prije i nakon tretmana. Uočava se da je došlo do porasta prosječnih skorova na svim vještinama samopomoći nakon primijenjenog tretmana.

**Tabela 3.** Deskriptivni pokazatelji za varijable procjene vještina samopomoći prije i nakon šest mjeseci tretmana

**Table 3.** Descriptive data for self-help skills variables before and after six months of treatment

		Min.	Maks.	AS	SD
Vještine oblačenja	Inicijalno	.00	32.00	13.6000	16.82
	Konačno	2.00	32.00	20.4000	12.52
Vještine jedenja	Inicijalno	2.00	20.00	10.4000	8.85
	Konačno	4.00	20.00	13.4000	6.77
Higijena	Inicijalno	.00	14.00	8.0000	7.35
	Konačno	2.00	14.00	10.4000	4.98
Toalet	Inicijalno	3.00	24.00	14.8000	8.87
	Konačno	5.00	24.00	16.8000	7.73

U tabeli 4 prikazani su deskriptivni pokazatelji za varijable procjene motoričkih vještina prije i nakon tretmana. I u ovoj grupi varijabli je došlo je do porasta prosječnih skorova na svim motornim vještinama nakon primjenjenog tretmana. Ovakvi rezultati govore u prilog navodima Thompson (2013) da je autizam postao veoma tretirajuće stanje. Krajnje je vrijeme da se ostave po strani filozofske razmirice koje se odnose na razvoj djeteta i primijeni ono što se zna za dobrobit djece s autizmom i njihovih obitelji (Thompson, 2013).

**Tabela 4.** Deskriptivni pokazatelji za varijable procjene motornih vještina prije i nakon šest mjeseci tretmana

**Table 4.** Descriptive data for motor skills variables before and after six months of treatment

		Min.	Maks.	AS	SD
Grube motorne vještine	Inicijalno	.00	29.00	11.0000	13.87
	Konačno	.00	30.00	19.0000	12.73
Fine motorne vještine	Inicijalno	.00	24.00	9.4000	10.04
	Konačno	.00	28.00	17.2000	12.83

Brojne su teškoće sa kojima se susreću osobe u spektru autizma. Owens (2004 prema Ibrahimagić, 2013) navodi teškoće koje se javljaju kod ispitanika iz autističnog spektra na područjima jezika. Na području pragmatike ispitanici imaju teškoće: zajedničke pažnje, ograničen raspon komunikacijskih funkcija, preveliko

korištenje gesti, česta ponavljanja i dr. Na području semantike javljaju se teškoće: prisjećanja riječi, višak neprimjerenih odgovora i pitanja u odnosu na vršnjake. Na području sintakse i morfologije javljaju se teškoće: konstrukcija rečenica sa površnom formom, preveliko oslanjanje na red riječi, morfološke teškoće naročito sa zamjenicama i glagolskim nastavcima. Najmanje je pogođeno područje fonologije, razvojni redosljed je sličan djeci tipičnog razvoja. Ispitanici iz autističnog spektra imaju teškoće i na području razumijevanja naročito u povezanom diskursu kakav je konverzacija. Iako su poznate teškoće osoba u autističnom spektru, poznate je i činjenica koji navodi Dizdarević i sar. (2012) da u Bosni i Hercegovini detekcija, dijagnostika i tretman djece sa autizmom i drugim srodnim razvojnim poremećajima sadrži brojne nedostatke. Rano otkrivanje autizma često izostaje, a kada uslijedi, praćeno je nesistematskim uključivanjem djece i članove njihove porodice u primjerene intervencijske programe. Neka djeca pohađaju redovno obrazovanje bez podrške, a neki su u intenzivnom obrazovanju u specijalnim školama. Odgoj i obrazovanje djece u specijaliziranim ustanovama vrši se prema programu za djecu sa mentalnom retardacijom ili autizmom. Često su obuhvaćeni tretmanom koji nije u skladu sa njihovim razvojnim sposobnostima i/ili nedostatno ih stimuliše (Dizdarević i sar. 2012). Danas u Bosni i Hercegovini postoje institucije koje rade sa djecom sa posebnim potrebama, djecom sa govorno-jezičnim teškoćama i drugim smetnjama, ali jako je malo odjeljenja pri institucijama i institucija koje rade sa djecom iz autističnog spektra. Do prije nekoliko godina o djeci iz autističnog spektra vrlo malo se govorilo. Danas školski sistem ne pruža adekvatan način obrazovanja osoba iz autističnog spektra. Također postoji potreba za dodatnim educiranjem već postojećih profesionalaca će raditi sa istom populacijom i omogućiti im adekvatan razvoj u skladu sa njihovim sposobnostima te poboljšati kvalitetu njihovog života (Radić, 2014). Ovim istraživanjem procijenjeno je inicijalno i stanje nakon šest mjeseci tretmana koji nije institucionalni (institucionalni je često zasnovan na neindividualiziranim tretmanima) nego je počivao na bihevioralnim principima, individualno prilagođen i pružao je više prilika za učenje. Preliminarnim analizama utvrđeno je da je distribucija rezultata u inicijalnom i konačnom mjerenju za sve oblike učenja i vještina asimetrična, te su korištene neparametrijske metode. Uzimajući u obzir kako su navedene varijable zavisnog tipa koristiti će se Wilcoxonov test ranga (Wilcoxonov test ekvivalentnih parova) koji je namijenjen za ponovljena mjerenja. Kada je riječ o osnovnim vještinama učenja ispitanika uključenih u šestomjesečni vaninstitucionalni tretman Wilcoxonov test ranga otkrio je statistički značajnu razliku u vizuelnoj izvedbi prije i nakon vaninstitucionalnog tretmana u trajanju 6 mjeseci,  $z=-2.023$ ,  $p<=0.05$ , uz visoki utjecaj ( $r=0.90$ ). Medijana rezultata porasla je sa 8 prije tretmana na 52 nakon tretmana. Utvrđeno je i postojanje statistički značajne razlike u receptivnom jeziku prije i nakon vaninstitucionalnog tretmana u trajanju 6 mjeseci,  $z=-2.023$ ,  $p<0.05$ , uz visoki utjecaj ( $r=0.90$ ). Medijana rezultata porasla je sa inicijalno izmjerenih 17 na 108 nakon tretmana. Wilcoxonovim testom ranga utvrđeno je i postojanje statistički značajne razlike u vještini igre prije i poslije vaninstitucionalnog tretmana u trajanju 6 mjeseci,  $z=-2.023$ ,  $p<0.05$ , uz visoki utjecaj ( $r=0.90$ ). Medijana rezultata je porasla sa 2 prije tretmana na 17 nakon tretmana u trajanju 6 mjeseci. Utvrđeno je i postojanje statistički značajne razlike u socijalnoj interakciji prije i nakon vaninstitucionalnog tretmana u trajanju 6 mjeseci,  $z=-2.041$ ,  $p<0.05$ , uz visoki utjecaj ( $r=0.93$ ). Medijana rezultata je porasla

sa 5 prije tretmana na 18 nakon tretmana. Utvrđena je i statistički značajna razlika u grupnim instrukcijama prije i nakon vaninstitucionalnog tretmana u trajanju 6 mjeseci,  $z=-2.023$ ,  $p<0.05$ , uz visok utjecaj ( $r=0.90$ ). Medijana je porasla sa inicijalno izmjerenih 3 na 18 nakon tretmana u trajanju 6 mjeseci. Za varijable Saradnja i učinkovitost poticaja, Motorne imitacije, Vokalne imitacije, Zahtjevi, Označavanja, Intraverbali i Spontane vokalizacije nisu utvrđene statistički značajne razlike u rezultatima prije i nakon tretmana u trajanju od 6 mjeseci. Dakle, analizom osnovnih vještina učenja utvrđeno je značajno povećanje rezultata ispitanika na vještinama: vizuelne izvedbe, receptivnog jezika, socijalne interakcije, grupne instrukcije i igre. U slučaju saradnje i učinkovitost poticaja, motorne imitacije, vokalne imitacije, zahtjeva, označavanja, intraverbala i spontane vokalizacije nisu utvrđene statistički značajne razlike u rezultatima prije i nakon tretmana u trajanju od 6 mjeseci. Objašnjenje za ovakve rezultate moguće je potražiti u činjenici da su ispitanici i prije uključivanja u tretman imali usvojene neke vještine, koje su, često, različite od ispitanika do ispitanika. Prilikom kreiranja individualnog edukacijskog plana birane su vještine koje su primarne za ispitanika (npr. ako ispitanik nema razvijene vještine samopomoći, tretman se neće bazirati na razvijanju akademskih vještina, već će se prvo postavljati temelj izgradnje bazičnih vještina, te će se u narednom periodu kako ispitanik bude ostvarivao uspjeh ići ka složenijim vještinama). Haughton (1980) prema Lin i Kubina (2004) je naznačio da kanalisanje učenja može pomoći nastavnicima i drugim profesionalcima u obrazovanju da izbjegnu nejasne opise ponašanja. Lindsley (2002) prema Lin i Kubina (2004) je naglasio da se kanalisano učenje više odnosi na učenikovo ponašanje nego na nastavnikovo. Na primjer, ako nastavnik modelira odgovor i traži od učenika da imitira, pojavljuje se vidi-uradi kanal za učenje (vidi nastavnikov model i uradi odgovor). Ako nastavnik kaže, a učenik uradi "dodirni ruku", onda se pojavljuje čuj-uradi kanal. To znači da je učenik čuo komandu i uradio je. Kanalisano učenje daje detaljan zahtjev i željeno ponašanje, ali nastavnik mora biti svjestan šta učenik ima na umu. Čak i ako se pojavi željeno ponašanje na nastavnikov model, učenik je možda koristio drugi kanal za učenje. U zavisnosti koji od kanala za razvoj vještina jezika i učenja se odabere pojavit će se bolji rezultati u načinu upotrebe jezika i bržem usvajanju vještina učenja.

**Tabela 6.** Rezultati Wilcoxon rang testa za varijable procjene osnovnih vještina učenja nakon šest mjeseci tretmana

**Table 6.** Results of the Wilcoxon rank test for the variables of basic learner skills assessment after six months of treatment

	Vaninstitucionalni tretman u trajanju od 6 mjeseci	
	Wilcoxon Z	P
Saradnja i učinkovitost poticaja	-1.826	0,068
Vizuelna izvedba	-2.023	0,043*
Receptivni jezik	-2.023	0,043*
Motorna imitacija	-1.342	0,180
Vokalna imitacija	-1.000	0,317
Zahtjevi	-1.841	0,066

Označavanja	-1.826	0,068
Intraverbali	-1.342	0,180
Spontana vokalizacija	-1.342	0,180
Vještine igre/slobodno vrijeme	-2.032	0,042*
Socijalna interakcija	-2.041	0,041*
Grupne instrukcije	-2.023	0,043*
Učionične rutine	-1.826	0,068
Generaliziranje odgovora	-1.604	0,109

Kada je riječ o akademskim vještinama ispitanika uključenih u šestomjesečni vaninstitucionalni tretman Wilcoxonovim testom ranga nije utvrđeno postojanje značajnog povećanja rezultata ispitanika nakon 6 mjeseci vaninstitucionalnog tretmana u vještinama čitanja, matematičkim vještinama, vještinama pisanja i vještini sricanja. Dakle, analizom rezultata uviđa se da nije utvrđeno postojanje značajnog povećanja rezultata ispitanika nakon 6 mjeseci vaninstitucionalnog tretmana u vještinama čitanja, matematičkim vještinama, vještinama pisanja i vještini sricanja. Ovakvi rezultati su dijelom i očekivani, ukoliko se u obzir uzme činjenica da razvoj akademskih vještina zavisi od više faktora. U prvom redu to su: djetetove individualne sposobnosti, intenzitet, trajanjem, vrijeme započinjanja, vrsta tretmana, uključenosti roditelja, itd. Da bi se započelo sa radom na razvoju akademskih vještina, trebalo bi razviti predvještine za čitanje, pisanje i matematiku, koje često zahtijevaju duže vremenske periode. Sve ovo može upućivati na zaključak da je za usvajanje akademskih vještina potrebno više vremena, sistematskog rada kroz strogo strukturiran i visoko stručan tretman.

**Tabela 7.** Rezultati Wilcoxon rang testa za varijable procjene akademskih vještina učenja nakon šest mjeseci tretmana

**Table 7.** Results of the Wilcoxon rank test for the variables of academic skills assessment after six months of treatment

	Vaninstitucionalni tretman u trajanju od 6 mjeseci	
	Z	p
Vještine čitanja	-1.342	0,180
Matematičke vještine	-1.342	0,180
Vještine pisanja	-1.000	0,317
Sricanje	-1.000	0,317

Za varijable vještine samopomoći ispitanika uključenih u šestomjesečni vaninstitucionalni tretman Wilcoxonovim testom ranga nije utvrđeno postojanje značajnog povećanja rezultata ispitanika nakon šest mjeseci vaninstitucionalnog tretmana u vještinama oblačenja, vještinama, vještinama jedenja, higijeni i vještini toaleta. Analizom rezultata uviđa se da nije utvrđeno postojanje značajnog

povećanja rezultata povećanja rezultata ispitanika nakon šest mjeseci vaninstitucionalnog tretmana u vještinama oblačenja, vještinama, vještinama jedenja, higijeni i vještini toalet. Objašnjenje za ovakve rezultate moguće je potražiti u činjenici da mnogi ispitanici imaju već razvijene vještine samopomoći ili nemaju razvijene predvještine koje su preduslov za razvijanje vještina samopomoći. Kod razvijanja vještina samopomoći treba obratiti pažnja na razvoj grubih i finih motoričkih vještina. Prije započinjanja rada na vještinama samopomoći treba provjeriti ispitanikove mogućnosti da izvrši određeni nalog da bi savladao zadanu vještinu (npr. ukoliko se ispitanik podučava toalet vještini, treba ispitati da li ispitanik može da skine i obuče odjevni predmet). Razvijanjem vještina samopomoći pravi se put ka razvoju složenijih i zahtjevnijih vještina koje omogućavaju samostalniji život i aktivnije uključivanje u socijalnu sredinu.

**Tabela 8.** Rezultati Wilcoxon rang testa za varijable procjene vještina samopomoći nakon šest mjeseci tretmana

**Table 8.** Results of the Wilcoxon rank test for the variables of self-help skills assessment after six months of treatment

	Vaninstitucionalni tretman u trajanju od 6 mjeseci	
	Z	p
Vještine oblačenja	-1.604	0,109
Vještine jedenja	-1.604	0,109
Higijena	-1.342	0,180
Toalet	-1.342	0,180

Za varijable koje opisuju motorne vještine ispitanika uključenih u šestomjesečni vaninstitucionalni tretman Wilcoxonovim testom ranga nije utvrđeno postojanje značajnog povećanja rezultata ispitanika nakon 6 mjeseci vaninstitucionalnog tretmana u grubim motornim vještinama i finim motornim vještinama.

Motorne sposobnosti se mogu opisati kao složeni sistem koji se pokazuje u ljudskom kretanju. Njegove karakteristike ovise, prije svega, o njihovom razvoju i prisutne su u svakodnevnom životu kod svih generacija. One su važne za normalne svakodnevne aktivnosti i za realiziranje raznih aktivnosti povezanih sa fizičkom vježbom, sportom i rekreacijom (Badrić, 2011). Analizom rezultata uvida se da nije utvrđeno postojanje značajnog povećanja rezultata ispitanika nakon 6 mjeseci vaninstitucionalnog tretmana u grubim motornim vještinama i finim motornim vještinama. Ovo objašnjenje možemo potražiti u činjenici da su motorne vještine često preduslov za razvoj drugih vještina. Radi li se na usvajanju vještina samopomoći ispitanik treba biti motorički osposobljen za skidanje i oblačenje odjeće. Radi li se na razvijanju akademskih vještina, ispitanik treba da ima usvojene vještine fine motorike. Razvoj fine i grube motorike može da utiče na veliki broj vještina koje treba da se razviju kod ispitanika iz autističnog spektra, također kod drugih ispitanika sa smetnjama u razvoju, kao i kod ispitanika koji se

uredno razvijaju. Razvoj motorike treba poticati od najranije dobi, jer razvoj mnogih vještina upravo i zavisi od toga. Značenju tjelesnog vježbanja za najmlađe, uglavnom je važno s aspekta rasta i razvoja, a time i doprinosa njihovom zdravlju (Privitellio, 2007).

**Tabela 9.** Rezultati Wilcoxon rang testa za varijable procjene motornih vještina nakon 6 mjeseci tretmana

**Table 9.** Results of the Wilcoxon rank test for the variables of motor skills assessment after six months of treatment

	Vaninstitucionalni tretman u trajanju od 6 mjeseci	
	Z	p
Grube motorne vještine	-1.826	0,068
Fine motorne vještine	-1.841	0,066

Na osnovu prikazanih rezultata moguće je zaključiti da nakon 6 mjeseci vaninstitucionalnog tretmana dolazi do poboljšanja u svim mjeranim varijablama. Međutim statistički značajno poboljšanje zabilježeno je na polju vizuelne izvedbe, receptivnog jezika, vještini igre, grupnih instrukcija i socijalne interakcije, poboljšanja na drugim poljima nisu statistički značajna. Smatramo da bi povećana dužina i intenzitet tretmana dala značajne razlike i u ostalim ispitivanih i tretiranih varijabli.

## ZAKLJUČAK

Djeca u autističnom spektru pokazuju nisku razvijenost vještina jezika i učenja. Tretman povoljno utiče na razvijenost vještina jezika i učenja u osoba sa poremećajem autističnog spektra. Uključivanjem u tretman djeca sa poremećajem autističnog spektra pokazuju porast prosječnih rezultata u svim procijenjenim i tretmanom obuhvaćenim osnovnim vještinama učenja, motornim, akademskim, te vještinama samopomoći. Nakon šest mjeseci logopedskog vaninstitucionalnog tretmana dolazi do značajnog poboljšanja na polju vizuelne izvedbe, receptivnog jezika, vještini igre, grupnih instrukcija i socijalne interakcije. Poboljšanja na drugim poljima su prisutna, ali nisu statistički značajna. Tretman jezika i učenja osoba sa poremećajem autističnog spektra zahtijeva dugoročan i intenzivan tretman.

## LITERATURA

1. Badrić, M. (2011). Differences in motor abilities of male and female fifth and six grade pupils. *Croatian Journal of Education*. 13: 82-107.
2. Caronna, E.B., Milunsky, J.M., Tager-Flusberg, H. (2008). Autism spectrum disorders: clinical and research *Frontiers. Arch Dis Child*. 93:518–523.



3. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) Fifth Edition (2013) USA: American Psychiatric Association.
4. Dizdarević, A., Ibrahimagić, A., Ibrisković, S., Delić, E. (2012). Sposobnosti djece u autističnom spektru. *Defektologija*. 18 (2): 105-111.
5. Grandin, T. (2004). Understanding and Identifying autism. *Unique News*. 13 (2): 3-4.
6. Haiduc, L. (2009). School Integration of Children With Autism. *Acta Didactica Napocensia*. 2 (1): 27-34.
7. Ibrahimagić, A. (2013). Razvojno govorni jezički poremećaji. Tuzla: OFF-SET.
8. Johnson, C.P., Myers, S.M. (2007). Identification and Evaluation of Children With Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*. 120 (5):1183-1215.
9. Lawless, B.E. (2012). One two buckle my shoe..... difficulty children have with dressing. Department of Educational Psychology & Couns. Northridge: California State University.
10. Le Couteur, A., Bailey, A., Rutter, M., Gottesman, I. (1989). Epidemiologically based twin study of autism. First World Congress on Psychiatric Genetics. Churchill College, Cambridge, England.
11. Lin, F.Y., Kubina, R.M. (2004). Learning Channels and Verbal Behavior. *The Behavior Analyst Today*. 5(1): 1-2.
12. Owens, R.E. (2004). *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention*. Boston: Allyn and Bacon.
13. Partington, J.W. (2010). *The Assessment of Basic Language and Learning Skills*. Plasant Hill, CA: Behavior Analysts, Inc, 2-3.
14. Privitellio, S., Caput-Jogunica, R., Gulan, G., Boschi, V. (2007). The Influence Of Controlled Sports Activities On Motoric Capabilities in Preschool Children. *Medicina*. 43(3): 204-209.
15. Radić, B. (2014). Procjena i tretman jezika i učenja djece u autističnom spektru. Magistraski rad, Tuzla: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerziteta u Tuzli.
16. Schramm, R. (2006). *Educate Toward Recovery: Turning the Tables on Autism: A Teaching Manual for the Verbal Behavior Approach to ABA*. USA: proABA. 183-186.
17. Sussman, J.L. (2008). What is autism? Practice parameter: Screening and diagnosis of autism. *Total Health*. 30(1): 29.
18. Szamatri, P. (2003). The causes of autism spectrum disorders. *British Medical Journal*. 326 (7328): 173-174.
19. Thompson, T. (2013). Autism research and services for young children: history, progress and challenges. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 26(2):81-107.

# STAVOVI OSNOVNOŠKOLSKIH UČITELJA SREDNJOBOSANSKOG KANTONA PREMA EDUKACIJSKOJ INKLUZIJI UČENIKA S TEŠKOĆAMA

## PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD EDUCATIONAL INCLUSION OF PUPILS WITH DIFFICULTIES IN CENTRAL BOSNIA CANTON

Rea FULGOSI-MASNJAK<sup>1</sup>, Andrea BARNJAK<sup>2</sup>, Lea MASNJAK<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

<sup>2</sup>Osnovna skola "Uskoplje",

<sup>1</sup>Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

### APSTRAKT

Školska inkluzija je trajni proces uvažavanja različitosti svakog učenika i njegovih potreba. U inkluzivnoj školi se svaki učenik poštuje i prihvaća kao ljudsko biće. Ciljevi: 1. Ispitati postoji li razlika u stavovima učitelja nižih razreda osnovnih škola prema edukacijskoj inkluziji, ovisno o školskom planu i programu; 2. Ispitati emocionalnu komponentu stavova prema edukacijskoj inkluziji. Hipoteze: H-1 Stavovi učitelja nižih razreda osnovnih škola srednjobosanskog kantona prema edukacijskoj inkluziji, koji obrazuju po hrvatskom planu i programu neće se statistički značajno razlikovati od stavova učitelja koji obrazuju po bosanskom planu i programu. H2- Emocionalna komponenta stavova prema edukacijskoj inkluziji neće se statistički značajno razlikovati, ovisno o obrazovnom planu i programu. Sudionici: 527 učitelja nižih razreda osnovne škole, oba spola iz Srednjobosanskog kantona. Istraživanjem su obuhvaćeni: Gornji Vakuf-Uskoplje, Bugojno, Donji Vakuf, Jajce, Travnik, Novi Travnik, Vitez, Busovača, Kiseljak, Kreševo, Fojnica. Mjerni instrumenti: Skala za ispitivanje stavova prema edukacijskoj inkluziji (Likertovog tipa), Osgoodov semantički diferencijal za ispitivanje emocionalne komponente stavova. Oba su mjerna instrumenta konstruirana za potrebe ovog istraživanja. Istraživanje je bilo dragovoljno i anonimno. Rezultati su potvrdili polazne hipoteze. Nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima prema edukacijskoj inkluziji i njihovoj emocionalnoj komponenti kod učitelja nižih razreda osnovnih škola koje obrazuju po različitim planovima i programima. Zaključak. U srednjobosanskom kantonu inkluzija nije još u potpunosti zaživjela no svi su učitelji osnovnih prošli niz formalnih edukacija o inkluziji. U ovom istraživanju nije utvrđena razlika u učiteljskim stavovima i njihovoj emocionalnoj komponenti ovisno o vrsti plana i programa po kojem obrazuju.

**Ključne riječi:** školska inkluzija, stavovi učitelja, emocionalna komponenta stava

### ABSTRACT

Primary school inclusion is permanent process of accepting each pupil regarding his/her differences. It is a philosophy which supports equal rights and abilities, therefore in the inclusive school each pupil is respected and accepted as a human being. Aims: 1.

Investigate possible differences in primary school teacher's attitudes toward educational inclusion in relation to the educational plan in each primary school. 2. Test emotional component of teacher's attitudes toward educational inclusion. Hypotheses: H-1 Primary school teacher's attitudes toward educational inclusion of pupils with difficulties in schools with Croatian educational plan will not statistically significantly differ from teacher's attitudes toward educational inclusion in schools with Bosnian educational plan. H-2 The emotional component of attitudes toward educational inclusion will not statistically significantly differ depending on educational plan of the regular primary school. Participants: 527 regular lower grades primary school teachers, of both sexes, from 11 towns in the Central Bosnia Canton were included in this research: Gornji Vakuf- Uskoplje, Bugojno, Donji Vakuf, Jajce, Travnik, Novi Travnik, Vitez, Busovača, Kiseljak, Kreševo, Fojnica. Teachers anonymously and voluntarily participated in the study. Measuring instruments: Lickert type Scale for investigating teacher's Attitudes toward educational Inclusion; and Osgood Semantic Differential Scale for exploring emotional component of attitudes. Both instruments were developed for the purpose of this study. Results obtained confirmed initial hypotheses that there will be no statistically significant differences between primary school teachers' attitudes toward educational inclusion in schools with Croatian educational plan and schools with Bosnian educational plan in the Central Bosnia Canton primary schools. No differences were found regarding the emotional component of attitudes, as well.

**Key words:** school inclusion, teacher's attitudes, emotional component of attitudes

## UVOD

Pojam inkluzija ima porijeklo iz latinskog jezika, a označava izvedenicu koja znači uključenost i obuhvaćanje. Include (eng.) znači biti dijelom nečega te prema tome inkluzija znači ujedinjenje, priključenje ili uključenost. Dakle, za inkluziju se može reći da je to trajni proces u kojem se sva djeca pokušavaju međusobno izjednačavati - uvažavanje različitosti svakog djeteta i njegovih potreba. Inkluzija je filozofija koja podržava uvjerenje da svaki čovjek ima jednaka prava i mogućnosti, bez stvaranja individualnih razlika - u inkluzivnom društvu se svaka osoba poštuje i prihvaća kao ljudsko biće. Edukacijska inkluzija temelji se na spremnosti okoline na promjene i prilagodbe koje poštuju potrebe svih učenika. Svi sudionici odgojno obrazovnog procesa trebali bi se međusobno pomagati, surađivati i uvažavati, bez poticanja kompeticije, nego naglašavajući suradnju. No, inkluzivna škola se ne može postići samo mijenjanjem zakonodavstva. Učiteljima kao jednim od najodgovornijih dionika, treba osigurati usvajanje kompetencija potrebnih za rad sa svim učenicima i to ne samo na usvajanju nastavnih sadržaja, nego i na poticanju njihovog socijalno-emocionalnog razvoja. Princip inkluzije predstavlja jasan raskid sa službenom, obrazovnom i školskom tradicijom iz prošlog stoljeća, u okviru koje se od učenika očekivalo da se uklope u jedinu vrstu obrazovanja koje su škole nudile (Johnsen, prema Hatibović, 2006). Inkluzivna nastava prihvaća i uključuje djecu s poteškoćama u razvoju kako bi dosegla svoj vrhunac i svladala prepreke koje imaju u učenju i sudjelovanju u razrednoj nastavi. Ilić (2009) definira pojam inkluzivne nastave kao novi didaktički model

organiziranog poučavanja i učenja koji obuhvaća, prihvaća i intenzivno uključuje djecu i mlade s teškoćama u učenju i učešću, odnosno učenike s posebnim obrazovnim potrebama (tj. s razvojnim teškoćama i darovite, doseljenike, pripadnike nacionalnih manjina, segregiranih grupa, one koje govore različitim jezicima) i sve ostale učenike u odjeljenju (grupi, tandemu, školi) prema njihovim individualnim potencijalima, interesima i očekivanim ishodima do osobnih maksimuma (Vantić-Tanjić, Nikolić, 2010). Pri uključivanju djece s teškoćama u redoviti odgojno obrazovni sustav potrebno je voditi računa o brojnim čimbenicima. To su na primjer: jedinstvene edukacijske potrebe i snage učenika, poticajna okolina, oblici podrške koju je potrebno pružiti učeniku, dovoljna osposobljenost učitelja da osim kompetencija za poučavanje sadržaja nekog predmeta, imaju i kompetencije inkluzivnog učitelja koji poučava primjereno sposobnostima svakog učenika i dr. (Igrić, 2015). Pred učitelje se postavlja vrlo kompleksan zadatak odgoja i obrazovanja, a to je osposobljavanje učenika za samostalno i kompetentno funkcioniranje u društvu. Osim potrebnih profesionalnih znanja, uspješnost učitelja u prihvaćanju svih učenika u inkluzivnom razredu uvelike ovisi o njihovim stavovima prema edukacijskoj inkluziji. Očekivanja učitelja, njihova senzitivnost, prioriteti i vrijednosti pridonose kvaliteti iskustva učenika, ali za posljedice imaju i to da učitelji utječu na ono što je u razredu rečeno, kako je to rečeno, kao i procjenu toga što je rečeno (Hartnet, Naisha, 1993; prema Stančić, Kiš-Glavaš, Igrić. 2001.). Istraživanje Whitkera provedeno 1994. godine (prema Mcdougall, DeWit, King, Miller, Killip, 2004) dovelo je do zaključka da pozitivan odnos na relaciji učenik-učitelj te pozitivna školska etika dovode do razvoja pozitivnih stavova prema vršnjacima s teškoćama. Međutim, istraživanja stavova učenika i njihovih profesora uglavnom pokazuju pozitivnije stavove profesora u odnosu na učenike (Dimoski, 2011). Autorica Dimoski smatra da je uzrok pozitivnijih stavova potreba učitelja za prihvaćanjem u društvu i zadovoljenje vlastite potrebe na način prihvaćanja sebe kao tolerantne i otvorene osobe. Stavovi se formiraju cijelo-životnim iskustvom kroz proces socijalizacije u neposrednom kontaktu s objektom stava ili pak posredno u interakciji sa socijalnom okolinom. Ljudske vrijednosti i stavovi dolaze do izražaja i uvelike utječu na odnose s drugim ljudima, na društveni i intimni život svakog pojedinca. Svatko ima pravo na osobne izbore, a na te izbore utječu mnogi faktori poput obiteljskih vrijednosti, religijskih vrijednosti te vrijednosti i stavovi vršnjaka i bliskih prijatelja. Stav je stečena, relativno trajna i stabilna, organizacija pozitivnih i negativnih emocija, vrednovanja i reagiranja prema nekom objektu (Petz, 2005). Stavovi se ne usvajaju rođenjem, već procesom socijalizacije, socijalnim učenjem, usvajaju se od grupa ljudi s kojima se susrećemo i s kojima živimo. Često se ponašanje može predvidjeti na osnovu samih stavova. U formiranju stavova od velike je važnosti kojoj grupi pojedinac pripada - obitelj, vršnjaci, nacija ili pak društveni sloj, no isto tako utjecaj na formiranje stavova ima i osobno iskustvo pojedinca, njegovo obrazovanje i tip osobnosti. Psihološku strukturu stave čine tri komponente: Spoznajna/kognitivna, Emocionalna i Akcijska/konativna komponenta. Kognitivna komponenta stava odnosi se na uvjerenja, znanja i

shvaćanja o objektu stava. Odnos prema nekom objektu stava, naime, podrazumijeva postojanje određenih znanja, vjerovanja i sudova, a kognicije koje poznajemo o nekom objektu stava govore o njegovim funkcijama, implikacijama i posljedicama (Petz, 2005). Emocionalna komponenta stava sadrži čuvstveni odnos prema njegovu objektu. Kad objekt stava doživljavamo ugodnim i privlačnim, formira se pozitivan stav prema objektu, a kad je doživljaj neugodan i odbojan, formira se negativan stav prema objektu. Emocionalna komponenta stava daje snagu i stabilnost te je stav zasnovan na taj način teže promijenjiv (Petz, 2005; Hewstone, Stroebe, 2001; Novosel, 1991). Konativna komponenta stava odnosi se na ponašanje s obzirom na objekt stava, a očituje se u namjeri ili spremnosti djelovanja u odnosu na objekt stava. Pri tome, pozitivan stav uključuje namjeru podržavanja objekta stava, zaštitu ili pomoć, dok negativan stav uključuje izbjegavanje, napad ili onemogućavanje objekta stava. Ta komponenta može biti više ili manje složena, od jednostavne namjere približavanja objektu stava ili udaljavanja od njega, pa sve do složenih oblika ponašanja. Tu se radi o namjeri za djelovanjem, a ne o samom ponašanju (Pennington, 2001). Svaka od tri komponente u različitom stupnju može biti složena, primjerice može uključivati različitu količinu i vrstu znanja, emocija i tendencija reakcija, a isto tako komponente mogu biti i međusobno u različitom stupnju usklađene ili neusklađene. Stav prema nekom objektu obično nije izoliran, nego je povezan s drugim stavovima u cjeline, manje ili više jednostavne i skladne sklopove stavova koji odražavaju odnos pojedinca prema svijetu i pojavama koje ga okružuju. (Petz, 2005) Formiranje stavova događa se tijekom cijelog života i ovisi o različitom broju faktora, a svi ti faktori podijeljeni su u tri osnovne kategorije: Skupina kojoj pojedinac pripada; Osobno iskustvo i informacije o pojavama prema kojima postoji stav; Motivi i crte ličnosti (Fulgosi-Masnjak, Dalić-Pavelić, 2001). Socijalna podrška članovima grupe se pruža kako bi prihvatili jedne, a odbacili druge stavove te se ona ostvaruje nagrađivanjem ili kažnjavanjem. U isto vrijeme dok grupa širi svoje stavove, pojedinac se nastoji uklopiti u grupu i uskladiti svoje stavove sa onima koje ima grupa kojoj pripada. Prilikom formiranja stavova značajnu ulogu imaju informacije o objektu stava. Kako bi izmijenili nečiji određeni stav, običaj je iznijeti argumente koji dokazuju logičku opravdanost stava te se neki stavovi lako i relativno brzo zbog iznesenih argumenata zaista i mijenjaju. Stavovi zasnovani na ponašanju su stavovi zasnovani na opažanjima vlastitog ponašanja prema objektu stava. U tom slučaju ljudi formiraju stav temeljem vlastitog ponašanja u određenim situacijama. Početni stav prema objektu čiji se stav zasniva na taj način, treba biti slab i neodređen ili osobe u tom trenutku ne pronalaze drugo objašnjenje (Aronson, Wilson, Akert, 2005). U razdoblju nakon drugog svjetskog rata u BiH su se formirali zavodi u koje su se smještale umjereno i teško retardirane osobe. Stručni pedagoški rad se nije spominjao sve do 1980. godine. Inkluzija u obrazovanju se razvija kao pokret koji se odnosi na učenje svih učenika u redovnim školama i učionicama. Inkluzija je na prostorima BiH doživljena kao nametanje koje stranci forsiraju ili pak kao administrativna naredba od strane obrazovnih vlasti te zbog toga postoje mnoge dileme i nesuglasice oko uključivanja djece s teškoćama u

razvoju u redovne odgojno-obrazovne ustanove. Postojanje dilema vezanih uz inkluziju možemo shvatiti i kao želju za očuvanjem postojećeg stanja u odnosu na inovacije. Inkluzija je proces koji zahtjeva suočavanje sa mnogim potrebama učenika u školi, čemu pridonosi promjena sustava. Inkluzija je proces koji zahtjeva promjenu postojećih stavova i razvoj kulture prihvaćanja jednakosti u kojoj se poštuju različitosti i društvena pravda. Rasprave se potežu i zbog slobode izbora roditelja i vladine administracije u mnogim zemljama, tako i na području BiH, posebice budući pravni sustav nije dovoljno orijentiran na potrebe obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u redovnoj školi, u odnosu na obrazovanje koje se takvoj djeci pruža u specijalnim školama. Ključna točka u provođenju inkluzije u školama i povećanju sudjelovanja učenika u razrednoj nastavi u BiH su nastavni plan i program. No, upravo tu se događaju mnoge nesuglasice, zabrinutosti i nesigurnosti. Fleksibilnost u nastavnom planu podrazumijeva sljedeće:

- omogućavanje prirodne brzine učenja učenicima koji su nadareni i talentirani,
- pružanje mogućnosti učenicima koji sporije napreduju razvijanje u okvirima njihovih sposobnosti,
- ukoliko učenici imaju izražene probleme u učenju i veću potrebu za podrškom, treba im omogućiti dodatnu pomoć i podršku od strane učitelja kako bi maksimalno razvili svoje mogućnosti.

Što se tiče škola koje slušaju nastavu na hrvatskom planu i programu učenici s lakim mentalnim teškoćama, koji nemaju izrazito naglašene razvojne poteškoće, školuju se u sustavu djelomične integracije u posebnim razrednim odjelima u kojima svladavaju nastavne sadržaje hrvatskoga jezika, matematike i prirode i društva, dok nastavne sadržaje likovne i glazbene te tehničke te tjelesne i zdravstvene kulture svladavaju u redovitom razrednom odjelu, uglavnom po prilagođenom programu. U planiranju i provedbi odgojno-obrazovnog rada s učenicima s teškoćama u razvoju i učenju pozornost se usmjerava na sposobnosti i potrebe učenika, individualizaciju odgojno-obrazovnoga i nastavnog rada, te na osiguravanje dodatne podrške primjenom rehabilitacijskih programa, uključivanjem asistenata u nastavi i dr. To podrazumijeva i zahtijeva stručno osposobljavanje i usavršavanje učitelja/nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja, roditelja/skrbnika i članova obitelji, lokalne zajednice i udruga, kao i međuresornu suradnju s civilnim sektorom, osuvremenjivanjem nastavnih planova i programa, mobilne službe i podrške i dr. U radu s učenicima s posebnim potrebama u redovitom sustavu odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi težište se stavlja na izradbu prilagođenih odgojno-obrazovnih i nastavnih programa. Izradba individualiziranog programa temelji se na procjeni sposobnosti, interesa i potreba učenika, te procjeni područja koja treba razvijati kod učenika s posebnim potrebama. To omogućuje i uvođenje alternativnih oblika rada s učenicima s teškoćama u razvoju i učenju, kao što je tzv. „bonus nastava“. Ako škola nema zaposlenog stručnjaka koji se bavi s učenicima s teškoćama u razvoju i učenju, ona je dužna osigurati primjerenu odgojno-obrazovnu i rehabilitacijsku potporu suradnjom sa stručnjacima izvan ustanove i ovlaštenim institucijama. Svi

dokumenti i prilozi praćenja učenika ulažu se u mapu učenika (portfolio). Na kraju svake školske godine stručni tim i učitelji škole dužni su izraditi pismeno izvješće o postignućima, kao i preporuku za daljnji rad. Prema Društvu ujedinjenih građanskih akcija "Duga" problemi s kojima se susreću škole koje su otvorile vrata inkluzivnom obrazovanju su sljedeći: neadekvatna pripremljenost učitelja koji tijekom svog obrazovanja nisu imali sadržaje o djeci s teškoćama u razvoju, neopremljenost škola sa nastavnim pomagalicama i stručnom literaturom, nedostatak stručne pomoći, prezahvatljivi nastavni planovi i programi, nezadovoljstvo s udžbenicima za nastavu, veliki broj učenika u razredu, nepoštivanje zakona poput omogućavanja pomoći stručnjaka edukatora i logopeda u neposrednom radu u razredu i u vidu individualnog rada. Učitelji u radu s djecom s teškoćama u razvoju pokazuju kako je pravilna nastava povezana s dobrom osnovnom praksom koju su stekli u tijeku svojeg rada ili na stručnim seminarima. Školstvo u Bosni i Hercegovini pa i u samom Srednjobosanskom kantonu podijeljeno je na dva dijela. Hrvatske škole prate nastavu po hrvatskom planu i programu dok bosnjačke škole prate nastavu po bosanskom planu i programu. Inkluzija je zakonski regulirana i u hrvatskim i u bosanskim školama što je vidljivo u članku 19. i članku 35. Okvirnog zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini. U BiH je od 2001.-2002. godine realiziran projekt pod nazivom 'Zajednička strategija za modernizaciju osnovnog i općeg srednjeg obrazovanja u Bosni i Hercegovini'. Kroz pilot projekt 'Školovanje prilagođeno djeci sa posebnim potrebama u redovnoj osnovnoj školi u BiH' pokušalo se testirati koje se metode rada smatraju najboljima i najuspješnijima u edukaciji učitelja, roditelja i stručnog tretmana djece koja imaju posebne potrebe. Kroz projekte u 16 osnovnih škola se evidentiralo 195 učenika s posebnim potrebama. Kroz provedena ispitivanja nastavnika redovnih škola o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju čak 51,66% učitelja odgovorilo je pozitivno na pitanje podržavaju li inkluziju u obrazovanju, njih 30% je ostalo neodlučno, a samo 18,33% je negativno odgovorilo. S obzirom na posebne uvjete rada, posebnu osposobljenost učitelja i didaktičku opremljenost, koje program inkluzije u osnovnim školama traži, također je provedeno istraživanje o stavovima učitelja o opremljenosti i uvjetima za inkluziju u školama. Dobiveni rezultati istraživanja ukazali su na to da učitelji smatraju da se inkluzija može provesti u školama, ali pod određenim uvjetima i uz određene izmjene, tako se izjasnilo 60,83% učitelja. S obzirom da inkluzija predstavlja uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovnu školu i osiguravanje potrebnih uvjeta rada kako bi se djeca integrirala u redovne razrede, učitelje se zamolilo da daju mišljenje koji su to neophodni uvjeti koji se trebaju ispuniti kako bi se inkluzivna nastava mogla uspješno i nesmetano odvijati. 62,50% učitelja smatra da je potrebna dodatna edukacija nastavnika, 15,83% učitelja smatra da je potrebna suradnja nastavnika i stručnih suradnika, 19,16% učitelja smatra da je za dobru inkluzivnu nastavu neophodan razred sa manjim brojem učenika, 0,83% učitelja smatra da je potrebna dobra suradnja između učitelja i roditelja, a 1,67% učitelja smatra da je važno ispuniti uvjet dobre opremljenosti škole didaktičkim materijalima za inkluzivnu nastavu.

## METODE RADA

U istraživanju je sudjelovalo 527 učitelja oba spola nižih razreda osnovnih škola iz Srednjobosanskog kantona. Uzorak ispitanih učitelja odabran je na temelju dobrovoljnosti njihova sudjelovanja u istraživanju.

Istraživanjem su obuhvaćeni sljedeći gradovi u Srednjobosanskom kantonu i to: Gornji Vakuf – Uskoplje (ukupno 5344 stanovnika od čega je 3274 Bošnjaka, 1805 Hrvata, 110 Srba,) Bugojno (ukupno 22 641 stanovnika od čega je 6878 Bošnjaka, 6836 Hrvata, 6809 Srba,.) Donji Vakuf (ukupno 8771 stanovnika od čega je 5327 Bošnjaka, 191 Hrvata, 2616 Srba,.) Jajce (ukupno 13 579 stanovnika od čega je 5277 Bošnjaka, 1899 Hrvata, 3.797 Srba,.) Travnik (ukupno 19 041 stanovnika od čega je 7373 Bošnjaka, 6043 Hrvata, 2131 Srba,.) Novi Travnik (ukupno 11 522 stanovnika od čega je 3176 Bošnjaka, 2751 Hrvata, 3200 Srba,.) Vitez (ukupno 7200 stanovnika od čega je 2647 Bošnjaka, 2607 Hrvata, 741 Srba,.) Busovača (ukupno 3899 stanovnika od čega je 1.486 Bošnjaka, 1760 Hrvata, 153 Srbi,.) Kiseljak (ukupno 3412 stanovništva od čega je 703 Bošnjaka, 2063 Hrvata, 167 Srba,.) Kreševo (ukupno stanovništva 1433 od čega je 305 Bošnjaka, 937 Hrvata, 15 Srba,.) Fojnica (ukupno stanovništva 4225 od čega je 2095 Bošnjaka, 1563 Hrvata, 130 Srba,.) Obuhvaćene škole su podijeljene na one koje prate hrvatski plan i program (HPIP) kojih je sve ukupno 22 i one koje prate bosanski plan i program (BPIP) kojih je 30. Uzorak škola reprezentativan je za Srednjobosanski kanton.

Upitnik o stavovima učitelja osnovnih škola srednjobosanskog kantona prema edukacijskoj inkluziji djece s teškoćama u razvoju osmišljen je i konstruiran za potrebe istraživanja. Upitnik je podijeljen na dva dijela. Prvi dio upitnika sadržavao je skalu stavova Likertovog tipa s trideset čestica- tvrdnji. Drugi dio upitnika sadržavao je Osgoodov semantički diferencijal s deset suprotnih pridjeva kojima se je željela ispitati emocionalna komponenta stavova prema inkluziji u Srednjobosanskom kantonu.

Istraživanje je provedeno u siječnju 2014. godine, anonimno, dragovoljno i individualno dogovoreno sa svakom školom. Učitelji su upitnik ispunjavali za vrijeme odmora u školskoj zbornici. Upute za rješavanje upitnika dobili su usmeno prije samog rješavanja, a dio upute za rješavanje Osgoodovog semantičkog diferencijala nalazio se je u samom upitniku

### *Ciljevi istraživanja*

Glavni cilj bio je istražiti stavove učitelja nižih razreda osnovnih škola srednjobosanskog kantona prema edukacijskoj inkluziji.

U okviru glavnog cilja postavljeni su sljedeći podciljevi:

1. Utvrditi postoji li razlika u stavovima učitelja prema edukacijskoj inkluziji ovisno o planu i programu po kojem škole rade.
2. Ispitati emocionalnu komponentu stavova prema edukacijskoj inkluziji.



### *Hipoteze istraživanja*

H1 Stavovi učitelja nižih razreda osnovnih škola srednjobosanskog kantona prema edukacijskoj inkluziji koji rade po bosanskom planu i programu neće se statistički značajno razlikovati od stavova učitelja nižih razreda osnovnih škola srednjobosanskog kantona prema edukacijskoj inkluziji koji rade po hrvatskom planu i programu.

H2 Emocionalna komponenta stavova prema edukacijskoj inkluziji neće se razlikovati ovisno o planu i programu po kojem učitelji rade.

Za potrebe ovog istraživanja korištene su kvantitativne metode statističke obrade. Svi podaci obrađeni su statističkim programom SPSS.

## **REZULTATI I DISKUSIJA**

### *Rezultati pilot – istraživanja*

Kako je mjerni instrument konstruiran za potrebe ovog istraživanja bilo je potrebno provjeriti njegovu pouzdanost i valjanost. U tu je svrhu provedeno pilot - istraživanje na N= 40 ispitanika u dvije osnovne škole u Jajcu. Dobiven je Cronbah alfa od 0.762, što pokazuje da je upitnik zadovoljavajuće pouzdan, a  $F = 150.9$ , uz  $p < .01$  i da je zadovoljavajuće valjan te da se u neizmjenjenom obliku može koristiti u daljnjem istraživanju.

**Tablica 1.** Rezultati deskriptivne analize oba uzorka učitelja

**Table 1.** Results of a descriptive analysis of both samples teachers

	N	M	SD	St. pogr. mj.	Min.	Max.
HPIP	228	156.5789	12.343	0.817	113.00	184.00
BPIP	298	154.9497	12.449	0.721	106.00	179.00

**Legenda:** HPIP- hrvatski plan i program BPIP- bosanski plan i program, N – broj ispitanika, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija

Iz tablice 1. vidljivo je da se aritmetičke sredine oba uzorka razlikuju u smjeru nešto pozitivnijih stavova učitelja iz hrvatskog plana i programa. Kako bismo utvrdili je li dobivena razlika i statistički značajna proveli smo t-test.

**Tablica 2.** Rezultati t-testa

**Table 2.** Results of t-test

	t-test	p
Program	72.430	0.000
Stavovi	287.476	0.000

**Legenda:**  $p > ,05$  razina značajnosti

Rezultati t-testa pokazuju postojanje statistički značajne razlike u stavovima ispitanika s obzirom po kojem planu i programu škola radi. Rezultati pokazuju da ispitanici koji rade po bosanskom planu i programu imaju nešto negativnije stavove

prema inkluziji općenito i prema uključivanju djece s teškoćama u redovno školovanje. Zbog toga što više čimbenika može djelovati na stavove prema prihvaćanju djece s teškoćama, nakon t – testa provedena je i analiza varijance koja mjeri više parametara koji mogu djelovati na zavisnu varijablu, a koja je u ovom slučaju stav ispitanika. Kao što se može vidjeti iz tablice 2., za razliku od t-testa, rezultati analize varijance ne pokazuju statistički značajnu razliku između ispitanika koji rade po bosanskom planu i programu i ispitanika koji rade po hrvatskom planu i programu.

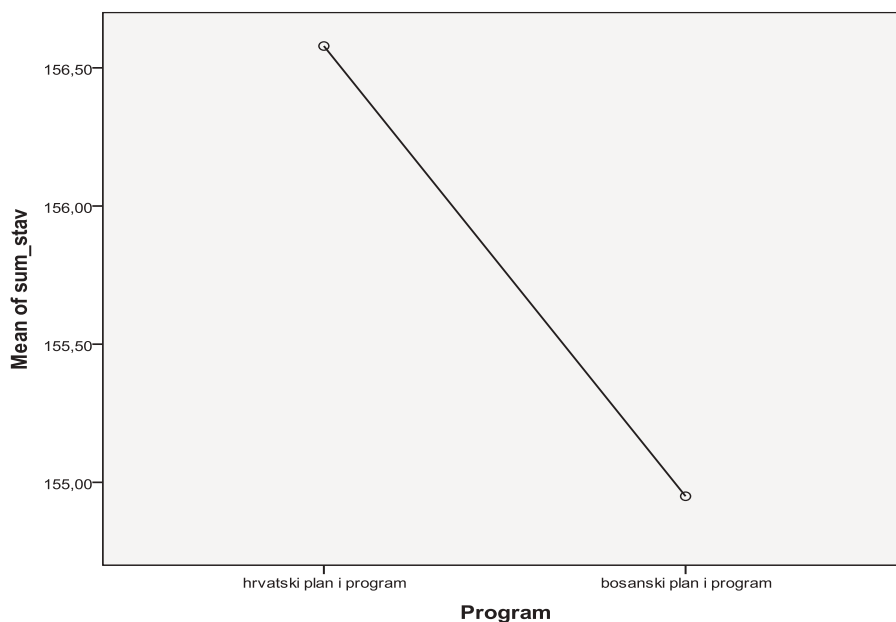
**Tablica 3.** Rezultati analize varijance

**Table 3.** Results of analysis of variance

F-omjer	p
2.22	0.136

**Legenda:**  $p > .05$  razina značajnosti

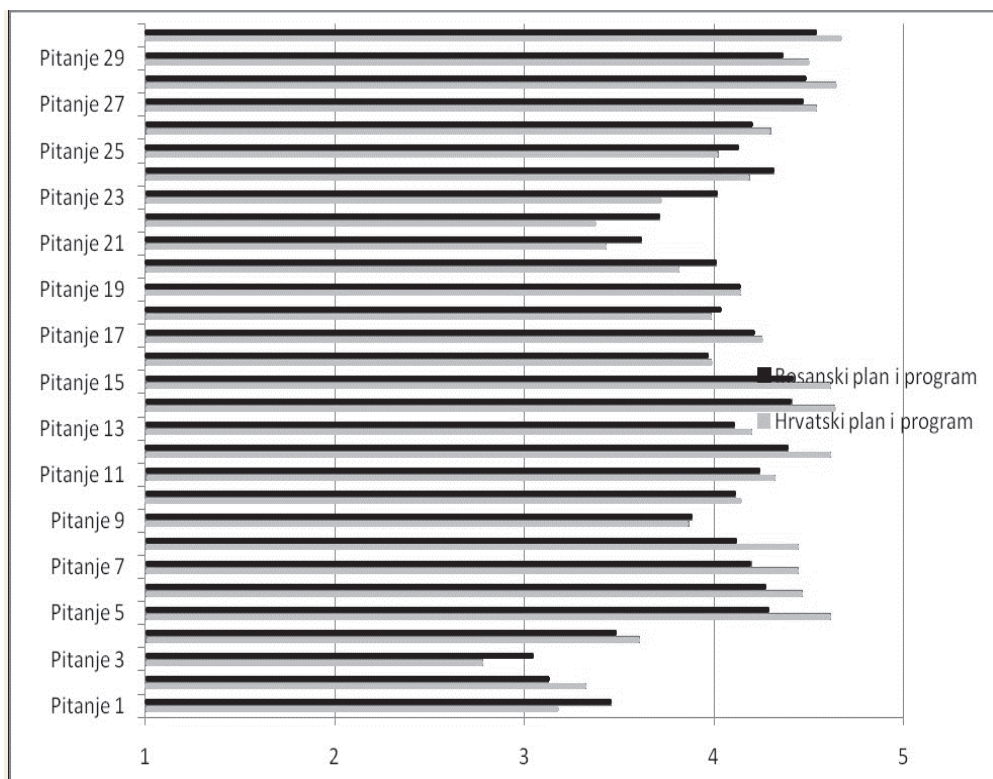
Na slici 1. i slici 2. iz grafičkih prikaza možemo vidjeti kako su stavovi učitelja koji rade po hrvatskom planu i programu i učitelja koji rade po bosanskom planu i programu o inkluziji djece s teškoćama dosta slični, zbog čega analiza varijance nije pokazala statističku značajnost.



**Legenda:** ordinata: M – aritmetičke sredine ukupnog rezultata na Upitniku za mjerenje stavova

**Slika 1.** Grafički prikaz analize varijance

**Figure 1.** The graphic analysis of variance



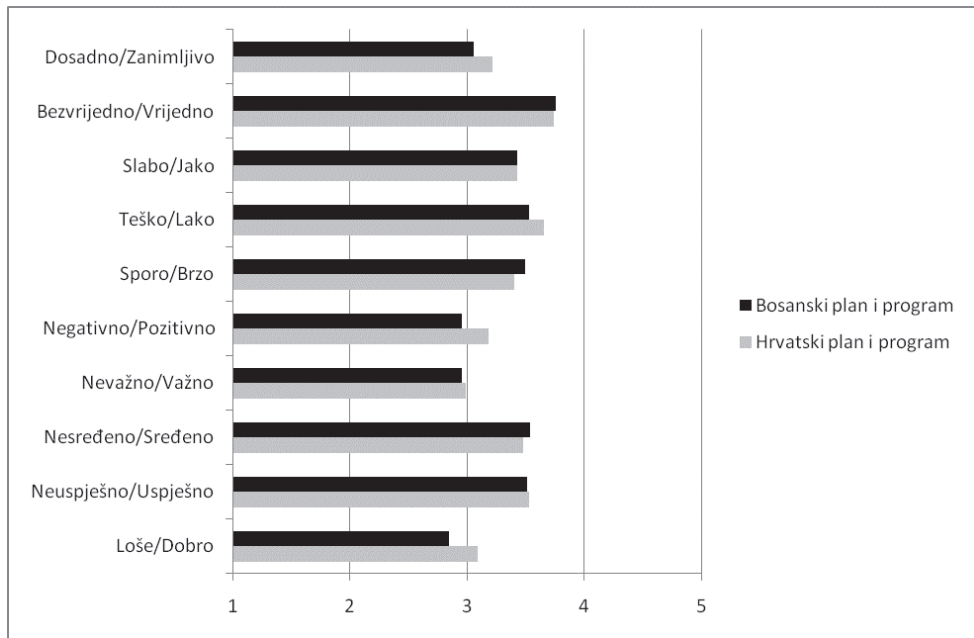
**Slika 2.** Prikaz rezultata na svim varijablama Upitnika o stavovima učitelja osnovnih škola u odnosu na program prema kojem poučavaju

**Figure 2.** Results of the questionnaire to all variables on the attitudes of teachers of primary schools in relation to the program under which teach

### Osgoodov semantički diferencijal

Kako bismo ispitali emocionalnu komponentu stavova prema edukacijskoj inkluziji koristili smo Osgoodov semantički diferencijal koji je sadržavao 10 bipolarnih pridjeva, a ispitanici su na skali od 1– 5 procjenjivali vlastito iskustvo u inkluziji. Pridjevi koji su korišteni su: dobro – loše, uspješno – neuspješno, sređeno – nesređeno, važno – nevažno, pozitivno–negativno, brzo – sporo, lako–teško, jako–slabo, bezvrijedno – vrijedno, zanimljivo– dosadno. Rezultati pokazuju kako su stavovi učitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav osnovnoškolskog obrazovanja dosta slični kod učitelja u školama koje rade po hrvatskom planu i programu i škola koje rade po bosanskom planu i programu. Rezultati se jako malo razlikuju na varijablama uspješno–neuspješno, sređeno – nesređeno, važno–nevažno, brzo – sporo, jako–slabo, bezvrijedno–vrijedno. Možemo stoga zaključiti da iako su stavovi slični, oni se ipak razlikuju na varijablama pozitivno – negativno, lako–teško, zanimljivo–dosadno. Učitelji koji rade po hrvatskom planu i programu smatraju da se program inkluzije razvija jako

negativno, što znači da ne ide u pravom smjeru, jako teško sve to funkcionira u praksi i jako im je dosadan taj dio jer nemaju konkretnih primjera u praksi.



**Slika 3.** Rezultati na Osgoodovom semantičkom diferencijalu  
**Figure 3.** Results on Osgoodovom semantic differentials

Iako je t –testom utvrđena statistički značajna razlika u stavovima učitelja prema inkluziji djece s teškoćama koji rade po hrvatskom planu i programu i onih koji rade po bosanskom planu i programu, analizom varijance ta razlika nije potvrđena. Učitelji generalno gledano nemaju negativne stavove prema inkluziji, no inkluzija nije još u potpunosti zaživjela u svim školama koje su obuhvaćene ovim istraživanjem. Utjecaj na stavove ima osim vlastitog neposrednog iskustva i okolina koja nije u potpunosti upoznata s pojmom inkluzivne škole u cjelini. Model inkluzije prema tome pruža svakoj zajednici priliku da se reagira tako da potiče razvoj svakog djeteta, time što se širi u redovnim školama i omogućava svoj djeci da imaju jednako važnu ulogu i da ih se poštuje i uvažava na isti način. U mnogim situacijama učenici s teškoćama u razvoju ne uspijevaju uspostaviti s ostalim učenicima u razredu dobre socijalne kontakte i redovni razredi su za njih jedna konfliktna i frustrirajuća sredina te dodatno uništavaju njihovu društvenost i socijalizaciju. Na primjer, tridesetak godina od zakonskih rješenja edukacijske integracije u Hrvatskoj, ona je još prema nizu ocjena položaja djece s teškoćama, odnosno njihove socijalne uključenosti na kontinuum od predškolske dobi nadalje, u velikoj mjeri formalna. Njezina uspješna provedba otežana je zbog izostanka odgovarajuće potpore obiteljima i djeci, odgojiteljima i učiteljima, odnosno

vršnjacima. Planiranje i oblici programa potpore uvjetovani su pak, primjerenim odabirom sustava procjene djetetovih odgojno-obrazovnih potreba. Paradoksalno je da u tome postoji opasnost od postavljanja dijagnoze, jer bi ona mogla dovesti do obilježavanja i izolacije djeteta. Nasuprot tomu, njezine bi svrha trebala biti razumijevanje načina na koji dijete uči-ne samo nastavne sadržaje, nego i socijalne vještine. Razumijevanje djetetove osobnosti omogućava odabir primjerenih metoda rada, čime se izjednačavaju mogućnosti djece s teškoćama da budu uspješni u školi jednako kao i njihovi vršnjaci. Na taj bi se način u značajnoj mjeri izbjegle situacije u kojima je poštivanje dječjih prava prepušteno dobroj volji učitelja, stavu ravnatelja i stručnog tima škole, ali i osviještenosti i snazi roditelja da pruži potporu i izbori se za pravo svoga djeteta. (Fulgosi-Masnjak, Pintarić Mlinar, Sekušak-Galešev, 2014).

## ZAKLJUČAK

U ispitivanju učitelja osnovnih škola o inkluziji, mogućnostima provedbe i neophodnim uvjetima koje je važno ispuniti za inkluzivnu nastavu, stavovi učitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju su općenito pozitivni. Više od 50% učitelja ima pozitivan odnos prema inkluziji, a manje od 20% učitelja ima negativan stav prema inkluziji. Također, učitelji su suglasni da je inkluziju moguće provesti u dosadašnjim uvjetima rada u školi, no traže da se određeni uvjeti ispoštuju i uvedu poneke izmjene. Velika većina učitelja, preko 60%, smatra da je inkluziju moguće provesti u dosadašnjim uvjetima rada u školi uz određene preinake. Ono što posebno ističu kao uvjet promjene su dodatne edukacije učitelja, smanjivanje broja učenika u razrednim odjeljenjima, suradnja između učitelja i posebnih stručnjaka, traže da se škole bolje opreme didaktičkim pomagalicama i materijalima i da se poboljša suradnja učitelja i roditelja. Stručne službe (edukacijski rehabilitatori, psiholozi) u ovom bi slučaju trebali biti ti koji će, u suradnji s ostatkom kolektiva škole, osigurati pozitivne kontakte te razvoj pozitivnijih stavova prema djeci s teškoćama. Inkluzija je pristup u kojem se naglašava da je različitost u sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna te zahtijeva stvaranje uvjeta za artikulaciju i zadovoljavanje različitih individualnih potreba, a ne samo potreba kod osoba sa teškoćama u razvoju. Svaki pojedinac neovisno o individualnim različitostima teži da bude voljen, da osjeća pripadnost, želi učiti, razvijati se i biti prihvaćen. Zadovoljstvo vlastitim životom i prihvaćenost od osoba koje nas okružuju uvelike čine ključne elemente kvalitetnog života. Važno je da se uvedu zakonodavne, administrativne i obrazovne mjere za zaštitu djece s teškoćama u razvoju od svih mogućih oblika eksploatacije, nasilja i zlostavljanja. U današnjem modernom svijetu, neprihvatljivo je stvaranje odvojenih sustava za djecu s teškoćama u razvoju. Ono što bi cilj trebao biti su mehanizmi inkluzivne zaštite djeteta na visokoj razini koji su pristupačni, ali i koji odgovaraju svojoj djeci. Postojanje negativnih stavova prema djeci s teškoćama kod ispitanika koji su u svakodnevnom kontaktu s njima ukazuje na probleme nedovoljne informiranosti ispitanika o mogućnostima i kompetencijama djece s teškoćama.

## LITERATURA

1. Aronson, E., Wilson, T. D., i Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Manta.
2. Dimoski, S. (2011). Stavovi dece i odraslih prema gluvim osobama, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 10 (3), str. 389–403.
3. Društvo ujedinjenih građanskih akcija "DUGA" (2006). *Vodič kroz inkluziju u obrazovanju*, Duga, Sarajevo.
4. Sarajevo.
5. Fulgosi-Masnjak, R., 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.
6. Fulgosi-Masnjak, R., Pintarić Mlinar, Lj., i Sekušak-Galešev, S. (2014) *Razvojne teškoće u odgoju i obrazovanju*. U Igrić, Lj. Fulgosi-Masnjak, R., i Wagner Jakab, A. (ur.): *Učenik s teškoćama između škole i obitelji*. Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM, str. 8-21.
7. Hatibović, Č. (2003). *Kongruencija latentne strukture stavova prema inkluzivnom obrazovanju*. Doktorska disertacija, Tuzla: Defektološki fakultet, Univerzitet u Tuzli.
8. Hewstone, W., Stroebe, W. (2001). *Uvod u socijalnu psihologiju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Igrić, Lj. (2015): *Uvod u inkluzivnu edukaciju*, u Igrić, Lj. (ur.): *Osnove edukacijskog uključivanja*.
10. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća. Zagreb: Školska knjiga. str. 3-50.
11. McDougall, J., DeWit, D.J., King, G., Miller, L.T., Killip, S., (2004). *High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: the role of school and student interpersonal factors*. *International Journal of Disability, Development and Education*. 51 (3) str. 287–313.
12. Novosel, M. (1991). *Dijagnosticiranje u defektologiji*. Zagreb: Fakultet za defektologiju.
13. Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948) Rezolucija br. 217/3, UN.
14. Pennington, D. C. (2001). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
15. Petz, B. (2005) *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
16. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37 (1) str.143-152.
17. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain.
18. Vantić-Tanjić, M., Nikolić, M. (2010). *Inkluzivna praksa- od segregacije do inkluzije*. Tuzla. OFF-SET.

# IZRADBA PRIPREME NASTAVNOG SATA ZA RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA (iskustva iz nastavne prakse)

## LESSON PLAN FOR SPECIAL NEEDS STUDENTS (classroom experience)

**Jozo JELINIĆ**

Industrijsko-obrtnička škola Slavonski Brod

### APSTRAKT

U radu se govori o učenicima s teškoćama i planiranju nastave za iste (Okvirni nastavni plan i program, Planiranje učenja, Individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP), Nastavne pripreme (detaľjne i sažete), Zadaće nastavnog sata, Primjer (prijedlog) sažete nastavne pripreme). Na temelju iznesenog dati su zaključci: potrebna je individualizacija na svim razinama i za sve učenike; pri planiranju rada s učenicima s teškoćama treba predvidjeti usvajanje manjeg broja činjenica (osnovna znanja) i naprednijim (darovitim) učenicima treba dati više sadržaja.

**Ključne riječi:** cilj i zadaće nastavnog sata, ishodi učenja, dijelovi nastavnog sata, metodičko oblikovanje.

### ABSTRACT

The paper says about students with disabilities and planning teaching with them (General (framework) curriculum, Lesson planning, Individual educational-upbringing program, Lesson preparation (detailed and concise), Class lesson tasks, Example (proposition) of concise lesson plan preparation). Based on the discussion in the work conclusion was made: individualisation are needed on all levels and for all students; when planning to work with students with disabilities there is the needed to anticipate adoption a smaller number of facts (basic knowledge) and give more content to advanced (gifted) students.

**Key words:** goal and tasks of a lesson (class period), learning outcomes, parts of a lesson (class period), methodological form

### UVOD

Planiranje nastave nastavnog predmeta vrši se nakon upoznavanja nastavnika s okvirnim nastavnim planom i programom budućeg zanimanja učenika. Okvirni nastavni planovi i nastavni programi su školski dokumenti koje verificira državni prosvjetni organ, Ministarstvo prosvjete i sporta Republike Hrvatske. Okvirnim nastavnim programom se utvrđuju: nastavne cjeline, sadržaji s kojima se trebaju upoznati učenici, ključni pojmovi koje trebaju učenici usvojiti, cilj i zadaće, odnosno obrazovna postignuća kojima će učenici ovladati obradom navedenih

sadržaja, načini provjere postignuća učenika, literatura za učenike i nastavnike. Detaljno upoznavanje s okvirnim nastavnim planom i programom je preduvjet kvalitetnog neposrednog nastavnog rada nastavnika. Na temelju okvirnog nastavnog programa nastavnik izrađuje individualizirani odgojno - obrazovni program (IOOP). Izradba istog pretpostavlja poznavanje učenika, njihovih sposobnosti, interesa, predznanja, tempa rada itd. Odnosno treba provesti inicijalnu procjenu znanja i sposobnosti/vještina učenika. Potrebno je imati i odgovarajuću dokumentaciju o učeniku. Planiranje i programiranje treba temeljiti na inicijalnoj procjeni znanja i sposobnosti/vještina učenika. Ocjenjivanje učenika treba obavljati u usporedbi s inicijalnim stanjem, ocjenjuje se napredak u odnosu na inicijalno stanje.

## **INDIVIDUALIZIRANI ODGOJNO – OBRAZOVNI PROGRAM**

(3 sastavnice i 3 koraka)

### SASTAVNICE

- Ciljevi/sadržaj poučavanja
- Strategije i aktivnosti poučavanja
- Vrijednovanje postignuća učenika

### KORACI

- Individualni plan procjene
- Planiranje podrške
- Vrijednovanje i ocjenjivanje postignuća

## **PRILAGOĐENI PROGRAM**

### **a) Individualizirati pristup-postupke**

- prilagodba na razini metoda, sredstava i oblika rada, zahtjeva i potpore u nastavi. Što veća raznovrsnost metoda u kojima prevladavaju metode: demonstracije, praktičnih radova, žive riječi i grafičkih radova.

### **b) Prilagoditi program**

- prilagodba na razini sadržaja (sadržaje učenja približiti učeniku na zoran, jednostavan način, te ih što više povezivati s radom u radionici, svakodnevnom životu i mogućnostima njihove primjene).

## **Pripreme za izvođenje nastave**

Izrađeni IOOP je osnova za izradu **nastavne pripreme (priprave) detaljne ili sažete**. Pisanu pripremu nastavnik treba imati za svaki nastavni sat. Nastavne pripreme se pišu na odgovarajućim obrascima. Nastavnik treba dobro poznavati sadržaje nastavnog predmeta koji izvodi, te stalno pratiti postignuća u svojoj struci. Kvalitetno pripremanje znači i stalno praćenje stručne literature, udžbenika, priručnika, časopisa itd. Pisanje detaljnih nastavnih pripreme je obvezan i nezaobilazan način rada osobito za nastavnike-početnike. Nakon što nastavnik postaje iskusniji i samopouzdaniji, mogu se pisati i sažete nastavne pripreme. Sažete pripreme mogu se koristiti ako učenici imaju udžbenik, priručnik i odgovarajuće didaktičke materijale, primjerice radne listove itd. I ove vrste



priprema pišu se na odgovarajućim obrascima. Sažeta priprema se sastoji od pisanih natuknica, glavnih crta izlaganja. Dakle, koriste se sažetci umjesto osnovnih bilježaka.

#### **A. Priprema za područje/teme** (dio sadržaja edukacije prema IOOP-u)

Područje je dio nastavne cjeline prema okvirnom programu. Udžbenička cjelina udžbenika Tehnologija zanimanja je nastavna cjelina prema okvirnom nastavnom programu. **Priprema za područje je u stvarnosti priprema za tri do četiri nastavna sata nastavne cjeline.** Prema udžbeniku TEHNOLOGIJA ZANIMANJA za pomoćnička zanimanja u području strojarstva to obuhvaća jedan, dva i najviše tri poglavlja, sve do PROVJERIMO SVOJE ZNANJE (pitanja).

#### **B. Pripreme za jedan nastavni sat**

##### **B.1. ETAPE NASTAVNOG SATA (Obrada/spoznaja novih sadržaja)**

1. UVODNI DIO (**priprema, motivacija, najava cilja**)
2. SREDIŠNJI DIO (**analiza, sinteza, vježbanje i ponavljanje**)
3. ZAVRŠNI DIO (**zaključci, najava novog plana - najava novih sadržaja**)

##### **B.2. ETAPE NASTAVNOG SATA (Vježbanje – ponavljanje)**

1. UVODNI DIO (**priprema, motivacija, najava cilja**)
2. SREDIŠNJI DIO (**vježbanje izvođenja nekih radnji, ponavljanje nekih sadržaja**)
3. ZAVRŠNI DIO (**vrjednovanje i ocjenjivanje, najava novih sadržaja**)

#### **NAPOMENE - ZAKLJUČAK:**

- Individualizacija na svim razinama i za sve učenike.
- Pri planiranju rada s učenicima s teškoćama predvidjeti usvajanje manjeg broja
- činjenica (osnovna znanja).
- Naprednijim (darovitim) učenicima dati više sadržaja. Naprednih i darovitih učenika ima oko (2 – 5)%, prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije (SZO).

#### **Primjer – prijedlog SAŽETE PRIPREME za izvedbu nastavnog sata**

Škola: Industrijsko – obrtnička, Slavonski Brod      Školska godina 2014./15.

Nastavni predmet: TEHNOLOGIJA ZANIMANJA

Nastavna cjelina: SPAJANJE METALA

Nastavno područje: Spojevi u strojarstvu

**Nastavna jedinica: Vrste spojeva na strojarskim konstrukcijama**

Tip nastavnog sata: Obrada/spoznaja novih sadržaja

Redni broj sata: 37      Mjesto izvođenja: Učionica      Nadnevak: 2.12.2014.

## CILJ I ZADAĆE NASTAVNOG SATA

**Cilj** obrade nastavne jedinice: Opisati i razlikovati vrste spojeva na strojarskim konstrukcijama. Definirati nerastavljive spojeve.

**Zadaće** koje treba ostvariti kako bi se postigao cilj:

- Obrazovne (spoznajne, materijalne) zadaće:** Izabrati odgovarajući nerastavljivi spoj
- Funkcionalne (psihomotoričke) zadaće:** Razvijati sposobnost korištenja usvojenih sadržaja na nastavi u učionici i odgovarajuće dokumentacije u školskoj/obrotničkoj radionici
- Odgojne (afektivne) zadaće:** Uredno voditi i evidentirati podatke u radnu bilježnicu

**ISHODI UČENJA**⇒Učenik će biti sposoban: - navesti primjere nerastavljivih spojeva, -identificirati vrstu nerastavljivog spoja, -predvidjeti odgovarajući nerastavljivi spoj, -skicirati nerastavljivi spoj

**Korelacija s ostalim nastavnim predmetima i područjima:** Praktična nastava, Elementi strojeva, Tehničko crtanje  
Artikulacija nastavne jedinice:

Redni broj	FAZE RADA I SADRŽAJ	METODIČKO OBLIKOVANJE	Vrijeme u minutama
1.	UVODNI DIO (priprema, motivacija, najava cilja)	- razgovor	10
2.	-uspostaviti motivirajuće i suradničko ozračje SREDIŠNJI DIO	- usmeno izlaganje - razgovor - rad s tekstom	25
3.	<b>Vrste spojeva na strojarskim konstrukcijama</b>	- razgovor	10
	ZAVRŠNI DIO (zaključci, najava novih sadržaja)		

**NOVI POJMOVI: - NERASTAVLJIVI SOJ - RAZARANJE NERASTAVLJIVIH SPOJEVA**

<b>Oblici rada:</b>	<b>Nastavne metode:</b>	<b>Nastavna sredstva i pomagala:</b>
Fronatlni	Usmeno izlaganje	Školska ploča, kreda
Rad u skupinama	Razgovor	Radna bilježnica
Rad u parovima	Demonstracijske	Vizualna, audiovizualna
Tismki rad	Čitanjei rad s tekstom	LCD
Individualni	Pismeni radovi	
	Praktični radovi	

Izvori za pripremanje – literatura:

1. Za nastavnike.....
2. Za učenike: Učenički priručnik za nastavni premet TZ, autora J. Jelinića, ŠK Zagreb 2014.

### **TIJEK NASTAVNOG SATA**

**A ⇒ SADRŽAJ POUČAVANJA**

#### **1. UVODNI DIO SATA**

- Učenicima na početku sata treba reći što će raditi, koja su očekivanja od njih, što će naučiti i kako će im to koristiti. Važno je uspostaviti motivirajuće i suradničko ozračje
- **rastavljivi spojevi** (školska stolica, krilo prozora, radijatori) učili u n.c. 2. razr. EL. STR.
- **nerastavljivi spojevi** ⇒ učionica (školska stolica, klupa)
  - ⇒ radionica (školska stolica, često se popravljaju, ograde itd.)
  - ⇒ kod kuće, svakodnevno u životu.

#### **2. SREDIŠNJI DIO SATA**

##### **Vrste spojeva na strojarskim konstrukcijama**

- **Nerastavljivi spoj**..... prepisati ili izdiktirati
- **Nerastavljivi spojevi se mogu**..... izdiktirati ili prepisati

Skicirati sliku 7.1. i sliku 8.35.

- postupak crtanja (objašnjavanje)
- objašnjavanje (čitanje slika, crteža)

#### **3. ZAVRŠNI DIO SATA**

- **Razgovor (pitanja br.1. i 2. na stranici 242)**

**Učenici čitaju pitanja, pitaju se međusobno, diskutiraju, razgovaraju)**

**B ⇒ STRATEGIJE I AKTIVNOSTI POUČAVANJA**

- IOOP, koje teškoće ima učenik
- planiranje podrške svim učenicima (osobito za one izražene teškoće kod nekih učenika)

**C ⇒ VRJEDNOVANJE POSTIGNUĆA UČENIKA**

- vrjednovanje i ocjenjivanje učenika (praćenje i ocjenjivanje učenika)

**PLAN – IZGLED PLOČE**

**Vrste spojeva na strojarskim konstrukcijama, str.238**

- Nerastavljivi spoj
- Mogu se rastaviti razaranjem

**Napomene – zapažanja:**

Predmetni nastavnik:

Jozo Jelinić, prof.

**LITERATURA**

1. Fisher, G. i Cuhhings, R. (2003). Djeca s poteškoćama u učenju. Zagreb: Educa.
2. Jelinić, J. (2014). Tehnologija zanimanja, Zagreb: Školska knjiga,.
3. Kostelnik, M. J. i suradnici (2004). Djeca s posebnim potrebama. Zagreb: Educa.
4. Plavotić, Lj. (2004). Školovanje učenika s teškoćama u razvoju. Osmijeh, Glasilo Udruge za poticanje zdravoga razvoja djece i mladih, Slavonski Brod, broj 2/3.
5. Plavotić, Lj. (2004). Odgojno-obrazovni rad u integriranim uvjetima. Osmijeh, Glasilo Udruge za poticanje zdravoga razvoja djece i mladih, Slavonski Brod, broj 2/3.
6. Plavotić, Lj. (2007). Tko brine o učenicima s posebnim potrebama? Profil akademija. Zagreb, 12.(6).
7. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine 23/91.
8. Pravilnik o srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama i većim teškoćama u razvoju (NN 86/1992.)
9. Udžbenički standard, Narodne novine 36/2006.
10. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine 87/2008.
11. Zakon o udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima, Narodne novine 55/2011.

# KVALITETNIJI ŽIVOT UZ SENZORNU INTEGRACIJU, NEUROFEEDBACK I SENZOMOTORNU STIMULACIJU

## HIGHER LIFE QUALITY WITH SENSORY INTEGRATION, NEUROFEEDBACK AND SENSORIMOTOR STIMULATION

**Dajana BULIĆ, Tena MATIJAŠ, Gordana KARLOVČAN, Teodora NOT**

Centar za rehabilitaciju Zagreb, Podružnica Slobodština,

### APSTRAKT

Centar za rehabilitaciju Zagreb, podružnica Slobodština, svojim programima poticanja senzorne integracije, senzomotorne stimulacije i neurofeedback-a obuhvaća ukupno 60-ero djece u dobi od 12 mjeseci do 18 godina. Od toga je 30-ero djece uključeno u program poticanja senzorne integracije, 30 djece u program senzomotorne stimulacije i 10-ero djece u program neurofeedback-a. Ovim programima obuhvaćena su djeca s različitim teškoćama; djeca s intelektualnim teškoćama, višestrukim teškoćama, cerebralnom paralizom, sindromima, komunikacijskim teškoćama i djeca s poremećajima iz autističnog spektra te poremećajima pažnje. Ovisno o potebama djeteta ono se može uključiti u više od jednog programa. Senzorna integracija podrazumijeva neurobiološku aktivnost kojom živčani sustav obrađuje i organizira sve podražaje koje tijelo dobiva iz okoline kroz osjetne receptore. Djeca s razvojnim teškoćama koja pokazuju disfunkciju senzorne integracije kroz terapiju, koju provode educirani stručnjaci u posebno opremljenim kabinetima, pokazuju značajan napredak u adaptiranju na okolinu. Najbolji rezultati postižu se kada dijete usmjerava svoje vlastite akcije dok stručnjak nenametljivo određuje okolinu. Neurofeedback je metoda praćenja električne aktivnosti mozga (EEG-a) kako bi se, kroz povratnu informaciju, naučila samoregulacija moždanih valova. Pokazala je posebno dobre rezultate kod djece s poremećajima iz autističnog spektra i poremećajima pažnje. Senzomotorna stimulacija obuhvaća poticanje cjelokupnog razvoja djeteta u prostoru snoezelen sobe koja pruža širok spektar senzornih stimulacija u opuštajućoj atmosferi, pri čemu ne polazi od oštećenja, već od stimulacije preostalih sposobnosti. Kod djece s višestrukim teškoćama ovaj oblik rada omogućava postizanje većeg stupnja opuštenosti te jasnije definiranje reakcija što često nije moguće u svakodnevnom okruženju.

**Ključne riječi:** senzorna integracija, neurofeedback, senzomotorna stimulacija

### ABSTRACT

Centre for Rehabilitation Zagreb, subsidiary Slobodština, in its programs of sensory integration, sensorimotor stimulation and neurofeedback includes a total of 30 children aged 24 months to 13 years. Thereof, 30 children are included in the program to sensory integration, 30 children in the program sensorimotor stimulation and 10 children in the neurofeedback program. These programs include children with different disabilities;

children with intellectual disabilities, multiple disabilities, cerebral palsy, syndromes, communication difficulties and children with autistic spectrum disorders and attention deficit disorder. Depending on its needs, the child can be included in more than one program. Sensory integration involves neurobiological activity of the nervous system that handles and organizes all the stimuli which the body gets from the environment through sensory receptors. Children with disabilities who show dysfunction of sensory integration show significant progress in adapting to the environment, through therapy conducted by trained professionals in a specially equipped rooms. The best results are achieved when the child directs his own actions while expert unobtrusively determines the environment. Neurofeedback is a method of monitoring brain electrical activity (EEG) in order to, through feedback, learn self-regulation of brain waves. The method shows particularly good results in children with autistic spectrum disorders and attention deficit disorder. Sensorimotor stimulation involves stimulation of the complete development of the child in the snoezelen rooms providing a wide range of sensory stimulation in a relaxing atmosphere. It is not based on damage, but stimulation of the remaining capacity. In children with multiple disabilities this form of work achieves a greater level of relaxation and clarifying reaction which is often not possible in the everyday environment.

**Key words:** sensory integration, neurofeedback, sensorimotor stimulation

## UVOD

Centar za rehabilitaciju Zagreb djeluje od 1947. godine te do danas kroz svoje programe pruža podršku djeci i odraslim osobama s intelektualnim teškoćama i njihovim obiteljima za kvalitetno življenje kroz aktivno uključivanje u društvo u skladu s potrebama, interesima i sposobnostima pojedinca. Godine 1984. otvara se podružnica Slobodština koja danas kao dnevni centar za djecu s teškoćama u razvoju pruža kompleksnu rehabilitaciju djeci s intelektualnim teškoćama predškolske i osnovnoškolske dobi kroz socijalne usluge rane intervencije, psihosocijalne podrške, pomoći pri uključivanju u programe odgoja i redovitog obrazovanja (integracije) i usluge boravka, a kroz programe stručnog poticanja razvoja kognitivnih, funkcionalnih, komunikacijskih i socijalnih vještina, psihosocijalne rehabilitacije i komplementarno suportivnih terapija, programa odgoja i edukacijske rehabilitacije i odgojno obrazovnog rada u predškolskom, osnovnoškolskom programu za djecu s većim teškoćama u razvoju. U okviru Centra pružaju se usluge koje se sastoje od multidisciplinarnih postupaka kojima se promiče djetetovo zdravlje, blagostanje, razvoj djetetovih vještina, umanjuje se razvojna teškoća, pojačava se djetetov osobni razvoj, sprječava funkcionalno propadanje i promiče prilagođeno roditeljstvo, ojačavaju se obiteljske kompetencije te se promovira socijalno/društveno prihvaćanje djeteta i njegove obitelji. Ti ciljevi postižu se individualnim razvojnim odgojno-obrazovnim i terapijskim postupcima koji se provode istodobno s planiranom potporom za njihove obitelji. Uspješni programi koji se provode u podružnici Slobodština su usmjereni na potrebe obitelji, utemeljeni u lokalnoj zajednici i u stanju su temeljito i učinkovito integrirati doprinose brojnih disciplina te imaju sposobnost planiranja i koordiniranja potpora i usluga iz brojnih službi.

Cilj ovog rada je prikazati usluge senzorne integracije, neurofeedback-a i senzomotorne stimulacije koje se pružaju u sklopu Centra za rehabilitaciju Zagreb, podružnica Slobošćina, a koje imaju za cilj unaprijediti kvalitetu života djece s razvojnim teškoćama, kroz lakšu prilagodbu na vanjske podražaje, bolju koncentraciju i učenje te osjećaj sigurnosti i opuštenosti.

## **PROGRAMI SENZORNE INTEGRACIJE, NEUROFEEDBACK-A I SENZOMOTORNE STIMULACIJE**

Centar za rehabilitaciju Zagreb, podružnica Slobošćina, svojim programima poticanja senzorne integracije, senzomotorne stimulacije i neurofeedback-a obuhvaća ukupno 60-ero djece u dobi od 12 mjeseci do 18 godina. Od toga je 30-ero djece uključeno u program poticanja senzorne integracije, 30 djece u program senzomotorne stimulacije i 10-ero djece u program neurofeedback-a. Ovim programima obuhvaćena su djeca s različitim teškoćama; djeca s intelektualnim teškoćama, višestrukim teškoćama, cerebralnom paralizom, sindromima, komunikacijskim teškoćama i djeca s poremećajima iz autističnog spektra te poremećajima pažnje. Ovisno o potrebama djeteta ono se može uključiti u više od jednog programa. Začetnica teorije senzorne integracije, Jean Ayres, definira senzornu integraciju kao „organizaciju osjeta za upotrebu“ (Ayres, 2002). To je neurološki proces koji nam omogućava razumijevanje svijeta oko sebe kroz primanje, registriranje, moduliranje, organiziranje i tumačenje podražaja koji dolaze u naš mozak kroz naše osjete (Pollock, 2009). Do disfunkcije senzorne integracije dolazi uslijed ne adekvatnog interpretiranja senzornih informacija na razini središnjeg živčanog sustava, što se može predočiti kao „gužva u prometu“. Pri tome, neki dijelovi senzornih informacija "zapnu u prometu", a određeni dijelovi mozga ne dobiju senzorne informacije koje im trebaju za njihov posao. Disfunkcija senzorne integracije rezultira problemima u percepciji, ponašanju i učenju, poteškoćama abnormalnog mišićnog tonusa, fine i grube motorike, ravnoteže i nepravilnog držanja te nesposobnošću taktilne i vestibularne diskriminacije ili tolerancije (Ayres, 2002). Istraživanja ukazuju na važan utjecaj autonomnog živčanog sustava (parasimpatikusa i simpatikusa), na prilagodbu promjenama u okolini kroz modulaciju senzornih, motornih, visceralnih i neuroendokrinih funkcija, što nam omogućava postizanje potrebnog mira i usredotočenosti kako bi na adekvatan način sudjelovali u aktivnostima svakodennog života (Nance and Hoy, 1996; McIntosh i dr, 1999; Schaaf i dr, 2003). Cosco i Moore (2009) naglašavaju važnost prirode i mogućnost djeteta za pokret kao uvijeta za razvoj fizičkog i mentalnog zdravlja, pažnje, kognitivnih funkcija i motoričkog razvoja te skladnog i zdravog života. Terapija senzorne integracije, putem pomagala koja omogućavaju pokret, ljuljanje, vrtenje, različite teksture, duboki pritisak, vizualne podržaje, različite zvukove pa i okuse i mirise, koje dijete susreće u prirodi i svom okruženju, nastoji postići ranije navedeno. Sklad u modulaciji podražaja koje tijelo dobiva putem osjetila, kako bi se dijete osjećalo sigurno i zadovoljno te napredovalo na svim razinama iadekvatnijese

integriralo u svoju okolinu. Najbolji rezultati postižu se kada dijete usmjerava svoje vlastite akcije dok stručnjak nenametljivo određuje okolinu. Studije pokazuju pozitivan učinak senzorne integracije na području motoričkog razvoja, primjerice održavanje ravnoteže, reakcije uspravljanja i sl. (Cohen i dr, 1993; Shamsoddini and Hollisaz, 2009). Također su uočene pozitivne promjene na području samoregulacije i prevencije nepoželjnih oblika ponašanja (Roberts i dr, 2007), razvoja igre i govora (Cross and Coster, 1997) te vizualnog i auditivnog sustava (Meredith and Stein, 1986). Navedeni sustavi i područja utječu na bolju usmjerenost unutar aktivnosti i omogućavaju učenje što doprinosi kvalitetnijem funkcioniranju u svakodnevnom životu. Djeca koja su uključena u terapiju senzorne integracije u Centru za rehabilitaciju podružnica Slobostina pokazuju bolju organizaciju ponašanja i samoregulaciju, te napredak u preradi proprioceptivnih, vestibularnih, taktilnih podražaja kroz smislene i cilju usmjerene aktivnosti. Kod većine djece uočeno je poboljšanje sekvencioniranja, organizacije motoričkog planiranja, te praksije. Uključena djeca ostvaruju bolji odnos s roditeljima, terapeutom te pokazuju veću privrženost. Također, kod uključene djece, uočeno je da značajno učestalije uočavaju i ulaze u interakciju s drugom djecom. Djeca se osjećaju sigurno i zadovoljno te napreduju na svim razvojnim područjima i adekvatnije se integriraju u svoju okolinu. Neurofeedback je terapijska metoda bazirana na praćenju električne aktivnosti mozga (EEG-a) i davanju povratne informacije. Biofeedback se odnosi na proces u kojem se uči mijenjati vlastite moždane valove i tako uspostaviti bolju kontrolu nad stanjem svog mozga. To je postupan proces učenja koji iskorištava sposobnost mozga da se samostalno regulira i traži ravnotežu. Omogućuje mozgu da poboljša učinkovitost svojih funkcija, i time pridonosi održavanju zdravog tijela. Treniranjem mozga, jačamo operacione obrasce, čineći reakcije više uravnoteženima i stoga više učinkovitijima. Istraživanja pokazuju da ova vrsta treninga povećava plastičnost mozga, što daje pojedincu bolju sposobnost rješavanja fizičkih i emocionalnih poteškoća. Neurofeedback može pomoći kod različitih razvojnih teškoća uključujući: poremećaje pažnje i koncentracije, emocionalnu nestabilnost, noćno mokrenje, nemiran san i ostale oblike disharmoničnog razvoja. U istraživanju koje su proveli Coben i Padolsky (2007), kod djece s poremećajem iz autističnog spektra, rezultati su ukazali na značajno poboljšanje na području pažnje, izvedbe, vizualne percepcije i uporabe jezika te metaboličke aktivnosti pri korištenju neurofeedback terapije. Istraživanja kod djece s poremećajem pažnje i hiperaktivnosti pokazuju značajne promjene moždane aktivnosti na područjima zaduženim za učenje i pažnju, pri čemu autori naglašavaju kako je neurofeedback snažan alat unutar višekomponentnog procesa rehabilitacije (Lubar i dr, 1995; Fuchs i dr, 2003). Naša iskustva u Centru za rehabilitaciju Zagrebu, također pokazuju poboljšanja u funkcioniranju kod djece koja su uključena u terapiju. Kod djece s ADHD uočene su pozitivne promjene boljeg fokusiranja na zadatke i dužoj koncentraciji, više su zainteresirani za rad, manje ometaju druge. Djeca s poremećajem iz autističkog spektra pokazuju poboljšanje na socijalnom i emocionalnom području razvoja što doprinosi pozitivnoj promjeni u ponašanju, pokazuju emocionalne reakcije na



roditelje i ostale članove obitelji, vesele se mjestima gdje su došli, te pokazuju ljutnju ako im nije lijepo. Kod neke djece pojavile su se i prve vokalizacije, glasovi i poneka riječ. Najveće promjene su uočene za vrijeme spavanja izrazito kod djece koja nisu mirno spavala ili su se cijelu noć budila, sada djeca spavaju cijelu noć bez buđenja i nemirnog sna. Senzomotorna stimulacija ima za cilj poticanje cjelokupnog razvoja djeteta kroz auditivne, vizulane, taktilne, kinestetske, olfaktorne i motoričke stimulacije pri čemu ne polazi od oštećenja, već od stimulacije preostalih sposobnosti. Dio programa provodi se u prostoru snoezelen sobe koja pruža širok spektar senzornih stimulacija u opuštajućoj atmosferi (Centar za rehabilitaciju Zagreb, 2009). Snoezelen je kombinacija dviju nizozemskih riječi koje u prijevodu znače, njuškanje i drijemanje. Ova metoda dolazi iz Nizozemske, a nastala je 1974. godine u De Hartenberg centru, potaknuta spoznajom da osobe s intelektualnim teškoćama imaju oskudnu mogućnost sređivanja i razumijevanja podražaja iz okoline te komuniciraju interaktivno, prvenstveno kroz osjetilne i motorne modalitete. Kroz izbor i reduciranje podražaja nastoji se svijet učiniti „manje kaotičnim“, pri čemu osobe postaju mirnije i pronalaze sebe. Cilj je pružiti osjećaj sigurnosti, opuštanja i omogućiti bolje prerađivanje podržaja. Podražaji su ponuđeni manje kompleksno, selektivno i u dubinu; mekano, prigušeno svijetlo, glazba iz pozadine, ugodna oprema za sjedenje, ljuljanje, njihanje ili ležanje (Centar za rehabilitaciju Zagreb, 2009). U idealnom slučaju, snoezelen je ne direktivna metoda, pod kontrolom klijenta, a ne od strane terapeuta. Kroz terapiju se može pružiti više osjetilno iskustvo ili fokus na jedno osjetilo kroz prilagođavanje rasvjete, atmosfere, zvukova i tekstura ovisno o potrebama djeteta tijekom korištenja sobe. Istraživanja su pokazala kako korištenjem snoezelen sobe dolazi do smanjenja nepoželjnih oblika ponašanja kod djece s intelektualnim teškoćama, kao i promjene rada srca, na način koji nije vidljiv ni u jednom drugom tretmanu kroz igru (Shapiro i dr, 1997). Kod djece s višestrukim teškoćama ovaj oblik rada omogućava postizanje većeg stupnja opuštenosti te jasnije definiranje reakcija što često nije moguće u svakodnevnom okruženju (Centar za rehabilitaciju Zagreb, 2009). Iskustva u radu Centra za rehabilitaciju Zagreb, podružnica Slobošćina pokazuju da djeca s teškoćama u razvoju rado dolaze u snoezelen prostor gdje se osjećaju ugodno, zadovoljno i sigurno. Kod uključene djece uočeno je smanjenje napetosti i anksioznosti, tepoboljšanja u usmjeravanju pažnje i komunikacije s terapeutom. Kod većine djece došlo je do smanjenja intenziteta pojavnosti nepoželjnih ponašanja.

## LITERATURA

1. Ayres, A. J. (2002). Dijete i senzorna integracija. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Centar za rehabilitaciju Zagreb (2009). Mala knjiga o Slobošćini. Zagreb: Centar za rehabilitaciju Zagreb.
3. Coben, R. i Padolsky, I. (2007). Assessment-Guided Neurofeedback for Autistic Spectrum Disorder. *Journal of Neurotherapy*. 11 (1), str. 5-22.

4. Cohen, H., Blatchly, C. A. i Gombash, L. L. (1993). A Study of the Clinical Test of Sensory Interaction and Balance. *Physical Therapy*. 73, str. 346-351.
5. Coso, N. i Moore, R. (2009). Sensory Integration and Contact with Nature: Designing Outdoor Inclusive Environments. *North American Montessori Teachers' Association Journal*. 34 (2), str. 158-177.
6. Cross, L. A. i Coster, W. J. (1997). Symbolic Play Language During Sensory Integration Treatment. *The American Journal of Occupational Therapy*. 51 (10), str. 808-814.
7. Evans, J. R. (2007). *Handbook of Neurofeedback: Dynamics and Clinical Applications*. New York: The Haworth Medical Press®, An Imprint of The Haworth Press, Inc.
8. Fuchs, T., Birbaumer, N., Lutzenberger, W., Gruzelier, J. H. i Kaiser, J. Neurofeedback Treatment for Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder in Children: A Comparison With Methylphenidate. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. 28 (1), str. 1-12.
9. Lubar, J. F., Swartwood, M. O., Swartwood, J. N. i O'Donnell, P. H. (1995). Evaluation of the Effectiveness of EEG Neurofeedback Training for ADHD in a Clinical Setting as measured by changes in T.O.V.A. Scores, Behavioral Ratings, and WISC-R Performance. *Biofeedback and Self-Regulation Journal*. 20 (1), str. 83-99.
10. McIntosh, D. N., Miller, L. J., Shyu, V., i Hagerman, R. J. (1999). Sensory modulation disruption, electrodermal responses, and functional behaviors. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 41, str. 608–615.
11. Meredith, M. A. i Stein B. E. (1986). Visual, Auditory, and Somatosensory Convergence on Cells in Superior Colliculus Results in Multisensory Integration. *Journal of Neurophysiology*. 56 (3), str. 640-662.
12. Nance, P. W. i Hoy, C. S. (1996). Assessment of the autonomic nervous system. *Physical Medicine & Rehabilitation*. 10, str. 15–35.
13. Pollock, N. (2009). Sensory integration: A review of the current state of the evidence. *Occupational Therapy Now*. 11(5), str. 6-10.
14. Roberts, J. E., King-Thomas, L. i Boccia M. L. (2007). Behavioral Indexes of the Efficacy of Sensory Integration Therapy. 61 (5), str. 555-562.
15. Schaaf, R. C., Miller, L. J., Seawell, D. i O'Keefe, S. (2003). Children With Disturbances in Sensory Processing: A Pilot Study Examining the Role of the Parasympathetic Nervous System. *The American Journal of Occupational Therapy*. 57 (2), str.442-449.
16. Shamsoddini, A. R. i Hollisaz, M. T. (2009). Effect of Sensory Integration Therapy on Gross Motor Function in Children With Cerebral Palsy. *Iranian Journal of Child Neurology*. 3 (1), str. 43-48.
17. Shapiro, M., Parush, S., Green, M. i Roth, D. (1997). The Efficacy of the „Snoezelen“in the Management of Children with Mental Retardation who Exhibit Maladaptive Behaviours. *The British Journal of developmental Disabilites*. 43 (2), str. 140-155.

# ORGANIZACIJA RADA U KONTEKSTU PRUŽANJA PODRŠKE STUDENTIMA SA POSEBNIM POTREBAMA

## WORK ORGANIZATION IN THE CONTEXT OF PROVIDING SUPPORT FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

**Mirna MARKOVIĆ PAVLOVIĆ, Amela DAUTBEGOVIĆ,  
Sibela ZVIZDIĆ**

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Odsjek za psihologiju

### APSTRAKT

Na putu izgradnje samosvjesnosti i samopoštovanja pojedinca obrazovanje predstavlja izuzetno važnog partnera. Kroz takvu svoju ulogu i odgovornu funkciju ono će utjecati ne samo na stvaranje prilika za zapošljavanje već i za kreiranjem motivacije i životne angažiranosti pojedinca, kao temeljnih pretpostavki socijalne uključenosti i nezavisnosti. Potenciranje važnosti izjednačavanja prilika za pristup obrazovanju jasno se oslanja na diskurs koji obuhvata kontekst demokratičnosti i solidarnosti, ali u značajnoj mjeri prevazilazi taj okvir. Obrazovni neuspjeh i socijalna isključenost pojedinca ili grupa iz sistema obrazovanja generirat će u konačnici ozbiljne ekonomske posljedice za društvo. Ured za podršku studentima sa posebnim potrebama na Univerzitetu u Sarajevu formiran je na principima izjednačavanja prilika za pristup visokom obrazovanju, i svojom je osnovnom djelatnom orijentacijom prevashodno usmjeren ka unapređenju pristupa obrazovanju i poboljšanju kvaliteta studiranja studenata s posebnim potrebama. Ovim smo radom najprije imali za cilj prikazati model organizacije rada Ureda za podršku studentima sa posebnim potrebama na Univerzitetu u Sarajevu. Također smo željeli, temeljem vlastitog iskustva, kritički se osvrnuti na moguće poteškoće i izazove sa kojima se jedna složena javna obrazovna ustanova može suočiti u organizaciji pružanja podrške svojim studentima, nastavnom i nenastavnom osoblju. Kroz ponuđeni model rada i teorijske koncepte koji su svoju svrsishodnost potvrdili u našoj praksi, ukazali smo na to koje su najznačajnije karike u lancu odgovornosti za osiguranje samoodrživosti modela organizacije rada u kontekstu pružanja podrške studentima sa posebnim potrebama.

**Ključne riječi:** organizacija rada u pružanju podrške, studenti sa posebnim potrebama, ured za podršku studentima sa posebnim potrebama

### ABSTRACT

On the way of building self-awareness and self-esteem of an individual education represents a very important partner. Through such responsible role it plays, education will affect not only the creation of opportunities for employment, but also the creation of motivation and life commitment of an individual, as the fundamental assumptions of social inclusion and independence. Emphasizing the importance of equalizing opportunities to access education clearly relies on discourse that encompasses context of democracy and

solidarity, but significantly exceeds that frame. Educational failure and social exclusion of individuals or groups from the education system will generate ultimately serious economic consequences for society. The Support Office for Students with Special Needs at the University of Sarajevo was established on the principles of equalization of opportunities to access higher education, and with its basic orientation it is primarily focused on improving access to education and quality of studies for student with special needs. With this paper, our primary goal was to present the work organisation model of the Support Office for Students with Special Needs at the University of Sarajevo. We also wanted, based on personal experience, to critically reflect the possible difficulties and challenges that one complex public educational institution may face in organizing the support for its students, educational and non-educational staff. Through the offered work model and theoretical concepts that confirmed their purposefulness in our practice, we have indicated the most important links in the chain of responsibility for ensuring sustainability of the work organisation model in the context of support providing for students with special needs.

**Key words:** work organisation in support providing, students with special needs, Support Office for Students with Special Needs

## UVOD

Društvena odgovornost jedne države prema pojedincu se najčešće implicitno podrazumijeva, a eksplicitno prepoznaje u konkretnim primjenama zakona kao i obezbjeđivanju uslova za uživanje temeljnih prava. Jedno od njih jeste i pravo na obrazovanje. Pravo na obrazovanje uključuje svaku vrstu nediskriminacije, iz čega proizilazi da osobama sa invaliditetom ili posebnim potrebama pripadaju sva prava propisana domaćim i međunarodnim dokumentima. Obrazovni neuspjeh i socijalna isključenost pojedinaca ili grupa iz sistema obrazovanja generira ozbiljne ekonomske posljedice za jedno društvo. Pojedinci koji nemaju vještine i znanje potrebne za ostvarivanje kvalitetnog doprinosa ekonomskom razvoju društva postaju ekonomskim opterećenjem tog društva. Pri tom njihovi kapaciteti za lični razvoj koji bi se u suportivnijim društveno-obrazovnim prilikama kvalitetno mogli uposliti u funkciju razvoja jednog društva ostaju neprepoznati i neiskorišteni. Prava osoba sa invaliditetom ili posebnim potrebama utvrđena su nizom međunarodnih standarda koje je ratificirala BiH i koja imaju snagu unutar Ustava BiH. Među najvažnijim standardima koji propisuju status i položaj ove populacije jesu i Konvencija prava o osobama sa invaliditetom i Opcioni protokol, Protokol broj 12 uz Konvenciju za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda, i Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe sa invaliditetom (Institucija ombudsmena za ljudska prava BiH, 2010). Prema ovim standardima, svaka osoba ima urođena, jednaka, neotuđiva i univerzalna prava koja proizilaze iz dostojanstva svih ljudskih bića. U konačnici, potpisivanjem dokumenta Politika u oblasti invalidnosti u Bosni i Hercegovini u maju 2008. godine, Bosna i Hercegovina se opredijelila i ujedno obavezala na model koji osigurava sveobuhvatniji pogled na osobe sa invaliditetom i multisektoralni pristup u kreiranju i implementaciji rješenja za osobe sa invaliditetom. Ovaj socijalni model baziran na poštivanju osnovnih ljudskih prava

propisuje i poziva na učešće sve relevantne aktere društva. Neosporno je da se među ovim akterima prepoznaje uloga i odgovornost sistema visokog obrazovanja. U BiH ne postoji terminološka ujednačenost, niti jedinstvena definicija osoba sa invaliditetom. Terminološka šarolikost je u značajnoj mjeri uslovljena različitim praktičnim i teorijskim interesima pojedinih disciplina i nešto drugačijim pristupima u razumijevanju složenosti ove pojave (Biondić, 1993). Upotreba termina osobe sa posebnim potrebama u posljednje vrijeme je posebno zaživjela, što se može povezati sa sve glasnijim odjecima inkluzivnih praksi u sektoru obrazovanja. Posebne potrebe u obrazovanju se odnose uglavnom na privremene ili stalne posebne potrebe u procesu obrazovanja, uključujući posebne potrebe koje su nastale kao rezultat invalidnosti ili hronične bolesti. Studenti sa posebnim potrebama predstavljaju vrlo heterogenu skupinukoja uključuje studente s motoričkim poremećajima, saslušnim poteškoćama, savidnim poteškoćama, specifičnim teškoćama u učenju, mentalnim poremećajima, studente s poremećajima govorno-jezičke komunikacije, studente s hroničnim bolestima, studente s rizikom kakva je pripadnost etničkoj manjini, studente koji se nalaze u akademski nepovoljnom položaju i s niskim socio-ekonomskim statusom, studente koji imaju iskustvo nasilja, traume i sl. (Dizdarević i Bijedić, 2013). Ured za podršku studentima sa posebnim potrebama na Univerzitetu u Sarajevu<sup>1</sup> jedan je od osam Ureda/Cantara koji su nastali u okviru Tempus projekta „Jednake mogućnosti za studente sa posebnim potrebama u visokom obrazovanju“. Njegova je osnovna djelatna orijentacija usmjerena ka unapređenju pristupa obrazovanju, obazbjedivanju uslova za zadovoljavanje potreba i uživanje prava, te poboljšanju iskustva studiranja studenata i studentica s posebnim potrebama. Organizacija rada ureda zasnovana je na modelu koji podrazumijeva participativni način kreiranja sistema podrške u kojem se kao najznačajniji partner prepoznaju sami studenti sa posebnim potrebama. Model u svojoj osnovi slijedi socijalni model integriranog obrazovanja. Konceptualno se oslanja na paradigmu prema kojoj se posebna potreba u obrazovanju javlja kao jedan od mnogih elemenata strukture, pa je njegovo značenje za socijalnu okolinu određeno tim u kakvim je relacijama i interakcijama s ostalim elementima strukture (Bouillet, 2010). U organizaciji rada fokus je stavljen na sposobnosti, interese, potrebe i prava studenata, sa jasnim usmjerenjem ka kvalitetnoj i kompetentnoj integraciji studenata sa posebnim potrebama u zajednici, kako u prostor visokog obrazovanja tako i na tržište rada. U svojoj osnovnoj djelatnoj orijentaciji Ured funkcioniše kao koordinacijsko tijelo na Univerzitetu čiji je rad zasnovan na modelu koji podrazumijeva upravljanje putem ciljeva (Drucker, 1954). Neki od najznačajnijih ciljeva rada Ureda su: a) kreiranje obrazovno poticajnog okruženja koje će studentima sa posebnim potrebama prostor visokog obrazovanja na Univerzitetu u Sarajevu učiniti privlačnim i logičnim izborom u planiranju nastavkaobrazovanja; b) strateško osmišljavanje i provođenje aktivnosti u smijeru povećanja kvaliteta cjelokupog

---

<sup>1</sup>U nastavku teksta će se umjesto punog naziva Ured za podršku studentima sa posebnim potrebama koristiti termin Ured.

nastavnog procesa, a u cilju pružanja podrške studentima sa posebnim potrebama na njihovom putu profesionalnog i ličnog osamostaljenja, kroz sticanje kompetencija i pripremu za tržište rada; c) izgradnja i kontinuirano ulaganje u razvoj profesionalnih i tehničkih kapaciteta za pružanje kvalitetnih usluga studentima; d) pozivanje na društveno odgovorno ponašanje prema osobama sa posebnim potrebama, najprije svih aktivnih sudionika nastavnog procesa na Univerzitetu (studentata, nastavnog i nenastavnog osoblja) ali i nadležnih struktura vlasti; e) promoviranje vrijednosti volonterizma i profesionalne uključenosti stručnjaka u pružanju podrške osobama sa posebnim potrebama na Univerzitetu u Sarajevu.

## **PRIKAZ MODELA ORGANIZACIJE RADA UREDA U KONTEKSTU PRUŽANJA PODRŠKE STUDENTIMA SA POSEBNIM POTREBAMA**

S ciljem osiguranja što boljih pretpostavki za održivost svoje uloge i značaja u poboljšanju kvalitete studiranja i nastavnog procesa na univerzitetu u budućnosti, Ured mora imati jasan plan i smjerniceu svom radu. U tom kontekstu nekoliko je posebno važnih oblasti u okviru kojih se model rada jasnije definira. Prema modelu koji je postavljen u našem Uredu, riječ je o sljedećim oblastima: a) edukacija; b) usluge-servisi u pružanju podrške; c)diseminacijske aktivnosti i promocija rada Ureda; d) pravni okvir i e) finansiranje. Svaka od ovih oblasti se dalje precizira u odnosu na nekoliko važnih pitanja, poput: Ko je odgovoran kao nosilac aktivnosti u ovoj oblasti djelovanja?; Ko učestvuje u realizaciji ovih aktivnosti?; Koji su to resursi (ljudski resursi, materijalni resursi i sl.) sa kojima moramo računati da bi se aktivnosti realizirale? Koji su to očekivani rezultati?

U nastavku će biti ponuđen kratak osvrt na način kako su pomenute oblasti precizirane u modelu organizacije rada Ureda za podršku studentima sa posebnim potrebama na Univerzitetu u Sarajevu. U ovom dijelu će biti skrenuta pažnja na najvažnije karike u lancu odgovornosti za realizaciju planiranih aktivnosti.

### **Edukacija**

Ured kreira plan edukativnih aktivnosti utemeljen na jasnoj analizi potreba za edukacijom i glavni je i odgovorni nosilac ovog paketa aktivnosti. U saradnji sa stručnjacima iz oblasti koja je interesantna za edukacijuizrađuje se precizniji plan koji fokusira temu edukacije, ciljne polaznike i predavače, način organizacije rada tokom edukacije, kao i finansijski okvir. U zavisnosti od teme edukacije i očekivanih ishoda, pažnja se fokusira na identifikaciju ciljnih polaznike edukacije, koji opet, zavisno od okolnosti,u određenom momentu i sami mogu postati edukatori. Ovaj model organizacije rada među sudionicima edukativnih aktivnosti, bilo u funkciji polaznika ili edukatora između ostalih prepoznaje: a) prodekane/prodekanese za nastavu i studentska pitanja i druge strukture iz menadžmenta visokoškolske institucije; b) akademsko i neakademsko osoblje; c) studentske službe; d) studentske asocijacije; e) studente-volontere; f) nastavno osoblje iz srednjih škola, itd.

Dinamika edukativnih aktivnosti se planira u skladu sa rezultatima periodično provedene analize potreba. Ona je utemeljena na identifikaciji kompetencija za rad sa studentima sa posebnim potrebama i razine prisutnosti tih kompetencija u okviru djelovanja nastavnog i nenastavnog osoblja na Univerzitetu. Planiranje i realizacija edukativnih aktivnosti se smatra kontinuiranim procesom na Univerzitetu. Za potrebe organizacije rada u oblasti edukacije, Ured planiraljudske resurse koji će svoje kapacitete staviti na raspolaganje s ciljem realizacije planiranih aktivnosti. U tom smislu naš model rada računa sa sljedećim resursima: a) korodinator/ica Ureda i stručno soblje koje je svojom djelatnošću, po potrebi, na raspolaganju Uredu; b) prethodno educirano osoblje koje će nastaviti edukaciju za ciljnu populaciju polaznika (polaznici prethodno provedene edukacije postaju i sami edukatori, npr. zaposlenica studentske službe koja je prošla edukaciju, moći će educirati i obučavati svoje kolege iz studentske službe; c) studenti sa posebnim potrebama; d) studenti-tutori. Kada je riječ o materijalnim resursima, edukacija se planira i u odnosu na prostor i opremu neophodnu za realizaciju edukativnih aktivnosti. U tom smislu je važno planirati adekvatno opremljenu učionicu na visokoškolskoj instituciji prilagođenu edukativnim potrebama polaznika i njihovom broju, kao i tehničku opremu i materijal potreban za rad. Kao preduslov uspješne provedbe daljnjih edukativnih aktivnosti, prema ovom modelu rada neophodno je obezbijediti nekoliko važnih pretpostavki: a) provedenu analizu potreba za edukacijom; b) napravljen izbor teme/a edukacije u predstojećem periodu; c) razrađen plan edukacije (od izbora tema i očekivanih ishoda edukacije, angažmana edukatora, do načina evaluiranja uspješnosti provedene edukacije); d) napravljen izbor stručnjaka iz oblasti koja je fokus edukacije i obezbijeđen njegov angažman (naš model rada potencira angažiranje najprije vlastitih resursa, odnosno akademskog osoblja zaposlenog na Univerzitetu, nakon čega se razmatra angažman i spoljnih saradnika po potrebi). Očekivani ishodi edukacija u pravilu su orijentirani ka povećanju razine pripremljenosti ciljnih grupa polaznika edukacije (nastavnog i nenastavnog osoblja, studenata, itd.) za rad sa osobama sa posebnim potrebama u visokoobrazovnom kontekstu, pri čemu se u vidu ima i opseg i razina prisutnosti ključnih kompetencija. Posebno se pažnja fokusira na one ishode koji se očekuju u kontekstu promjene u načinu razmišljanja i djelovanja kreatora obrazovnih politika i praksi, a koji će biti prepoznatljivi kroz aktivnije bavljenje unapređenjem statusa i uslova obrazovanja osoba sa posebnim potrebama. Organizacija rada Ureda u oblasti edukacije orijentirana je ka širenju svijesti o važnosti izjednačavanja prilika za pristup obrazovanju. U konačnici, vrlo je važno naglasiti da organizacija rada u oblasti edukacije osigurava kontinuitet rada Ureda. O efikasnosti ovog segmenta rada svjedočit će povratne informacije dobivene najprije iz učionica, i to na temelju zadovoljstva studenata sa posebnim potrebama ali i samog nastavnog i nenastavnog osoblja. Promjene na planu njihove percepcije o samoeфикаsnosti u radu sa ovom populacijom studenata postaju izuzetno važne. Uz sve to, jasno je da sa pozitivnim promjenama u oblasti kreiranja obrazovnih politika koje se bave statusom osoba sa posebnim potrebama možemo računati samo kroz edukaciju i senzibiliziranje nosioca ovih promjena- kreatora obrazovnih politika. Najučinkovitiji put ka tome

jeste edukacija. Ovo su osnovni razlozi zbog čega ovaj model posvećuje veliku akciju i najveću pažnju edukaciji u organizaciji rada Ureda.

### **Usluge- serivisi u pružanju podrške**

Ured za podršku studentima sa posebnim potrebama je svojom osnovnom djelatnom orijentacijom prevashodno usmjeren ka unapređenju pristupa obrazovanju i poboljšanju kvaliteta studiranja studenata sa posebnim potrebama. Time se obavezao na to da svoje raspoložive resurse stavi na raspolaganje studentima i nastavnom i nenastavnom osoblju i pruži adekvatan vid podrške u skladu sa potrebama korisnika i njegovim mogućnostima. Ured se u ovom segmentu rada prepoznaje kao glavni nosilac aktivnosti, no u njima učestvuju i druga lica ili strukture koje predstavljaju značajne karike u lancu odgovornosti za njihovu efikasnu realizaciju. Među njima, ovaj model prepoznaje i: a) menadžment Univerziteta; b) stručno osoblje osposobljeno za rad sa studentima sa posebnim potrebama; c) volontere pri Uredu; d) asocijacije studenata; e) studentske službe na visokoobrazovnim institucijama; f) studente- tutore; g) osoblje zaposleno u biblioteci, čitaonici i drugim stručnim službama sa kojima studenti dolaze u doticaj. Svaka od službi ili pomenutih odgovorih lica ima potencijalno značajnu ulogu u pružanju podrške studentima sa posebnim potrebama i njihovim nastavnicima. Riječ je zapravo o najznačajnijim ljudskim resursima sa kojima Ured i Univerzitet računaju u kontekstu organizacije ovog dijela rada. Materijalni kapaciteti potrebni za realizaciju ovog paketa aktivnosti (pružanja određenog vida podrške) odnose se prevashodno na obezbjeđivanje prostora za rad. Prema našem modelu, većina aktivnosti u ovom segmentu se može realizirati u prostoriji u kojoj je Ured smješten. No materijalni resursi se odnose i na potrebnu tehničku opremu (asistivna tehnologija<sup>2</sup>: smart-tabla, povećala za iščitavanje teksta na monitoru računara, brailov štampač, i druga tehnička oprema, poput računara i kopir aparata) kao i na uredski materijal potreban za rad. Kao preduslov uspješne realizacije aktivnosti u oblasti obezbjeđivanja podrške i prilagodbe uslova studiranja studentima, model organizacije rada ističe nekoliko važnih pretpostavki i to: a) uspostavljanje jasne procedure pri identifikaciji i registraciji studenata sa posebnim potrebama; b) kontinuiran rad na edukaciji koja rezultira razvojem informiranog i educiranog osoblja koje će raditi sa studentima sa posebnim potrebama, u pružanju savjetodavne, administrativne i tehničke podrške u nastavno-naučnom procesu), c) aktivan Ured koji radi u zadovoljavajućem kapacitetu, otvoren i pristupačan studentima i nastavnom i nenastavnom osoblju Univerziteta, te d) prisutnost podrške menadžmenta Univerziteta u implementaciji aktivnosti Ureda. Procedura upisa i registracije studenata u Uredu – konkretni primjeri iz prakse. Proces identifikacije studenata započinje sa upisom u akademsku godinu. Tom prilikom studenti po prvi put imaju mogućnost izvijestiti o svojoj posebnoj potrebi kroz

---

<sup>2</sup> Asistivna tehnologija je termin koji se upotrebljava kada se želi označiti predmet ili dio opreme ili sistem koji doprinosi unapređenju ili poboljšanjufunkcionalnih sposobnosti osoba sa invaliditetom.



odgovor na pitanje br. 30 ŠV- obrasca "Status studenta sa invaliditetom". Zahvaljujući novom, dopunjenom Prijavnom listu Obrazac ŠV-20 u kojem se student, u rubrici 30, mogao izjasniti kao osoba sa posebnom potrebom, te uspješnoj koordinaciji Ureda i studentskih službi fakulteta, Ured od akademske 2014/2015. godine ima na raspolaganju potpunije informacije o studentima sa posebnim potrebama koji studiraju na Univerzitetu u Sarajevu. Ukoliko studenti imaju potrebu da se identificiraju u Uredu sa ciljem dobivanja određenog vida podrške, to mogu učiniti u radno vrijeme Ureda ili postaviti pitanje putem kontakt telefona ili maila Ureda radi dobivanja potrebnim informacija. Informacije Uredu su vidljive na Univerzitetskoj stranici, Facebook profilu Ureda, Oglasnim pločama na Fakultetima. Za studente koji su se izjasnili kao studenti sa posebnim potrebama putem ŠV obrasca, Ured smo učinili vidljivim tako što smo, zahvaljujući informacijama koje su pohranili u obrascu, ostvarili sa njima inicijalni kontakt.

Proces identifikacije teče u nekoliko predvidivih koraka:

- inicijalni kontakt se ostvaruje putem e-maila ili telefona (tom prilikom student može dobiti važne informacije o radu Ureda, lokaciji Ureda) što će rezultirati i zakazivanjem termina prvog susreta;
- tokom prvog susreta u Uredu, sa studentima se obavlja inicijalni razgovor i predlaže proces popunjavanja identifikacijskog obrasca. Informativna vrijednost ovog razgovora sastoji se u pružanju informacija o vidu raspoložive podrške ali i o potrebnoj dokumentaciji koju treba student priložiti kako bi verificirao svoju posebnu potrebu (nalaz ljekara specijaliste, psihologa, odnosno stručnjaka iz područja);
- student/ica popunjava identifikacijski obrazac na licu mjesta, ili ispunjeni identifikacijski obrazac vraća u Ured nakon određenog vremena. Ispunjeni obrazac se može prosljediti i na email adresu Ureda. Sa ciljem pužanja što adekvatnije podrške, studenti imaju mogućnost da sami definišu mjesto i vrijeme susreta ukoliko su spriječeni doći do Ureda u radno vrijeme, ili to za njih nije praktično iz nekog razloga (npr. zbog poteškoća u kretanju);
- Nakon što je student/ica popunio identifikacijski obrazac i dokumentovao svoju posebnu potrebu u Uredu se pristupa izradi individualnog profila (kao okvirni period za realizaciju ovog zadatka uzimaju se dvije do tri sedmice) koji se koristi kao osnova za izradu individualiziranog oblika podrške.

Procedura organizacije podrške od strane Ureda – konkretni primjeri iz prakse. Nakon izrade individualnog profila, u Uredu se priprema individualizirani oblik podrške na neki od sljedećih načina:

- a) savjetodavna podrška: savjetovanje u vezi sa lakšim nošenjem sa poteškoćama u nastavnom procesu (npr. studentici koja pored organskog oštećenja ima i naglašenu anksioznost u vezi sa polaganjem ispita i usmenim izlaganjem pruža se savjetodavna psihološka pomoć);
- b) mogućnost korištenja asistivne tehnologije: studenti imaju na raspolaganju asistivnu tehnologiju (npr. studentica sa slušnim poteškoćama se koristi specijalnim plejerom koji joj obezbjeđuje audio zapis sa nastave koji za nju predstavlja prikladan način hvatanja bilješki);

- c) informativna podrška: studenti u našem Uredu dobivaju informacije o uslovima studiranja na fakultetima, udruženjima koja im mogu biti od pomoći; mogućnostima stipendiranja (npr. studentima koji su aplicirali za stipendiju Federalnog ministarstva obrazovanja pružena je podrška u vidu pisanja preporuke koja sadrži mišljenje Ureda o posebnosti uslova njihovog studiranja);
- d) izrada preporuke prema odsjekuna kojem student/ica studira sa ciljem informiranja odsjeka o uslovima studiranja studenta/ice i konkretnog vida podrške koje nastavno osoblje može pružiti u ovom kontekstu (npr. uvažiti da je student koji ima multiplu sklerozu, zbog npr. vremenskim promjenama uzrokovanog pogoršanja opšteg zdravstvenog stanja ponekad spriječen pristupiti nastavi - što u konačnici može voditi većem broju izostanaka sa nastave od dozvoljenog).
- e) podrška studentima volonterima: u Uredu se radi na osposobljavanju volontera za realizaciju različitih vrsta aktivnosti koje se odnose, između ostalog i na promociju Ureda (npr. organizacija kratkih posjeta na svim fakultetima, članicama Univerziteta u sklopu promotivnih aktivnosti).

Kada je riječ o ovom segmentu organizacije rada – pružanja konkretnih i individualiziranih oblika podrške, očekivani ishodi su prevažodno orijentirani prema obezbjeđivanju adekvatne i specifične podrške studentima sa posebnim potrebama registriranim u Uredu. Ipak, ovakav model organizacije rada usmjeren je i ka pružanju podrške nastavnom i nenastavnom osoblju u sticanju kompetencija i adekvatnoj pripremljenosti za rad sa studentima sa posebnim potrebama.

### **Diseminacijske aktivnosti i promocija rada Ureda**

Jedan od važnih segmenata organizacije rada Ureda sa direktnim efektima na postizanje zadovoljavajućeg nivoa vidljivosti u prostoru visokog obrazovanja i društva, generalno, jeste promocija usluga i domena rada Ureda. Diseminacijske aktivnosti i promocija rada Ureda, prema našem modelu, predstavljaju kontinuirane aktivnosti sa manje-više predvidivom dinamikom održavanja (npr. povećana diseminacijska, promotivna aktivnost u vrijeme upisa nove generacije studenata ili obilježavanje značajnih datuma, poput Svjetskog dana osoba sa invaliditetom, itd.). Uredpredstavlja glavnog i odgovornog nosioca tih aktivnosti, ali u realizaciji učestvuju i: a) menadžment Univerziteta; b) informatičke službe visokoobrazovnih institucija (fakulteta) i samog Univerziteta; c) asocijacije studenata; d) volonteri pri Uredu; e) lokalni mediji. Za potrebe organizacije rada u oblasti diseminacijskih i promotivnih aktivnosti, Ured planira ljudske resurse koji će svoje kapacitete staviti na raspolaganje s ciljem realizacije planiranih aktivnosti. U tom smislu naš model rada računa sa sljedećim resursima: a) raspoloživi kapaciteti u okviru Ureda u saradnji sa studentima sa posebnim potrebama; b) kontakt osobe u medijima; c) osobe na visokoškolskim institucijama odgovorne za oglašavanje informacija na tim institucijama (u domenu odlučivanja, odobravanja i plasiranja informacija); d) kontakt osobe u studentskim asocijacijama; e) volonteri pri Uredu; f) odgovorne osobe u studentskim službama. U okviru ovog paketa aktivnosti, većina koraka u

pripremi se realizira u prostoriji Ureda uz korištenje raspoložive opreme, tj. kancelarijskog materijala i računarske opreme. Kako bi se obezbijedio kontinuitet u realizaciji efikasnih promotivnih aktivnosti i u budućnosti, ovaj model organizacije rada zahtjeva prethodno uspješnu realizaciju sljedećih aktivnosti: a) efikasno umrežavanje Uredasa ostalim značajnim subjektima (mediji, informatičke službe, volonteri Ureda, itd.) s ciljem realizacije diseminacijskih i promotivnih aktivnosti; b) potpisane ugovore o saradnji sa licima i institucijama sa kojima Univerzitet/Ured saraduje u implementaciji ovih aktivnosti; c) izraden plan diseminacijskih aktivnosti i promocije Ureda za određeni period. Očekivani rezultati uspješnog rada u oblasti promocije aktivnosti i uloge Ureda orijentirani su prema postizanju pravovremenog, tačnog i kontinuiranog informiranja javnosti, a posebno ciljnih skupina (poput srednjoškolaca, studenata sa posebnim potrebama, nastavnika, roditelja) o stepenu realizacije aktivnosti i planovima razvoja Ureda. Uspostavljenje formalnih kanala informisanja, poput plasiranja informacija na službenim web-stranicama fakulteta kao i formalnim profilima na društvenim mrežama, ali i gostovanja na televizijskim emisijama, posjete manifestacijama Otvorenih vrata fakulteta, posjete sajmovima zapošljavanja, ovakav model organizacije rada prepoznaje kao posebno efikasne aktivnosti na putu postizanja pomenutog cilja.

### **Pravni okvir**

Kako bi se postigli najbolji efekti u pružanju podrške studentima sa posebnim potrebama, izuzetno je važno da uspostavljene procedure pružanja podrške budu usklađene sa postojećim zakonskim aktima. Nakon studiozno provedene analize postojećih pravnih, zakonskih i podzakonskih rješenja, potrebno je aktualizirati poštivanje već dobro uređenih pravnih rješenja ili predložiti izmjene i dopune zakonskih i podzakonskih akata koje se identificiraju kao važne u ovom kontekstu. Prepoznavanje eventualnih manjkavosti u postojećim pravnim aktima vodi ka pripremi razložnog i argumentiranog zagovaranja izmjena koje kao takve treba najprije obrazložiti menadžmentu visokoobrazovne institucije, a zatim iste uvrstiti u agendu rada na zagovaračkim aktivnostima prema nadležnim strukturama (sa ciljem mijenjanja, dopunjavanja i usklađivanja postojećih pravnih akata). U analizi postojećeg stanja kao i predlaganju eventualnih izmjena u pravnim rješenjima koje bi nastavni proces učinile pristupačnijim i efikasnijim za studente sa posebnim potrebama, pored ostalih nadležnih u tom procesu (npr. pravne službe Univerziteta, pravnih savjetnika sa iskustvom u ovoj oblasti) u procesu se moraju naći i sami studenti sa posebnim potrebama, na koje se ove promjene najviše odnose, kao i nastavno i nenastavno osoblje (s obzirom da određene promjene, poput prilagodbe procedura prilikom polaganja ispita, postavljaju direktne zahtjeve za prilagodbom nastavnika u nastavno-naučnom procesu).

### **Finansiranje**

Efikasno rješavanje problema finansiranje rada Ureda direktno proizilazi iz konstruktivnog odnosa visokoobrazovne institucije prema funkciji Ureda. Onog

trenutka kada Univerzitet prepozna Ured kao svoju organizacionu (podorganizacionu) jedinicučinjen je prvi siguran korak ka obezbjeđivanju finansijske održivosti njegovog rada. U tom smislu, jasan finansijski plan Univerziteta tada predviđa i izdvajanje sredstava za novu organizacionu jedinicu kojoj uklapanje u jasan pravni okvir omogućava nesmetano funkcionisanje pod okriljem Univerziteta. Sljedeći bitan korak u obezbjeđivanju kontinuiteta rada Ureda jeste i usvajanje Pravilnika o sistematizaciji radnih mjesta koji prepoznaje radno mjesto koordinatora/ice Ureda i/ili radno mjesto administrativnog radnika u Uredu. Svi prethodno pomenuti koraci su predloženi kao efikasna rješenja za problem osiguranja finansijske održivosti Ureda, no mogućnost njihove realizacije (stepena realizacije) mjerit će se u odnosu na specifičnost uređenja i mogućnosti viskoobrazovne institucije. U svakom slučaju, u finansijskom kapacitiranju Ureda treba računati na saradnju Ureda sa centrima/sluzbama za međunarodnu saradnju i naučnoistraživački rad. Rezultat njihovog aktivnog radajeste praćenje i apliciranje na javne pozive i projekte iz ove oblasti. Na taj način je moguće obezbijediti dostatna finansijska sredstva sa kojima Ured može računati za određeni vremenski period.

## ZAKLJUČAK

Jednak pristup obrazovanju predstavlja temelj izgradnje zrelog društva koje se u svojoj razvojnoj agendi opredijelilo za maksimalno korištenje svih raspoloživih resursa, prevashodno ljudskih potencijala u svoj njihovoj posebnosti i specifičnosti. Takvo se društvo obavezuje na odgovornost i obavezu uspostavljanja najboljih pretpostavki za to da svaki pojedinac uživa, u skladu sa svojim mogućnostima, pravo jednakih mogućnosti pristupa i participacije u prostoru visokog obrazovanja. Put stvaranja jednakih prilika za pristup obrazovanju nije uvijek jednostavan, no ukoliko je započet na dobrim premisama, profesionalnost u radu, ustrajnost i entuzijizam rezultirat će željenim efektima. Jedan od mogućih i ujedno značajnih pokazatelja opredijeljenosti viskoobrazovnih institucija da se statusom ove populacije studenata pozabave na sistematičan i efikasan način jeste formiranje Ureda za podršku studentima sa posebnim potrebama. Formiranje Ureda, uz plan aktivnosti i postavljanje realnog modela organizacije rada, pokazatelji su opredijeljenosti ka konstruktivnom pristupu pitanjima poboljšanja statusa studenata sa posebnim potrebama. U ovom raduje prikazan model organizacije rada Ureda za podršku studentima sa posebnim potrebama na Univerzitetu u Sarajevu. Jedan od ciljeva bio je kroz ponuđeni model ukazati na najznačajnije karike u lancu odgovornosti za osiguranje samoodrživosti modela organizacije rada. U tom vrlo složenom lancu odgovornosti nalaze se: obrazovna institucija/e (uključujući menadžment institucije, nastavno i nenastavno osoblje, studente- volontere, studente sa posebnim potrebama, studentske asocijacije, studentske službe i druge relevantne službe), nadležna ministarstva, nevladin sektor, srednjoškolsko obrazovanje itd. No i pod pretpostavkom da se svaka karika u ovom lancu odgovorno i efikasno postavlja spram dogovorenih ciljeva, niz je drugih okolnosti

koje bi mogle otežati proces pružanja adekvatne podrške. Koje su to prepreke i kakav je njihov utjecaj zavisi od konteksta do konteksta i ponekad se prepoznaju tek u samom procesu rada. Realna je pretpostavka da će se najveće barijere u pružanju adekvatne podrške i dalje prepoznavati u strahu studenata od stigmatizacije i nerazumijevanja od strane nastavnog osoblja, ali i od kolega studenata te nenastavnog osoblja za njihove poteškoće i potrebe u nastavi. Također je moguće očekivati da će jedan brojestudenata, na temelju nepopularnog iskustva od ranije, osjećati nepovjerenje u funkcionisanje modela podrške ili kapacitete za pružanje podrške. Studenti u nedostatku motiviranosti ostaju u uvjerenju da već imaju svu podršku koju mogu dobiti. Te su procjene ponekad zaista opravdane (neki studenti već imaju dobro razvijene strategije za efikasno nošenje sa poteškoćama te im treba malo ili nimalo dodatne podrške), a nekad su netačne i rezultat su pesimistične perspektive studenata. Praksa vremenom skreće pažnju i na nove probleme sa kojima se treba adekvatno nositi. Na primjer, nije iznenađujuće da bismo se mogli suočiti sa problemom koji ima student u pripremi dokumentacije koja bi trebala verificirati njegovu poteškoću zbog pomankanja ili nedostupnosti stručnjaka iz oblasti koji bi mogao verificirati poteškoću (dijagnosticirati specifični poremećaj na koji se opravdano sumnja). No svaki od ovih problema ujedno provocira na unapređenje efikasnosti modela rada, i intenzivno zalaganje u smjeru rješavanja ili preveniranja sličnih problema u budućnosti. U konačnici, treba imati u vidu to da kreiranjem inkluzivnog okruženja djelujemo u smjeru facilitiranja odluke osoba sa posebnim potrebama da se uključe u sistem visokog obrazovanja i/ili nastave svoje usavršavanje na putu ostvarenja ličnih i profesionalnih ciljeva. Aktivna participacija u prostoru visokog obrazovanja značajna je činjenica u izgradnji samosvijesti i samopoštovanja pojedinca kao punopravnog i aktivnog člana društva. Uspješna integracija ostvarena najprije u prostoru visokog obrazovanja pretpostavka je kvalitetne integracije studenata sa posebnim potrebama na tržištu rada. Da bi svaki od ovih ciljeva bio realiziran, neophodna je sinergija svih odgovornih struktura u kreiranju atmosfere koja će se zasnivati na povjerenju spram mogućnosti a ne nemogućnosti osoba sa posebnim potrebama. Veliku ulogu u tome mogu imati uredi/kancelarije/centri za podršku studentima sa posebnim potrebama, formirani na javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini, a koji će, kako kroz svoju individualnu radnu agandu tako i kooperativnim djelovanjem u prostoru visokog obrazovanja kreirati dobre pretpostavke za unapređenjem kvalitete života mladih sa posebnim potrebama.

## LITERATURA

1. Biondić, I. (1993). Integrativna pedagogija: Odgoj djece s posebnim potrebama. Zagreb: Školske novine.
2. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
3. Dizdarević, A., Bijedić, M. (2013). Univerzitetski vodič za podršku studentima sa posebnim potrebama – u susret vašim potrebama. Sarajevo: SUSBiH

4. Drucker, P. (1954). *The Practice of Management*. New York: Harper & Row.
5. Drucker, P. (1973). *Management Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: Harper & Row.
6. Institucija ombudsmena za ljudska prava BiH (2010). Specijalni izvještaj o pravima osoba sa invaliditetom. (internet) Dostupno na: [http://rightsforall.ba/wpcontent/uploads/2014/06/ljudska\\_prava\\_bos\\_dodatak\\_specijalni\\_izvjestaj\\_o\\_pravima\\_osoba\\_sa\\_invaliditetom.pdf](http://rightsforall.ba/wpcontent/uploads/2014/06/ljudska_prava_bos_dodatak_specijalni_izvjestaj_o_pravima_osoba_sa_invaliditetom.pdf) (pristupljeno 31.3.2015.)
7. Izzo, M.V., Murray, A., Novak, J. (2008). The faculty perspective on universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 21(2), str. 60-72.
8. Ouellett, M.L. (2004). Faculty development and universal instructional design. *Equity & Excellence in Education*. 37, str. 135-144.
9. Vizard, D. (2009). *Meeting the needs of disaffected students: Engaging students with social, emotional and behavioral difficulties*. London: Continuum International Publishing Group.
10. Yukl, G. (2008). *Rukovođenje u organizacijama: Teorijske spoznaje, pojmovi i praktične smjernice*. 6. izd. Jastrebarsko: Naklada Slap.

# **PRIKAZ PREVALENCIJE STUPNJA UHRANJENOSTI UČENIKA SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA U HRVATSKOJ**

## **PREVALENCE OF OBESITY AMONG CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN CROATIA**

**Vanja LAKOVNIK<sup>1</sup>, Mia MASNJAK<sup>2</sup>, Lea MASNJAK<sup>3</sup>,**

<sup>1</sup>Osnovna škola „Nad Lipom“, Zagreb,

<sup>2</sup>Osnovna škola Alojzija Stepinca, Zagreb,

<sup>3</sup>Dječji vrtić Budućnost, Zagreb

### **APSTRAKT**

Pregledom novijih istraživanja u Hrvatskoj i u svijetu uočava se porast interesa za područje kvalitete života kod djece s teškoćama u razvoju te mjerama za poboljšanje. Tjelesna aktivnost doprinosi održavanju zdravlja organizma, utječe na kvalitetu života te uz pravilnu prehranu pomaže pri održavanju primjerene težine, krvnog tlaka i zdravog izgleda tijela. Unatoč sve većem interesu prema aktivnom načinu života te promociji zdravlja i uravnotežene prehrane, istraživanja pokazuju da je razina tjelesne aktivnosti u konstantnom padu (Laskowski, 2012) što može utjecati na pojavljivanje debljine, visokog krvnog tlaka i kardiovaskularnih bolesti. Uzrok tome je u najvećoj mjeri sjedilački način života koji u kombinaciji sa lošim prehrambenim navikama dovodi do prekomjerne tjelesne težine, a kod djece s teškoćama u razvoju osim spomenutog utječe i niz drugih specifičnih teškoća te ograničenja koja iz njih proizlaze (Carletti, Macaluso i sur., 2012; Landry i Driscoll, 2012). Djeca i mladež sa intelektualnim teškoćama u pravilu su sklonija prekomjernoj tjelesnoj težini jer im je teže održavati pravilnu i uravnoteženu prehranu, kontrolirati tjelesnu težinu te održavati preporučenu količinu tjelesne aktivnosti (Emerson i Robertson, 2010; Rimmer i sur., 2010). Istraživanje opisuje uzorak populacije mladih s intelektualnim teškoćama prema stupnju uhranjenosti (BMI) i standardima Svjetske zdravstvene organizacije (WHO). Rezultati ukazuju da postoji prostor za unapređenje neposrednim radom i osmišljavanjem strukturiranih tjelesnih aktivnosti rekreativnog tipa kako bi se što više djece uključilo u njih te bi samim time bili zdraviji, samouvjereniji i sposobniji uključiti se u svakodnevni život zajednice u kojoj žive, a to je cilj svakog modernog i suvremenog društva.

**Ključne riječi:** stupanj uhranjenosti, intelektualne teškoće

### **ABSTRACT**

Reviewing recent literature, there is a growing interest in the area of quality of life among children with developmental disabilities as well as measures to improve it. Physical activity contributes to maintaining a healthy body, affects the quality of life and with proper nutrition helps to maintain appropriate weight, blood pressure and healthy looking body. Despite the growing interest towards the active lifestyle and the promotion of health and balanced diet, research show that the level of physical activity declining (Laskowski, 2012)

which can influence the occurrence of obesity, high blood pressure and cardiovascular diseases. The reason can be sedentary lifestyle, which in combination with poor eating habits leads to overweight. Children with developmental disabilities in addition, can be impacted with a number of other specific difficulties and constraints that result from their disability (Carletti, Macaluso et al., 2012; Landry, and Driscoll, 2012). Children with intellectual disabilities are generally more prone to excessive weight because it is harder to maintain a proper and balanced diet, control weight and maintain a satisfactory level of physical activity. (Emerson & Robertson, 2010; Rimmer et al., 2010). This study describes the sample of population of youth with intellectual disabilities by nutritional status (BMI) and standards of the World Health Organization (WHO). The results indicate that there is space for further advancement through work and structured recreational programs to get children with intellectual disabilities more involved in recreational physical activities and therefore be healthier, more confident and more able to engage in typical everyday life that should be the goal of every modern society and culture.

**Key word:** obesity, intellectual disabilities

## UVOD

Pregledom literature i novijih istraživanja u Hrvatskoj i u svijetu uočava se porast interesa za područje kvalitete života te mjerama za poboljšanje iste. Također se pojavljuje sve veći interes za istraživanje potreba osoba s invaliditetom. Tjelesna aktivnost doprinosi održavanju zdravlja organizma, utječe na kvalitetu života te uz pravilnu prehranupomaže pri održavanju primjerene težine, krvnog tlaka i zdravog izgleda tijela. Unatoč sve većem interesu prema aktivnom načinu života te promociji zdravlja i uravnotežene prehrane, istraživanja pokazuju da je razina tjelesne aktivnosti kod djece, adolescenata i odraslih u konstantnom padu (Laskowski, 2012). Uzrok tome je u najvećoj mjeri sjedilački način života što u kombinaciji sa lošim prehranbenim navikama dovodi do prekomjerne tjelesne težine. Na osobe sa posebnim potrebama osim spomenutog utječe i niz drugih specifičnih teškoća te ograničenja koja iz njih proizlaze. (Carletti, Macaluso i sur., 2012; Landry i Driscoll, 2012).

### **Intelektualne teškoće**

Prema definiciji AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Dissabilities) iz Intelektualne teškoće su snižena sposobnost pojedinca koja se očituje u značajnim ograničenjima u intelektualnom funkcioniranju i adaptivnom ponašanju, te se očituje zaostajanjem u razvoju pojmovnih, socijalnih i praktičnih adaptivnih vještina i pojavljuje se prije 18. godine života. Intelektualne teškoće nisu bolest, nego razvojni poremećaj. Intelektualno funkcioniranje odnosi se na inteligenciju tj. generalnu mentalnu sposobnost koja uključuje rasuđivanje, mišljenje, zaključivanje, planiranje, rješavanje problema, apstraktno mišljenje, razumijevanje kompleksnih ideja, brzo učenje i učenje kroz iskustvo. Adaptivno ponašanje je skup pojmovnih, socijalnih i praktičnih vještina koje je osoba naučila u svrhu funkcioniranja u svakidašnjem životu. Ograničenja u adaptivnom



ponašanju utječu na tipična, uobičajena, a ne najbolja ponašanja u svakodnevnom životu i sposobnosti snalaženja u životnim promjenama i zahtjevima okoline. Područja adaptivnog ponašanja su: komunikacija, briga o sebi, stanovanje, snalaženje u okolini, samousmjeravanje, zdravlje, sigurnost, slobodno vrijeme, rad, funkcionalna akademska znanja. Procjena osoba s intelektualnim teškoćama se vrši prema slijedećim dimenzijama (Luckasson i sur., 2002): Dimenzija 1: intelektualne sposobnosti; Dimenzija 2: adaptivno ponašanje (pojmovne, socijalne, praktične vještine); Dimenzija 3: sudjelovanje, interakcija i socijalne uloge; Dimenzija 4: zdravlje (tjelesno, mentalno, etiologija); Dimenzija 5: kontekst (okoline, kulture). Uzroci intelektualnih teškoća mogu biti: prenatalni, perinatalni i postnatalni. *Prenatalni uzroci* karakterizirani su u oštećenjima genetskog materijala, koja mogu ali i ne moraju biti nasljedna, kao na primjer: kromosomske aberacije (Down sindrom, delecije: sindrom mačjeg plaća, sindromi Prader- Willi i Angelman, sindrom fragilnog x kromosoma), mutacije gena (tuberozna skleroza, fenilketonurija), kongenitalne infekcije (rubela, toksoplazma), toksična oštećenja (fetalni alkoholni sindrom) (Petersen, Adelsberger, Schinzel i sur., 1991; Mogul, Lee, Whitman i sur., 2008). *Perinatalni uzroci* odnose se na period od tjedan dana prije poroda do četiri tjedna poslije poroda. Ovdje pripadaju uzroci kao što su: infekcije (infekcija herpes simplex virusom tipa 2 tijekom poroda, neonatalne bakterijske infekcije, sepsa), problemi tijekom poroda (asfiksija, krvarenja, hipoksija, dječja cerebralna paraliza, konvulzije) te ostali uzroci (retinopatija nedonoščadi, hiperbilirubinemija) (Mardešić, 2003). *Postnatalni uzroci* su najčešće infekcije (virusni ili bakterijski meningitis i encefalitis), otrovanja (olovom), drugi uzroci (tumori mozga, traumatske ozljede mozga, utapanje), psihosocijalni problemi (siromaštvo i loši uvjeti, teška Intelektualne teškoće majke) i nepoznati uzroci (Deave, Heron, Evans i sur., 2008). Za klasifikaciju se u svijetu već dugi niz godina koriste dva klasifikacijska sustava s jasno navedenim kriterijima i dijagnostičkim uputama kojih se treba pridržavati u cilju odgovarajuće dijagnostike Intelektualnih teškoća: DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)- Američkog udruženja psihijatarata; MKB-10 (Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih stanja, Deseta revizija)- Svjetske zdravstvene organizacije. Prema DSM IV Intelektualne teškoće je značajno ispodprosječno intelektualno funkcioniranje (kriterij A), praćeno značajnim ograničenjima adaptivnog funkcioniranja na barem dva od slijedećih područja adaptivnih vještina: komuniciranje, briga o sebi, život kod kuće, socijalne/ interpersonalne vještine, uporaba zajedničkih sredstava, samousmjerenost, funkcionalne akademske vještine, rad, slobodno vrijeme, zdravlje i sigurnost (kriterij B). Nastaje prije 18. godine života (kriterij C). Etiologija mentalne retardacije je višestruka i različita, a može se smatrati zajedničkim završnim putem različitih patoloških procesa koji utječu na funkcioniranje središnjeg živčanog sustava (DSM-IV, 1996). Prema DSM-IV, etiološki čimbenici mogu biti prvenstveno biološki ili prvenstveno psihosocijalni ili neka kombinacija oba čimbenika. Glavni predisponirajući čimbenici su: nasljednost (otprilike 50%), rane alteracije u embrionalnom razvoju (otprilike 30%), trudnoća i perinatalni problemi (otprilike 10%), opća zdravstvena

stanja stečena u dojenačkoj dobi ili djetinjstvom (otprilike 5%), utjecaji okoline i drugi duševni poremećaji (približno 15- 20%). Opće intelektualno funkcioniranje definirano je kvocijentom inteligencije (IQ) koji se dobiva procjenom pomoću jednog ili više standardiziranih, individualno primijenjenih testova inteligencije. Značajno ispodprosječno funkcioniranje definirano je IQ-om otprilike 70 ili nižim (približno 2 standardne devijacije ispod srednje vrijednosti. Mogu se odrediti četiri stupnja težine mentalne retardacije prema DSM-IV: Prema Međunarodnoj klasifikaciji bolesti i srodnih zdravstvenih problema (MKB-10, 1994), Intelektualne teškoće je definirana pod troznakovnim kategorijama F70-F79: Duševna zaostalost koje se definira kao stanje zaostalog ili nepotpunog razvoja uma, koje je posebno karakterizirano oštećenjem sposobnosti koje se očituju za vrijeme razvoja, sposobnosti koje pridonose cjelokupnom razvoju inteligencije, npr. mišljenje, govor, motorika. U svijetu, a i kod nas se sve više napušta stigmatizirajući naziv „mental retardation“ (mentalna retardacija) i uvodi se termin „intellectual disability“ odnosno intelektualne teškoće.

**Tablica 1.** Prikaz broja osoba s intelektualnim teškoćama po spolu u Hrvatskoj  
**Table 1.** Overview of the number of people with intellectual disabilities by gender in Croatia

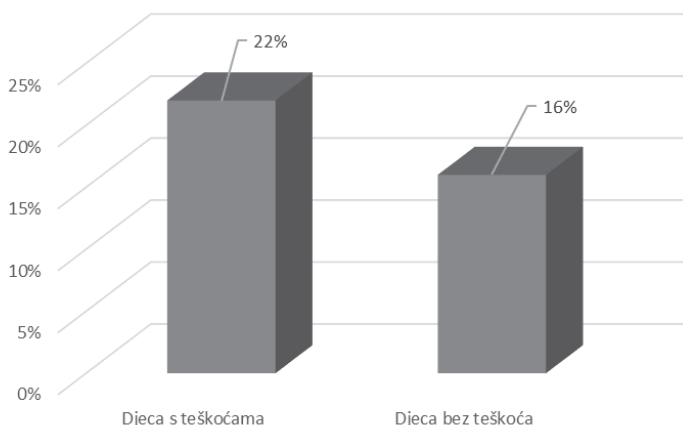
<b>DOBNA SKUPINA</b>	<b>MUŠKI</b>	<b>ŽENSKI</b>	<b>UKUPAN BROJ</b>
<b>0-4</b>	146	105	251
<b>5-9</b>	837	537	1 374
<b>10-14</b>	1 734	1 193	2 927
<b>15-19</b>	1 714	1 175	2 889
<b>20-39</b>	4 191	3 006	7 197
<b>40-59</b>	2 445	1 858	4 303
<b>60+</b>	811	894	1705
<b>UKUPNO</b>	<b>11 878</b>	<b>8 768</b>	<b>20 646</b>

### **Indeks tjelesne mase**

Indeks tjelesne mase (engl. Body Mass Index, BMI) je jedan od najčešće korištenih načina procjene uhranjenosti. Izračun BMI se temelji na odnosu tjelesne težine i kvadrata visine osobe. Iako nije ni najbolji niti najtočniji pokazatelj, BMI pruža prikladnu statističku veličinu za procjenu (ne)uhranjenosti stanovništva jer se visina i težina rutinski bilježe u svim kulturama i za vrijeme različitih medicinskih pregledana pa je uvid u približno stanje moguć na najširem mogućem uzorku populacije. Istraživanja razine tjelesne aktivnosti djece i adolescenata pokazuju da je ona u konstantnom padu što može utjecati na pojavu debljine, visokog krvnog tlaka i kardiovaskularnih bolesti. To se odnosi i na djecu i adolescente sa intelektualnim teškoćama. Osobama s intelektualnim teškoćama teže je održavati pravilnu i uravnoteženu prehranu, kontrolirati tjelesnu težinu te održavati zadovoljavajuću razinu tjelesne aktivnosti. Djeca i mladež sa intelektualnim teškoćama u pravilu su skloniji prekomjernoj tjelesnoj težini. (Emerson &

Robertson, 2010; Rimmer et al., 2010). Razlog tome može biti ograničen unos raznolike hrane zbog alergija ili drugih negativnih reakcija na pojedine namirnice, teškoće kod žvakanja i gutanja ili intolerancija na određene okuse i teksture, medikamenti koji doprinose povećanju ili smanjenju tjelesne težine i promjene u apetitu, fizička ograničenja, smanjene motoričke sposobnosti, bolovi, nedostatak energije radi drugih rehabilitacijskih postupaka i tretmana, nedostatak primjerenih sadržaja, arhitektonske barijere, nedostatak financijskih sredstava ili podrške okoline. Većina dostupnih istraživanja vezana uz djecu s intelektualnim teškoćama deskriptivnog su tipa i ne koriste BMI (Svjetska zdravstvena organizacija) kao standard.

*Cilj ovog istraživanja* je opisati uzorak populacije djece i mladih s intelektualnim teškoćama prema stupnju uhranjenosti i standardima Svjetske zdravstvene organizacije.

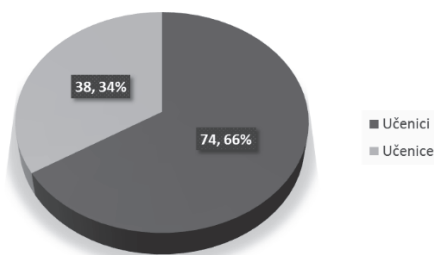


**Grafikon 1.** Postotak pretilosti kod djece između 2 i 17 godina prema National Health and Nutrition Examination Survey (2003-2008)

**Figure 1.** The percentage of obesity in children between 2 and 17 years of the National Health and Nutrition Examination Survey (2003rd to 2008th)

## METODE RADA

Ovim istraživanjem obuhvaćeni su učenici i učenice Osnovne škole Nad Lipom koja provodi odgojno-obrazovni rad s učenicima s intelektualnim teškoćama. Izmjeren je 38 učenica i 74 učenika, ukupno njih 112.



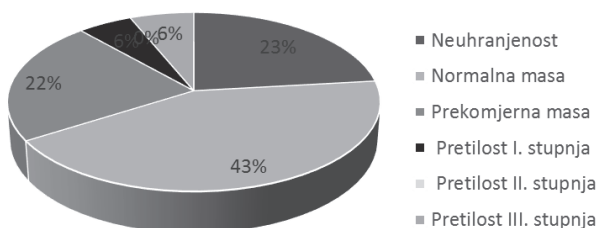
**Grafikon 2.** Prikaz raspodjele sudionika prema spolu  
**Figure 2.** Overview of the distribution of participants by sex

Sudionici istraživanja mjereni su prema visini i težini. Visina je mjerena metrom na stalku u metrima (m) na dvije decimale, a težina digitalnom vagom u kilogramima (kg) na jednu decimalu. Visina i težina sudionika istraživanja mjerena je na satu tjelesne i zdravstvene kulture. Kod svih sudionika vrijednosti su izmjerene u jutarnjem turnusu između 8:00 i 9:30 sati. Sudionici su mjereni u dresovima za vježbanje na satu tjelesne i zdravstvene kulture, bez obuče. Nakon mjerenja vrijednosti su korištene za izračun indeksa tjelesne mase prema formuli:  $BMI = \frac{m}{h^2}$

Dobiveni rezultati klasificirani su u kategorije prema standardima Svjetske zdravstvene organizacije u 6 kategorija: neuhranjenost, normalna masa, prekomjerna masa, pretilost I. stupnja, pretilost II. stupnja i pretilost III. stupnja.

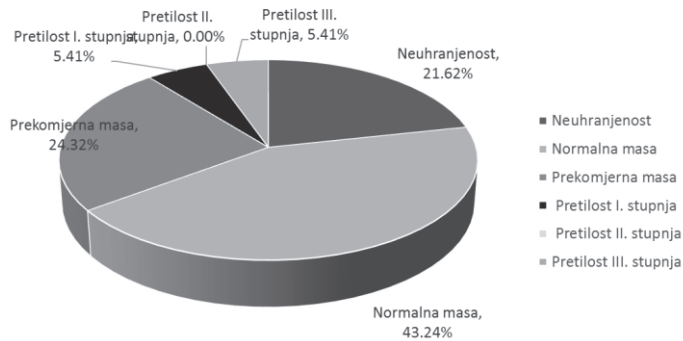
## REZULTATI I DISKUSIJA

Grafikon 3. prikazuje raspodjelu sudionika po indeksu tjelesne mase prema klasifikaciji Svjetske zdravstvene organizacije u 6 kategorija. Dobiveni rezultati pokazuju slijedeće: neuhranjenost 23%, normalna masa 43%, prekomjerna masa 22%, pretilost I. stupnja 6%, pretilost II. stupnja 0% i pretilost III. stupnja 6%. Vrlo važno je istaknuti da je samo desetina (12%) sudionika u kategoriji pretilosti.

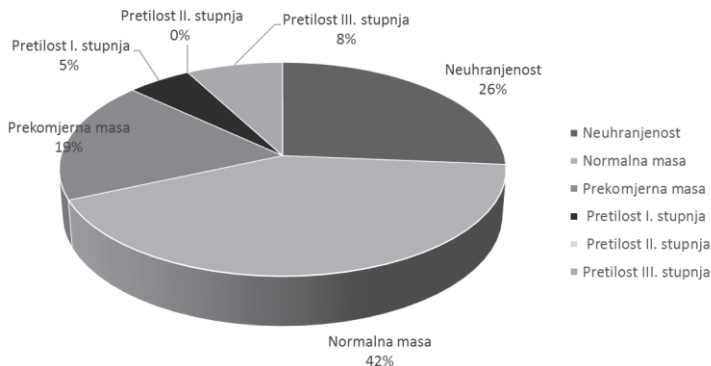


**Grafikon 3.** Prikaz raspodjele sudionika prema indeksu tjelesne mase u %  
**Figure 3.** Overview of the distribution of participants according to body mass index in %

Grafikoni 4. i 5. prikazuju frekvencije sudionika po indeksu tjelesne mase prema klasifikaciji Svjetske zdravstvene organizacije u 6 kategorija s obzirom na spol.

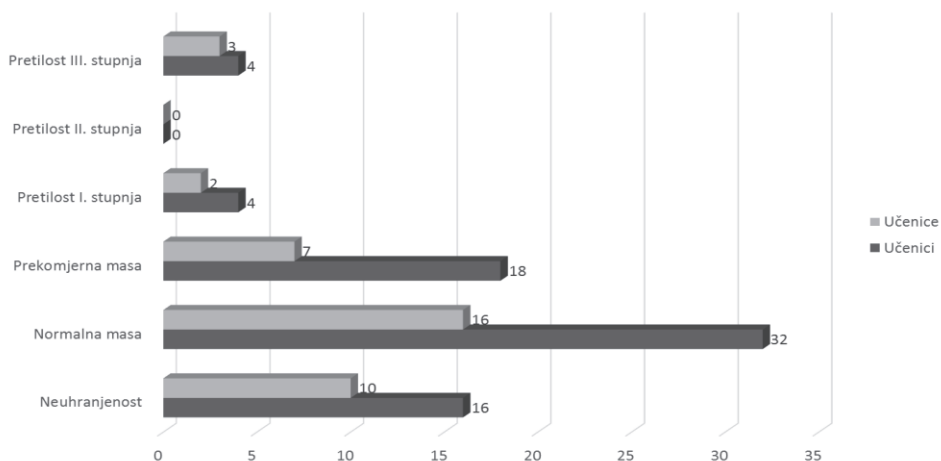


**Grafikon 4.** Prikaz raspodjele učenika prema indeksu tjelesne mase u %  
**Figure 4.** Overview of the distribution of students according to body mass index in%



**Grafikon 5.** Prikaz raspodjele učenica prema indeksu tjelesne mase u %  
**Figure 5.** The distribution of the student body mass index in%

Grafikon 6. prikazuje usporedbu raspodjele učenika i učenica po indeksu tjelesne mase prema klasifikaciji Svjetske zdravstvene organizacije u 6 kategorija. Iz rezultata je vidljivo da su sudionici vrlo ravnomjerno raspodijeljeni po kategorijama kada ih se uspoređuje po spolu.



**Grafikon 6.** Prikaz usporedbe raspodjele učenika i učenica prema indeksu tjelesne mase u %

**Figure 6.** Only the comparison of distribution of pupils according to body mass index in %

## ZAKLJUČAK

Prekomjerna tjelesna težina povećava rizik od bolesti krvožilnog sustava, dijabetesa tipa 2, visokog krvnog tlaka, neravnoteže masti u tijelu, moždanog udara, bolesti jetre, respiratornih problema te stoga tom sve više zastupljenom problemu treba pristupiti vrlo ozbiljno. Osobe s intelektualnim teškoćama svakodnevno se suočavaju sa mnogim preprekama i teškoćama pa prekomjerna tjelesna težina može samo dodatno otežati njihovo funkcioniranje u okviru tipične populacije. Provedeno istraživanje ukazuje da ima mjesta za napredovanje daljnjim neposrednim radom. Potrebno je osmisлити rekreativne strukturirane sadržaje kako bi se osobe s intelektualnim teškoćama što više uključile u rekreativno bavljenje tjelesnim aktivnostima te samim time bile zdravije, samouvjerenije i sposobnije uključiti se u svakodnevni život tipične populacije što je cilj svakog modernog i kulturnog društva.

## LITERATURA

1. Deave, T., Heron, J., Evans, J. i sur. (2008). The impact of maternal depression in pregnancy on early child development. *BJOG* 115 (8), str. 1043-51.
2. Carletti C, Macaluso A. i sur. (2012). Diet and physical activity in pre-school children: a pilot project for surveillance in three regions of Italy. *Public Health Nutr.* 16: 1-9.
3. Emerson, E., & Robertson, J. (2010). Obesity in young Australian children with intellectual disabilities or borderline intellectual functioning. *International Journal of Pediatric Obesity.* 5, str. 320-326.
4. Landry, B.W., Driscoll, S.W. (2012). Physical activity in children and adolescents. *PM R,* 4, str. 826-832.

5. Laskowski, E.R. (2012). The role of exercise in the treatment of obesity. *PM&R*. 4 (11), str. 840-844.
6. Luckasson, R. i sur. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Support*. 10 Edition. American Association on Mental Retardation. Washington, DC.
7. Mardešić, D. i sur (2003). *Pedijatrija*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Mogul ,H.R., Lee, P.D., Whitman, B.Y. i sur. (2008). Growth hormone treatment of adults with Prader- Willi syndrome and growth hormone deficiency improves lean body mass, fractional body fat, and serum triiodothyronine without glucose impairment: results from the United States multicenter trial. *J.Clin Endocrinol Metab* 93 (4), str. 1238- 45.
9. Petersen, M.B., Adelsberger, P.A., Schinzel, A.A. i sur. (1991). Down syndrome due to de novo Robertsonian translocation t(14q;21q): DNA polymorphism analysis suggests that the origin oft he extra 21q is maternal. *Am J Hum Genet* 49 (3), str. 529-36.
10. Rimmer, J.H., Chen, M.D., McCubbin, J.A., Drum, C., Peterson, J. (2010). Exercise intervention research on persons with disabilities: What we know and where we need to go. *Am J Phys Med Rehabil*. 89 str. 249–263.

# UTICAJ DUŽINE POSTOPERATIVNE GOVORNO-JEZIČKE REHABILITACIJE NA RAZUMEVANJE VERBALNIH NALOGA DECE SA KOHLEARNIM IMPLANTOM

## EFFECT OF POSTOPERATIVE SPEECH-LANGUAGE THERAPY ON THE UNDERSTANDING OF VERBAL ORDERS OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANT

Selena TODOROVIĆ<sup>1</sup>, Tatjana ADAMOVIĆ<sup>1,2</sup>, Sanja ĐOKOVIĆ<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, Beograd

<sup>2</sup> Centar za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd

<sup>3</sup> Univerzitet u Beogradu, fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd

### APSTRAKT

Kohlearna implantacija (KI) je jedna od savremenijih metoda u lečenju i terapiji teških oštećenja sluha, koja omogućava maksimalno iskorišćavanje auditivnih potencijala neophodnih za razvoj govora i jezika. Deca sa takvim oštećenjima, nisu u mogućnosti da razviju adekvatnu komunikaciju niti da ostvaruju proces učenja i socijalizacije, što ostavlja trajne posledice po njihovu ličnost i celokupni život. Nakon kohlearne implantacije u medicinskoj ustanovi, sledi dugotrajan proces govorno-jezičke rehabilitacije. Za dostizanje maksimalnih potencijala, značajna je dužina tog procesa i intenzitet kojim se sprovodi. Cilj rada je da ukažemo na značaj dužine postoperativne govorno-jezičke rehabilitacije na sposobnost razumevanja verbalnih naloga različitih nivoa složenosti kod kohlearno implantirane dece. Uzorak su činila deca sa KI uzrasta od 4 do 10 godina (N=30). Za ispitivanje razumevanja verbalnih naloga korišćen je Token test sa igračkama (Plant, Moor, 1992) koji je prilagođen deci oštećenog sluha mlađeg uzrasta. Rezultati ukazuju da postoje razlike u postignućima KI dece u zavisnosti od dužine postoperativne rehabilitacije, tj. bolje rezultate imala su ona deca koja su imala duži period postoperativne rehabilitacije govora i jezika. Dužina postoperativne govorno-jezičke rehabilitacije ima značajan uticaj na sposobnost razumevanja verbalnih naloga.

**Ključne reči:** kohlearni implant, postoperativna rehabilitacija, token test

### ABSTRACT

Cochlear implantation (CI) is one of the more modern methods in the treatment and therapy of severe hearing loss, which allows maximum utilization of auditory resources for speech and language development. Children with such deficits are not able to develop adequate communication or to achieve the process of learning and socialization, which leaves permanent consequences on their personality and entire life. Cochlear implantation in a medical institution, is followed by a long process of speech and language therapy. To reach maximum potential, the length and intensity of speech and language therapy is significant.



The aim of this paper is to indicate the importance of the length of postoperative speech and language therapy and to stress the impact that the therapy has on cochlear implanted children to understand verbal orders with different levels of complexity. The sample consisted of the children with KI aged 4 to 10 years (N = 30). The test which is used was the Token test with toys (Plant, Moor, 1992), which was adapted for children with hearing impairments in younger ages. The results indicate that there are differences in achievement in KI children depending on the length of the post-operative re/habilitation, ie. better results had those children who had a longer period of postoperative rehabilitation of speech and language. The duration of postoperative speech and language therapy has a significant impact on the ability of the understanding of verbal orders.

**Key words:** cochlear implant, postoperative rehabilitation, token test

## UVOD

Kohlearna implantacija je donela novu dimenziju u pomoći osobama oštećenog sluha u svim oblastima njihovog života, posebno u re/habilitaciji govora i jezika. Poznato je da su kandidati za implantaciju samo osobe sa teškim oštećenjem sluha kojima bilo koja druga vrsta slušnog pomagala ne može omogućiti kvalitetan prijem zvuka a samim tim i razvoj auditivne i govorne percepcije. Govorna percepcija odvija se kroz nekoliko složenih faza koje stoje u međusobnoj zavisnosti i kreću se od jednostavnijih ka složenijim a to su: detekcija, diferencijacija, rekognicija i razumevanje, kao sam vrh ovog složenog procesa (Đoković, 2004). Kohlearna implantacija omogućava maksimalno iskorišćavanje auditivnih potencijala neophodnih za razvoj govora i jezika. Međutim, sama implantacija nije dovoljna da proces formiranja govora teče nesmetano. Brojni drugi faktori dovode do različitih dostignuća u oblasti kako govorne percepcije tako i govorne produkcije osoba sa kohlearnim implantom: vreme nastanka slušnog oštećenja i njegova detekcija, vreme implantacije, dužina preoperativne i postoperativne govorno-jezičke re/habilitacije, i sl. Veliki broj istraživanja govore o uticaju rane implantacije na sve aspekte govorno-jezičkog i kognitivnog razvoja (Sininger i sar, 2010; Davidson, 2011; Slavnić, Mirić, 2007; Pulsifer, i sar., 2003; Pisoni D., 2004). Takođe slušni uzrast (vremenski period korišćenja kohlearnog implanta) utiče na brzinu i kvalitet jezičkih veština kod dece (Kirk et al., 2002; Mikić i sar.2008). Osim ovih opštih faktora, postoje i oni koji su individualni a tiču se njihovih intelektualnih i kognitivnih potencijala: memorije, pažnje, kognitivnih strategija (Đoković, Todorović, 2013). Proces rehabilitacije govora i jezika kohlearno implantiranih je dugotrajan i mora biti sistematičan i postupan kako bi sama kohlearna implantacija, zajedno sa opštim i posebnim faktorima, ostvarila krajnji cilj, a to je razvoj govora i jezika u okviru maksimalnih potencijala pojedinca.

Cilj rada je bio da se ispita uticaj dužine postoperativne govorno-jezičke rehabilitacije na sposobnost razumevanja verbalnih naloga različitih nivoa složenosti kod kohlearno implantirane dece.

## METODE RADA

U uzorku je bilo 30 kohlearno implantirane dece (N=30), uzrasta od 4 do 10 godina, koja su prema dužini postoperativne rehabilitacije podeljena u tri grupe: od 0 do 2 godine, od 2,1 do 4 godine i od 4,1 do 7 godina govorno-jezičke rehabilitacije. Za ispitivanje razumevanja verbalnih naloga korišćen je Token test sa igračkama (Plant, Moor, 1992) koji je prilagođen deci oštećenog sluha mlađeg uzrasta. Test se sastoji od tri subtesta koji sadrže po 10 verbalnih naloga. Svaki tačno izvršen nalog ocenjuje se jednim poenom, tako da je maksimalan broj poena na testu 30. Verbalni nalozi raspoređeni su od jednostavnih „Pokaži zeleni auto.“ ili „Uzmi crveni brod.“, do složenih „Uzmi crveni auto i stavi ga u crveni krug.“, „Uzmi zeleni helikopter i stavi ga u plavi krug.“ Sva deca bila su ispitivana individualno u mirnim uslovima bez vremenskih ograničenja. Takođe sva deca bila su prosečnih intelektualnih sposobnosti i nisu imala drugih organskih smetnji.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Na osnovu analiziranih podataka dobijeni su značajni pokazatelji koji ukazuju na značaj dužine postoperativne govorno-jezičke re/habilitacije na sposobnost razumevanja verbalnih naloga kod dece sa kohlearnim implantom.

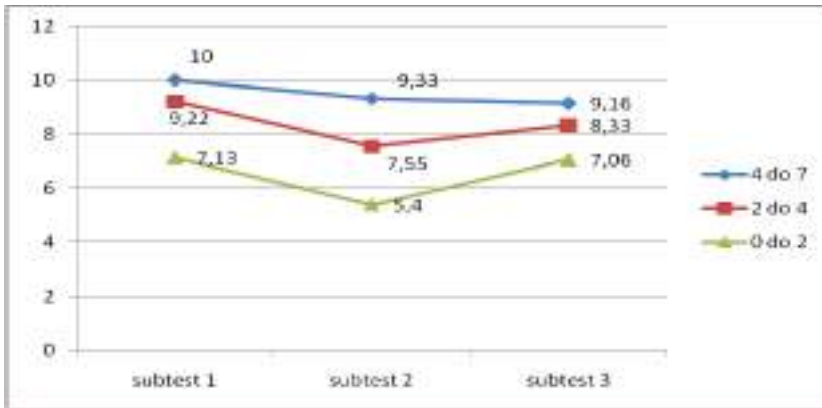
**Tabela 1.** Rezultati razumevanja verbalnih naloga kohlearno implantirane dece u odnosu na dužinu postoperativne re/habilitacije

**Table 1.** Results of understanding verbal orders cochlear implanted children with regard to the post-operative re / habilitation

Subtestovi	Dužina post.oper.reh.	N	AS	SD	Minimum	Maksimum
subt 1	4-7	6	10.00	.00	10.00	10.00
	2-4	9	9.22	1.98	4.00	10.00
	0-2	15	7.13	3.27	1.00	10.00
	Ukupno	30	8.33	2.79	1.00	10.00
subt 2	4-7	6	9.33	1.03	8.00	10.00
	2-4	9	7.55	2.87	1.00	10.00
	0-2	15	5.40	4.08	.00	10.00
	Ukupno	30	6.83	3.61	.00	10.00
subt 3	4-7	6	9.16	.98	8.00	10.00
	2-4	9	8.33	2.91	1.00	10.00
	0-2	15	7.06	3.95	.00	10.00
	Ukupno	30	7.86	3.28	.00	10.00

Tabela 1 prikazuje osnovne deskriptivne parametre na zadacima razumevanja verbalnih naloga u odnosu na dužinu postoperativne rehabilitacije. Iz tabele 1 vidimo da je grupa sa dužinom postoperativne rehabilitacije od 4 do 7 godina imala najbolje skorove na svim subtestovima u odnosu na druge grupe, a njen najbolji rezultat je na subtestu 1 sa AS=10,0 i SD=0,00. Najslabiji rezultat ove grupe je na

subtestu 3 sa AS=9,16 i SD=0,98. Grupa sa dužinom postoperativne rehabilitacije od 2 do 4 godine imala je nabolja postignuća na subtestu 1 sa AS=9,22 i SD=1,98, dok je najslabiji rezultat ove grupe na subtestu 2 i iznosi AS=7,55 i SD=2,87.



**Grafikon 1.** Aritmetičke sredine rezultata razumevanja verbalnih naloga kohlearno implantirane dece u odnosu na dužinu postoperativne re/habilitacije

**Chart 1.** The arithmetic understanding verbal orders cochlear implanted children with regard to the post-operative re/habilitation

**Tabela 2.** Procentualna zastupljenost uspešno rešenih zadataka razumevanja verbalnih naloga kohlearno implantirane dece na subtestu 1 u odnosu na dužinu postoperativne re/habilitacije

**Table 2.** Percentage of successfully solved problems understanding verbal orders cochlear implanted children on the subtest 1 in relation to the length of post-operative re / habilitation

Subtest	Broj tačnih odgovora		Dužina postop.rehabilitacije			Total
			4-7	2-4	0-2	
subt 1	1.00	N	0	0	1	1
		%	.0%	.0%	6.7%	3.3%
	2.00	N	0	0	2	2
		%	.0%	.0%	13.3%	6.7%
	4.00	N	0	1	1	2
		%	.0%	11.1%	6.7%	6.7%
	7.00	N	0	0	2	2
		%	.0%	.0%	13.3%	6.7%
	8.00	N	0	0	2	2
		%	.0%	.0%	13.3%	6.7%
	9.00	N	0	1	2	3
		%	.0%	11.1%	13.3%	10.0%
	10.00	N	6	7	5	18
		%	100.0%	77.8%	33.3%	60.0%
Ukupno	N	6	9	15	30	
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabela 2 prikazuje procentualne rezultate kohlearno implantirane dece u odnosu na dužinu postoperativne rehabilitacije na subtestu 1. Iz tabele 2 vidimo da su maksimalan skor na subtestu 1 koji iznosi 10 poena imala 100% grupe sa dužinom postoperativne re/habilitacije od 4 do 7 godina. Grupa sa dužinom rehabilitacije od 2 do 4 godine grupa imala je 77,8% maksimalnih postignuća, a grupa sa najkraćim periodom postoperativne rehabilitacije od 0 do 2 godine imala je 33,3% maksimalnih poena. Nije bilo slučajeva bez poena, ali je bilo 6,7% sa 1 ocenjenim poenom.

**Tabela 3.** Procentualna zastupljenost uspešno rešenih zadataka razumevanja verbalnih naloga implantirane dece na subtestu 2 u odnosu na dužinu postoperativne re/habilitacije  
**Table 3.** Percentage of successfully solved problems understanding verbal orders implanted children on the subtest 2 in relation to the length of post-operative re / habilitation

Subtest	Broj tačnih odgovora		Dužina postoper.rehabilitacije			Total
			4-7	2-4	0-2	
Subtest 2	.00	N	0	0	4	4
		%	.0%	.0%	26.7%	13.3%
	1.00	N	0	1	1	2
		%	.0%	11.1%	6.7%	6.7%
	5.00	N	0	0	1	1
		%	.0%	.0%	6.7%	3.3%
	6.00	N	0	1	2	3
		%	.0%	11.1%	13.3%	10.0%
	7.00	N	0	2	0	2
		%	.0%	22.2%	.0%	6.7%
	8.00	N	2	1	3	6
		%	33.3%	11.1%	20.0%	20.0%
9.00	N	0	1	1	2	
	%	.0%	11.1%	6.7%	6.7%	
10.00	N	4	3	3	10	
	%	66.7%	33.3%	20.0%	33.3%	
Ukupno	N	6	9	15	30	
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

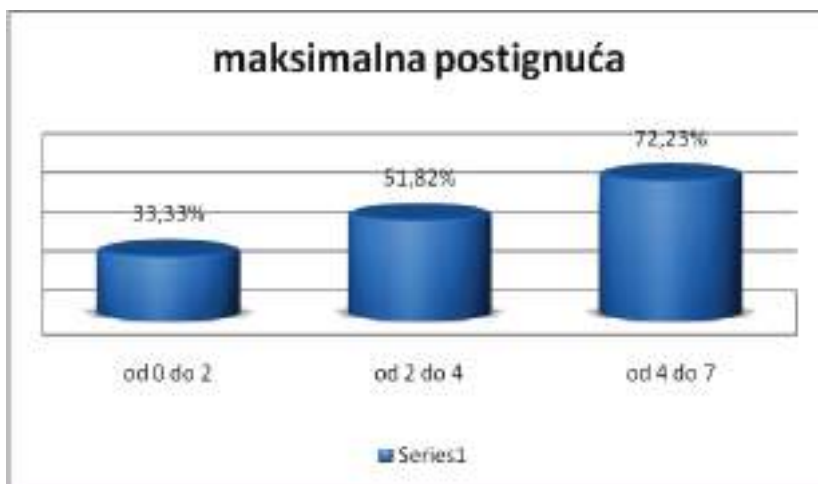
Iz tabele 3 vidimo procentualnu zastupljenost rezultata implantirane dece u odnosu na dužinu postoperativne re/habilitacije na subtestu 2. Najveći procenat maksimalno uspešno rešenih zadataka imala je grupa čija je dužina postoperativne re/habilitacije od 4 do 7 godina- 66,7%. Grupa sa kraćim periodom postoperativne rehabilitacije od 2 do 4 godine imala je 33,3% maksimalnih postignuća, a grupa od 0 do 2 godine imala je svega 20% maksimalnih poena i imala je 26,7% slučajeva bez postignuća, dok druge dve grupe nisu imale tih poena.

**Tabela 4.** Procentualna zastupljenost uspješno rešenih zadataka razumevanja verbalnih naloga implantirane dece na subtestu 3 u odnosu na dužinu postoperativne re/habilitacije  
**Table 4.** Percentage of successfully solved problems understanding verbal orders implanted children in subtest 3 in relation to the length of post-operative re/habilitation

Subtest 3	Broj tačnih odgovora		Dužina postoper.rehabilitacije			Total
			4-7	2-4	0-2	
Subtest 3	.00	N	0	0	2	2
		%	.0%	.0%	13.3%	6.7%
	1.00	N	0	1	1	2
		%	.0%	11.1%	6.7%	6.7%
	4.00	N	0	0	1	1
		%	.0%	.0%	6.7%	3.3%
	5.00	N	0	0	1	1
		%	.0%	.0%	6.7%	3.3%
	7.00	N	0	1	0	1
		%	.0%	11.1%	.0%	3.3%
	8.00	N	2	0	1	3
		%	33.3%	.0%	6.7%	10.0%
	9.00	N	1	3	2	6
		%	16.7%	33.3%	13.3%	20.0%
	10.00	N	3	4	7	14
		%	50.0%	44.4%	46.7%	46.7%
	Ukupno	N	6	9	15	30
		%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 4 prikazuje procentualnu uspešnost implantirane dece na subtestu 3 u odnosu na dužinu postoperativne rehabilitacije. Iz tabele vidimo da je ponovo grupa sa dužinom postoperativne rehabilitacije od 4 do 7 godina imala najveći procenat maksimalnih postignuća od 50,0%. Grupa sa dužinom od 2 do 4 godine ostvarila je maksimalna postignuća u procentu 44.4%, dok je grupa sa dužinom postoperativne rehabilitacije od 0 do 2 godine imala nešto bolji rezultat što se tiče maksimalnih poena i iznosi 46,7%. Iz tabele 4 možemo videti da su sve tri grupe imale približno slična maksimalna postignuća, što nije bio slučaj u prethodna dva subtesta.

Grafikon 2 prikazuje maksimalna postignuća na Token testu razumevanja verbalnih naloga u odnosu na dužinu postoperativne re/habilitacije. Iz grafikona vidimo da je grupa koja je imala najduži period re/habilitacije nakon implantacije od 4 do 7 godina imala najveći procenat maksimalnih postignuća izraženih u procentima- 72,23%, dok je grupa sa najkraće provedenim vremenom na postoperativnoj govornoj re/habilitaciji imala 33,3% maksimalnih postignuća na testu. Grupa koja je provela od 2 do 4 godine na govorno jezičkoj rehabilitaciji nakon implantacije ostvarila je maksimalna postignuća od 51,82%.



**Grafikon 2.** prikazuje maksimalna postignuća na testu razumevanja verbalnih naloga  
**Figure 2.** shows the maximum achievement on test of verbal comprehension task

**Tabela 5.** Rezultati razlika na testu razumevanja verbalnih naloga implantirane dece u odnosu na dužinu postoperativne re/habilitacije po subtestovima

**Table 5.** Results of the difference on test of verbal comprehension task implanted children with regard to the post-operative re / habilitation in subtests

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Subtest 1	Između grupa	45.37	2	22.68	3.37	.049
	Unutar grupa	181.28	27	6.71		
	Ukupno	226.66	29			
Subtest 2	Između grupa	73.01	2	36.50	3.23	.055
	Unutar grupa	305.15	27	11.30		
	Ukupno	378.16	29			
Subtest 3	Između grupa	21.70	2	10.85	1.00	.380
	Unutar grupa	291.76	27	10.80		
	Ukupno	313.46	29			

U tabeli 5 prikazane su razlike dece sa kohlearnim implantom na zadacima razumevanja verbalnih naloga u odnosu na dužinu postoperativne re/habilitacije. Na osnovu rezultata utvrđena je statistički značajna razlika u razumevanju verbalnih naloga u odnosu na dužinu postoperativne re/habilitacije na subtestu 1 koja iznosi  $F_1=3.37$ ,  $p<0.049$ . Na subtestu 2 postoji tendencija ka statističkoj značajnosti ( $F_1=3.23$ ,  $p<0.055$ ).

## ZAKLJUČAK

Re/habilitacija govora i jezika nakon kohlearne implantacije je dugotrajan i složen proces koji treba da omogući implantiranom pojedincu razvoj sopstvenih jezičkih potencijala koje će koristiti u svrhu ne samo komunikacije već i u otkrivanju i poboljšanju svojih intelektualnih i akademskih sposobnosti. Kohlearno implantirane osobe na različite načine i različitim intenzitetom ostvaruju ove aspekte, što je rezultat njihovih specifičnih sposobnosti. Neki postižu odličan napredak na svim govorno-jezičkim nivoima, dok pojedini nemaju tako dobar učinak od kohlearnog implanta. Treba sagledati sve opšte faktore koji su delovali pre i posle implantacije, ali svakako bi trebalo preciznije istražiti individualne karakteristike kao što su kognitivne sposobnosti, memorija, pažnja, kao i bolje upoznavanje sa neurokognitivnim i lingvističkim mehanizmima koje koriste u percepciji govora, što bi omogućilo nove uvide u individualne razlike ove populacije. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da dužina postoperativne govorno-jezičke re/habilitacije ima uticaj na razumevanje verbalnih naloga: grupa čija je dužina postoperativne rehabilitacije bila najduža, od 4 do 7 godina, na svim subtestovima imala je najveći procenat maksimalnih postignuća: subtest 1-100%; subtest 2-66,7% i subtest 3-50% (Tabele 2, 3, 4). Grupa sa najkraćom postoperativnom re/habilitacijom od 0 do 2 godine imala je najslabije rezultate na svim subtestovima u odnosu na druge dve grupe i njen najlošiji rezultat i ujedno najlošiji rezultat na testu, nalazi se na subtestu 2 sa  $AS=5,40$  i  $SD=4,08$  (Tabela 1). Analizom rezultata utvrđeno je da se statistički značajne razlike između grupa nalaze na subtestu 1 ( $p<0.49$ ) dok na subtestu 2 postoji tendencija ka statističkoj značajnosti =  $p<0.55$  (Tabela 5). Iz ovih rezultata možemo da zaključimo da je subtest 1 bio najlakši za sve grupe ispitanika, jer su verbalni nalozi bili jezički manje složeni (*Pokaži zeleni auto* i sl.). Vrednost ovog istraživanja je u tome što iz dobijenih rezultata možemo da ukažemo na značaj dužine postoperativne re/habilitacije govora i jezika kohlearno implantiranih. Dakle, nakon implantacije intenzivan i dugotrajan multidisciplinarni rad, ne samo stručnjaka, već i najbližeg okruženja, uz poštovanje individualnih sposobnosti implantirane osobe, doprinosi podizanju govorno-jezičkih veština na najviši nivo.

## LITERATURA

1. Davidson, L.S., Geers, A.E., Blamey, P., Tobey, E, Brenne, R.C. (2011). Factors contributing to speech perception scores in long-term pediatric cochlear implant users. *Ear Hear.* 19S–26S.
2. Đoković, S. (2004). Individualni tretman kod dece oštećenog sluha. CIDD, Beograd
3. Đoković, S., Todorović S. (2013). Slušni uzrast i razumevanje verbalnih naloga kohlearno implantirane dece. *Specijalna edukacija i rehabilitacija.* 12 (3), str. 275-289

4. Kirk, K.I., Miyamoto, R., Ying, E., A., Perdeu, A.,E., Zuganelis, H. (2002). Cochlear implantation in young children: effects of age at implantation and communication mode. *Volta Review*. 102 (4), str. 127-144.
5. Yvonne, S., Sininger, A. Grimes, E. C.(2010). Auditory Development in Early Amplified Children: Factors Influencing Auditory-Based Communication Outcomes in Children with Hearing Loss; *Ear Hear*. 31(2), str. 166–185.
6. Mikić, B., Arsović, N., Miri, D., Ostojić, S. (2008). Assessment Of Auditory Development During First Two Years By Littlears Questionnaire, In *Verbal Communication Disorders, prevention, detection, treatment, IEFPG*, str. 199-209.
7. Pulsifer, M., Salorio, C., Niparko, J. (2003). Developmental, Audiological, and Speech Perception Functioning in Children After Cochlear Implant Surgery. *Arch Pediatr Adolesc*. 157 (6), str. 552-558.
8. Pisoni D., Speech perception in deaf children with cochlear implant, Dept. of Psychology, Indiana University, Bloomington, Indiana, USA; pisoni@indiana.2004
9. Plant, G., Moore, A. (1992). The Common Objects Token (COT) test: A sentence test for profoundly hearing impaired children, *Australian Journal of Audiology*, 14, str. 76–83.
10. Slavnić, S., Vujanović, I. (2005). Rehabilitacija slušanja i govora nakon kohlearne implantacije. *Beogradska defektološka škola* 3/2005. str. 31-40.
11. Todorović, S, Stanković-Milićević, I. (2012). Govorna percepcija nakon kohlearne implantacije, III Međunarodna naučno-stručna konferencija: Unapređenje kvaliteta života djece i mladih, Tematski zbornik, Tuzla. str. 617-623.



# HOLISTIC APPROACH IN DIAGNOSTICS AND TREATMENT OF DEVELOPMENTAL SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS: A CASE STUDY

## HOLISTIČKI PRISTUP U DIJAGNOSTICI I TRETMANU RAZVOJNIH GOVORNIH I JEZIČKIH POREMEĆAJA: STUDIJA SLUČAJA

**Marija VUKIĆ<sup>1</sup>, Ljiljana JELIČIĆ DOBRIJEVIĆ<sup>1,2</sup>,  
Mirjana SOVILJ<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>Institute for experimental phonetics and speech pathology, Belgrade

<sup>2</sup>Life activities advancement center, Belgrade

### ABSTRACT

The prevalence of developmental language disorders and autism spectrum disorders is increasing. Research aim was to demonstrate the effects of audiolinguistic treatment followed by additional diagnostic procedures conducted at boy who has been diagnosed to have developmental language disorder, both expressive and receptive type (Dg: F80.1 et F80.2). Boy aged 5.4 years began audiolinguistic treatment at the Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology (IEPSP) in Belgrade. During the first examination he was given a diagnosis of developmental dysphasia (expressive and receptive type) with certain pervasive elements. Detailed assessment regarding speech and language development, psychomotor development and socio-emotional behavior was conducted by using IEFPG test battery and it indicated the stagnation in all examined functions. Quantitative EEG mapping of speech and language information processing was conducted and it pointed to the specificity of brain rhythms activity during the processing of certain auditory and visual information. The presence of Candida above physiologically acceptable limits is detected and anticasein diet was applied. After the intensive audiolinguistic treatment which lasted for 5 months significant progress in the field of speech and language development as well as in the whole behavior was registered. The effects of intensive audiolinguistic treatment and the findings of an additional diagnostic procedures that enabled the achievement of the optimum child's capacity to receive all kinds of stimulation are discussed in the paper. A case study is a clear example which shows that timely and intensive speech therapy with adequate differential diagnostic methods provide the increase in children's psycho-physiological capacity to the optimum level what should enable maximum improvement in the field of speech and language development, behavior and learning in children with developmental language disorders.

**Key words:** speech and language disorders, quantitative EEG, audiolinguistic treatment

## APSTRAKT

Učestalost razvojnih jezičkih poremećaja i poremećaja autističnog spektra se povećava. Cilj istraživanja je bio da se pokažu efekti audiolingvističkog tretmana praćeni dodatnim dijagnostičkim procedurama sprovedene na dečaku koji je dijagnostikovao kao poremećaj jezikog razvoja, oba tipa, ekspresivnog i receptivnog (Dg: F80.1 i F80.2). Dečak starosti 5.4 godine počeo je audiolingvistički tretman u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora (IEFPG) u Beogradu. Tokom prvog ispitivanja dobio je dijagnozu razvojne disfazije (ekspresivnog i receptivnog tipa) sa elementima pervazivnog ponašanja. Detaljna procena u pogledu govorno-jezičkog razvoja, psihomotornog razvoja i socio-emocionalnog ponašanja izvedena je primenom IEFPG Baterije testova i ukazala je na stagnaciju u svim analiziranim funkcijama. Kvantitativno EEG mapiranje govora i procesiranje jezičke informacije je sprovedeno i ukazuje na specifičnu aktivnost moždanih ritmova tokom prerade određenih slušnih i vizuelnih informacija. Prisustvo Kandidate iznad fiziološki prihvatljivih granica je takođe detektovana i primenjena je antikazein dijeta. Nakon intenzivnog audiolingvističkog tretmana koji je trajao 5 meseci, registrovan je značajan napredak u oblasti govorno-jezičkog razvoja, kao i u celokupnom ponašanju. Efekti intenzivnog audiolingvističkog tretmana i nalazi dobijeni dodatnim dijagnostičkim procedurama koji su omogućili postizanje optimalnih detetovih kapaciteta da primi sve vrste stimulacija su diskutovani u radu. Studija slučaja je jasan primer koji pokazuje da blagovremena i intenzivna govorna terapija uz adekvatne diferencijalno-dijagnostičke metode pruža porast detetovog psiho-fiziološkog kapaciteta do optimalnog nivoa, što bi trebalo da omogući maksimalno poboljšanje u oblasti govorno-jezičkog razvoja, ponašanja i učenja kod dece sa smetnjama u razvoju jezika.

**Ključne reči:** poremećaji govora i jezika, kvantitativni EEG, audiolingvistički tretman

## INTRODUCTION

According to the research of the Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology 'Djordje Kostic', about 60% of preschool children in Serbia have a disorder of speech and language, behavior, learning and socialization. In the past 55 years, speech-language pathology in preschool children has increased from 8.3% (in 1953.) to 63% (2010), (Sovilj et al., 2011). In the last 10 years, drastically has changed the clinical picture of children who have problems in speech and language development. More than 70% of children aged from one to three years, who have detected speech and language disorder, have behavioral problems, but also problems in learning and socialization. About 24% of school-aged children have difficulties in reading and writing, as a result of untimely diagnosed and treated both speech-language and sensory-motor disorders (Sovilj et al., 2013). In the last few years there is a significant increase in the number of children with pervasive developmental disorders that involve qualitative impairment of reciprocal social interaction, abnormal forms of verbal communication, undeveloped speech, as well as specific-repetitive and stereotyped pattern of behavior, interests and activities. The frequency of occurrence of these developmental disorders caused it to be the focus of scientific and technical work

in IEFPG, put on a holistic approach to accurate diagnosis and treatment of these disorders. So today, with sophisticated diagnostic procedures (speech pathology, audiology, electrophysiology, psychological, psychiatric, etc..) there are also applied biological analyzes defaulting biochemical blood analysis, bacteriological, parasitic and fungal analysis, metabolic tests, intolerance food, urine culture and urinpeptiduria, microscopic examination of live drop of blood, etc..The reason for applying such complex diagnostic procedures, stems from the complexity of the process of verbal communication, behavior, learning and socialization, as well as numerous etiological factors that influence their disorders. That is why the early holistic biomedical approach to the diagnosis and treatment of these disorders is imperative (Sovilj et al., 2011).

The aim of this case study was to demonstrate the effect of continuous audiolinguistic treatment followed by additional diagnostic procedures at boy who has been diagnosed to have developmental language disorder, both expressive and receptive type (Dg: F80.1 et F80.2), with certain pervasive elements.

## **RESEARCH METHODOLOGY**

Boy aged 5.4 years began audiolinguistic treatment at the Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology (IEPSP) in Belgrade. During the first examination he was given a diagnosis of developmental dysphasia (expressive and receptive type) with certain pervasive elements. Detailed assessment regarding speech and language development, psychomotor development and socio-emotional behavior was conducted by using IEFPG test battery and it indicated the stagnation in all examined functions. Quantitative EEG mapping of speech and language information processing was conducted and it pointed to the specificity of brain rhythms activity during the processing of certain auditory and visual information. The analysis of the anamnestic data showed that the boy was born in the first regular pregnancy during which the mother had a urinary tract infection (not listed therapy). Birth was at term, normal (Atresio AP Q25.5, VSD Q21.0, DAP Q25.0, Status post MBT shunt lat.dex.). The first operation was 3rd day after birth, and the following three operations were respectively in April 2012, January 2013 and September 201. Prelingual speech phases are in order, beginning lingual within the rules, but without further proper development of speech and language. Early motor development was normal. Detailed assessment regarding speech and language development, psychomotor development and socio-emotional behavior was conducted by using certain tests from IEFPG test battery: 1.) Scale for the assessment of psycho-physiological abilities in a child aged 0-7 years; 2.) Global articulation test; 3.) Test for estimation of oral praxia; 4.) Test for verbal memory assessment; 5.) Test for estimation the first level of abstractions in nouns. Quantitative EEG mapping of speech and language information processing was conducted in the Institute for experimental phonetics and speech pathology according. The presence of Candida above physiologically acceptable limits is detected (above the physiological range for 40%) and anti-casein diet was applied.

## RESULTS

Results of the scale for the assessment of psycho-physiological abilities of a child aged 0-7 years showed underdevelopment of speech and language, psychomotor development and socio-emotional behavior. After an intensive five months continuous audiolinguistic treatment, the assessment of examined functions was significantly better than those obtained at the admission of boy, table 1.

**Table 1.** Results obtained by the application of Scale for the assessment of psycho-physiological abilities in a child aged 0-7 years

**Table 1.** Rezultati dobijeni primenom Skale za procenu psiho-fizioloških sposobnosti kod deteta uzrasta 0-7 godina

		Statuston admission (%)			Retest (%)		
		+	+/-	-	+	+/-	-
<b>Standards for 2 years old child</b>	Speech	70.4	25.9	3.7	100	-	-
	Sensorimotor development	33.3	8.3	58.3	66.7	33.3	-
	Socio-emotional behavior	33.3	66.7	-	100	-	-
<b>Standards for 3 years old child</b>	Speech	40.9	22.7	40.9	86.4	9.1	4.5
	Sensorimotor development	25	10	65	55	35	10
	Socio-emotional behavior	-	33.3	66.7	100	-	-
<b>Standards for 4 years old child</b>	Speech	13.6	18.2	68.2	77.3	13.6	9.1
	Sensorimotor development	26.7	-	73.3	46.7	33.3	20
	Socio-emotional behavior	-	25	75	50	25	25
<b>Standards for 5 years old child</b>	Speech	17.6	5.9	70.6	35.3	52.9	11.8
	Sensorimotor development	-	18.2	81.8	27.3	45.5	27.3
	Socio-emotional behavior	-	-	100	25	75	-

The results obtained upon receipt of a boy on a Global articulation test showed a total of eight votes damaged as follows: 6 voices – distortion; 1 voice – substitution; 1 voice – omission, table 2. After five months there are only three damaged voices (type of damage – distortion).

**Table 2.** Results of Global articulation test**Tabela 2.** Rezultati Globalnog artikulacionog testa

<b>Global articulation test (pronunciation of 30 voices in standard Serbian language)</b>	<b>Status on admission (%)</b>	<b>Retest (%)</b>
distortion	6 ( b, g, č, š, ž, lj )	3 ( č, š, ž )
substitution	1 ( l )	-
omission	1 ( r )	-

The estimation of oral praxia showed that after five months of continuous treatment, the boy was successfully performed 93.5% of models what was significant improvement in the field of oral praxia development, table 3.

**Table 3.** The estimation of oral praxia**Table 3.** Test Oralne Praksije

Oral praxis (%)	+	+/-	-
Status on admission (%)	77.4	16.1	6.5
Retest (%)	93.5	6.5	-

Results obtained on the Test of verbal memory assessment showed that the fifth level of verbal memory was improved for thirty percent after five months of treatment, table 4. It also indicated the global improvement in verbal memory intensive audiolingustic treatment.

**Table 4.** Results of verbal memory assesment**Table 4.** Rezultati procene verbalnog pamćenja

<b>Examination of verbal memory performance</b>	<b>Status on admission (%)</b>	<b>Retest (%)</b>
I level	100%	100%
II level	100%	100%
III level	100%	100%
IVlevel	100%	100%
Vlevel	20%	50%
VI level	-	-
VII level	-	-
VIII level	-	-

Results obtained in estimation the first level of abstractions in nouns showed that there was significantly improvement in the use of nouns which belong to the first level of abstraction after five months of continuous treatment, as outlined in the table 5.

**Table 5.** Results obtained in estimation the first level of abstractions in nouns

**Table 5.** Rezultati procene prvog nivoa apstrakcije imenica

Test of the evaluation for the first level of abstraction of nouns.	Active			Passive		
	+	+/-	-	+	+/-	-
Statuson admission (%)	45%	25%	30%	65%	35%	-
Retest (%)	75%	5%	20%	100%	-	-

### **Results of quantitative EEG mapping**

Functional processing of speech and language signals (quantitative EEG mapping) showed increased activity in almost all rhythms (from theta to the beta 1, with dominance primarily open toward a closed consciousness, but with no localization in prefronto-frontal regions that are responsible for meaning but in the perceptual, especially audio regions, always right-sided. Suggestion was made for use of memory exercises with emphasis on dramatization and altered emotional terms over the sessions.

## **DISCUSSION**

According to results and the monitoring of a child with intense audiolinguistic treatment and with the modified diet (restriction of certain foods that are proven to belong to the domain is not tolerant of children immunologically-metabolic system), it is noticed that there has been significant progress in the field speech and language development, but also behavior, attention, memory and learning. Our scores were compared with the extensive study of a group of authors (Selaković et al, 2011.), which clearly showed how additional diagnostic procedures and interventions (primarily testing tolerance to gluten and casein, as well as the presence of fungi of the genus *Candida* in the body) with intensive treatment gives optimal results in the field of advancement of the child. Therefore, our study is based on a holistic and integrative approach to the field of diagnostic and audiolinguistic treatment. The results given by the authors which used same approach in last ten years (Selaković et all 2011.; Sovilj et all, 2013.) are of great importance for audiolinguistic treatment, which is also confirmed in this paper.

## **CONCLUSION**

A case study is a clear example which shows that timely and intensive speech therapy with adequate differential diagnostic methods provide the increase in children's psycho-physiological capacity to the optimum level what should enable maximum improvement in the field of speech and language development, behaviour and learning in children with developmental language disorders.

## REFERENCES

1. Selaković, M., Sovilj M, Adamovic, T., Bojovic,, K., Nenadović, V. (2011). Protokol prevencije i lečenja poremećaja verbalne komunikacije, ponašanja i učenja dece od 0 – 3 godine, Urednik Maksimovic S, IEFPG – CUŽA, ISBN 978-86-81879-31-3, Beograd.
2. Sovilj, M., Bedricic, B., Stokic, M., Vujovic, M., Maksimovic, S., Bojovic, J., Vukic, M., Savic, S., Zoraja, A., Portic, D. (2013). Protokol za optimizaciju dečijih potencijala za učenje. Urednik Sovilj M, IEFPG – CUŽA, ISBN 978-86-81879-43-6, Beograd.

# **SOCIJALNE SPOSOBNOSTI ADOLESCENATA SA LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU I MOGUĆNOST UKLJUČIVANJA U DRUŠTVENU SREDINU**

## **SOCIAL SKILLS ADOLESCENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY AND OPPORTUNITIES TO PARTICIPATE IN SOCIAL ENVIROMENT**

**Zorana RADOVANOVIĆ**  
Srednja zanatska škola Beograd

### **APSTRAKT**

Prema stavu Američke asocijacije za intelektualnu ometenost, koncept adaptivnih veština obuhvata komunikaciju, funkcionalne akademske veštine kao i veštine samousmeravanja (AAIDD, 2002). Usložnjavanjem u adolescentnom periodu, adaptivne veštine predstavljaju osnov za građenje socijalno odgovornog ponašanja koje uključuje sposobnost prilagođavanja zahtevima profesije, kao i zadovoljenje ličnih potreba individue učešćem u društvenoj zajednici. Cilj istraživanja je da pokaže u kolikoj meri detaljna procena socijalnih sposobnosti učenika sa intelektualnom ometenošću (IO) može da pomogne negovanju onih sposobnosti koje nisu dovoljno razvijene, te da u tom smislu utiče na bolju adaptaciju u društvenoj sredini. Istraživanje je sprovedeno u dve srednje škole u Beogradu, novembra 2014. godine. Istraživanjem je obuhvaćeno 40 adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću (LIO) i 40 adolescenata tipične populacije (TP), uzrasta 15-17 godina. Za potrebe istraživanja konstruisan je Upitnik za procenu socijalnih veština adolescenata. Upitnik procenjuje pet oblasti : funkcionalne akademske veštine, lični život, svakodnevni život, veštine i radne veštine na praksi. Rezultati istraživanja su pokazali da adolescenti sa LIO pokazuju niže sposobnosti u odnosu na adolescente TP u domenu procene svih pet oblasti, pa tako 27,5% adolescenata sa LIO čita tečno nepoznati tekst, 22,5% ima teškoća prilikom čitanja, nasuprot adolescentima TP gde 42,5% čita tečno, a 7,5% učenika ima teškoća prilikom čitanja. Sistematskom procenom socijalnih sposobnosti adolescenata sa LIO u uslovima školske sredine moguće je uticati na njihovo bolje uključivanje u društvenu i radnu sredinu.

**Ključne reči:** intelektualna ometenost, procena socijalnih sposobnosti

### **ABSTRACT**

According to the position of the American Association for intellectual disability, the concept of adaptive skills includes communication, functional academic skills as well as skills of self-guidance (AAIDD, 2002). The growing complexity of the adolescent period, adaptive skills are the basis for the construction of socially responsible behavior, which includes the ability to adapt to the demands of the profession, as well as the satisfaction of



personal needs of the individual participation in the community. The aim of the research was to show to what extent a detailed assessment of social skills of students with intellectual disabilities can help foster those skills that are not sufficient, and that in this sense affects a better adaptation to the social environment. The research was conducted in two secondary schools in Belgrade, November 2014. The study included 40 adolescents with mild intellectual disability (LIO) and 40 adolescents of typical population (TP), aged 15-17 years. Questionnaire for assessing social skills of adolescents is designed for the purpose of this research. The questionnaire assesses five domains: functional academic skills, personal life, everyday life, skills and working skills in practice. The results have shown that adolescents with LIO show lower ability in relation to adolescents TP in the domain of the five areas, including 27.5% of adolescents with LIO who read fluently unknown text, 22.5% have difficulty in reading, as opposed to adolescents where TP 42.5% of students read fluently, while 7.5% of students have difficulty in reading. Systematic assessment of social skills of adolescents with LIO in terms of school environment can affect their better integration into society and the working environment.

**Key words:** intellectual disability, assessment of social skills

## UVOD

Američka asocijacija za intelektualnu ometenost (IO) koncept adaptivnih veština definiše setom komunikacijskih, funkcionalnih i socijalnih veština koje osobama sa intelektualnom ometenošću pomažu da funkcionišu u socijalnoj sredini u skladu sa intelektualnim mogućnostima (AAIDD, 2002). Adaptivno ponašanje kao jedan od glavnih aspekata razvoja, nastaje kao proizvod svakodnevnog učenja i prilagođavanja individue socijalnoj sredini (Burchinal et al., 2008). Efikasnost adaptivnih veština procenjuje se u tri domena: u okviru konceptualnih veština, kao što su pismenost, matematičke operacije, poznavanje vrednosti novca i njegova adekvatna upotreba, sposobnost samousmeravanja, doživljaj sebe u vremenu. Socijalne veštine opisuju kvalitet interpersonalnih odnosa, društvenu odgovornost, samopoštovanje, rasuđivanje u specifičnim situacijama, način rešavanja socijalnih situacija u okviru društvene prihvatljivosti, poštovanje zakona kao i izbegavanje konfliktnih situacija. Praktične veštine se odnose na veštine svakodnevnog života: ličnu higijenu, profesionalne veštine, sposobnost samostalnog putovanja, korišćenje javnog prevoza, upotrebu telekomunikacionih sredstava itsl. Kvalitet adaptivnih veština zavisi od intelektualnih sposobnosti individue. Intelektualna ometenost se definiše na osnovu evidentnih ograničenja u intelektualnom funkcionisanju i adaptivnom ponašanju, a manifestuje se u svakodnevnim društvenim i praktičnim veštinama. (AAIDD, 2010). Istraživanja obavljena u proteklih nekoliko decenija su potvrdila stav da postoji spona između motivacije i psiholoških sposobnosti individue, kao što su autonomija, kompetentnost, sposobnost samoregulacije, što se jasno može uočiti kod adolescenata TP u odnosu na adolescente sa IO koji mogu pokazivati znake zaostajanja u domenu socijalnih veština. Nakon završetka osnovne škole i upisom u srednju školu, adolescent se suočava sa novim zahtevima socijalne adaptacije. Škola kao institucija postaje

rigoroznija u svojim zahtevima, sa ciljem da učenik preuzme veću odgovornost, da reguliše svoje ponašanje i prihvati akademsku ulogu koja mu se nameće. Ovo se odnosi kako na adolescente tipične populacije (TP), tako i na adolescente sa intelektualnom ometenošću (IO), (Isacson, & Jarvis, 1999). Adolescenti sa IO, koji pohađaju tipične srednje škole, pokazuju niži stepen socijalnih i akademskih sposobnosti u odnosu na svoje vršnjake TP. Ovi učenici su u stalnom riziku da prekrše opšte prihvaćene socijalne norme. Kao primeri lošeg socijalnog usmerenja navode se slabiji uspeh u školi, izostanci sa nastave, napuštanje škole, siromašni društveni odnosi, nezaposlenost, ili zaposlenje koje ne odgovara kvalifikacijama, sklonost ka zlostavljanju, zanemarivanju, nestabilan i nedovoljno ispunjen lični život, kao i nedostatak permanentnog obrazovanja i obuke nakon završetka školovanja (Edgar, et al., 1992, Thornton & Zigmond, 1986; Wagner et al, 1992; Walker & Severson, 2002). Istraživanja su pokazala da socijalno adaptibilniji učenici postižu i bolji uspeh u školi. Ovi učenici su društveno aktivni, u mogućnosti su da samostalno upravljaju, iniciraju i održavaju društvene odnose sa vršnjacima i nastavnicima, a aktivni su i van škole: izlasci, sportski događaji, putovanja i sl. (Flook, et al., 2005; Gresham, 2002; O'Neil, et al., 1997). Smatra se da deficit socijalnih veština u kasnijim godinama, nakon završetka škole predstavlja glavni faktor neuspešnosti individue sa IO (Chasdey-Rusch, & O Rell, 1991; Edgar, 1998). Kao što se akademske veštine stiču u školi, tako se očekuje da se i socijalne veštine neguju u školi (Gresham, et al., 2001). Cilj istraživanja je da pokaže u kolikoj meri detaljna procena socijalnih sposobnosti adolescenata sa LIO u odnosu na sposobnosti adolescenata TP u uslovima školske sredine može da pomogne u negovanju onih sposobnosti koje nisu dovoljno razvijene, te da u tom smislu utiče na socijalne sposobnosti i društvenu adaptiranost adolescenata sa LIO.

## METODE RADA

Uzorkom je obuhvaćeno 40 učenika srednje zanatske škole koja obrazuje adolescente LIO i 40 TP koji pohađaju tipičnu srednju školu zanatskog tipa, uzrasta 15- 17 godina, i to: 15 (18,8%) ispitanika uzrasta 15 godina, 36 (45%) ispitanika uzrasta 16 godina i 29 (36,3%) ispitanika uzrasta 17 godina. U uzorku je 27 (33,8%) dečaka i 13 (16,3%) devojčica sa LIO kao i 25 (31,3%) dečaka i 15 (18,8%) devojčica TP.

**Tabela 1.** Struktura uzorka prema uzrastu i intelektualnim sposobnostima  
**Table 1.** Sample structure by age and intellectual abilities

uzrast	Intelektualne sposobnosti		
	LIO	TP	Σ
15	12(15%)	3(3,8%)	15(18,8%)
16	19(23,8%)	17(21,3%)	36(45%)
17	9(11,3%)	20(25%)	29(36,3%)
p= 9.684 df 2 x <sup>2</sup> = 0,008			

U tabeli 2 prikazana je struktura uzorka u odnosu na pol i intelektualne sposobnosti ispitanika.

**Tabela 2.** Struktura uzorka prema polu i intelektualnim sposobnostima  
**Table 2.** Structure of the sample by gender and intellectual abilities

Pol	Intelektualne sposobnosti		$\Sigma$
	LIO	TP	
m	27(33,8%)	25(31,3%)	52(65%)
ž	13(16,3%)	15(18,8%)	28(35%)
p=0,220 df 1 $\chi^2=0.639$			

Na osnovu prikazane tabele može se uočiti relativno ujednačena zastupljenost ispitanika u odnosu na pol i intelektualne sposobnosti. Uočava se da je broj ispitanica ženskog pola je u obe grupe značajno manji u odnosu na muški pol, što objašnjavamo vrstom škole zanatskog tipa, u kojima su za obuku zastupljena pretežno muška zanimanja.

Iz dokumentacije škola dobijeni su podaci o uzrastu, nivou edukacije i intelektualnim sposobnostima ispitanika. Za procenu socijalnih sposobnosti adolescenata korišćen je Upitnik za procenu socijalnih veština adolescenata, sastavljen za potrebe istraživanja. Upitnik procenjuje pet oblasti socijalnih veština: funkcionalne akademske veštine, lični život, svakodnevni život, veštine, i radne veštine na praksi. Svaka oblast sadrži set socijalnih sposobnosti za koje se očekuje da bi trebalo budu usvojene na uzrastu od 15-17 godina. Procena socijalnih sposobnosti učenika vođena je individualno, sa svakim učenicom, u trajanju od 20 minuta, sa unapred pripremljenim pitanjima za svaki ajtem u upitniku. U okviru funkcionalnih akademskih veština ispitivane su sledeće sposobnosti: sposobnost tečnog čitanja nepoznatog teksta i razumevanje pročitano, razvijenost govora, komunikacija, emotivno doživljavanje sagovornika, razvijenost apstraktnog načina razmišljanja, veština popunjavanja uplatnica i formulara, upotreba interneta u cilju informisanja, kao i poznavanje vrednosti novca. U okviru procene kvaliteta čitanja, učenicima je dat nepoznat tekst koji su trebali da pročitaju. Sadržaj teksta je prilagođen uzrastu. Sposobnost komunikacije procenjivana je na osnovu dijaloga koji su učenici u paru vodili na zadatu temu, pri čemu je razgovor bio vremenski ograničen. U okviru vođenja smislenih dijaloga procenjivan je i način na koji učenici iskazuju misli i osećanja. Procenom socijalnih sposobnosti u okviru ličnog života želeli smo da dobijemo podatke o tome na koji način adolescenti provode slobodno vreme, da li imaju najboljeg druga, simpatiju, da li vladaju veštinama poput plivanja, vožnje bicikla, da li su aktivni na časovima fizičkog vaspitanja, da li se bave nekom vidom rekreacije, kao i da li su članovi neke od školskih sekcija. Prilikom obrade podataka primenjeni su statistički postupci koji su najprimereniji za kvalitativnu analizu rezultata: procentualni iznos,  $\chi^2$  test. Primenom statističkih tehnika dobijeni su tabelarni pregledi istraživanja.

## REZULTATI I DISKUSIJA

Funkcionalne akademske veštine su pretežno vezane za školsko okruženje te sticanje znanja i veština u školskim uslovima, sa dugoročnim ciljem da budu primenjive i u svakodnevnom životu. Funkcionalne veštine predstavljaju deo sveobuhvatne procene adaptivnog ponašanja individue (Miller, Fenty, 2008). Rezultati istraživanja su pokazali da adolescenti sa LIO pokazuju slabije rezultate u svim domenima procene funkcionalnih veština u odnosu na adolescente TP.

**Tabela 3.** Funkcionalne akademske veštine

**Table 3.** Functional academic skills

<b>Čitanje nepoznatog teksta</b>			
<b>LIO</b>		<b>TP</b>	
<b>+</b>	<b>-</b>	<b>+</b>	<b>-</b>
22(27,5%)	18(22,5%)	34(42,5%)	6(7,5%)
<b>X<sup>2</sup>= 8,571 df =1 p= 0,003</b>			
<b>Razumevanje pročitanog</b>			
24(30%)	16(20%)	39(48,8%)	1(1,3%)
<b>X<sup>2</sup>= 16,807 df =1 p= 0,000</b>			
<b>Popunjavanje uplatnica, formulara</b>			
9(11,3%)	31(38,8%)	31(38,8%)	9(11,3%)
<b>X<sup>2</sup>= 24.200 df =1 p= 0,000</b>			
<b>Poznavanje vrednosti novca</b>			
33(41,3%)	7(8,8%)	40(50%)	/
<b>X<sup>2</sup>= 7.671 df= 1 p= 0,006</b>			
<b>Internet u službi informisanja</b>			
18(22,5%)	22(27,5%)	34(42,5%)	6(7,5%)
<b>P 14.066 df 1 x<sup>2</sup> 0,000</b>			
<b>Govor u službi komunikacije</b>			
30(37,5%)	10(12,5%)	37(46,3%)	3(3,8%)
<b>X<sup>2</sup>= 4.501 df =1 p= 0,003</b>			
<b>Rečenice- smislene, jasne</b>			
28(35%)	12(15%)	37(46,3%)	3(3,8%)
<b>X<sup>2</sup>= 6.646 df= 1 p= 0,01</b>			
<b>Opisivanje osećanja</b>			
26(32,5%)	14(17,5%)	36(45%)	4(5%)
<b>X<sup>2</sup>= 7.168 df =1 p= 0,007</b>			
<b>Emotivno doživljavanje sagovornika</b>			
29(36,3%)	11(13,8%)	40(50%)	/
<b>X<sup>2</sup>= 12.754 df =1 p= 0,000</b>			
<b>Apstraktni nivo razmišljanja</b>			
17(21,3%)	23(28,8%)	37(46,3%)	3(3,8%)
<b>X<sup>2</sup>= 22.792 df =1 p= 0,000</b>			

**Legenda:**X<sup>2</sup>- hi kvadrat df- stepen slobode p-nivo značajnosti

Rezultate istraživanja možemo pratiti na Tabeli br.3. Prilikom čitanja nepoznatog teksta uočeno je da je od 40 učenika sa LIO 22(27,5%) uspešno pročitao nepoznati tekst, dok je 18 (22,5%) učenika imalo teškoća prilikom čitanja. Teškoće su se ispoljavale kao posledica edukativne zapuštenosti. Dobijeni rezultati se mogu objasniti time da većina učenika sa LIO obuhvaćenih istraživanjem potiče iz siromašnih porodica sa niskom obrazovnom strukturom roditelja. U grupi adolescenata TP rezultati su pokazali da je 34 učenika pročitao tekst bez problema, dok je 6 učenika tekst pročitao sporije i uz pomoć ispitivača. Uočava se statistički značajna razlika između opaženih i očekivanih frekvencija ( $p=8,571$ ,  $df=1$ ,  $\chi^2=0,003$ ). Prilikom prepričavanja teksta koji je predhodno pročitao, rezultati su pokazali da je 24 (30%) učenika sa LIO razumelo pročitani tekst, kao i da su ga adekvatno prepričali; 16 (20%) učenika nije umelo da samostalno prepriča tekst. Nasuprot njima 31(38,8%) učenik TP je razumeo pročitano, dok 9(11,3%) učenika TP nije adekvatno prepričalo tekst. Uočava se statistički značajna razlika između opaženih i očekivanih frekvencija ( $p=16.807$ ,  $df=1$ ,  $\chi^2=0,000$ ). Procena govora u službi komunikacije pokazala je da u grupi od 40 adolescenata sa LIO 10 (12,5%) učenika ima teškoća vezanih za komunikaciju, nasuprot učenicima TP gde je kod 3 (3,8%) učenika evidentno siromaštvo komunikacije. Uočava se statistički značajna razlika između opaženih i očekivanih frekvencija ( $p=4.501$ ,  $df=1$ ,  $\chi^2=0,000$ ). Istraživanja drugih autora su pokazala da većina adolescenata sa IO ima relativno nisko samopouzdanje u pogledu svojih akademskih veština (Bender&Wall,1994; Chapman,1998; Harter, et al.,1998; Kistner,et al.,1987). Prema istraživanjima (Kutner et al.,2007) procenjuje se da u Americi 30% odraslih ima siromašne sposobnosti čitanja, što se direktno odražava na njihovu uspešnost u socijalnoj sredini. Dobijene rezultate pojašnjava istraživanje (Amy S.et al.,2015) koje potvrđuje povezanost školskog uspeha: tečnog čitanja i dobrih rezultata u matematici sa akademskim postignućima i kasnijem samoopredeljenju adolescenata sa IO. Dobre čitalačke sposobnosti poboljšavaju školski uspeh. Dobijeni rezultati govore u prilog tome da će učenici sa IO koji imaju slabiji uspeh u okviru funkcionalnih akademskih veština, imati teškoća i u grupnoj kohezivnosti (Tur-Kaspa & Bryan,1994). Mnogi adolescenti su socijalno izolovani (Stanovich, et al.,1998), i manje prihvaćeni od vršnjaka tipične populacije (Conderman, 1995). Viši nivo akademskih postignuća u oblasti čitanja, pisanja, matematike i veština rešavanja problema značajni su za bolju socijalnu adaptiranost nakon završetka škole ne samo za adolescente sa LIO, već i adolescente TP (Benz, et. al., 1997; Schneider, et al. Kirst, & Hess, 2003). Rezultati našeg istraživanja su pokazali da 26 (32,5%) učenika sa LIO ume da iskaže osećanja na adekvatan način, dok njih 14 (17,5%) nije u stanju da iskaže osećanja na prihvatljiv, razumljiv način. U grupi adolescenata TP 36 (45%) učenika bez teškoća iskazuje svoja osećanja, a svega 4(5%) učenika pokazuje nedostatak jasnog iskazivanja misli i osećanja. Uočava se statistički značajna razlika između opaženih i očekivanih frekvencija ( $p=7.168$ ,  $df=1$ ,  $\chi^2=0,007$ ). U grupi učenika sa LIO 11 (38,8%) učenika nije u stanju da emotivno doživi sagovornika, dok nasuprot njima, adolescenti TP nemaju negativnih rezultata po pitanju emotivnog doživljaja i procene sagovornika.

Adolescenti sa LIO 29 (36,3%) sposobni su da emotivno dožive sagovornika dok u grupi adolescenata TP 40 (50%) emotivno razume sagovornika. Uočava se statistički značajna razlika između opaženih i očekivanih frekvencija ( $p=12.754$ ,  $df=1$ ,  $\chi^2=0,000$ ). Pored izvršnih funkcija, socijalne, kognitivne sposobnosti kao što su zauzimanje stava, prepoznavanje emocija drugog, razumevanje i tumačenje društvenih situacija, kao i predviđanje, predstavljaju važne komponente socijalnog procesa. U tom smislu osobe sa IO pokazuju niži stepen funkcionisanja (Benson et al., 1993). Ovaj stav potvrđuju rezultati našeg istraživanja dobijeni procenom sposobnosti apstraktnog mišljenja adolescenata koji pokazuju da od 40 adolescenata sa LIO 23 (28,8%) nema razvijen apstraktni nivo razmišljanja, dok 17 (21,3%) učenika pokazuje sposobnosti predviđanja i tumači društvene situacije u skladu sa očekivanjima. Nasuprot njima, 37 (46,3%) adolescenata TP ima razvijen nivo apstraktnog mišljenja koji je i očekivan za taj uzrast, dok 3 (3,8%) učenika TP iz ove grupe nema razvijeno apstraktno mišljenje. Uočava se statistički značajna razlika između opaženih i očekivanih frekvencija ( $p=22.792$ ,  $df=1$ ,  $\chi^2=0,000$ ). Istraživanja su pokazala da kada dete ima teškoća sa prepoznavanjem i interpretacijom emocija, radnom memorijom, i veštinom inhibicije, da je veća verovatnoća da će na kasnijem uzrastu imati teškoća prilikom obrade informacija i socijalnom rešavanju problema. Procena nivoa socijalnog funkcionisanja ličnosti može da pomogne stručnjacima i roditeljima da razumeju neadekvatno ponašanje adolescenata sa LIO u određenim društvenim situacijama (M.van Nieuwenhuijzen, et al., 2012). Tretman osoba sa LIO koji je baziran na učenju prepoznavanja emocija, razumevanju i tumačenju socijalnih situacija, može pomoći adolescentima da bolje funkcionišu u socijalnoj sredini (Schuiringa, et al. 2011). Procenom socijalnih sposobnosti adolescenata sa LIO u uslovima školske sredine u velikoj meri pomažemo učeniku da se bolje adaptira u novim životnim situacijama. U tom smislu, škola nudi velike mogućnosti u vidu uključivanja učenika u različite školske sekcije: literarnu, dramsku, muzičku itsl. Vođenje fizičkih aktivnosti od strane osobe koja osim fakulteta fizičke kulture poseduje i temeljna znanja iz oblasti defektologije, takođe u značajnoj meri može uticati na bolju socijalnu adaptiranost adolescent sa LIO. Istraživanje je pokazalo da učenici sa LIO imaju teškoća prilikom samostalnog popunjavanja uplatnica ili zvaničnih formulara: svega 9 (11,3%) učenika je samostalno popunilo uplatnicu, nasuprot 31 (38,8%) učenika koji su prilikom popunjavanja zatražili pomoć ispitivača. Dobijeni rezultati otvaraju velike mogućnosti rada sa učenicima u oblasti socijalnih veština na jačanja samopouzdanja u okviru različitih školskih sekcija (dramska, literarna, učenje životnih veština i tsl.). Dijametralno suprotni rezultati pojavili su se u grupi adolescenata TP, gde je 31 (38,8%) učenik uspešno popunio uplatnicu, dok je 9 (11,3%) učenika uplatnicu popunilo pogrešno, ali pri tome ne tražeći pomoć od ispitivača. Uočava se statistički značajna razlika između opaženih i očekivanih frekvencija ( $p=24.200$ ,  $df=1$ ,  $\chi^2=0,000$ ). Rezultati su pokazali da 22 (27,5%) adolescenata sa LIO, ne koristi internet u svrhe informisanja, 18 (22,5%) adolescenata se informiše putem interneta. Nasuprot njima, rezultati su pokazali da 34 (42,5%) učenika TP koristi internet da bi se informisalo, dok je svega 6 (7,5%)

učenika dalo negativan odgovor. Uočava se statistički značajna razlika između opaženih i očekivanih frekvencija ( $p=14.066$ ,  $df=1$ ,  $x^2=0,000$ ).

Dobijeni rezultati procene povezanosti ličnog života i kvaliteta socijalnih sposobnosti u okviru društvenih aktivnosti, pokazali su relativno ujednačene rezultate kod obe grupe adolescenata obuhvaćene istraživanjem. Rezultate možemo pratiti u tabeli br.4.

**Tabela 4.** Lični život

**Table 4.** Personal life

<b>Ima najboljeg druga</b>			
<b>LIO</b>		<b>TP</b>	
+	-	+	-
<b>25(31,3%)</b>	<b>15(18,8%)</b>	31(38,8%)	9(11,3%)
$p = 2.143$ $df = 1$ $x^2 = 0,14$			
<b>Ima simpatiju</b>			
<b>20(25%)</b>	<b>20(25%)</b>	39(48,8%)	41(51,3%)
$p = 2.823$ $df = 1$ $x^2 = 0,05$			
<b>Školski odmor- društvo vršnjaka</b>			
<b>32(40%)</b>	<b>8(10%)</b>	32(40%)	8(10%)
$p = .000$ $df = 1$ $x^2 = 0,000$			

**Legenda:**  $X^2$ - hi kvadrat  $df$ - stepen slobode  $p$ -nivo značajnosti

Dobijeni rezultati procene povezanosti ličnog života i kvaliteta socijalnih sposobnosti u okviru društvenih aktivnosti, pokazali su da 25 (31,3%) adolescenata sa LIO ima najboljeg druga, da 15 (18,8%) nema, dok u grupi adolescenata TP 31 (38,8%) učenik ima najboljeg druga a svega 9 (11,3%) smatra da nema najboljeg druga. Ne uočava se postojanje statistički značajne razlike između opaženih i očekivanih frekvencija ( $p=2823$ ,  $df=1$ ,  $x^2=0,1$ ). Na pitanje da li imaju neku vrstu emotivnog odnosa sa suprotnim polom- da li imaju simpatiju 20 (25%) učenika sa LIO je odgovorilo pozitivno, a isto toliko učenika 20 (25%) je odgovorilo da nema simpatiju. Slične rezultati su dobijeni u grupi adolescenata TP, gde je 19 (23,8%) odgovorilo da ima simpatiju, a 21 (26,3%) učenik je negativno odgovorio na ovo pitanje. Obe grupe ispitanika 32 (40%) su odgovorile da školski odmor provode u društvu svojih vršnjaka; isti broj učenika 8 (10%) smatra da je usamljeno na školskom odmoru. Uočava se statistički značajna razlika između opaženih i očekivanih frekvencija ( $p=.000$ ,  $df=1$ ,  $x^2=0,000$ ). Dobijeni rezultati potvrđuju da način na koji učenici uspostavljaju odnose sa svojim drugovima ili nastavnicima tokom školske godine, doprinosi i načinu na koji oni usvajaju akademske, socijalne i druge funkcionalne veštine. Kvalitet vršnjačkih odnosa utiče na bogatstvo verbalnog izražavanja, kao i jačanje samopouzdanja što će se kasnije odraziti i na kvalitet uspostavljanja odnosa u socijalnoj sredini. Stepen do koga učenici razvijaju odnose unutar vršnjačkih grupa može da utiče na njihov osećaj pripadnosti u društvu (Wenzel, et al., 2012). Može se zaključiti da se i jedni i drugi dobro osećaju u svojim vršnjačkim grupama, ali se postavlja pitanje kako bi

se ponašali u uslovima zajedničkog funkcionisanja. Rezultati dobijeni ovim istraživanjem su potvrdili stav da se adolescenti sa LIO u specijalnim školama obrazuju i odrastaju u zaštićenim uslovima.

**Tabela 5.** Veštine

**Table 5.** Skills

<b>Vozi bicikl</b>			
<b>29(36,3%)</b>	<b>11(13,8%)</b>	39(48,8%)	1(1,3%)
<b>p = 9.801 df =1 x<sup>2</sup> = 0,002</b>			
<b>Igra fudbal</b>			
<b>23(28,8%)</b>	<b>17(21,3%)</b>	24(30%)	16(20%)
<b>p = 0.52 df = 1 x<sup>2</sup> =0,82</b>			
<b>Zna da pliva</b>			
<b>12(15%)</b>	<b>28(35%)</b>	37(46,3%)	3(3,8%)
<b>p = 32.916 df =1 x<sup>2</sup> = 0,870</b>			
<b>Aktivnost na času fizičkog</b>			
<b>26(32,5%)</b>	<b>14(17,5%)</b>	35(43,8)	5(6,3)
<b>p = 5.591 df =1 x<sup>2</sup> =0,18</b>			
<b>Školske sekcije</b>			
<b>9(1,3%)</b>	<b>31(38,8%)</b>	14(17,5%)	26(32,5%)
<b>p = 1.526 df =1 x<sup>2</sup> =0,217</b>			
<b>Rekreacija- slobodno vreme</b>			
<b>4(5%)</b>	<b>36(45%)</b>	11(13,8%)	29(36,3%)
<b>p = 4.021 df = 1 x<sup>2</sup> = 0,000</b>			

Rezultati dobijeni procenom veština pokazali su da 29 (36,6%) adolescenata sa LIO zna da vozi bicikl, dok 11 (13,8%) učenika ne zna. U grupi adolescenata TP 39 (48,8%) učenika zna da vozi bicikl, a svega 1 (1,3%) učenik ne vlada ovom veštinom. Uočava se postojanje statistički značajne razlike između opaženih i očekivanih frekvencija ( $p=9.801$ ,  $df=1$ ,  $x^2=0,002$ ). Da ume da pliva izjasnilo se 12 (15%) učenika sa LIO, a čak 28 (35%) je reklo da ne ume da pliva. Nasuprot njima, 37 (46,3%) učenika TP zna da pliva, a 3 (3,8%) to ne ume. Na časovima fizičkog je aktivno 26 (32,5%) učenika sa LIO, a 14 (17,5%) nije aktivno na časovima. Kada je u pitanju slobodno vreme, rezultati istraživanja su pokazali da svega 4 (5%) učenika sa LIO ima organizovano slobodno vreme u smislu da se bavi nekim sportom ili nekom drugom aktivnošću kao što su muzika, slikanje i tsl. ; 36 (45%) učenika sa LIO nema organizovano slobodno vreme. U grupi adolescenata TP 11 (13,8%) se bavi nekom organizovanom aktivnošću, dok 29 (36,3) nema organizovano slobodno vreme. Postoji statistički značajna razlika između opaženih i očekivanih frekvencija, obzirom da je vrednost Hi kvadrat testa velika i statistički značajna ( $p=4.021$ ,  $df=1$ ,  $x^2=0,000$ ). Osobe sa smetnjama u razvoju ili IO imaju manje šansi da iskažu samoinicijativno ponašanje zbog svojih ograničenih izbora odluka i mogućnosti (Wehmeyer, et al.,1995). Na postignuća učenika mogu uticati



različiti faktori kao što su socioekonomski status, pol, urbani faktori, zatim kultura, kognitivne sposobnosti, verska ubedenja, životna sredina, iskustva zlostavljanja i zanemarivanja (Duvdevany, et al., 2002; Kurtz-Costes, et al., 2008; Nota, et al., 2007; Shogren et al., 2007; Wehmeyer, Abery, et al., 2011; Wehmeyer & Bolding, 1999, 2001; Wehmeyer, Palmer, et al., 2011).

## ZAKLJUČAK

Analizom dobijenih rezultata procene socijalnih sposobnosti adolescenata sa LIO može se konstatovati da adolescenti sa LIO imaju relativno nisko samopouzdanje u u pogledu svojih akademskih mogućnosti. Većina adolescenata sa LIO ima siromašne sposobnosti čitanja i sa teškoćom prepričava pročitani tekst. Adolescenti sa LIO nemaju dovoljno znanja za samostalno popunjavanje uplatnica i formulara . Poznavanje vrednosti novca prisutno je kod obe grupe obuhvaćene uzorkom. Značajan broj adolescenata sa LIO ne koristi internet u svrhe informisanja. Komunikaciju adolescenata sa LIO u okviru vršnjačke grupe obeležavaju jednostavne rečenice, samo u službi komunikacije. Nasuprot tome, jedan broj adolescenata sa LIO ne uspeva da emotivno doživi sagovornika. Značajan broj adolescenata sa LIO nema razvijen apstraktni nivo razmišljanja. Adolescenti koji pohađaju škole za učenike sa teškoćama u razvoju odrastaju u zaštićenim sredinama, što može biti otežavajuća okolnost za uključivanje u društvo. U uslovima školske sredine većina adolescenata provodi vreme u druženju sa vršnjacima. Istraživanja su pokazala da nakon završene srednje škole manji broj osoba sa LIO biva zaposlen u svojoj struci, kao i da pretežno ostaju izolovani u okviru socijalnih grupa koje društvena zajednica na izvestan način stigmatizuje. Nemaju organizovane rekreativne aktivnosti. Primenom upitnika za procenu socijalnih sposobnosti adolescenata sa LIO, mogu se jasno uočiti nedovoljno razvijeni aspekti socijalnog funkcionisanja, te u tom smislu u školskim uslovima možemo preduzeti određene korake. Časovi građanskog vaspitanja i različite školske sekcije: dramska, literarna, muzička, škola životnih veština, časovi građanskog vaspitanja i veronauke imaju važnu ulogu u negovanju socijalnih sposobnosti adolescenata sa LIO. Neophodna je i saradnja škole sa socijalnim i službama za zapošljavanje radi sistematskog praćenja osoba sa IO u cilju sveobuhvatnijeg uključivanja u društvenu sredinu. Smatramo da je od značaja prisustvo defektologa kao člana svakog stručnog tima koji koordinira rad sa osobama sa teškoćama u razvoju ili IO.

## LITERATURA

1. Benz, M.R., Yovanoff, P., Doren, B. (1997). School-to-work components that predict post school success for students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 63, str. 151–165.
2. Bender, W.N., Wall, M.E. (1994). Social–emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, str. 323–341.

3. Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Nuccio, J.B., Maas, F. (1993). Development of a theory of mind in individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 98, str. 427–433.
4. Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Zeisel, S.A., Rowley, S.J. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*. 44 (1), 286-292.
5. Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation*. 96, str. 405–418.
6. Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*. 58, str. 347–371.
7. Conderman, G. (1995). Social status of sixth- and seventh-grade students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*. 18, str. 13–24.
8. Deci, E., Hodges, R., Pierson, L., Tomassone, J. (1992). Motivationally relevant predictors of achievement and adjustment in learning disabled and emotionally handicapped students. *Journal of Learning Disabilities*. 25, str. 457–471.
9. Duvdevany, I., Ben-Zur, H., Ambar, A. (2002). Self-determination and mental retardation: Is there an association with living arrangement and lifestyle satisfaction? *Mental Retardation*. 40, str. 379–389.
10. Edgar, E. (1988). Employment as an outcome for mildly handicapped students: Current status and future directions. *Focus on Exceptional Children*. 21, str. 1–8.
11. Edgar, E. (1992). A polymorphic tracking and intervention model for students with drop out or are at risk of dropping out of special education programs in Washington State (Final Report). University of Washington– Seattle, Experimental Education Unit.
12. Flook, L., Repetti, R. L., Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*. 41, str. 319–327.
13. Gresham, F. M. (2002). Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventive and remedial strategies. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 403–432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
14. Gresham, F. M., Sugai, G., Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with highincidence disabilities. *Exceptional Children*. 67, str. 331–344.
15. Harter, S., Whitesell, N. R., Junkin, L. J. (1998). Similarities and differences in domain specific and global self-evaluations of learning disabled, behaviorally disordered, and typically achieving adolescents. *American Educational Research Journal*. 35, str. 653–680.
16. Isakson, K., Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), str. 1–26.
17. Kistner, J., Haskett, M., White, K., & Robbins, F. (1987). Perceived competence and self-worth of LD and normally achieving students. *Learning Disability Quarterly*. 10, str. 37–44.
18. Kurtz-Costes, B., Rowley, S.J., Harris-Britt, A., Woods, T.A. (2008). Gender stereotypes about mathematics and science and self-perceptions of ability in late childhood and early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, str. 386–409.
19. Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Boyle, B., Hsu, Y., & Dunleavy, E. (2007). *Literacy in everyday life: Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy* (NCES 2007–480). Washington, DC: National Center for Education Research.
20. Lane, K. L., Menzies, H. M., Barton-Arwood, S. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for

- elementary students: Step-by-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure*, 49, str. 18–26.
21. M.van Nieuwenhuijzen.,A. Vriens.(2012). (Social) Cognitive skills and social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 33, str. 426-434.
  22. Miller, M. A., Fenty, N. (2008). Functional academic adaptive skills. In T. Oakland, P. L. Harrison (Eds.). *Adaptive behavior assessment system-II: Clinical use and interpretation* (pp. 93–114). San Diego, CA: Elsevier.
  23. Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., Wehmeyer, M. L. (2007). Self-determination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, str. 850–865.
  24. O’Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, str. 290–303.
  25. Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., et al. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 73, str. 488–509.
  26. Schuiringa, H., Van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B., Matthys, W. (2011). Standing strong together: Preliminary results of a parent – Child intervention for children with a mild intellectual disability and externalizing problem behavior. Poster presented at the SRCO, Montreal, Canada.
  27. Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39, str. 215–229.
  28. Stanovich, P. J., Jordan, A., & Perot, J. (1998). Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19, str. 120–126.
  29. Thornton, H. S., & Zigmond, N. (1986). Follow-up of post-secondary age LD graduates and dropouts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 1(2), str. 50–55.
  30. Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1994). Social information-processing skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. 9, str. 12–23.
  31. Walker, H. M., & Severson, H. (2002). Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K. L. Lane, F. M. Gresham, & T. E. O’Shaughnessy (Eds.), *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 177–194). Boston: Allyn & Bacon.
  32. Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc’s self-determination scale: Procedural guidelines*. Washington, DC: Arc of the United States.
  33. Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Hossain, W. A., et al. (2011). Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. *Exceptionality*, 19, str. 19–30.
  34. Wehmeyer, M. L., Bolding, N. (1999). Self-determination across living and working environments: A matched-samples study of adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 37, str. 353–363.
  35. Wentzel, K. R., Donlan, A., & Morrison, D. (2012). Peer relationships and social motivational processes. In A. M. Ryan & G.W. Ladd (Eds.). *Peer relationships and adjustment at school*. (pp. 79–108). Charlotte, NC: Information Age.
  36. Wagner, M., D’Amico, R., Marder, C., Newman, L., Blackorby, J. (1992). *What happens next? Trends in postschool outcomes of youth with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI.

# RODITELJSKA PODRŠKA - KLJUČ CJELOVITOG PROVOĐENJA INDIVIDUALNOG PROGRAMA

## PARENTAL SUPPORT - KEY INTEGRATED OF INDIVIDUAL PROGRAM

**Nataša ČOŠIĆ, Mirjana JAKOVČEV, Marta PROHASKA**  
OŠ „Milan Amruš“, Slavonski Brod, Hrvatska

### APSTRAKT

Odgajno-obrazovni proces u suvremenoj školi, u kojoj se obrazuju djeca s većim teškoćama u razvoju po posebnom odgajno-obrazovnom programu, ostvaruje se kao cjelina koja uključuje tim stručnjaka i obitelj kao temeljnu zajednicu u kojoj se dijete razvija. Cilj ovog istraživanja bio je procijeniti koliko roditeljska podrška utječe na uspješnost u svladavanju aktivnosti svakodnevnog života. Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci u planiranju i provođenju individualnog programa poseban su naglasak stavili na savjetodavni rad, usmjeravanje i kontinuirano praćenje roditeljske podrške, usmjeravajući se na djetetov napredak koji vodi uspješnoj integraciji u širu zajednicu u kojoj živi. Analizom rezultata istraživanja utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika na svim područjima, prije i poslije provedenog individualnog odgajno-obrazovnog programa.

**Ključne riječi:** roditeljska podrška, aktivnosti svakodnevnog života, timski rad.

### ABSTRACT

In a modern school where children with severe developmental disabilities are educated under a special educational program, the educational process is carried out as a whole which includes a team of experts and the family as the fundamental community in which the child develops. The aim of this study was to assess how much parental support affects the success in overcoming everyday activities. Education-rehabilitation specialists in the planning and conducting individual programs put a special emphasis on counseling, guidance and continuous monitoring of parental support, focusing on the child's progress which leads to the successful integration into the community in which he lives. By analyzing the results of the research, it was found that there is a statistically significant difference in all areas before and after conducting the individual educational program.

**Key words:** parental support, everyday activities, teamwork.

### UVOD

Obitelj najsnažnije oblikuje osobnost i karakter, a najviše djeluje na predškolsko i mlađe školsko dijete. Ona djeluje vrlo snažno na dječje emocije, na razvijanje

toplih ljudskih osjećaja i sposobnosti. Kasnije se tom djelovanju pridružuju i drugi utjecaji, naročito utjecaj škole i vršnjaka, ali djelovanje obitelji ne prestaje. Možemo reći da obitelj utječe na razvoj čovjeka tijekom čitavog života. Ona je prirodna sredina u kojoj čovjek živi i za koju je vezan od rođenja do smrti. Te veze mogu biti jače ili slabije, ali kod većine ljudi one postoje trajno. Razvoj podržavajućeg i toplog, brižnog odnosa između roditelja i djeteta može biti prvi korak u jačanju učeničke percepcije vlastitih sposobnosti i poboljšavanju njegova razumijevanja okoline učenja (Marchant, Paulson i Rothlisberg, 2001). Prirodna je i društvena funkcija roditelja prenijeti djeci najbolje od svoga tjelesnog, intelektualnog i moralnog života. Kompetentan roditelj doživljava sebe kao osobu koja ima kontrolu nad svojim roditeljstvom i odnosom s djetetom te se dobro osjeća kao roditelj (Ljubetić, 2007). U obitelji se razvijaju djetetovi socijalni stavovi, formiraju navike za rad i adaptivno ponašanje, što nijedna druga odgojna ustanova ne može realizirati na isti način. Zbog toga je obitelj, kao temeljna zajednica u kojoj dijete stječe svoja prva životna iskustva, te razvija sposobnosti za daljnji razvoj i učenje, ključan faktor na koji se trebaju oslanjati stručnjaci u planiranju i provođenju odgojno-obrazovnog procesa. Znanje i kompetencije edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka na jednoj strani, te iskustvo roditelja na drugoj, uklopljeno u obitelj kao najprirodniju okolinu u kojoj se dijete razvija, ključ je kvalitetnog i uspješnog odgojno-obrazovnog procesa koji donosi rezultate na području djetetovog osobnog razvoja, kao i funkcioniranja obitelji u cjelini. Obitelji djece s teškoćama u razvoju suočene su s različitim problemima (neprihvatanje djetetove teškoće od strane roditelja ili okoline, prezaštićivanje i nerealna očekivanja od djeteta, samookrivljavanje ...), stoga je posebno važno na početku odgojno-obrazovnog procesa posebnu pažnju posvetiti radu s roditeljima kako bi se dobila stvarna slika okoline u kojoj dijete raste. Roditelji koji sebe percipiraju kompetentnima osjećaju se spremnima i odgovornima za roditeljsku ulogu i obavljanje roditeljskih dužnosti, ali i uživaju u roditeljstvu, pa su spremni osigurati poticajno okruženje za razvoj djeteta (Lacković-Grgin, 1994). Savjetovanjem roditelja i aktivnim uključivanjem u odgojno-obrazovni proces stvaraju se uvjeti za zaokruženi proces napredovanja djeteta. Partnerski odnos stručnjaka koji rade s djetetom i roditelja podrazumijeva jasno definirana pravila i obveze, te realna očekivanja. Izrazito je važno roditelju prenijeti informacije o djetetovom razvoju, posebnim potrebama, mogućnostima i očekivanjima kako bi se stvorili uvjeti u kojem roditelji postaju aktivni sudionici, a ne pasivni promatrači odgojno-obrazovnog procesa. Razvijanjem dvosmjerne komunikacije između obitelji i škole, svakodnevnim informiranjem o provođenju programa i učenikovim postignućima, te jasnim i razrađenim uputama i zadacima za rad kod kuće, dodatno se razvija i osnažuje partnerski odnos. Stevenson i Baker (1987.) su uočili pozitivnu povezanost između roditeljske uključenosti u školske aktivnosti i dječje uspješnosti u školi.

## CILJEVI I HIPOTEZA

Osnovni cilj istraživanja bio je procijeniti koliko roditeljska podrška utječe na uspješnost u svladavanju aktivnosti svakodnevnog života.

Hipoteza: kontinuirana roditeljska podrška doprinosi boljem svladavanju vještina svakodnevnog života

## METODE RADA

Uzorak ispitanika čini 15 učenika različite kronološke dobi koji pohađaju OŠ „Milan Amruš“ prema posebnom odgojno-obrazovnom planu i programu.

Procjena djece je izvršena u dvije vremenske točke – inicijalno i finalno ispitivanje, izvršeno na početku školske godine i početkom drugog polugodišta, a sastojalo se od promatranja učenika u školskoj i obiteljskoj sredini, procjena razvoja učenika, usvojenosti vještina, navika i potreba. Sastavni dio obiju procjena bila je skala adaptivnog ponašanja, a kao predmet za istraživanje izuzeli smo područje samostalnosti:

1. Hranjenje
  - Upotreba pribora za jelo
  - Način kako pije
  - Navike kod stola
2. Upotreba wc-a
  - Navike kod vršenja nužde
  - Samostalnost kod vršenja nužde
3. Oblačenje i svlačenje
  - Oblačenje
  - Svlačenje
  - Cipele

Finalnim ispitivanjem također su obuhvaćeni unaprijed određeni kriteriji za evaluaciju predviđeni individualnim odgojno-obrazovnim planom i programom koji je svakodnevno provođen u školi i obitelji. Individualni odgojno-obrazovni program (IOOP) dokument je koji se izrađuje za svakog učenika i sastavni je dio praćenja postignuća u dosjeu učenika. Prvi se dio IOOP-a sastoji od anamnestičkih podataka prikupljenih od roditelja/skrbnika (opći podatci o obitelji, ostvarenim pravima, dodatni podatci vezani uz specifičnosti prehrane, zdravstvenom stanju, uzimanje lijekova, prijevozu i dr.). U općim podacima navedene su i sve osobe uključene u izradu IOOP-a. Nadalje, slijedi sažetak dostupnih podataka i trenutna razina izvedbe: izvješća logopeda, psihologa, fizijatra, edukacijskog rehabilitatora, izvješće roditelja i ostala dostupna izvješća relevantna za daljnje planiranje i programiranje. Programiranje uključuje najvažnije stavke koje se prema zadanim ciljevima i evaluiraju, a to su: Jake strane učenika, Što učenik već zna i može, Što ga zanima, Postojeća iskustva, Načini na koje učenik najlakše uči, Područja koja treba razviti. Izrada plana i programa IOOP-a provodi se kroz tri razine:

1. GLOBALNI (GODIŠNJI) PROGRAM (opisuje postignuća koja treba razviti kod učenika, dugoročne ciljeve)
2. MJESEČNI/TEMATSKI PROGRAM (izdvaja ključne pojmove i obrazovna postignuća; ciljeve i aktivnosti za učenika/cu; opisuje neke ili sve načine individualizacije zadataka za učenika/cu)
3. DNEVNE PRIPREME (zabilješke o prilagođavanju; radni listići; slike, fotografije, kartice, materijali, tablice, individualizirani zadatci, tekstovi, snimke...).

### **Način provođenja individualnog odgojno-obrazovnog plana i programa**

Da bi suvremena škola uspješno ostvarila svrhu svoga postojanja i postigla planirane ciljeve, mora uz ostalo biti u stanju upoznati svoje učenike i prepoznati njihove odlike, sposobnosti i postignuća. Uz to treba biti u stanju osigurati kvalitetan pedagoški rad i pružiti odgovarajuću stručnu pomoć kako bi njezini polaznici mogli napredovati i razvijati se u skladu sa svojim sposobnostima (Jurić i sur. 2001., prema Stančić, Kudek Mirošević 2001). Inicijalnim ispitivanjem utvrđene su mogućnosti i potrebe svakog učenika, te je na osnovu toga za svakog učenika izrađen individualni odgojno-obrazovni plan i program. Roditeljima su detaljno prezentirane sve stavke programa, upoznati su s obvezama i očekivanjima navedenog programa kako bi aktivno sudjelovali u provođenju. Edukacijski rehabilitator iznio je plan vježbi za ostvarivanje kratkoročnih ciljeva na području samostalnosti i brige o sebi. Roditelji su zamoljeni da kod kuće svakodnevno provode vježbe u svrhu ostvarivanja zadanih ciljeva prema jasnim uputama edukacijskog rehabilitatora na tjednoj osnovi. Tijekom razdoblja provođenja programa kontinuirano su vođene i razmjenjivane bilješke o provođenju vježbi i napredovanju od strane edukacijskog rehabilitatora i roditelja. Savjetodavni rad edukacijskog rehabilitatora tijekom provođenja programa roditeljima je bio ključan kako bi uspješno obavili sve zadatke koji su se od njih očekivali. Prema Stanley i Wieder (1998), stručno vodstvo može pomoći u ispoljavanju veće podrške i da obitelj postaje snažnija, tako da se ubuduće mogu samostalno snalaziti sa stresovima.

## **REZULTATI I DISKUSIJA**

### **Hranjenje**

Istraživanjem je obuhvaćeno 15 učenika s teškoćama u razvoju, s ciljem ispitivanja njihove osposobljenosti u aktivnostima svakodnevnog života koje se odnose na hranjenje, upotrebu WC-a te oblačenje i svlačenje. Razina osposobljenosti u aktivnostima svakodnevnog života promatrana je prije i nakon treninga u školi i roditeljske podrške kod kuće. Deskriptivno-statistički parametri o varijablama u okviru područja hranjenje prije i poslije treninga u školi i roditeljske podrške kod kuće prikazani su u sljedećim tablicama.

**Tablica 1.** Deskriptivno-statistički parametri u aktivnostima hranjenja prije treninga  
**Table 1.** Descriptive - statistical parameters in feeding activities before training

Parametri	Upotreba pribora za jelo	Način kako pije	Navike kod stola	Prehrana-Ukupno
Aritmetička sredina	2,07	1,53	2,73	6,40
Standardna devijacija	1,66	1,30	2,08	4,65
Xmin	0	0	0	0
Xmax	4	3	7	13
Raspon varijacije	4	3	7	13

Prema rezultatima u gornjoj tablici prosječna ocjena razine osposobljenosti kod upotrebe pribora za jelo prije treninga je 2,07 s prosječnim odstupanjem 1,66. Najniža ocjena kod navedene varijable je 0, dok je najviša ocjena 4. Prema tome, ocjena osposobljenosti upotrebe pribora za jelo kreće se u intervalu od 4. Na isti se način interpretiraju rezultati za preostale varijable u okviru područja koje pokriva aktivnosti u vezi hranjenja učenika s teškoćama u razvoju.

**Tablica 2.** Deskriptivno-statistički parametri u aktivnostima hranjenje poslije treninga  
**Table 2.** Descriptive - statistical parameters in feeding activity after training

Parametri	Upotreba pribora za jelo	Način kako pije	Navike kod stola	Prehrana-Ukupno
Aritmetička sredina	2,67	2,07	3,20	7,80
Standardna devijacija	1,67	1,16	2,24	4,82
Xmin	0	0	0	0
Xmax	5	3	8	15

Prema rezultatima u gornjoj tablici prosječna ocjena razine osposobljenosti kod upotrebe pribora za jelo poslije treninga je 2,67 s prosječnim odstupanjem 1,67. Najniža ocjena kod navedene varijable je 0, dok je najviša ocjena 5. Ocjena osposobljenosti upotrebe pribora za jelo kreće se u intervalu od 5. Na isti se način interpretiraju rezultati za preostale varijable u okviru područja koje pokriva aktivnosti u vezi hranjenja učenika s teškoćama u razvoju. U tablici koja slijedi, prikazani su rezultati testiranja hipoteze o postojanju razlike u prosječnoj ocjeni razine osposobljenosti u području aktivnosti koje se odnose na hranjenje.

**Tablica 3.** Testiranje hipoteze o razini sposobnosti u aktivnostima hranjenja prije i poslije treninga

**Table 3.** Testing hypotheses about the level of skills in feeding activities before and after training

Obilježja/varijable	Inicijalno ispitivanje	Finalno ispitivanje	P
	$\mu \pm \sigma$	$\mu \pm \sigma$	
Upotreba pribora za jelo	2,07 $\pm$ 1,66	2,67 $\pm$ 1,67	0,003
Način kako pije	1,53 $\pm$ 1,30	2,07 $\pm$ 1,16	0,006
Navike kod stola	2,73 $\pm$ 2,08	3,20 $\pm$ 2,24	0,048
Prehrana-Ukupno	6,40 $\pm$ 4,46	7,80 $\pm$ 4,82	0,001



Prema dobivenim rezultatim,  $p < 0,05$  razine značajnosti 5% na kome je provedeno testiranje. Sukladno tome, zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama vezano za aktivnosti hranjenja prije i nakon treninga. Veće su prosječne ocjene zabilježene nakon treninga.

### Upotreba WC-a

U tablicama koje slijede prikazani su rezultati istraživanja razine osposobljenosti u aktivnostima svakodnevnog života koje se odnose na upotrebu WC-a. Razina osposobljenosti promatrana je prije i nakon treninga. Deskriptivno-statistički parametri o varijablama u okviru područja upotebe WC-a prije i poslije treninga prikazani su u sljedećim tablicama.

**Tablica 4.** Deskriptivno-statistički parametri u aktivnostima upotrebe WC-a prije treninga  
**Table 4.** Descriptive - statistical parameters in the activities of the toilet before training

Parametri	Navike kod vršenja nužde	Samostalnost kod vršenja nužde	Ukupno upotreba WC-a
Aritmetička sredina	1,67	3,07	4,73
Standardna devijacija	1,15	2,08	3,15
Xmin	0	0	0
Xmax	4	6	10
Raspon varijacije	4	6	10

Prema rezultatima u gornjoj tablici prosječna ocjena razine osposobljenosti kod upotrebe WC-a prije treninga je 1,67 s prosječnim odstupanjem 1,15. Najniža ocjena kod navedene varijable je 0, dok je najviša ocjena 4. Ocjena osposobljenosti upotrebe WC-a prije treninga kreće se u intervalu od 4. Na isti se način interpretiraju rezultati za preostale varijable u okviru područja koje pokriva aktivnosti u vezi upotrebe WC-a učenika s teškoćama u razvoju.

**Tablica 5.** Deskriptivno-statistički parametri u aktivnostima upotrebe WC-a poslije treninga

**Table 5.** Descriptive - statistical parameters in the activities of the toilet after training

Parametri	Navike kod vršenja nužde	Samostalnost kod vršenja nužde	Ukupno upotreba WC-a
Aritmetička sredina	2,00	3,20	5,20
Standardna devijacija	1,06	2,07	3,02
Xmin	0	0	0
Xmax	4	6	10
Raspon varijacije	4	6	10

Prema rezultatima u prethodnoj tablici, prosječna ocjena razine osposobljenosti kod upotrebe WC-a poslije treninga je 2,00 s prosječnim odstupanjem 1,06. Najniža

ocjena kod navedene varijable je 0, dok je najviša ocjena 4. Ocjena osposobljenosti upotrebe WC-a nakon treninga kreće se u intervalu od 4. Na isti se način interpretiraju rezultati za preostale varijable u okviru područja koje pokriva aktivnosti u vezi upotrebe WC-a učenika s teškoćama u razvoju.

U tablici koja slijedi prikazani su rezultati testiranja hipoteze o postojanju razlike u prosječnoj ocjeni razine osposobljenosti u području aktivnosti koje se odnose na upotrebu WC-a.

**Tablica 6.** Testiranje hipoteze o razini sposobnosti u aktivnostima upotrebe WC-a prije i poslije treninga

**Table 6.** Testing hypotheses about the level of skills in the activities of the toilet before and after training

Obilježja/varijable	Inicijalno ispitivanje	Finalno ispitivanje	P
	$\mu \pm \sigma$	$\mu \pm \sigma$	
Navike kod vršenja nužde	1,67 $\pm$ 1,17	2,00 $\pm$ 1,06	0,019
Samostalnost kod vršenja nužde	3,07 $\pm$ 2,08	3,20 $\pm$ 2,07	0,164
Ukupno upotreba WC-a	4,73 $\pm$ 3,15	5,20 $\pm$ 3,02	0,014

Prema dobivenim rezultatima,  $p < 0,05$  (razina značajnosti 5 % na kome je provedeno testiranje), osim kod varijable samostalnosti kod vršenja nužde. Sukladno tome, zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama vezano za navike kod vršenja nužde i ukupnu osposobljenost korištenja WC-a. Veće prosječne ocjene zabilježene su nakon treninga.

### Aktivnosti oblačenje i svlačenje

U sljedećim tablicama prikazani su rezultati istraživanja u vezi s razinom osposobljenosti u aktivnostima svakodnevnog života, koje se odnose na oblačenje i svlačenje.

**Tablica 7.** Deskriptivno-statistički parametri u aktivnostima oblačenja i svlačenja prije treninga

**Table 7.** Descriptive - statistical parameters in the activities of dressing and undressing before training

Parametri	Oblačenje	Svlačenje	Cipele	Oblačenje i svlačenje - Ukupno
Aritmetička sredina	2,13	2,67	2,00	6,80
Standardna devijacija	1,30	1,04	1,46	3,48
Xmin	0	0	0	0
Xmax	5	4	4	11
Raspon varijacije	5	4	4	11

Prema rezultatima u gornjoj tablici prosječna ocjena razine osposobljenosti kod aktivnosti oblačenja prije treninga je 2,13 s prosječnim odstupanjem 1,30. Najniža

ocjena kod navedene varijable je 0, dok je najviša ocjena 5. Ocjena osposobljenosti kod aktivnosti oblačenja kreće se u intervalu od 5. Na isti se način interpretiraju rezultati za preostale varijable u okviru područja koje pokriva aktivnosti u području oblačenja i svlačenja učenika s teškoćama u razvoju.

**Tablica 8.** Deskriptivno-statistički parametri u aktivnostima oblačenja i svlačenja poslije treninga

**Table 8.** Descriptive - statistical parameters in the activities of dressing and undressing after training

Parametri	Oblačenje	Svlačenje	Cipele	Oblačenje i svlačenje - Ukupno
Aritmetička sredina	2,53	3,07	2,13	7,80
Standardna devijacija	1,18	0,88	1,35	2,98
Xmin	1	2	0	3
Xmax	5	4	4	11
Raspon varijacije	4	2	4	8

Prema rezultatima u gornjoj tablici prosječna ocjena razine osposobljenosti kod aktivnosti oblačenja poslije treninga je 2,53 s prosječnim odstupanjem 1,18. Najniža ocjena kod navedene varijable je 1, dok je najviša ocjena 5. Ocjena osposobljenosti oblačenja nakon treninga kreće se u intervalu od 4. Na isti se način interpretiraju rezultati za preostale varijable u okviru područja koje pokriva aktivnosti u vezi oblačenja i svlačenja učenika s teškoćama u razvoju.

U tablici koja slijedi prikazani su rezultati testiranja hipoteze o postojanju razlike u prosječnoj ocjeni razine osposobljenosti u području aktivnosti koje se odnose na oblačenje i svlačenje.

**Tablica 9.** Testiranje hipoteze o razini osposobljenosti u aktivnostima oblačenja i svlačenja prije i poslije treninga

**Table 9.** Testing hypotheses about the level of competence in the activities of dressing and undressing before and after training

Obilježja/varijable	Inicijalno ispitivanje	Finalno ispitivanje	P
	$\mu \pm \sigma$	$\mu \pm \sigma$	
Oblačenje	2,13 $\pm$ 1,30	2,53 $\pm$ 1,18	0,028
Svlačenje	2,67 $\pm$ 1,04	3,07 $\pm$ 0,88	0,028
Cipele	2,00 $\pm$ 1,46	2,13 $\pm$ 1,35	0,164
Oblačenje i svlačenje - Ukupno	6,80 $\pm$ 3,48	7,80 $\pm$ 2,98	0,016

Prema dobivenim rezultatima,  $p < 0,05$  (razine značajnosti 5 % na kome je provedeno testiranje) kod varijable oblačenja i svlačenja. Sukladno tome, zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama vezano za aktivnosti oblačenja i svlačenja prije i nakon treninga. Veće prosječne ocjene zabilježene su nakon treninga. Kod aktivnosti oblačenja i skidanja cipela  $p > 0,05$ ,

prema tome ne postoji razlika u razini osposobljenosti vezano za ovu aktivnost prije i poslije treninga. Prema navedenom može se zaključiti da kontinuirana roditeljska podrška doprinosi boljem savladavanju vještina svakodnevnog života.

## ZAKLJUČAK

Analizom rezultata istraživanja utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika na svim područjima prije i poslije provedenog individualnog odgojno-obrazovnog programa u kojem je poseban naglasak stavljen na roditelja kao aktivnog člana odgojno-obrazovnog procesa vođenog od strane edukacijskog rehabilitatora. Obitelj kao temelj društvene zajednice ključan je faktor u cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu, te bi suvremena škola trebala raditi na strategijama aktivnog uključivanja roditelja kroz različite aktivnosti tijekom cijele školske godine. Rezultati provedenog istraživanja bit će korišteni kao temelj daljnjeg planiranja i programiranja rada u Osnovnoj školi „Milan Amruš“, te će se primijenjeni način rada s roditeljima primjeniti na kompletnu populaciju učenika koji pohađaju školu. Također je u planu daljnji razvoj savjetodavnog rada s roditeljima, organiziranje radionica i aktivnosti, u koje će se moći uključiti svi članovi obitelji kako bi se neprekidno razvijao partnerski odnos stručnjaka i roditelja te kvaliteta odnosa u obitelji, u cilju razvoja djeteta s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i njegovoj integraciji u širu društvenu zajednicu.

## LITERATURA

1. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. (2001). Konceptija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog), Republika Hrvatska, Ministarstvo prosvjete i športa, Prosvjetno vijeće, Hrvatsko-pedagoško književni zbor.
2. Lacković-Grgin, K. (1994). Samopoimanje mladih. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Ljubetić, M. (2007). Biti kompetentan roditelj. Zagreb: Mali profesor.
4. Marchant, G.J., Paulson, S.E., Rothlisberg, B.A. (2001). Relations of Middle School Students' Perceptions of Family and School Contexts with Academic Achievement, *Psychology in the Schools*, 38 (6): 505-519.
5. Stančić, Z., Kudek Mirošević, J. (2001). Uloga defektologa – stručnog suradnika u redovitoj školi, *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, Vol. 3, br. 1, str. 277-287
6. Stanley I. Greenspan, Serena Wieder, u sur.s R. Simons (2004). Dijete s posebnim Potrebama, *Ostvarenje*  
Stevenson, D.L., Baker, D.P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348- 1357.

# OBRAZOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U OKVIRU REFORME HRVATSKOG OBRAZOVNOG SUSTAVA

## EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE FRAMEWORK OF CROATIAN EDUCATIONAL SYSTEM REFORM

**Ivona SALAJ**

Ured pravobraniteljice za djecu, Republika Hrvatska

### APSTRAKT

Cilj je ovoga rada prikazati nove strategije odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u Hrvatskoj. Nove obrazovne strategije biti će razmatrane u odnosu na strateški okvir Europske komisije za obrazovanje, preporuke Odbora za prava djeteta UN-a upućene Hrvatskoj u rujnu 2014. godine te novo usvojenim mjerama hrvatske obrazovne politike. U radu će se razmatrati ključni europski dokumenti vezani za područje odgoja i obrazovanja u suodnosu s hrvatskim zakonodavnim okvirom, posebice nedavno usvojenom Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/2014). U kontekstu dječjih prava, sukladno Konvenciji o dječjim pravima, analizirati će se pravo na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju u Hrvatskoj. Poseban naglasak biti će dan novo usvojenim provedbenim aktima koji se odnose na osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje djece s teškoćama u razvoju.

**Ključne riječi:** obrazovanje, djeca s teškoćama u razvoju, zakonodavni okvir

### ABSTRACT

The aim of this paper is to present a new strategy of education of children with disabilities in Croatia. New educational strategies will be discussed in relation to the strategic framework of the European Commissioner for Education, the recommendations of the UN Committee on the Rights of the Child addressed to Croatia in September 2014 and the new measures adopted Croatian education policy. This paper will discuss key European documents related to the field of education in dialogue with the Croatian legislative framework, in particular the recently adopted Strategy of Education, Science and Technology (Official Gazette124/2014). This paper will discuss key European documents related to the field of education in relation with the Croatian legislative framework, in particular the recently adopted Strategy of Education, Science and Technology (Official Gazette124/2014). In accordance with the Convention on the Rights of the Child, this paper will analyze the right to education of children with disabilities in Croatia. Special emphasis will be given to newly adopted law spertaining to primary and secondary education of children with disabilities.

**Key words:** education, children with disabilities, the legal framework

## UVOD

Prema *Izvješću o osobama s invaliditetom u Hrvatskoj* za 2014. godinu na dan 30. siječnja 2014. godine u Hrvatskoj je živjelo 510274 osoba s invaliditetom, što znači da je udio osoba s invaliditetom u ukupnom stanovništvu Republike Hrvatske bio oko 12 %. Među njima je 8,2 % djece u dobi od 0 do 19 godina (Benjak, 2014.). U *Registar osoba s invaliditetom* pristigla su rješenja oprimgjenom obliku školovanja za 36012 osoba s time da je veći broj muških osoba (64%). Poremećaji govorno-glasovne komunikacije te specifične poteškoće u učenju najčešći su specificirani uzroci koji određuju potrebu primjerenog oblika školovanja dok je potpuna odgojno obrazovna integracija prilagođenim nastavnim postupcima najčešći oblik njezinog specificiranog provođenja (Benjak, 2014:6). Analiza podataka iz *Registra osoba s invaliditetom* i istraživanja UNICEF-a o položaju djece s teškoćama u razvoju u Hrvatskoj upućuje na to da 36% sve djece s teškoćama u razvoju živi u Gradu Zagrebu i Splitsko-dalmatinskoj županiji te da je najviša prevalencija teškoća u razvoju u dječjoj dobi u Međimurskoj i Koprivničko-križevačkoj županiji (Bouillet, 2014:30). Prema podacima UNICEF-a, manji udio djece s teškoćama u razvoju u nekoj zajednici ne dovodi do njihove maksimalne deinstitucionalizacije. U mnogim županijama zamjetan je nerazmjerno velik udio institucionalizirane djece s teškoćama u razvoju, s obzirom na njihovu zastupljenost u ukupnoj populaciji djece i s obzirom na hrvatski prosjek (Bouillet, 2014). Prema podacima UNICEF-a iz 2013. godine društvo ne može biti pravedno ako sva djeca nisu uključena, a djeca s teškoćama u razvoju ne mogu biti uključena ako ih prikupljanje podataka i analize ne učine vidljivima (UNICEF, 2013.). O obrazovanju za društvenu pravdu govori priručnik *Pučkog otvorenog učilišta Korak po korak* navodeći da odgoj za društvenu pravdu znači uvažavanje prethodnih iskustava i okolnosti u kojima djeca žive te promoviranje različitosti kao njihove svakodnevne činjenice (Korak po korak, 2015:10). Obrazovanje za društvenu pravdu odnosi se na razvijanje navika, sposobnosti, osjećaja irazumijevanja koje učenici mogu primijeniti aktivno sudjelujući u stvaranju demokratskog društva. Stoga se na obrazovanje za društvenu pravdu može gledati kao na transformaciju odgojno-obrazovnih djelatnika, podržavanje transformacije u životima učenika i transformaciju na institucionalnoj razini škole te na razini društva u cjelini (Korak po korak, 2015.).

## KONVENCIJA O PRAVIMA DJETETA

Značaj *Konvencije o pravima djeteta* (u daljnjem tekstu: Konvencije) ogleda se u tome što pruža holistički okvir sastavljen od sveobuhvatnih i obvezujućih načela koji bi trebao poslužiti kao potporanja za ponašanje prema djeci. Konvencija utvrđuje skup univerzalnih minimalnih standarada na koje svako dijete ima pravo. Po prvi puta, djeca su prepoznata kao aktivni subjekti prava te Konvencija naglašava poštovanje djece kao aktivnih sudionika u ostvarivanju njihovih prava i sudionika u svim pitanjima koja ih se tiču. U odnosu na invaliditet, Konvencija

prva prepoznaje invaliditet i određuje ga kao osnovu za zaštitu od diskriminacije. Nadalje, Konvencija u međunarodno pravo uvodi posebna prava za djecu s teškoćama u razvoju te člankom 23. izričito govori o položaju djece s teškoćama u razvoju (Lansdown, 2011). Republika Hrvatska stranka je Konvencije o pravima djeteta od 8. listopada 1991. godine. Kao zemlja koja je potpisala i ratificirala Konvenciju o pravima djeteta, Republika Hrvatska je preuzela sve odgovornosti koje proizlaze iz Konvencije, a odnose se na provedbu odredbi sadržanih u Konvenciji. To znači da se obvezala, u svrhu provedbe, usvojiti sve odgovarajuće zakonodavne, administrativne i druge mjere (članak 4.) kako bi osigurala ostvarenje svih prava zajamčenih Konvencijom. Jedna od obveza države stranke Konvencije jest i upoznavanje djece i odraslih s načelima i odredbama Konvencije koristeći se pritom primjerenim i djelatnim sredstvima i razumljivim jezikom (članak 42.).

### **Opća načela Konvencije o pravima djeteta**

Odbor za prava djeteta utvrdio je četiri odvojena članka Konvencije koja nisu samo prava, nego i opća načela koja treba uzeti u obzir prilikom provedbe svih drugih prava. To su: nediskriminacija, najbolji interes djeteta, očuvanje života, opstanka i razvojate dječje sudjelovanje. *Nediskriminacija (članak 2.):* Ovo načelo odnosi se na jednako uživanje prava za svako dijete bez diskriminacije po osnovi rase, boje kože, spola, jezika, vjere, političkog ili drugog uvjerenja, nacionalnoga, etničkoga ili socijalnog podrijetla, imovine, teškoća u razvoju, obiteljskog podrijetla ili kakve druge okolnosti. Države stranke potpisnice Konvencije imaju obvezu da uvedu sve odgovarajuće mjere kako bi djecu zaštitili od svih oblika diskriminacije. Djeci s teškoćama u razvoju treba omogućiti jednake mogućnosti u obrazovanju, odnosno jednaku dostupnost i kvalitetu obrazovanja (Lansdown, 2011.). *Najbolji interes djeteta (članak 3.):* Poštivanje najboljeg interesa djeteta ne odnosi se samo na pojedinu djecu, već i na djecu općenito. Široka priroda članka 3. namijenjena je pokrivanju svih aspekata skrbi i zaštite djece u svim situacijama. On treba poslužiti za oblikovanje pravnog okvira za zaštitu prava djece s teškoćama u razvoju, kao i za postupke donošenja odluka u vezi s njima. Članak 3. trebao bi biti osnova na kojoj se razvijaju programi i politike, te ga treba uvažiti prilikom organizacije svake službe, odnosno usluge za djecu s teškoćama u razvoju. Najbolji interesi djeteta trebaju oblikovati i način postupanja u institucijama i drugim ustanovama koje pružaju usluge za djecu s teškoćama u razvoju. Njima bi prva briga trebale biti sigurnost, zaštita i skrb za djecu, i to bi načelo trebalo prevagnuti nad bilo kojim drugim okolnostima, poput, primjerice, dodjele proračunskih sredstava. Službe i ustanove koje skrbe o djeci s teškoćama u razvoju moraju svoje djelovanje uskladiti s odgovarajućim zdravstvenim i sigurnosnim standardima te moraju zadovoljiti, barem minimalne standarde kvalitete skrbi i usluga (Lansdown, 2011.). *Pravo na život, opstanak i razvoj (članak 6.):* Konvencija priznaje pravo na život svakog djeteta. Njome se države obvezuju u najvećoj mogućoj mjeri osigurati opstanak i razvoj djece. Odbor za prava djeteta poziva države stranke da poduzmu sve potrebne korake za uklanjanje takvih postupaka kojima se uskraćuje pravo na

život, uključujući i podizanje svijesti javnosti, uspostavljanje odgovarajućeg zakonodavstva i usvajanje zakona koji osiguravaju odgovarajuću kaznu za sve koji, izravno ili neizravno, krše pravo na život, opstanak i razvoj djece s teškoćama u razvoju (Lansdown, 2011.). *Uvažavanje djetetovog mišljenja – sudjelovanje djeteta (članak 12.):* Članak 12. Konvencije utvrđuje da sva djeca, koja su u stanju oblikovati mišljenje, imaju pravo izraziti svoje mišljenje o svim pitanjima koja ih se tiču te pravo da se ta mišljenja uvažavaju u skladu s dobi i zrelosti samog djeteta. No iako države pronalaze različite načine na koje će omogućiti dječje sudjelovanje (vijeće učenika, forum mladih, dječji parlamenat, dječji klubovi i sl.) djeci s teškoćama u razvoju i dalje se rijetko pruža takva prilika. Razloge tome možemo promatrati kroz više aspekata: često zanemarivanje i ne uvažavanje djece s teškoćama u razvoju, nedovoljan trud u prilagodbi njihovim potrebama, predrasude o djeci s teškoćama u razvoju kao djeci koja nisu sposobna imati ili izraziti svoje mišljenje. Djecu s teškoćama u razvoju obično se pretjerano štiti, prema njima se ponaša kao prema maloj djeci i uskraćuje im se mogućnost osobne autonomije. Stoga ona imaju veće poteškoće dok im se ne prizna sposobnost za neovisno odlučivanje. S djecom se može savjetovati, primjerice, u okviru inicijativa koje vode djeca, putem dječjih savjetodavnih odbora u udrugama osoba s invaliditetom ili drugim nevladinim organizacijama koje rade s djecom, preko škola ili drugih organizacija mladih, preko roditeljskih skupina i putem internetskih ili nacionalnih anketa, foruma ili društvenih mreža (Lansdown, 2011.). Članak 17. Konvencije ističe pravo djece na obavijesti jer djeca ne mogu izraziti svoje mišljenje bez da su obavješteni o određenim stvarima. Djeca trebaju biti aktivni sudionici u društvu, a djelotvorno sudjelovanje djece s teškoćama u razvoju moguće je samo ako su im informacije i obavijesti dane u, za njih, prilagođenom obliku. Na ovaj članak, nadovezuje se i članak 21. *Konvencije o pravima osoba s invaliditetom* koji nalaže potrebu jednake dostupnosti i pristupačnosti informacijama što uključuje pružanje obavijesti u pristupačnim oblicima i tehnologijama, priznavanje i korištenje znakovnog jezika, Brailleovog pisma, augmentativne i alternativne komunikacije te drugih načina i oblika komunikacije kao i poticanje privatnih poduzeća koja pružaju usluge općoj populaciji, uključujući i usluge koje se pružaju preko interneta, da obavijesti i usluge pružaju u oblicima koji su dostupni i pristupačni za djecu s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom (Lansdown, 2011., str.90).

### **Pravo na obrazovanje**

Konvencija o pravima djeteta potvrđuje pravo na obrazovanje za svako dijete. Obrazovanje treba osigurati svoj djeci na osnovijednakih mogućnosti. U tu svrhu države moraju osigurati da djeca s teškoćama u razvoju obrazovanje na jednakoj osnovi kao i druga djeca. Dva članka Konvencije odnose se izravno na obrazovanje, dok je jedan članak usmjeren izravno na djecu s teškoćama u razvoju. Članak 28. definira obrazovanje kao pravo djeteta koje se ostvaruje „postupno i na temelju jednakih mogućnosti“. Osnovno obrazovanje je obvezno i besplatno, dok srednjoškolsko država treba poticati, ako je potrebno i financijski, te ga učiniti raspoloživim i dostupnim svakom djetetu. Isto tako, od država potpisnica



Konvencije traži se da potiču pohađanje škole te smanje prekidanje školovanja kao i da poduzmu potrebne mjere kako bi osigurale da se školska stega provodi na način kojim se potvrđuje djetetovo ljudsko dostojanstvo. Članak 29. govori o svrsi obrazovanja koje treba pridonijeti punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti i sposobnosti. Druga svrha je razvijati poštovanje ljudskih prava i temeljnih sloboda, ali isto tako i poštovanje djetetovog podrijetla – roditelja, kulturnog identiteta, jezika, nacionalnih vrednota – kao i poštovanje drugih koji se od njega razlikuju. Škola bi također trebala pomoći djetetu da se pripremi za „odgovoran život u slobodnom društvu u duhu razumijevanja, mira, snošljivosti, jednakosti/ravnopravnosti među spolovima i prijateljstva među svim narodima, etničkim, nacionalnim i vjerskim grupama te osobama starosjedilačkog podrijetla“. Ovaj članak također naglašava važnost škole u poticanju zaštite prirodnog okoliša. Članak 23. zahtijeva od država potpisnica da djeci s teškoćama u razvoju osiguraju „ispunjen i dostojan život u uvjetima koji potvrđuju njegovo dostojanstvo, promiču samopouzdanje i olakšavaju aktivno sudjelovanje u zajednici“. Obrazovanje treba biti tako organizirano da svakom djetetu omogućuje maksimalan razvoj osobnih potencijala te puno uključivanje u zajednicu. Ova tri izdvojena članka izravno se odnose na djecu s teškoćama u razvoju i obrazovanje djece. No, kako niti jedno dječje pravo ne možemo promatrati izdvojeno, tako i ovdje možemo zamijetiti da su za obrazovanje djece s teškoćama u razvoju relevantni i drugi članci Konvencije poput članka 19. koji govori o mjerama zaštite djeteta od svakog oblika tjelesnog ili duševnog nasilja, povrede ili zlorabe; članak 24. koji govori o zdravlju djeteta; članak 31. o pravu na odmor, slobodno vrijeme i igru; članak 32. o dječjem radu; članak 33. o zaštiti od opojnih droga; članak 34. o spolnom izrabljivanju i zlostavljanju djece i članak 37. i članak 40. o postupanju s djecom u sudskom procesu i djecom (maloljetnicima) u zatvoru. Konvencija nalaže državi da mora razviti sustav pomoći i podrške kako bi djeca s teškoćama u razvoju imala učinkoviti pristup obrazovanju, zdravstvenim uslugama, rehabilitacijskim programima, zaposlenju i mogućnostima igre, rekreacije i korištenja slobodnog vremena. Da bi se to moglo ostvariti, stvaranju inkluzivnog okruženja trebaju pridonijeti svi članovi društva – i vlada, i lokalne vlasti, i roditelji i/ili skrbnici, i odgojno-obrazovne institucije, i organizacije civilnog društva, i privatni sektor i međunarodna zajednica (Lansdown, 2011). Prema autorici Lansdown, na nacionalnoj razini to od država zahtijeva planove i provedbene okvire u vezi s sustavom obrazovanja koji su izrađeni poslije savjetovanja s organizacijama osoba s invaliditetom, roditeljima djece s teškoćama u razvoju i organizacijama za promicanje prava djece; predviđaju prilagodbu nastavnog plana za obuku učitelja/profesora kako bi sadržavao i inkluzivne obrazovne metodologije; potiču i podupiru obuku osoba s invaliditetom za učitelje/profesora; zahtijevaju da škole, jezik pouke i materijali za učenje budu pristupačni djeci s teškoćama u razvoju; promiču programe vršnjačke potpore u kojima stariji učenici podupiru mlađe učenike; uključuju roditelje školovanje djece i ostvaruju njihovu potporu kojom će se pojačati doprinos škole obrazovanju djece; teže pretvaranju postojećih posebnih škola u informativne centre; uvode mehanizme osiguranja prikupljanja podataka o

upisu, pohađanju, dovršenju i postignućima djece s teškoćama u razvoju; grade veze između rehabilitacije na lokalnoj razini i obrazovnih usluga (Lansdown, 2011, str.112). Osim na nacionalnoj razini, na mikrorazini značajnu ulogu za stvaranje pozitivne inkluzivno odgojno-obrazovne prakse imaju škole. One imaju glavnu ulogu u stvaranju inkluzivne prakse pa bi stoga one trebale biti promotori inkluzivnog okruženja punog poštovanja. Također škole trebaju djecu doživjeti kao svoje partnere, škole trebaju promicati okruženje u kome djeca pružaju potporu jedni drugima. Nadasve, škole svojim primjerom trebaju pokazati da su se spremne prilagoditi različitim razvojnim potrebama djece s teškoćama u razvoju.

## **NOVE STRATEGIJE ODGOJA I OBRAZOVANJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U OKVIRU REFORME HRVATSKOG OBRAZOVNOG SUSTAVA**

### **Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/14)**

Na temelju članka 81. Ustava Republike Hrvatske, Hrvatski sabor na sjednici 17. listopada 2014., donio je *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Misija hrvatskoga obrazovnog sustava jest osigurati kvalitetno osiguranje dostupno svima pod jednakim uvjetima, u skladu sa sposobnostima svakog korisnika. Vizijana kojoj počiva ova Strategija jest hrvatsko društvo u kojem kvalitetno obrazovanje bitno utječe na život svakog pojedinca, na odnose u društvu i na razvoj gospodarstva. Hrvatsko će društvo biti demokratsko i tolerantno, a osobnost svakog pojedinca moći će doći do punog izražaja. Obrazovanje će biti zasnovano na sljedećim principima: opće obrazovanje bit će obvezno, bit će osigurana horizontalna i vertikalna prohodnost sustava, sve osobe, a napose one izložene marginalizaciji i isključenosti, bit će uključene u sustav obrazovanja koje će biti utemeljeno na znanstvenim spoznajama, poštivat će se ljudska prava i prava djece, svi djelatnici u sustavu bit će kompetentni i poštivat će profesionalnu etiku, odluke će se donositi na demokratski način uz sudjelovanje svih bitnih čimbenika, škole i nastavnici će biti samostalni u osmišljavanju svojeg rada, poštivat će se interkulturalizam i europska dimenzija obrazovanja (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014, str.2). Strategija ranog i predškolskog, osnovnog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja sadrži smjernice za preobrazbu i trajno unaprjeđivanje odgoja i obrazovanja kao nositelja razvoja ljudskih potencijala. Strategija se veže uz *Strateški okvir za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju*. U skladu s tim strateškim okvirom posebno se nastoji osnažiti usvajanje i podržavanje koncepta cjeloživotnog učenja, unaprjeđivanje kvalitete i djelotvornosti obrazovanja i osposobljavanja, promicanje jednakosti, socijalne kohezije i aktivnog građanstva te osnaživanje kreativnosti i inovativnosti na svim razinama i u svim vrstama obrazovanja. Strategija uvažava i novi strateški okvir Europske komisije za obrazovanje (*Rethinking Education, 2012.*) kojim se i u otežanim ekonomskim okolnostima snažno naglašava važnost ulaganja u obrazovanje i razvoj vještina nužnih za učinkovitu prilagodbu promjenjivim životnim okolnostima, za zapošljavanje i bolje socioekonomske ishode. Naglasak

je napose stavljen na unaprjeđivanje kvalitete ranog i predškolskog te školskog odgoja i obrazovanja, prevenciju ranog napuštanja školovanja, bolje povezivanje obrazovanja i osposobljavanja s tržištem rada, unaprjeđivanje odgojno-obrazovnih ishoda i vještina važnih za snalaženje u životu te osnaživanje strukovnog obrazovanja s fokusom na povezivanje sa svijetom rada (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 201, str. 416). Predložena vizija odgoja i obrazovanja u središte procesa stavlja dijete/učenika, osigurava najbolje moguće uvjete i podršku, potiče uspješno učenje i cjelovit osobni razvoj, promiče društvenu jednakost i demokratske vrijednosti te snažno pridonosi društvenom i gospodarskom razvitku zemlje. Ciljevi na koje se Strategija usmjerava odnose se na: (1) Cjelovitu kurikularnu reformu; (2) Promjenu strukture odgoja i obrazovanja; (3) Podizanje društvenog ugleda i kvalitete rada učitelja; (4) Unaprjeđivanje kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama; (5) Osiguranje cjelovitog sustava podrške djeci i učenicima; (6) Osiguranje optimalnih uvjeta rada svih odgojno-obrazovnih ustanova i (7) Sustavno osiguranje kvalitete odgoja i obrazovanja. Prema cilju Strategije, koji se izravno tiče obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, najdjelotvornijih načina unaprjeđivanja kvalitete obrazovnih sustava jesu intervencijena školskoj razini koje su usmjerene na učenika. Uspješni obrazovni sustavi, jednako kao i uspješne škole (na mikrorazini), osobitu pozornost posvećuju individualnoj podršci učenicima. Stoga je glavni cilj inkluzivnog obrazovanja osiguranje cjelovitog sustava podrške djeci i učenicima koji ujedinjuje različite mehanizme podrške unutar odgojno-obrazovnih institucija i izvan njih: podršku u učenju, psihološku podršku i karijerno savjetovanje te dodatne specifične oblike podrške djeci i učenicima s teškoćama u razvoju. Ostvarenje osnovnoga cilja, odnosno razvijanja cjelovitog sustava podrške učenicima s teškoćama u razvoju, Strategija pretpostavlja kroz niz mjera koje su grupirane u nekoliko podciljeva: (1) Uspostavljanje standardiziranih mehanizama rane identifikacije razvojnih potreba i mogućih teškoća djece; (2) Uspostavljanje cjelovitog sustava podrške djeci i učenicima u odgojno-obrazovnim ustanovama; (3) Izgradnja kapaciteta cjelovitog sustava podrške djeci i učenicima i (4) Unaprjeđivanje rada odgojno-obrazovnih ustanova u kojima se ostvaruju posebni programi odgoja i obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju. Za uspostavljanje standardiziranih mehanizama rane identifikacije razvojnih potreba i mogućih teškoća djece nužno je sustavno provoditi ranu identifikaciju razvojnih potreba i mogućih teškoća kod djece do polaska u školu korištenjem prikladnog standardiziranog postupka i dijagnostičkog instrumentarija (u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja) te obvezno provođenje identifikacije mogućih teškoća kod djece u procesu utvrđivanja psihofizičke zrelosti djece za školu korištenjem prikladnog standardiziranog postupka i dijagnostičkog instrumentarija (u osnovnim školama). Mjere za ostvarenje ovoga cilja odnose se na potrebu osiguranja kadrovskih, financijskih i prostornih uvjeta u vrtićima i osnovnim školama. Jedna od mjera, koja je već provedena, odnosi se na promjenu propisa (pravilnika) koji regulira sastav stručnog povjerenstva zaduženog za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta. U svibnju 2014. godine donesen je novi *Pravilnik o*

*postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava* (NN 67/14). Uspostava cjelovitog sustava podrške djeci i učenicima u odgojno-obrazovnim ustanovama podrazumijeva pravodobnu, stručnu i kontinuiranu podršku koja uključuje ranu intervenciju, praćenje psihofizičkog razvoja djeteta isavjetovanje roditelja. Uz razvoj mehanizama identifikacije, savjetovanja i praćenja učenika s teškoćama razvijati će se i odgojno-obrazovne ustanove kao prijateljsko okruženje za djecu s teškoćama u razvoju. Mjere za ostvarenje ovoga cilja odnose se na organiziranje individualnog savjetovanja učenika s teškoćama s logopedom, socijalnim pedagogom i/ili edukacijskim rehabilitatorom te uvođenje učinkovitih, jednostavnih i fleksibilnih školskih procedura koje pospješuju kontinuiranu suradnju između nastavnika, odgajatelja, roditelja i stručnog tima kao i suradnju između škole (učeničkog doma) i drugih ustanova. Jedna od mjera odnosi se na uspostavljanje pravednog i učinkovitog sustava odobravanja, angažiranja, financiranja, edukacije i licenciranja pomoćnika u nastavi. Strategija također preporuča u školski kurikulum ugraditi predmet vršnajčke potpore. Kao odgovor na duboko ukorijenjene predrasude, Strategija zahtijeva transformiranje vrtića, škola i učeničkih domova u prijateljsko okruženje za djecu i učenike s teškoćama u razvoju. Za to je potrebno eliminirati prostorne prepreke u vrtićima, školama i učeničkim domovima i prilagoditi prostor djeci i učenicima s motoričkim i senzoričkim teškoćama te kroz satove redovne nastave i satove razredne zajednice, predavanja i radionice senzibilizirati svu djecu, učenike, njihove roditelje i zaposlenike vrtića, škola i učeničkih domova za specifične potrebe djece i učenika s teškoćama u razvoju. Izgradnja kapaciteta cjelovitog sustava podrške djeci i učenicima s teškoćama u razvoju zahtijeva ekipirane timove u odgojno-obrazovnim ustanovama, adekvatno osposobljene odgajatelje, učitelje i ravnatelje, izradu (ili reviziju) kompetencijskih okvira za sve stručne suradnike, odgajatelje, učitelje i ravnatelje te promjene u njihovom inicijalnom obrazovanju i/ili kontinuiranom profesionalnom razvoju. Mjere za ostvarenje ovoga cilja odnose se na zapošljavanje stručnih suradnika u vrtićima, osnovnim srednjim školama i učeničkim domovima; izradu kompetencijskih okvira za stručne suradnike, odgajatelje, učitelje i nastavnike; izradu programa obrazovanja stručnih suradnika, odgajatelja, učitelja i nastavnika s novim kompetencijskim okvirom te na unapređenje sustava stručnog usavršavanja stručnih suradnika, odgajatelje, učitelje i nastavnike. Uz izgradnju kapaciteta u samim odgojno-obrazovnim ustanovama formirat će se dvije nacionalne mreže potpore školama, jedna za potporu inkluzivnom obrazovanju i druga za potporu obrazovanju darovitih. Mreža potpore inkluzivnom obrazovanju uključuje uspostavljanje mreže ustanova koje se bave inkluzivnim odgojem i obrazovanjem, transformiranje određenog broja odgojno-obrazovnih ustanova u većim mjestima u centre kompetentnosti na području inkluzivnog obrazovanja i uspostavljanje funkcionalne mreže mobilnih stručnih timova. Mjere za ostvarenje ovoga cilja odnose se na uspostavljanje koordinacijskog centra mreže potpore inkluzivnom obrazovanju u Agenciji za odgoj i obrazovanje, uspostavljanje mehanizama pružanja i/ili organiziranja stručne podrške vrtićima, školama i učeničkim domovima, uspostavljanje mreže

vrtića/škola/učeničkih domova za uzajamnu podršku te uspostavljanje županijskih koordinacijskih centara za organizaciju rada mobilnih stručnih timova. Poseban podcilj Strategije usmjeren je na rad centara za odgoj i obrazovanje, odnosno odgojno-obrazovnih ustanova u kojima se ostvaruje posebni programi odgoja i obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju jer, unatoč inkluzivnom obrazovanju, ostaje potreba za određenim brojem ustrojenih posebnih odgojno-obrazovnih ustanova za djecu s teškoćama. Prema mjerama Strategije, u tim je ustanovovama potrebno razgraničavanje poslova, ovlasti i financiranja, uvođenje novih, suvremenijih nastavnih programa kao i uvođenje novih zanimanja i razina osposobljavanja. Isto tako, posebne ustanove pružati će edukacijsko-rehabilitacijske potpore redovnom sustavu odgoja i obrazovanja. S tom svrhom potrebno je izraditi kriterije za dobivanje statusa stručno-razvojnog centra (centra kompetentnosti) u području inkluzivnog obrazovanja.

**Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 16/2012, 86/2012, 94/2013 i 152/2014)**

Osmogodišnje osnovno školovanje u Republici Hrvatskoj regulirano je *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Osnovno obrazovanje počinje upisom u prvi razred osnovne škole, obvezno je za svu djecu, u pravilu od šeste do petnaeste godine života. To se odnosi na svu djecu koja imaju boravište u Republici Hrvatskoj bez obzira na njihovo državljanstvo. Za osobe starije od petnaest godina koje zbog raznih razloga nisu završile osnovnoškolsku naobrazbu ustrojen je sustav osnovnog obrazovanja odraslih. Novi *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* na snazi je od 30. prosinca 2014. godine. U odnosu na učenike s teškoćama u razvoju, člankom 23. ograničava se vrijeme promjene upisanog programa obrazovanja, odnosno prelaska iz jedne škole u drugu koja ostvaruje isti obrazovni program, koje je sada ograničeno najkasnije do početka drugog polugodišta. Iznimka vrijedi jedino za učenika kojemu je izrečena pedagoška mjera preseljenja u drugu školu sukladno članku 84. ovoga Zakona. Prema članku 84., pedagoške mjere dijele se na pedagoške mjere zbog povreda dužnosti, neispunjavanja obveza i nasilničkog ponašanja u osnovnoj (opomena, ukor, strogi ukor i preseljenje u drugu školu) i srednjoj školi (opomena, ukor, opomena pred isključenje i isključenje iz srednje škole). Učenik koji je isključen ima pravo polagati razredni ispit. Učenik ili roditelj mogu uputiti prigovor ravnatelju škole na izrečene pedagoške mjere opomene, ukora, strogog ukora i opomene pred isključenje, dok se na pedagoške mjere preseljenja u drugu školu i isključenja iz škole može uložiti žalba o kojoj odlučuje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Prema članku 86., stavku 3., uređeno je da kriterije za izricanje pedagoških mjera iz članka 84. propisuje ministar pravilnikom. Naglašavamo da, iako je Zakonom na snazi skoro šest mjeseci, još uvijek nije donesen spomenuti pravilnik.

### **Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/14)**

Na temelju članka 20. stavka 4. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008., 86/2009., 92/2010., 105/2010. – ispravak, 90/2011., 16/2012., 86/2012. i 94/2013.), ministar znanosti, obrazovanja i sporta donio je u svibnju 2014. godine novi *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*. Ovdje će biti prikazan dio spomenutog Pravilnika kojim je propisan postupak utvrđivanja primjerenog programa školovanja i primjerenih oblika pomoći djeci/učenicima s teškoćama u razvoju. Postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta radi utvrđivanja primjerenoga programa osnovnog ili srednjeg obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju obavlja se tijekom cijele školske godine. Prema članku 12. ovoga Pravilnika, stručno povjerenstvo škole odnosno nastavničko vijeće srednje škole ili tijela u čijoj je nadležnosti zdravstvena odnosno socijalna skrb, uz suglasnost roditelja može predložiti određivanje primjerenoga programa osnovnog ili srednjeg obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju. Prijedlog i mišljenje stručnog povjerenstva osnovne škole odnosno nastavnčkog vijeća srednje škole dostavlja se stručnom povjerenstvu ureda državne uprave u županiji nadležnom za poslove obrazovanja, odnosno Gradskom uredu grada Zagreba nadležnom za poslove obrazovanja (u daljnjem tekstu: Ured). Stručno povjerenstvo Ureda utvrđuje psihofizičko stanje djeteta/učenika na temelju neposrednog pregleda učenika, razgovora s roditeljima, mišljenja i prijedloga stručnog povjerenstva osnovne škole ili nastavnčkog vijeća srednje škole te cjelokupne dokumentacije koja se odnosi na dijete/učenika koje je bilo obuhvaćeno zdravstvenim, rehabilitacijskim ili drugim postupkom. Sukladno članku 13. ovoga Pravilnika Ured može od roditelja/skrbnika zatražiti pribavljanje potrebnoga specijalističkog mišljenja i nalaza. Ako roditelj odbije pribaviti potrebno specijalističko mišljenje i nalaz (potrebnu dokumentaciju) i nije obavijestio školu ili Ured o drugim teškoćama ili o vremenu zakazanoga pregleda, osnovna ili srednja škola odnosno Ured obavijestit će o tome nadležni centar za socijalnu skrb. Ured državne uprave sukladno članku 21. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi i članku 14. Pravilnika, a na temelju mišljenja stručnog povjerenstva Ureda, donosi rješenje o prijevremenom upisu u prvi razred osnovne škole, odgodi upisa u prvi razred osnovne škole, privremenom oslobađanju od upisa u prvi razred osnovne škole, privremenom oslobađanju od već započetog školovanja, određivanju primjerenog programa osnovnog ili srednjeg obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju ili ukidanju rješenja o primjerenom programu osnovnog ili srednjeg obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju. Ako stručno povjerenstvo Ureda ne može utvrditi psihofizičko stanje djeteta/učenika jer roditelj djeteta/učenika nije bio u mogućnosti u roku od 60 dana od dana pokretanja postupka pribaviti potrebno specijalističko mišljenje i nalaz, Ured je sukladno članku 14. stavku 3. ovoga Pravilnika o tome dužan izvijestiti osnovnu ili srednju školu koja je pokrenula postupak. Ako rješenje nije doneseno do 31. kolovoza tekuće godine za dijete koje se upisuje u prvi razred osnovne škole, dijete se do donošenja rješenja upisuje u

redoviti program. Na rješenje Ureda roditelj ima pravo žalbe Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta.

### **Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15)**

U ožujku 2015. godine ministar znanosti, obrazovanja i sporta, temeljem članka 65. stavka 2. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi donio je dugoočekivani *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Ovim Pravilnikom utvrđuju se vrste teškoća učenika s teškoćama u razvoju na temelju kojih učenici ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći tijekom školovanja. Primjereni programi i oblici odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju ostvaruju se uz programsku i profesionalnu potporu te pedagoško-didaktičku prilagodbu. Članak 18. ovoga Pravilnika definira da profesionalnu potporu u školovanju učenika provode učitelji/nastavnici osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju; nastavnici/odgajatelji osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u učeničkim domovima; stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog); stručni suradnici škole; nadležni školski liječnik; stručnjaci zavoda za zapošljavanje i drugi stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi, zdravstvenih ustanova te drugih specijaliziranih ustanova; savjetnici agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje; stručni timovi; centri potpore; pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski posrednici te stručnjaci iz civilnoga sektora uz odobrenje nadležnog Ministarstva. Stručni tim je mobilna multidisciplinarna služba potpore školama u radu s učenicima s teškoćama u razvoju koji pruža stručnu, savjetodavnu i edukativnu potporu odgojno-obrazovnim djelatnicima, pruža supervizijsku potporu stručnim suradnicima škole, pruža stručnu potporu u provedbi privremenih oblika nastave, po potrebi savjetodavno sudjeluje u planiranju i izradi primjerenoga programa osnovnog ili srednjeg obrazovanja i prati učinke provedbe te predlaže školi potrebne promjene u radu s učenicima. Prema članku 22., škola može postati centar potpore ako se bavi pružanjem stručno-metodološke potpore drugim ustanovama i razvijanjem usluga u zajednici potrebnim učenicima s teškoćama u razvoju. Centar potpore specijaliziran za rad s učenicima s određenom vrstom teškoće organizira i provodi stručna usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u svrhu informiranja o razvojnim osobitostima i funkcioniranju učenika s teškoćama u razvoju, sudjeluje u edukaciji pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika, organizira stručnu potporu u radu i edukaciju voditelja programa pomoćnika u nastavi i stručnoga komunikacijskog posrednika, pruža savjetodavnu potporu odgojno-obrazovnim djelatnicima, pruža potporu i edukaciju roditeljima/skrbnicima, razvija nove inovativne metodologije i tehnike prenošenja znanja učenicima te surađuje sa znanstvenom i sveučilišnom zajednicom. Pedagoško-didaktička prilagodba definirana je člankom 13., a podrazumijeva prilagođenu informatičku opremu, specifična didaktička sredstva i pomagala, udžbenike prilagođene posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika (u

jeziku, pismu i mediju), elektroakustičku opremu, prilagođene oblike komuniciranja i drugo. Najveću promjenu ovaj Pravilnik donosi u djelu kojem se definira programska potpora koja, prema članku 3., obuhvaća različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe te privremene oblike odgoja i obrazovanja koji se provode u školama i drugim javnim ustanovama koje provode djelatnost odgoja i obrazovanja. Primjereni programi odgoja i obrazovanja su redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke i posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Primjerene programe osnovnog i srednjeg odgoja i obrazovanja utvrđuje stručno povjerenstvo Ureda, a ostvaruju se u redovitome razrednom odjelu, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu, posebnome razrednom odjelu te odgojno-obrazovnoj skupini. Dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi određuju se kao dio primjerenoga programa odgoja i obrazovanja učenika i obuhvaćaju program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, program produženoga stručnog postupka i rehabilitacijske programe. Privremeni oblici odgoja i obrazovanja su nastava u kući, nastava u zdravstvenoj ustanovi i nastava na daljinu. Redoviti program uz individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladavati redoviti nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu (s obzirom na samostalnost učenika; vrijeme rada; metode rada; provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika; praćenje i vrednovanje postignuća učenika; aktivnost učenika; tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete). Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke je redoviti program koji se sadržajno i metodički prilagođava učeniku koji s obzirom na vrstu teškoće ne može svladavati nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja te mu je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup u radu i sadržajna prilagodba. Prema članku 6., sadržajna prilagodba podrazumijeva individualiziranu prilagodbu nastavnih sadržaja redovitog programa sukladno sposobnostima i sklonostima učenika, a zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja. Opseg nastavnih sadržaja može se umanjiti do najniže razine usvojenosti obrazovnih postignuća propisanih nastavnim planom i programom/kurikulumom za razred u koji je učenik uključen, a iznad razine posebnog programa. Redoviti program uz individualizirane postupke kao i redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke može biti iz jednog, više ili svih predmeta, a provodi se u redovitome razrednom odjelu škole ili u posebnome razrednom odjelu škole kada su učeniku, s obzirom na vrstu teškoća i specifičnosti funkcioniranja koje ugrožavaju njegovu osobnu sigurnost ili sigurnost drugih učenika, potrebni posebni uvjeti odgoja i obrazovanja. Posebni program uz individualizirane postupke čini posebno strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa/kurikuluma izrađen prema mogućnostima i sposobnostima učenika.



Posebni program uz individualizirane postupke iz svih predmeta provodi se u posebnim razrednim odjelima škole, a posebni program uz individualizirane postupke iz pojedinih predmeta provodi se u posebnim razrednim odjelima, dok ostale predmete svladava po redovitome programu uz individualizirane postupke ili redovitome programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke u redovitome razrednom odjelu. Članak 8., stavak 5., definira da je matični razredni odjel učenika onaj razredni odjel u kojem učenik svladava više od 70% nastavne satnice obrazovnih programa. Posljednji primjereni oblik školovanja odnosi se na poseban program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke koji se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje koje ima za cilj osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnoga života i rada, a provodi se od 6. do 21. godine života.

### **Pravilnik o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole i Odluka o upisu učenika u I razred srednje škole u školskoj godini 2015./2016.**

Netom prije početka procesa upisa u prvi razred srednje škole, ministar znanosti, obrazovanja i sporta, u travnju 2015. godine, temeljem članka 22., stavka 8. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 16/2012, 86/2012, 94/2013 i 152/2014), donio je *Pravilnik o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole*. Pravilnikom se utvrđuju zajednički, posebni i dodatni elementi i kriteriji za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole. Članak 2., stavak 3. ovoga Pravilnika otvara mogućnost upisa za kandidate starije od 18 godina uz odobrenje školskog odbora i Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta. Za upis kandidata s teškoćama u razvoju, kandidat obvezno prilaže rješenje Ureda o primjerenom programu obrazovanja te stručno mišljenje Službe za profesionalno usmjeravanje Hrvatskoga zavoda za zapošljavanje o sposobnostima i motivaciji učenika za, u pravilu pet, a najmanje tri primjerena programa obrazovanja izdanoga na temelju stručnog mišljenja nadležnoga školskog liječnika koji je pratio kandidata tijekom prethodnog obrazovanja. Novina ovoga Pravilnika odnosi se na ukidanje izravnog upisa za kandidate s teškoćama u razvoju. Prema članku 23., stavku 2., uspjeh kandidata s teškoćama u razvoju rangira se na zasebnim ljestvicama poretka, a temeljem ostvarenog ukupnog broja bodova utvrđenog tijekom postupka vrednovanja, u programima obrazovanja za koje posjeduju stručno mišljenje službe za profesionalno usmjeravanje Hrvatskoga zavoda za zapošljavanje. Pravo upisa u nekome programu obrazovanja ostvaruje onoliko kandidata koliko se u tome programu obrazovanja može upisati kandidata s teškoćama u razvoju sukladno Državnome pedagoškome standardu srednjoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08 i 90/10). U svibnju 2015. godine, ministar znanosti, obrazovanja i sporta, donio je *Odluku o upisu učenika u I. razred srednje škole u školskoj godini 2015./2016.* kojom se utvrđuje postupak i način upisa učenika, broj upisnih mjesta u razrednim odjelima prvih razreda srednjih škola, rokovi za prijavu

i upis te ostali uvjeti i postupci za upis učenika u I. razred srednje škole u školskoj godini 2015./2016. Postupajući po prijavama povrede prava djeteta, pravobraniteljica za djecu je tijekom prošlogodišnjeg procesa upisa u prvi razred srednje škole upozorila ministra znanosti, obrazovanja i sporta na neusklađenost rokova za upis kandidata s teškoćama u razvoju danih u prošlogodišnjoj *Odluci o upisu učenika u I. razred srednje škole u školskoj godini 2014./2015.* i tadašnjim Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Na tragu ovoga upozorenja, spomenutom Odlukom propisani su zasebni rokovi za kandidate s teškoćama u razvoju koji prethode rokovima za upis ostalih kandidata. Iako je na preporuku pravobraniteljice za djecu, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta obećalo revidirati dokument *Jedinstveni popis zdravstvenih kontraindikacija srednjoškolskih obrazovnih programa u svrhu upisa u I. razred srednje škole* objavljen u lipnju 2014. godine, do današnjeg dana nije objavljena revizija dokumenta. Pravobraniteljica je preporučila da se spomenuti dokument neprimjenjuje za upis djece s teškoćama u razvoju za šk. godinu 2014./2015. jer ne štiti u dovoljnoj mjeri interese djece s teškoćama u razvoju te je neprimjereno donesen tijekom već započetog procesa upisa za školsku godinu 2014./2015. (Pravobraniteljica za djecu, 2014.).

## ZAKLJUČAK

Inkluzivna odgojno-obrazovna politika koju je prihvatila Republika Hrvatska proklamira potpuno odgojno-obrazovno uključivanje sve djece/učenika uvažavajući odgojno-obrazovne potrebe svakog djeteta napose onih koji su izloženi marginalizaciji i isključenosti. Inkluzivni odgoj i obrazovanje usmjeren je na dijete, u skladu je s djetetovim mogućnostima i potrebama, zahtijeva prilagodbu odgojno-obrazovnog procesa, odnosno odgojno-obrazovnu potporu različite vrste i razine uz ostvarivanje suradnje među svim nositeljima odgojno-obrazovnog procesa u radu s djetetom kao nužne pretpostavke za valjano djelovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011). Zaključne primjedbe i preporuke Odbora za prava djeteta upućene Republici Hrvatskoj u rujnu 2014. godine od izuzetne su važnosti za ostvarenje dječjih prava te obvezuju državu, kao stranku Konvencije, da ih razmotri, s njima upozna javnost i ugradi u svoje dokumente, planove i programe. Jedna od preporuka Odbora odnosi se na djecu s teškoćama u razvoju u kojoj Odbor preporuča Republici Hrvatskoj da osigura bolju podršku djeci s teškoćama u razvoju prilikom uključivanja u sustav odgoja i obrazovanja. Stoga, odgojno-obrazovni sustav treba ulagati više napora u stvaranje pozitivnog okruženja za uključivanje djece s teškoćama u razvoju. Nužna su dodatna ulaganja u stručna usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika, kao i u nabavku didaktičkih sredstava i posebnih tehnoloških pomagala za djecu s teškoćama u razvoju. Za povećanje kvalitete inkluzivne prakse potrebno je zakonski regulirati i osigurati kontinuiranu podršku za djecu s teškoćama u razvoju u vidu pomagača u vrtićima i pomoćnika u nastavi.

Usporedno s time potrebno je ulagati dodatne napore u razvijanje modela edukacije pomagača i pomoćnika u nastavi te njihove supervizije tijekom procesa uključivanja. Razvijanjem modela podrške, uz educiranog pomagača/pomoćnika u nastavi, podiže se razina kvalitete uključivanja djece s teškoćama u razvoju ustanove odgoja i obrazovanja (Pravobraniteljica za djecu, 2015).

## LITERATURA

1. Benjak, T. (2014). Izvješće o osobama s invaliditetom u Hrvatskoj. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
2. Bouillet, D. (2014). Nevidljiva djeca-od prepoznavanja do inkluzije. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
3. Državni pedagoški standard srednjoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja, Narodne novine, br. 63/08 i 90/10.
4. EUR-Lex (2012). Council conclusions of 26 November 2012 on education and training in Europe 2020 — the contribution of education and training to economic recovery, growth and jobs. Dostupno na: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219(02)&from=EN) [pristupljeno 10. travnja 2015].
5. European Commission (2012). Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes. Dostupno na: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-1233\\_hr.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_hr.htm) [pristupljeno 5. siječnja 2015].
6. Konvencija o pravima djeteta UN-a (2001). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
7. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom UN-a, Narodne novine, br. 6/07., 3/08. i 5/08.
8. Lansdown, G. (2011). Vidi me, čuj me – Vodič za uporabu Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i promicanje prava djece. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku (hrvatsko izdanje).
9. Obrazovanje za društvenu pravdu (2015). Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
10. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). Odluka o upisu učenika u I. razred srednje škole u školskoj godini 2015./2016.. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13787> [pristupljeno 12. svibnja 2015.].
11. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). Pravilnik o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u prvi razred srednje škole. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13777> [pristupljeno 2. svibnja 2015.].
12. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
13. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine, br. 24/15.
14. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, Narodne novine, br. 67/14.
15. Pravobraniteljica za djecu (2014). Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu za 2014. godinu. Dostupno na: <http://www.dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeoradu-pravobraniteljica-za-djecu-mainmenu-94.html> [pristupljeno 13. travnja 2015].

16. Pravobraniteljica za djecu (2014). Stajalište pravobraniteljice o Jedinštvom popisu zdravstvenih kontraindikacija srednjoškolskih obrazovnih programa. Dostupno na: <http://www.dijete.hr/hr/vijesti-othermenu-98/1938-stajalite-pravobraniteljice-o-jedinstvom-popisu-zdravstvenih-kontraindikacija-srednjokolskih-obrazovnih-programa-.html> [pristupljeno 8. srpnja 2014].
17. Ministarstvo socijalne politike i mladih (2015). Registar prava osoba s invaliditetom. Dostupno na: [http://www.mspm.hr/djelokrug\\_aktivnosti/osobe\\_s\\_invaliditetom/registar\\_prava\\_osoba\\_s\\_invaliditetom](http://www.mspm.hr/djelokrug_aktivnosti/osobe_s_invaliditetom/registar_prava_osoba_s_invaliditetom) [pristupljeno 12. travnja 2015].
18. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Narodne novine, br. 124/14.
19. United Nations Children's Fund – UNICEF (2013). The State of the World's Children 2013. New York: UNICEF.
20. Zakon o odgoju i obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, br. 87/08., 86/09., 92/10., 90/11., 5/12., 16/12., 86/12., 126/12. i 94/13.

# INTERPERSONALNA KOMUNIKACIJA U INKLUZIVNOJ NASTAVI

## INTERPERSONAL COMMUNICATION IN INCLUSIVE EDUCATION

**Esed KARIĆ<sup>1</sup>, Azem POLJIĆ<sup>2</sup>, Marija JAKOVLJEVIĆ<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Univerzitet u Bihaću, Pedagoški fakultet Bihać

<sup>2</sup>Ministarstvo rada i socijalne politike TK

<sup>3</sup>University of Johannesburg, Gauteng, South Africa

### APSTRAKT

U radu su teorijski razrađeni i elaborirani pojmovi komunikacija, vidovi komunikacije s obzirom na različite kriterije, inkluzija, inkluzivna škola, djeca sa teškoćama u razvoju i vidovi interpersonalne komunikacije sa njima. Od metoda u radu je korištena metoda teorijske analize, a od tehnika analiza sadržaja i proučavanja pedagoške dokumentacije. Naglašena je uloga i potreba demokratske komunikacije u inkluzivnoj školi kako bi se djeca sa teškoćama u razvoju brže i uspješnije integrirala u društvo u kome žive.

**Ključne riječi** : komunikacija, vidovi komunikacije, djeca sa teškoćama u razvoju, inkluzija i inkluzivna škola.

### ABSTRACT

The paper theoretically developed and elaborated concepts of communication, forms of communication with regard to various criteria, inclusion, inclusive schools, children with disabilities and aspects of interpersonal communication with njima. Od method in this paper uses the method of theoretical analysis and techniques of content analysis and the study of pedagogical documentation. The role and the need for democratic communication in an inclusive school to help children with disabilities more quickly and successfully integrate into the society in which they live.

**Keywords:** communication, forms of communication, children with disabilities, inclusion and inclusive school.

### POJAM I ZNAČAJ KOMUNIKACIJE

Komunikacija za društveni život je ono što je disanje za biološki život „Komunicirati znači živjeti“ (Bratanić, 1996). Komunikacija je sve što se čovjeku dešava u toku dana. Ona predstavlja osnovu za sve međusobne odnose, pa i za odnose u odgoju i nastavi, u obitelji i školi. Komunikacija je ključ uspjeha i sreće svakog pojedinca. Ljudi koji su naučeni uspješno komunicirati su sretni ljudi. Čovjek se uči komunikaciji od najranije dobi svoga života. „Sam pojam

komuniciranja označava, u svojem najopćijem vidu, razmjenu poruka između dviju ili više osoba". Osoba ili osobe od kojih poruke potječu zovu se tvorcima ili davaocima poruka, a oni koji primaju primaocima poruke, s time da svatko istovremeno može biti primalac i davalac raznih poruka. Komunikacija između davaoca i primaoca poruke uspješna je ako su obojica (ili oboje) jednako interpretirala njeno značenje, tj. ako su je jednako razumjela" (Pedagoška enciklopedija I, 1989). Marija Bratanić (1993) navodi da je komunikacija proces stvaranja značenja između dvije ili više osoba. Komunikacija je "vrsta interakcije u kojoj se prenošenje značenja između dvije ili više osoba odvija putem korištenja simbola" (Bratanić, 1993a). Komunikacija u nastavi je "proces stvaranja značenja između dvije ili više osoba" (Bratanić 1993b). Komunikacija je "usmena razmjena poruka između najmanje dvije osobe, sa određenim ciljem, koje se uvijek odvijaju u okviru neke situacije, koja na izvjestan način, određuje tok takve razmjene" (Ivić i saradnici, 1987). O kvaliteti komunikacije zavisi razumijevanje i zadovoljstvo osoba koje komuniciraju. Za komuniciranje su veoma važni sadržajni aspekti i aspekt odnosa. Uspješno komunicirati sa sadržajnog aspekta znači da znakovima kojima međusobno komuniciramo dajemo isto značenje. Komunikacija je uspješna ukoliko se služimo riječima i izrazima tačnih značenja. Ukoliko upotrebljavamo različite riječi za isto značenje ili ako istoj riječi pridajemo različita značenja, može doći do poteškoća. Kad je u pitanju odnos za uspješnost komunikacije je važno da se između osoba uspostavi klima međusobnog povjerenja. Bez uspostavljenog povjerenja ne može biti ni govora o ljudskoj komunikaciji. Kad je u pitanju međuljudski odnos, da bi komunikacija bila uspješnija mora biti maksimalno ispoljen kooperativni duh, saradnja i međusobno povjerenje. Za razmjenu poruka postoje tri kanala: vizuelni, auditivni i kinestetički. Komunicirati se može verbalno i neverbalno.

## **VIDOVI KOMUNIKACIJE U NASTAVI**

Nastava predstavlja vrlo složen i dinamičan komunikacijski odgojno - obrazovni proces. Odgojno - obrazovna komunikacija se ostvaruje u procesu odgoja i obrazovanja, a cilj joj je prenošenje, stjecanje znanja i razvoj ličnosti. Priroda i kvaliteta komunikacije u odgojno - obrazovnom procesu zavisi od ostvarivanja ciljeva i zadataka nastave. Uspješan odgoj i obrazovanje zavise od uspješne komunikacije između samih nastavnika i nastavnika i učenika. Komunikacija u nastavi omogućuje povezano djelovanje njenih subjekata, shvaća se kao osnovni socijalni proces u kome se pružaju i primaju informacije, ali i proces koji omogućuje interakciju pojedinca i grupe učenika (razreda), nastavnika i učenika. Putem nastave kao racionalanog oblika komunikacije, učenici postižu nove mogućnosti. "Komunikacija u nastavi je metadidaktička i metapedagoška kategorija zbog toga što omogućuje povezano djelovanje nastavnika i učenika, učenika i učenika, poučavanja i učenja" (Selimović i Tomić, 2011a). U osnovi nastave uvijek je neki sadržaj koji se posreduje (odašilje, predstavlja, prezentira i prima i prerađuje, a u njoj nastavnik i učenik neprestano mijenjaju "strane". Zbog

te činjenice valjan komunikativni akt se uvijek odvija u dijalogu. "Komunikaciju možemo promatrati sa stajališta kompetencije nastavnika, odnosno učenika. Zato govorimo o asimetričnoj i simetričnoj komunikaciji. Ono što naročito podražava asimetričnu komunikaciju, jest prevlast usmenog izlaganja, odnosno govorne aktivnosti nastavnika" (Osmić, 2001a). Prema različitim kriterijima komuniciranje se najčešće klasificira na sljedeće vidove:

- "uzevši u obzir broj osoba koje učestvuju u komunikaciji na: intrapersonalno, interpersonalno i masovno;
- obzirom na prirodu komunikacijskog medija: personalno i apersonalno, lično i bezlično;
- zavisno od postojanja povratne informacije: jednosmjerno i dvosmjerno;
- uzevši u obzir da li su pojedinci ili grupe na istom mjestu ili su udaljeni: neposredno komuniciranje i telekomuniciranje (komuniciranje na daljinu);
- obzirom na prirodu komunikacijskih odnosa između nastavnika i učenika: "autoritarno i demokratsko" (Selimović i Tomić, 2011b).

Autoritarna komunikacija je općenje sa hijerarhijske pozicije. Osoba koja je više na hijerarhijskoj ljestvici, komunicira sa potčinjenima naredbodavnim tonom, od njegovih uputstava koja imaju karakter naredbi ne smije se odstupati, ponašanje je potpuno regulirano, isključene su želje i spontanost, a prisutna je bespogovorna poslušnost. Ova komunikacija je zastupljena u vojnoj organizaciji pa je neki nazivaju vojničkom komandnom. Autoritarnost u odgojnom procesu i komunikacija koja iz nje proističe ne vodi odgoju slobodne ličnosti. Učenicima je potreban prirodan ljudski odnos sa nastavnicima. „Kad ulazi u razred nastavnik navlači masku. On postaje neko drugi, čudni čovjek, nekakav robot i glumac. To više nije onaj čovjek kojeg poznaju izvan škole. Oni žele s njim prirodan ljudski odnos, a ne odnos pod maskama. Oni bi htjeli i u razredu odnos čovjeka sa čovjekom, a ne odnos učenika i ispitivača, učenika i ocjenjivača, učenika i predavača, učenika koji ne zna ništa i učitelja koji zna sve" (Brajša, 1995). U demokratskoj komunikaciji zastupljen je saradnički odnos, a učesnici u komunikacijskom procesu su ravnopravni. Demokratski stil oslobođen je represije i prijetnji kaznama. Nastavnik koji komunicira sa učenicima demokratski gradi svoj autoritet na saradnji, inicijativi i aktivizaciji učenika. Uz demokratski stil komuniciranja u nastavnom procesu, odgajaniku se dopušta da ima lično mišljenje, da oblikuje vlastite sudove. Naziva se još i reflektirajućom komunikacijom. "Demokratsku, odnosno reflektirajuću komunikaciju obilježava govor uz slušanje, slušanje sagovornika uz razmišljanje i saopštavanje razmišljanja sagovorniku. U reflektirajućoj koverziji razumijevamo ideje tj. izgovoreno slušamo, o tome razmišljamo i u vezi s tim postavljamo pitanja, u nadi da će se razviti nove ideje o onome što je bilo rečeno"(Osmić, 2001 b). Osnovni principi demokratskog reflektirajućeg komuniciranja su: egilitarnost, otvoren razgovor i zajedničko traženje primjerene različitosti. Polaskom u školu, dijete dolazi u novu socijalnu situaciju. Ono je sada u relativno velikoj grupi u kojoj treba uskladiti ciljeve članova. Školsko odjeljenje je i formalna i neformalna grupa, formalna, jer joj se

zahtjevi postavljaju spolja, neformalna, jer se trebaju realizirati učenički izbori i želje. Pošto je dijete mlađeg školskog uzrasta nesamostalno, nastavnik u komunikaciji s njim mora biti što direktniji, uz što određenije zahtjeve. Sa učenicima starijeg školskog uzrasta nastavnik treba podsticati, pokrenuti njihovu inicijativu, osloniti se na njihove ideje, uvažiti njihove prijedloge, podsticati dvosmjernu komunikaciju. Istraživanja su pokazala da su posljedice autokratskog vođenja grupe jako nepovoljne, da su autokratski kontrolirani učenici agresivniji, prema nastavniku zauzimaju ponizan i pomirljiv stav, njihov osjećaj grupne pripadnosti je slabiji, nedovoljno su samostalni i bez inicijative (Vilotijević, 1999). Učenicima starijih razreda je potrebno demokratsko vođenje, a najmlađima je neophodan direktniji odnos i čvršća kontrola, mada u radu s njima treba podsticati njihovu inicijativu. Socijalni zadaci komunikacije jako su značajni. Neophodno je omogućiti da svaki pojedinac ostvari pozitivnu ulogu u odjeljenju, da razvije osjećaje pripadanja grupi, da se pravedno vrednuje rad svakog pojedinca, da se izgradi saradnička, a ne suparnička atmosfera, među učenicima. Komunikacija treba doprinijeti ostvarenju emocionalnih i kognitivnih ciljeva u grupi, odnosno u odjeljenju.

## **INKLUZIVNO OBRAZOVANJE I INKLUZIVNA NASTAVA**

Inkluzija uvažava učenike sa smetnjama u razvoju kao ravnopravne učenike obrazovnog sistema. Ovaj termin ne podrazumijeva jednakost već teži stvaranju novih ideja. "Polazi se od toga da svako pripada društvu i da na svoj način obogaćuje društvo kroz saradnju i međusobnu komunikaciju" (Dmitrović, 2006). U zadnje vrijeme u našoj zemlji sve je više inkluzivnih škola. Inkluzivna je ona škola (inclusive school) „ koja obuhvata i stalno uključuje svakog učenika sa preprekama u učenju i učešću (tj. pojedince sa lakšim razvojnim teškoćama i darovite) i sve ostale učenike u sve vidove vaspitno - obrazovnih aktivnosti nastavnih, vannastavnih, društveno - korisnih, kulturno - javnih prema njihovim individualnim potencijalima (kognitivnim, konativnim, socijalno - moralnim, afektivnim, psihomotornim) i maksimalno očekivanim ishodima učenja, kreiranja i poučavanja“ (Ilić, 2011a). "Inkluzivno je ono obrazovanje (Inclusive education) koje razvojno stimulatивно uključuje djecu i mlade sa preprekama u učenju i učešću ili sa tzv. posebnim obrazovanim potrebama (sa razvojnim teškoćama i darovite) i sve ostale učenike u permanentno optimalno individualizovano učenje ( percipiranje, maštanje, mišljenje, zaključivanje, osjećanje, pamćenje), usvajanje i produblivanje znanja, usavršavanje vještina, njegovanje navika, formiranje vrijednosnih orijentacija i pogleda na život: komuniciranje stvaralaštva i djelovanje" (Ilić, 2011b). Obrazovna inkluzija je cjelovita odgojno - obrazovna koncepcija, stalan i kompleksan proces, permanentan i sveobuhvatan pristup, specifična filozofija odgoja i jedinstvena obrazovna politika; te ukupno prilagođavanje svih uslova, okruženja, očekivanih ishoda, sadržaja, zadataka, oblika, metoda, tj. svega što je učeniku potrebno da napreduje u učenju, ponašanju i razvoju svih potencijala njegove ličnosti. Inkluzija u obrazovanju znači stalne



pozitivne primjere u djelovanju svih školskih i vanškolskih faktora u pravcu proširivanja mogućnosti aktivnog uključivanja svakog djeteta u razvojno - stimulativan odgojno - obrazovni proces. "To je jedan beskrajn proces stalnog porasta učenja i učešća svih učenika, ideal kojem škole mogu težiti, ali koji nikada nije u potpunosti ostvaren. Ali inkluzija postaje čim počne proces rasta učešća. Inkluzivna škola se trajno razvija i ide naprijed" (Boot i Ainscow, 2008a).

**Tabela 1.** Inkluzija u obrazovanju

**Table 1.** Inclusion in Education

Inkluzija u obrazovnom sistemu obuhvata:

- jednako uvažavanje svih učenika i zaposlenih
- povećavanje učešća učenika u kulturi škole, nastavnom planu i programu, školskoj zajednici i smanjenje njihovog isključivanja iz njih.
- promjenama školske kulture, politike i prakse kako bi se odgovorilo na različitosti učenika u lokalnoj zajednici;
- smanjivanje prepreka za učenje i participaciju svih učenika, ne samo onih ometenih u razvoju ili sa posebnim obrazovnim potrebama ,
- učenje iz pokušaja da se prevaziđu prepreke za pristup i učešće određenih učenika, kako bi se napravile promjene za dobrobit učenika na jednom širem planu;
- gledanje na različitosti među učenicima kao na resurse za podršku učenju, a ne na probleme koji se moraju rješavati;
- priznavanje prava učenika na obrazovanje u lokalnoj zajednici;
- unapređenje škole za zaposlene i učenike;
- isticanje uloge škole u izgradnji zajednice i razvijanju vrijednosti kao i u povećanju postignuća u svim oblastima rada i života;
- njegovanje odnosa uzajamne podrške između škola i svih zajednica i prihvatanje da je inkluzija u obrazovanju jedan vid inkluzije u društvo.

(Boot i Ainscow, 2008)

Prednosti inkluzivne nastave su brojne. Te prednosti se ogledaju u sljedećem:

1. U inkluzivnoj nastavi učenici sa preprekama u učenju i učešću manje su osamljeni, otuđeni, etiketirani, ignorisani i u manjoj mjeri se osjećaju drugačijim, zanemarenim, odbačenim, manje vrijednim , neprihvaćenim;
2. socijalno okruženje u inkluzivnoj nastavi u odjeljenju redovne škole emocionalno - radnom atmosferom, ravnopravnom interakcijom i demokratskim odnosima djeluje psihopedagoški stimulativnije i pozitivnije na razvoj ličnosti i obrazovanje djece sa preprekama u učenju i učešću;
3. učenici u inkluzivnoj nastavi imaju više prilika da sklapaju međusobna prijateljstva;
4. u redovnoj školi sa inkluzivnom nastavom češće su u mogućnosti da nastavnici sarađuju sa stručni timom;

5. redovne škole imaju bolju materijalno tehničku osnovu za učenje, poučavanje u inkluzivnoj nastavi;
6. roditelji lakše prihvataju uključivanje svog djeteta sa preprekama u učenju i učešću u inkluzivnu nastavu nego u segregacijsko obrazovanje u specijalnom odjeljenju ili specijalnoj školi;
7. poslije pohađanja inkluzivne nastave u redovnoj osnovnoj školi, učenici sa preprekama u učenju i učešću imaju veće šanse za nastavak školovanja višeg ranga;
8. redovne škole u kojima se izvodi inkluzivna nastava bliže su mjestu stanovanja;
9. redovnoj školi, u kojoj je inkluzivna nastava, bliža je lokalna društvena sredina;
10. inovativni didaktičko - metodički modeli individualizovane i interaktivne nastave za učenike sa posebnim potrebama koristeće svim učenicima u inkluzivnoj nastavi;
11. u inkluzivnoj nastavi prepoznaju se i cijene različitosti u potencijalima i potrebama učenika;
12. teškoće u učenju u inkluzivnoj nastavi ne shvataju se kao slabosti unutar individue, veća kao prepreke u kadrovskim i materijalno - tehničkim resursima kojima škola raspolaže prilikom podrške individualnom i zajedničkom učenju, pri čemu se maksimizira, participacija svih učenika u nastavi, a minimiziraju prepreke u učenju;
13. svaki učenik inkluzivne nastave stavlja se u ravnopravnu poziciju i daje mu se mogućnost istinskog pripadanja zajednici" (Boot i Ainscow, 2008b).

Da bi se položaj učenika sa teškoćama u razvoju poboljšao u inkluzivnoj nastavi Suzić navodi da je neophodno obezbijediti određene uvjete. Ti uvjeti su:

1. "materijalne, organizacione i kadrovske pretpostavke za inkluzivnu nastavu;
2. učenici, nastavnici, suradnici, upravno i ostalo školsko osoblje, učenički roditelji i lokalna društvena sredina prihvataju učenika sa preprekama u učenju i učešću u redovnoj (inkluzivnoj nastavi);
3. da učenici sa preprekama u učenju i učešću uključivanjem u inkluzivnu nastavu ništa ne gube u pozitivnom stimulisanju psihofizičkog razvoja i vaspitno - obrazovnog rada;
4. učenici sa preprekama u učenju i učešću dobijaju više podrške u radu i razvoju nego u nastavi specijalne škole i
5. u inkluzivnoj nastavi predviđaju se i sprečavaju svi rizici i neželjene posljedice u učenju i učešću učenika sa smetnjama u razvoju, darovitih i svih ostalih" (Suzić, 2008).

## **ULOGI I KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U INKLUZIVNOJ NASTAVI**

Uspješna realizacija inkluzivne nastave zavisi od kompetentnosti i osposobljenosti nastavnika koji radi u odgojno – obrazovnom procesu u inkluzivnoj školi. Pošto se

ovom problematikom detaljno bavio profesor Mile Ilić, navest ćemo karakteristike nastavnika inkluzivne nastave sa osobinama koje su neophodne za pozitivne ishode učenja:

1. „povoljan sklop osobina ličnosti za nastavničku profesiju i sa izrazitim opštim intelektualnim sposobnostima, emocionalnom i socijalnom inteligencijom, komunikacijskim umijećima, moralno – humanističkom i multikulturalnom vrijednosnom orijentacijom i tolerancijom različitosti;
2. pedagoška ljubav prema djeci i mladima i poštovanje njigove ličnosti, sposobnost empatisanja i podržavanja učenika sa preprekama u učenju i učešću (sa tzv. posebnim potrebama, darovitih i talentovanih) i svih ostalih;
3. profesionalan odnos prema nastavničkom poslu i prema specifičnim radnim zadacima u inkluzivnoj nastavi i školi;
4. solidna opšta obrazovanost, te usvojenost osnovnih vrijednosti inkluzivne kulture, politike i prakse;
5. opšta stručna obučenost (elementarna psihološka, pedagoška, pedagoško – kreatološka, osnovna defektološka, inovativno didaktička) i
6. uže stručna osposobljenost (stručna kompetentnost, za izvođenje razredne ili predmetne nastave, metodološko – metodička obučenost za pripremanje, izvođenje i vrednovanje inkluzivne nastave prožete inovativnim modelima i varijantama individualizovane i interaktivne nastave)“ (Ilić, 2010).

Nastavnik ako želi biti uspješan u inkluzivnoj nastavi mora posjedovati opće intelektualne, stvaralačke, organizatorske i komunikacijske sposobnosti, biti emocionalno zrela i stabilna ličnost, motivirana za rad sa učenicima. Nastavnik inkluzivne škole treba biti radoznao, odgovoran, marljiv demokratičan, pravičan, veliki taktičar, treba biti etičko – humanistički angažovan, sa multietničkom i multikulturalnom vrijednosnom orijentacijom treba da je nastrojen altruistički, da ima realnu sliku o sebi. U inkluzivnoj školi nastavnik treba obnašati uloge : roditelja, demokrate, inicijatora i partnera. Odnosi između nastavnika i učenika u inkluzivnoj nastavi, za razliku od tradicionalne nastave su: demokratski, ravnopravni, saradnički, partnerski, tolerantni, nenasilni. U inkluzivnoj nastavi preovlađuje višesmjerna, slobodna, otvorena, nenasilna i stimulativna komunikacija što dovodi do pozitivne emocionalne klime, boljih ishoda školskog učenja. Nastavnik inkluzivne nastave je dijagnostičar, inicijator i koordinator koji uklanja i ublažuje prepreke u učenju i učešću i dovodi do potpunijeg zadovoljavanja odgojno – obrazovnih i razvojnih potreba učenika sa teškoćama, nastavnik planira i programira inkluzivno učenje i stvaralaštvo, voditelj je, istraživač, inovator, terapeut, savjetodavac, odgajatelj, medijator, fascilitator, promotor, diseminator i evaluator. Učenici su takođe aktivni učesnici, subjekti nastavnog procesa. Komuniciraju demokratski sa nastavnikom, pitaju, raspravljaju, traže rješenja, komuniciraju međusobno, pomažu se, podstiču i zajednički rješavaju probleme i traže rješenja. Sve ovo vodi humanizaciji odnosa u školi, ali i u društvu uopće. Različitosti se prihvataju kao resurs, potencijal koji vodi ka boljim i

uspješnijim ishodima učenja, a ne kao balast i teret, kako se na to gledalo u tradicionalnoj okolini.

Kad je u pitanju komunikacija u inkluzivnoj nastavi ona može biti sa pojedincem u grupi, u razredu, odnosno u dvoje, u lancu, u zvijezdi (od jedne centralne osobe prema ostalim koje stoje oko nje) i licem u lice. Teškoće u komunikaciji u inkluzivnoj nastavi mogu izazvati brojni problemi. Neki od tih problema su:

- „Kontekst (ambijenti i klima kojima dolazi do komunikacije) motivi za komunikaciju;
- Prisustvo jedne jasne poruke i jedne ne tako očigledne poruke;
- Različiti kriteriji razumijevanja;
- Selekcija, projekcija - manipulacija prisutni u različitim trenucima komunikacije;
- Vrsta odnosa sa osobom sa kojom komunicira;
- Upravljanje sa fizičko – veznim prostorom (prosemica – nauka koja izučava komunikaciju kroz smještaj osoba u prostoru) (Zečić i Jeina, 2006a).

Komunikacija u razredu je vrlo važna. Tehnike komunikacije u razredu mogu se predstaviti uz pomoć sociograma. Naročito treba istaći značaj ohrabriranja učenika od strane nastavnika u komunikaciji. Od sadržaja je često važniji način (ponašanje tokom komunikacije, jer tako pokazujemo osobi koliko je poštujemo). Učenik treba učestvovati u komunikaciji, i treba biti komunikativan. Nastavnik sebi treba stvoriti sliku o učenicima u različitim interakcijskim procesima u školi. Kad je u pitanju komunikacija sa djecom sa intelektualnim poteškoćama treba povesti računa o sljedećem:

1. Verbalna komunikacija mora biti veoma bogata, skoro normalna. Ako je prisutna mentalna retardacija veoma često verbalni govor je prazan govor, jer riječi nemaju značenja, mogu ne značiti ništa, ali isto tako mogu značiti mnogo.
2. Prisustvo neverbalne komunikacije koja nam se učini je veoma važna. Često pokreti mentalno retardiranog djeteta nemaju jedinstveno i precizno značenje, mogu značiti više stvari. Zbog toga je veoma važno „ uvesti red “ u neverbalnu komunikaciju djeteta.
3. Komunikacija mentalno retardiranog djeteta je često dvosmislena. Teško je biti siguran da nekom pokretu odgovara jedno specifično značenje. Ako ne postoji ovaj specifični odnos između pokreta i njegovog značenja, u komunikaciji između osobe koja šalje poruku (mentalno retardirano dijete) i primaoca (odrasla osoba, nastavnik) može doći do nesporazuma. Zbog toga je veoma važno biti siguran da postoji jezik čije je značenje isto za sviju“ (Zečić i Jeina, 2006b).

Komunikaciju možemo olakšati gluhome djetetu putem pokreta „jezika pokreta,, „Radi se o kodeksu u kojem jednom premetu, jednom osjećaju, jednoj radnji, odgovara jedan poseban pokret, izveden sa jednom ili obadvije ruke”. Ako među našim učesnicima imamo dijete sa tetraparezom spasticom, koje nije u stanju

govoriti, jer je i govorni aparat oštećen, ali njegov mentalni deficit nije baš velik, uz pomoć stručnjaka dijete postepeno može naučiti „Jezik Bliss”. Radi se o skupu pisanih znakova, koji se mogu kombinirati i tako se dobije određeno značenje i na ovaj način se pruža prilika onima koji ne mogu komunicirati riječima, da iskažu svoje potrebe, raspoloženja, osjećaje, pruža im se prilika da odgovore na specifična pitanja i da oni sami postavljaju pitanja. „Jezik Bliss” osmišljen i realizovan od strane austrijskog inženjera Charles Briss-a, mogu koristiti osposobljeni stručnjaci, ali tek pošto djetetu objasne značenje pojedinih znakova“ (Zečić i Jeina, 2006c). U svojoj osnovnoj teoriji „olakšana komunikacija” je bliska „Jeziku Bliss”, ali je razlika što ona kao znakove koristi slova abecede koja su raspoređena na papiru u kvadratu, a sve liči na tastaturu kompjutera. Ukoliko nisu u stanju koristiti verbalni govor, nakon dužih vježbi, djeca prepoznaju slova i od njih stvaraju riječi. Pored slova na tastaturi su i pojedini kvadrati uz koje dijete može izraziti emocije, osjećaje i raspoloženja.

## NAČELA NOVE PARADIGME ODGOJA

Kad su u pitanju načela (principi) na kojima bi se tražio temeljiti koncept škole 21. stoljeća autorica Marija Bratanić navodi:

- Sadašnjost je jedino vrijeme koje postoji. Naše škole i odgajatelji se najčešće brinu o budućnosti odgajanika. Zaboravljaju da živimo u sadašnjosti, da je jučer sjećanje, a sutra je samo vizija.
- Srž našeg bića je ljubav. Ona predstavlja duhovnu snagu koja motivira na usavršavanje, posvetu i darivanje drugima.
- Međusobna povezanost ostvaruje sinergiju. Pretpostavka ostvarenja sinergije je komunikacija putem dijaloga kao najhumanijeg oblika komuniciranja.
- Unutarnji mir osnova zdrave ličnosti. Klima unutrašnjeg mira bez straha predstavlja temelj zdrave ličnosti.
- Davanje je primanje i treba svaki oblik nastave doživljavati kao susret u kome postoji recipročnost davanja i prikazuje sebe kao najljepšeg i najvećeg dara.
- Unutarnje iskustvo kao kontekst učenja. Poštovanje ovog principa nalaže da vodimo računa o emocionalnoj sferi odgajanika jer osjećaji daju vrijednost naučenom.
- Odnos je plodno tlo za rast i razvoj ličnosti. Zato je vrlo bitan odnos između nastavnika i učenika.

U inkluzivnoj školi, da bi komunikacija bila uspješna i ishodi školskog učenja pozitivni treba uvažavati nova pravila komuniciranja. Nosioci posebne energije koji leže u osnovi naših motiva i pokreću nas na akcije i djelovanje jesu osjećaji. Za naše postojanje jako je važan osjećajni dio naše ličnosti. Odgajatelj bez osjećaja sličan je santi leda. U inkluzivnoj školi ovladavanje ovim aspektima je nužno i neophodno.

## ZAKLJUČAK

Komunikacija u odgoju i odgojnom radu, kao i u svakodnevnom životu, je ključ uspjeha i sreće svakog pojedinca. Zato je jako važno djecu naučiti uspješno komunicirati. Veoma je važno u odgojnom radu posebno u inkluzivnoj školi, graditi sa djecom demokratsku humanu komunikaciju putem dijaloga. Da bi to mogao uspješno raditi nastavnik inkluzivne škole treba posjedovati određene osobine ličnosti i kompetencije, poznavati principe uspješne komunikacije, vidove i prednosti po ishodu odgojno – obrazovnog procesa i po razvoj ličnosti svakog odgajnika. Naš rad je pokušaj obrazloženja kako, zašto i radi čega bi trebalo posvetiti posebnu pažnju komunikaciji u inkluzivnoj školi nastavi i drugim vidovima odgojno – obrazovnog rada u njoj.

## LITERATURA

1. Bratanić, M. (1996). Paradoks odgoja . Zagreb. str. 65.
2. Bratanić, M. (1993). Mikropedagogija. Zagreb. str. 36.
3. Boot, T i Ainscow, M. (2008). Indeks inkluzivnosti. Razvoj učenja i učešća. Sciecentar for inclusive Education. New Redland Building, coldharbour lane, frenchay. Bristol bs 16, iqa, uk. Adaptirano za BiH u Save the Children Uk, program u BiH.. Str.6.
4. Brajša, P. (1995). Sedam tajni uspješne škole. Zagreb: Školske novine. str.19.
5. Dmitrović, P. (2006). Edukacija studenata za inkluzivno obrazovanje. Bijeljina. str. 37.
6. Ilić, M. (2011). Inkluzivna nastava. Banja Luka i Mostar. str. 17.
7. Ivić i saradnici. (1987). str. 13.
8. Osmić, I. (2001). Komunikacije i interakcije u nastavnom procesu. Gračanica. str. 53.
9. Pedagoška enciklopedija I. (1989). Beograd. Zagreb. Sarajevo. str. 404.
10. Selimović H., Tomić R. (2011). Pedagogija II. Travnik: Edukacijski fakultet. str. 164.
11. Suzić, N. (2008). Uvod u inkluziju. Banja Luka: XBS. str. 25 – 27.
12. Vilotjević, M. (1999). Didaktika. Beograd.
13. Zečić, S. i Jeina, Z. (2006). Nastavnik u inkluzivnom okruženju. Fojnica. str. 187.

# PREVALENCIJA RIZIKO FAKTORA KOD DECE SA MOTORIČKIM GOVORNIM POREMEĆAJIMA

## PREVALENCE OF RISK FACTORS IN CHILDREN WITH MOTOR SPEECH DISORDERS

**Gordana ČOLIĆ<sup>1</sup>, Nada PRICA OBRADOVIĆ<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd

<sup>2</sup>Specijalna bolnica za cerebralnu paralizu i razvojnu neurologiju, Beograd

### APSTRAKT

Stanja koja ugrožavaju dete i njegov razvoj, ali ne moraju da uzrokuju trajna oštećenja određuju se kao rizični faktori, a deca izložena takvim rizicima „rizična deca”. Cilj ovog rada je da se utvrdi prisutnost prenatalnih, perinatalnih i ranih postnatalnih riziko faktora kod dece sa motoričkim govornim poremećajima. Uzorak ovog istraživanja činila su deca sa cerebralnom paralizom, odnosno motoričkim govornim poremećajima. Sva deca iz uzorka su lečena u Specijalnoj bolnici za cerebralnu paralizu i razvojnu neurologiju u Beogradu. Uvidom u medicinsku i logopedsku dokumentaciju svakog deteta izdvojeni su podaci o riziko faktorima, tipu motoričkog govornog poremećaja i formi cerebralne paralize. Za obradu izdvojenih podataka korišćena je deskriptivna statistika i Hi kvadrat test. Kroz ovo istraživanje izdvojeni riziko faktori su prematuritet, asfiksija, intrakranijalna hemoragija, hiperbilirubinemia, blizanačka trudnoća. Rezultati su pokazali da je svako dete iz uzorka imalo neki od riziko faktora. Najučestaliji od svih prisutnih su prematuritet, asfiksija i intrakranijalna hemoragija... Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti riziko faktora kao što su prematuritet, asfiksija i intrakranijalna hemoragija u odnosu na druge riziko faktore kod dece sa motoričkim govornim poremećajima ( $p=0,000$ ), odnosno kod dece sa cerebralnom paralizom iz ovog uzorka.

**Ključne reči:** riziko faktori, motorički govorni poremećaj, cerebralna paraliza

### ABSTRACT

Conditions that endanger the child and his development, but need not cause permanent damage is determined as risk factors, and children exposed to such risks, „risk children ". The aim of this study was to determine the presence of prenatal, perinatal and early postnatal risk factors in children with motor speech disorders. The sample of this study consisted of children with cerebral palsy or motor speech disorders. All the children in the sample had a treatment in the Special Hospital for Cerebral Palsy and Developmental Neurology in Belgrade. Having reviewed the medical documentation and speech of every child are separated data on risk factors, type of motor speech disorders and forms of cerebral palsy. For the processing of selected data using descriptive statistics and chi-square test. Through this research singled risk factors are prematurity, asphyxia, birth complications, placenta previa, twin pregnancy, umbilical, jaundice, epidural ... The results showed that every child in the sample had some of the risk factors. The most prevalent of

all present were prematurity and asphyxia. The results showed that there was a statistically significant correlation between these two risk factors with motor speech disorders ( $p = 0.000$ ) in children with cerebral palsy.

**Key words:** risk factors, motor speech disorder, cerebral palsy

## UVOD

Motorički poremećaji su posledica poremećaja funkcije mozga i klinički se ispoljavaju u ranom detinjstvu. Poremećaji funkcije mozga posledica su neprogresivnih patoloških procesa kao što su hipoksije, infekcije i razvojni poremećaji mozga. Svi ovi poremećaji funkcije mozga događaju se u nezrelom mozgu ili u mozgu u razvoju. Intrauterini razvoj mozga prolazi kroz nekoliko faza i složenih procesa. Svi riziko faktori i riziko događaji mogu uticati na razvoj mozga u svim stadijumima razvoja i izazvati lezije ili abnormalnosti koje zavise kako od tipa riziko faktora, tako i od vremena njegovog dejstva, odnosno faze ili stadijuma u razvoju mozga u trenutku dejstva riziko faktora. S obzirom na stadijume intrauterinog razvoja mozga i procesa koji se dešavaju u određenom stadijumu, govori se o abnormalnostima ili lezijama mozga. Tokom prvog i drugog trimestra intrauterinog razvoja u razvoju mozga dominira kortikalna neurogeneza, odnosno procesi proliferacije i migracije. U tom periodu odnosno fazi razvoja mozga ako dođe do patoloških procesa, može doći do abnormalnosti u razvoju mozga (Barkovich, Kuzniecky, Jackson, 2001). Krajem drugog i početkom trećeg trimestra dominantni su procesi diferencijacije, rast aksona i dendrita, formiranja sinapsi i mijelinizacije, koji se nastavljaju u postnatalnom razvoju. Dejstvo faktora koji dovode do poremećaja u razvoju mozga upravo u ovom stadijumu najčešće uzrokuju lezije (Hagberg, Mallard, 2005). Krajem trećeg trimestra najosetljivija je siva masa (Cowan, Rutherford, Groenendaal, 2003). Neki od autora ističu da se u početnoj fazi trećeg trimestra mogu dogoditi poremećaji u razvoju mozga koji se smatraju osnovom nastanka cerebralne paralize. Isti autori navode periventrikularnu leziju kao posledicu intrauterinog insulta ili kao komplikacije prematuriteta (Staudt, Ticini, Grodd, 2008; Ashwal, Russman, Blasco, 2004).

*Cilj ovog rada* je da se utvrdi prisutnost prenatalnih, perinatalnih i ranih postnatalnih riziko faktora, odnosno prevalencija riziko faktora kod dece sa motoričkim govornim poremećajima.

## METODE RADA

Uzorak u ovom istraživanju činila su deca sa cerebralnom paralizom ( $N=32$ ), oba pola. Sva deca iz uzorka su na logopedskom tretmanu u Specijalnoj bolnici za cerebralnu paralizu i razvojnu neurologiju u Beogradu. Uvidom u medicinsku i logopedsku dokumentaciju svakog deteta iz uzorka, ali i na osnovu anamnestičkih podataka koje su u najvećem broju slučajeva davale majke izdvojeni su svi faktori



koji su za potrebe ovog rada označeni kao riziko faktori. Primenom deskriptivne statistike izračunata je prevalencija svakog izdvojenog riziko faktora. Značajnost zastupljenosti riziko faktora dobijena je na osnovu Hi- kvadrat testa.

## REZULTATI I DISKUSIJA

**Tabela 1.** Distribucija uzorka u odnosu na riziko faktore

**Table 1.** The distribution of the sample as compared to the risk factors

Riziko faktori	frekvencija	procenti
Prematuritet	11	36 %
Asfiksija	10	34%
Intrakranijalna hemoragija	9	33%
Ostali riziko faktori	2	7%

$$\chi^2=35,70, df=4, p=0,000$$

Kvalitativnom analizom, a na osnovu podataka iz medicinske i logopedске dokumentacije svakog deteta iz uzorka izdvojeni su podaci o devetnaest riziko faktora i to: prematuritet, asfiksija, porođajne komplikacije, intrakranijalna hemoragija, blizanačka trudnoća, vantelesna oplodnja, carski rez, aspirirana plodova voda, prenesenost, zamučena plodova voda, četvrta trudnoća, placenta previa, epiduralna anestezija, gestacijski šećer majke, respiratorni distres, hiperbilirubinemia, amniocenteza, hipertenzija majke lečene u trudnoći, održavana trudnoća. Svi navedeni faktori su zastupljeni u različitim procentima. U ovom radu su navedeni i oni riziko faktori koji su prisutni kod samo jednog deteta u uzorku (npr. epidural, vantelesna oplodnja...). U najvećem procentu su prisutna tri riziko faktora i to: prematuritet 36%, asfiksija 34% i intrakranijalna hemoragija 33% (Tabela 1). Sve ostale faktore smo svrstali u grupu *ostali riziko faktori* i oni su prisutni kod 7% dece iz uzorka. Prematuritet, asfiksija i intrakranijalna hemoragija su kod dece iz uzorka prisutni u skoro jednakim procentima, dakle ne postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti ova tri riziko faktora kod dece sa cerebralnom paralizom ovog uzorka. Kada se prisutnost ova tri riziko faktora posmatra u odnosu na sve druge izdvojene i svrstane u grupu *ostali riziko faktori* onda postoji razlika u prevalenciji riziko faktora i ona je statistički značajna ( $\chi^2=35,70, df=4, p=0,000$ ).

Prematuritet zauzima značajno mesto u strukturi perinatalnog morbiditeta i mortaliteta (Miljković i sar. 2007). Isti autori navode da do prevremenog porođaja dolazi u manje od 10% trudnoća, ali da uzrokuje više od 60% svih neonatalnih smrti. Prema ovim autorima u strukturi morbiditeta najčešće je zastupljena perinatalna asfiksija (34,51%). U nekim od radova koji su istraživali faktore rizičnog razvoja nalaze se podaci o 92% dece sa cerebralnom paralizom koja su gestacijske dobi manje od 32 nedelje. Po ovim autorima i rezultatima njihovog istraživanja deca koja su prevremeno rođena su najrizičnija grupa dece za različita odstupanja i poremećaje u psihomotornom razvoju, a kod jednog broja dece i za cerebralnu paralizu.

## ZAKLJUČAK

U našem uzorku svaki ispitanik, odnosno svako dete sa cerebralnom paralizom u medicinskoj dokumentaciji ima podatak o nekom od riziko faktora. Najveći broj dece iz uzorka je prevremeno rođeno. Na osnovu dobijenih podataka ne može se zaključiti da su postojeći riziko faktori uzroci tako teškog stanja kao što je cerebralna paraliza. Lezije i abnormalnosti su posledica dejstva mnogobrojnih faktora, ali postavlja se pitanje šta je ključno u cerebralnoj paralizi, da li etiološki faktori, vreme njihovog dejstva, regija mozga zahvaćena lezijom ili abnormalnošću, ili sve navedeno.

## LITERATURA

1. Barkovich, A.J., Kuzniecky, R.I., Jackson, G.D. (2001). Classification system for malformations of cortical development. *Neurology*. 57, str. 2168-78.
2. Hagberg, H., Mallard, C. (2005). Effects on inflammation on central nervous system development and vulnerability. *Curr Opin Neurol*. 18, str. 119-24.
3. Cowan, F, Rutherford, M, Groenendaal, F. (2003). Origin and timing of brain lesions in term infants with neonatal encephalopathy. *Lancet*, 361, str. 736-42.
4. Staudt, M., Ticini, LF., Grodd, W. (2008). Functional topography of early periventricular brain lesions in relation to cytoarchitectonic probabilistic maps. *Brain and Lang*, 106, str. 177-83.
5. Ashwal, S., Russman, B.S., Blasco, B.A.(2004). Diagnostic assessment of the children with cerebral palsy. *Neurology*. 62, str. 851-63.
6. Miljković, B., Jonović, M., Jovanović, G., Stojanović, N., Dodić L., Antić, V. (2007). Ginekološko-akušerska klinika, Klinički centar Niš: Prematuritet u strukturi perinatalnog morbiditeta i mortaliteta, [www.pedijatri.org.rs](http://www.pedijatri.org.rs); Neonatologija
7. Švaljug, D. (2014). Prematuritet i neuromotorički ishod. *Sestrinski edukacijski magazin*. 342.

# КВАЛИТЕТ НА ВЕРБАЛНА КОМУНИКАЦИЈА КАЈ ДЕЦА СО СПЕЦИФИЧНО РАЗВОЈНО РАСТРОЈСТВО

## VERBAL COMMUNICATION QUALITY IN SLI CHILDREN

Ана ПОПОСКА

ЈЗУ Завод за рехабилитација на слух, говор и глас - Скопје

### АПСТРАКТ

*Вовед:* Специфичното јазично растројство (СЈР) е развојно нарушување на говорно јазичниот сегмент, без органска етиологија. Директните последици се одразуваат врз академските, социјалните, емоционалните, подоцна и врз животните постигања кај возрасната индивидуа. Вкупно 7% од светската популација се соочува со последиците на СЈР, и истата важи за најраспространето нарушување за кое најмалку се знае во јавноста. *Методологија:* Предмет на анализа е квалитетот на вербалната комуникација кај децата со специфично јазично растројство, на возраст од 5 до 7 години. Целта на истражувањето е утврдување на директната зависност меѓу говорната разбирливост и фонолошко артикулативните отстапувања кај децата со СЈР. Со помош на методот на компаративна анализа, и техниката на тестирање утврдена е корелацијата помеѓу наведените говорни сегменти во детскиот јазичен израз. *Резултати:* Разбирливоста на говорот кај децата со СЈР е статистички значајно помала од контролната група испитаници, а квантитативната анализа укажува на висока корелација меѓу постигањата на резултатите добиени од тестовите за фонолошко артикулативна процена и постигањата на тестот за утврдување на ниво на рабирливост, кај испитаниците со СЈР. *Заклучок:* Децата со специфично јазично растројство имаат говорна разбирливост помала од 75% , што директно влијае врз социјалниот аспект на квалитетот во вербалната комуникација, но истата останува директно зависна и од останатите лингвистички нивоа на јазикот.

**Клучни зборови:** Специфично јазично растројство, социјален развој, емоционален развој, говорна разбирливост, фонолошко – артикулативно отстапување.

### ABSTRACT

*Introduction:* Specific language impairment (SLI) is a developmental disorder of speech and language, without organic etiology. Direct effects are reflected on academic, social, emotional, and later on, in adult life achievements. 7% of the world population is facing the consequences of SLI, and this is the most prevalent disorder least known to the public. *Methodology:* This paper analysis is about quality of verbal communication in children with specific language impairment, aged 5 to 7 years. The aim of the research is determining direct correlation between speech intelligibility and phonological and articulation disturbances in children with SLI. Using the method of comparative analysis and the testing technique, correlation between these speech segments in child's linguistic corpus is determined. *Results:* Speech intelligibility in children with SLI is significantly

lower than the control group subjects and quantitative analysis indicates a high correlation between the achievements on tests for phonological articulation assessment and tests for intelligibility. *Conclusion:* Children with SLI face speech intelligibility less than 75%, which directly affects the social aspect of verbal communication, but also remains that speech intelligibility directly depends on other linguistic levels.

**Key words:** specific language disorder, social development, emotional development, speech intelligibility, phonological - articulation deviation.

## ВОВЕД

Специфично јазично растројство (СЈР) е развојно нарушување на говорно јазичниот сегмент, кое не вклучува органска етиологија. Во рамки на оваа состојба се засеegnати сите нивоа на лингвистички развој, а директните последици се одразуваат врз академските, социјалните, емоционалните, подоцна и врз економските постигања како важен дел на квалитетот на живот на идните возрасни индивидуи. Сеуште е дискутабилна дијагностичката прецизност на формалните процедури за проценка на СЈР, токму заради присуството на хетерогеното јазично однесување (Бишоп, 2006, според Ленард, 2014). Од друга страна, генералниот профил на СЈР е прилично добро дефиниран по принципот на доминантност на две групи фенотипски карактеристики. Првата група на патолошки манифестации кај оваа развојна говорно – јазична состојба вклучува нарушена морфо-синтакса отсликана во одложена примена на граматички категории, конгруентна неусогласеност на синтаксичките сегменти, пропусти во репродукција и самостојна формулација на сложени синтаксички целини. Втората фенотипска група на карактеристики е сочинета со проблеми во компетентноста на непосредна и одложена слоговно – зборовна репродукција, на ниво на гласовен израз (Бишоп, Адамс и Норбери, 2009). Сите предходно наведени нивоа на детектирани слабости кај оваа развојна состојба директно продуцираат несоодветно ниво на говорна разбирливост. Непосредната причина за несоодветноста на говорната разбирливост со развојното ниво кај децата со СЈР, се смета дека е нивното фонолошко нарушување (Шрибер, Томблин, Мек Свини, 1999). Оттука е оправдан студиозниот пристап во истражувањето за лошата разбирливост кај децата со СЈР како последица на фонолошко артикулативната несоодветност. Физиологијата на говорно јазичниот развој овозможува делумо разбирање на детскиот говор до три годишна возраст. Веќе на возраст од 4 години, детето има комплетно разбирлив говор, независно од присуството на неколку дисторзирани гласови. Според Брукшир (1988), говорот на возраст од 18 месеци е 25% разбирлив за родителите, на 24 месеци е 50% до 75%, а на 36 месеци говорот е до 100% разбирлив за родителите. Во ситуации на комуникација со надворешни лица детскиот говор е до 75% разбирлив на три години, и 100% разбирлив на 4 одини возраст (Паско, 2005). Кога се во прашање состојбата на нарушување во говорно јазичниот развој, како што е СЈР, постојат тврден критериуми за

дефинирање на разбирливоста. Според Висконсин Упатниот Правилник, состојбата која се идентификува како нарушена говорна разбирливост треба да ги задоволува критериумите за:

- говорна разбирливост, која кај детето е значително погодена, а според референтните тестови за артикулација и фонологија истото отстапува најмалку 1,75 стандардни девијации под просечната вредност за хронолошката возраст, или пак се присутни отстапувања во говорно - гласовната продукција по оптималниот период во кој 90 % од децата вршници се стекнале со правилен говор.
- фонолошката структура на еден или повеќе гласови е најмалку 40 % нарушена што директно влијае врз говорната разбирливост на детето (Фрајберг, Викленд, 2003).

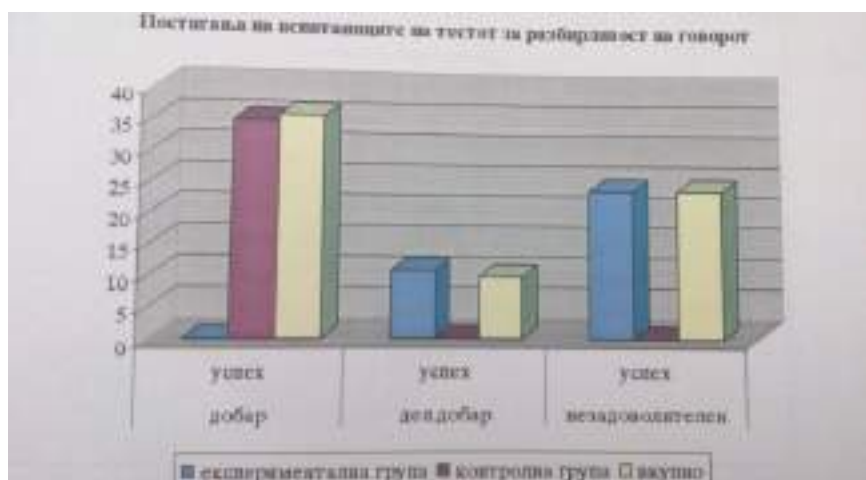
Ефектот од комуникациските вештини кои директно влијаат на поттикнување релација со околината, резултира со адаптација на социјалната интеракција, согласно на личните социо – емоционални особености кај детето со СЈР (Рајс, Сел, Хајдли, 1990).

## МЕТОДИ

Предмет на анализа во овој труд е квалитетот на вербалната комуникација кај децата со специфично јазично растројство, на возраст од 5 до 7 години. Целта на истражувањето е утврдување на директната зависност меѓу говорната разбирливост и фонолошко артикулативните отстапувања кај децата со СЈР. За таа намена е користен дескриптивниот метод преку примена на техники на тестирање и анализа на документација. Во ова истражување се применети Глобалниот артикулационен тест (Костиќ, Владисављевиќ, 1983), Тестот за испитување на артикулацијата (Синадиновска, Ристова, Синадиновски, 1990) и Тестот за испитување на разбирливост на говорот (Владисављевиќ, 1983). За целите на истражувањето е вклучена детската популација, поточно примерок, формиран од 70 испитаници на возраст од 5 до 7 години, од кои 35 се испитаници со специфично јазично растројство, како експериментална група и 35 испитаници со уреден јазичен развој, како референтна, контролна група. За истражувачката постапка е користен индивидуален приод во тестирањето, по потреба поделен во две последователни етапи (се однесува за експерименталната група испитаници). За обработка на добиените податоци од тестирањето покрај статистичките мерки за централна тенденција и дисперзија (дескриптивни статистички постапки), се користени тестови за утврдување на значајност на емпириските фреквенции во групите, како и значајност на разликата на истите меѓу двете тестирани групи.

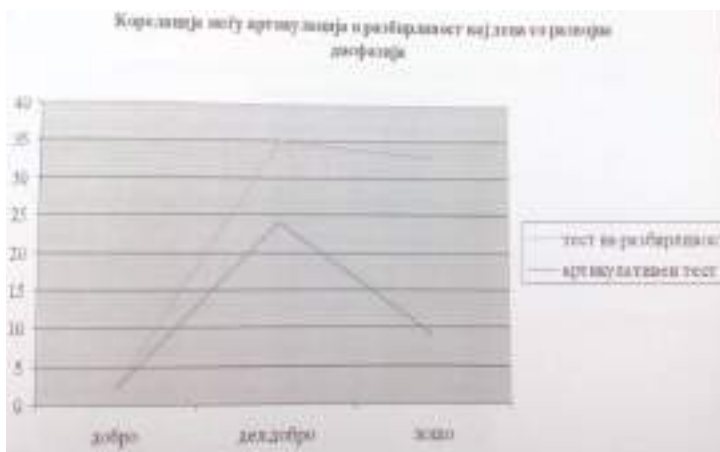
## РЕЗУЛТАТИ

Направената анализа на добиените резултати од спроведениот тест за разбирливост укажува дека во рамки на експерименталната група има просечни постигања од 53 бода, со стандардно отстапување од 11,90, додека во рамки на контролната група просекот изнесува 99 бода и стандардно отстапување од 3,39. Оттука, согласно референтните вредности, примерокот испитаници со СЈР е во категоријата доминантно неразбирлив говор, додека категоријата испитаници со типичен развој е во категоријата разбирливост соодветна на возраста. Оваа разлика е поткрепена и со статистичката значајност, утврдена со помош на Пирсоновиот Хи квадрат кој изнесува 59,54, за  $df=2$ ,  $p<0,01$  и  $C=0,67$ . Во прилог следува графичкиот приказ на овде изложените резултати.

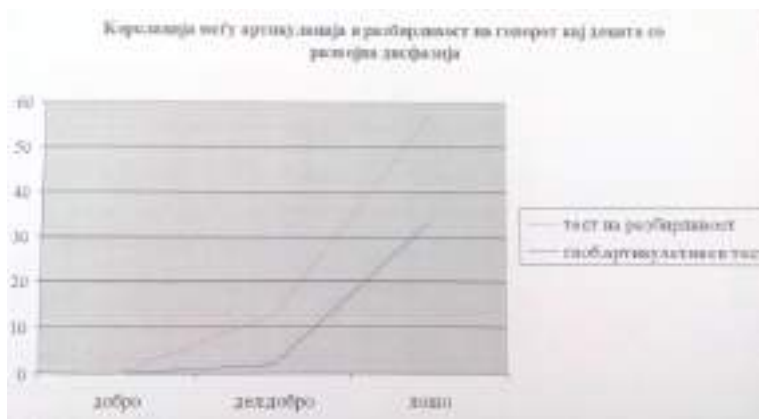


**Графикон 1.** Постигања на испитаниците на тестот за разбирливост на говорот  
**Chart 1.** Examinees achievements on the Intelligibility test

Во продолжение се резултатите од извршената анализа на Пирсоновиот коефициент на корелацијата меѓу фонолошко артукулативниот статус и говорната разбирливост, по претходно добиените постигања на двете групи испитаници. Статистичката анализа укажува на статистички значајна поврзаност меѓу фонолошко артукулативниот статус и говорната разбирливост  $r=0,41$  и  $r=0,65$ , за експерименталната група. Во продолжение графичкиот приказ на резултатите согласно применетите тестови за проценка.

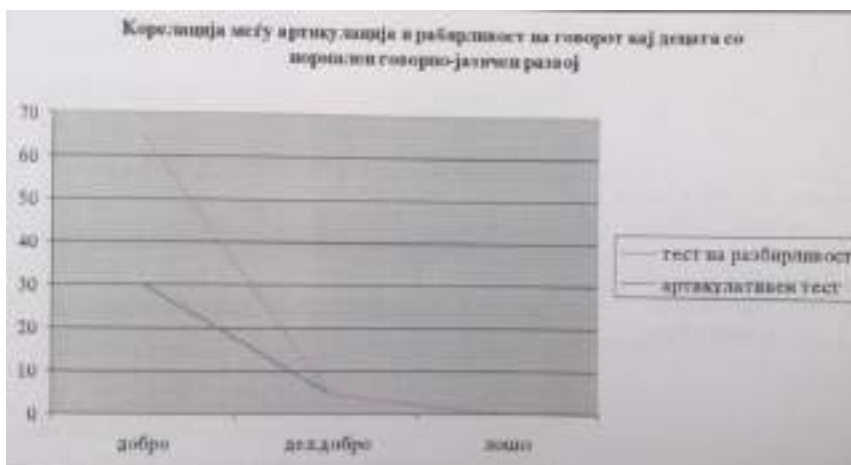


**Графикон 2.** Корелација меѓу артикулација и говорна разбирливост кај испитаници со СЈР според тестот за проена на артикулација и тестот за разбирливост  
**Chart 2.** Correlation between articulation and speech intelligibility in subjects with SLI according to articulation assessment test and intelligibility test



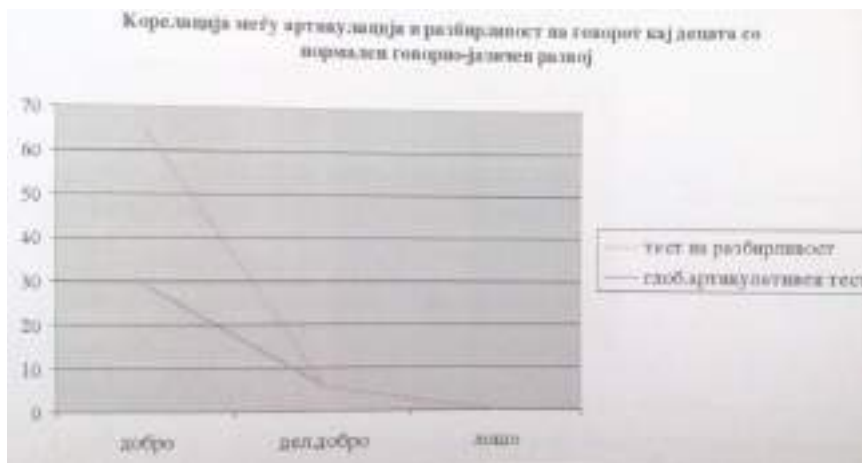
**Графикон 3.** Корелација меѓу артикулација и говорна разбирливост кај испитаници со СЈР според глобално артикулативниот тест и тестот за разбирливост  
**Chart 3.** Correlation between articulation and speech intelligibility in subjects with SLI according to global articulation test and intelligibility test

Високиот степен на корелација помеѓу наведените ентитети кај испитаниците со типичен говорно јазичен развој е потврда на претпоставката дека утврденото гласовно отстапување од лесен степен е причината за истото. Степенот на поврзаност помеѓу наведените ентитети за контролната група испитаници изнесува  $r=0,73$  и  $r=0,93$ , за  $df=33$ ,  $p<0,01$ . Во продолжение графичкиот приказ на резултатите согласно применетите тестови за проценка.



**Графикон 4.** Корелација меѓу артикулација и говорна разбирливост кај испитаници со типичен ГЈ развој според тестотот за процена на артикулација и тестот за разбирливост

**Chart 4.** Correlation between articulation and speech intelligibility in typically SL developing subjects according to articulation assessment test and intelligibility test

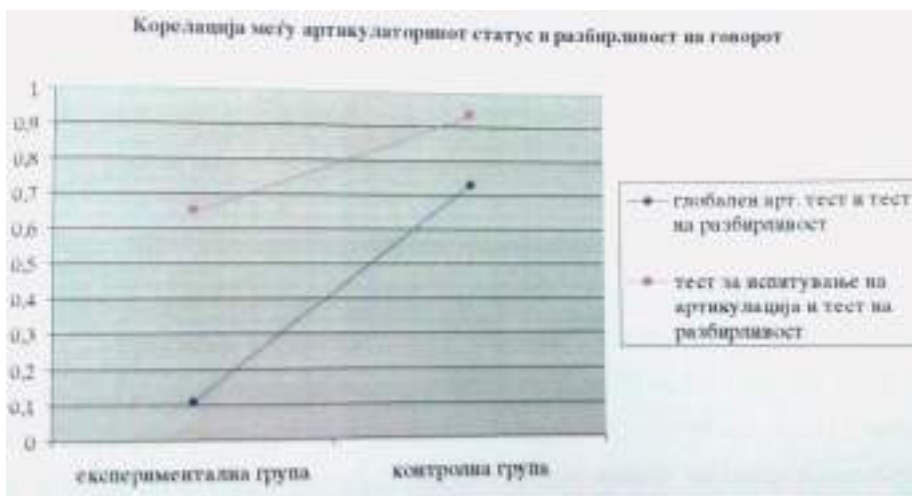


**Графикон 5.** Корелација меѓу артикулација и говорна разбирливост кај испитаници со типичен ГЈ развој според глобално артикулативниот тест и тестот за разбирливост

**Chart 5.** Correlation between articulation and speech intelligibility in typically SL developing subjects according to global articulation test and intelligibility test

Компарацијата на нивото на взаимозависност помеѓу споменатите јазични ентитети кај двете испитувани групи е во прилог на графиконот во продолжение.





**Графикон 6.** Поврзаност меѓу артикулативниот статус и говорната разбирливост помеѓу групите

**Chart 6.** Correlation between articulation status and speech intelligibility between groups

Во однос на овие резултатите впечатливи се две категории особености за овде изложеното. Степенот на взаемна меѓузависност на овие две говорно јазични рамништа кај испитаниците со СЈР е повисок, што укажува на директното влијание на морфологијата, синтаксата и семантиката во структурирањето на јазичниот израз. Исто така впечатлив е повисокиот степен на корелација меѓу испитуваните ентитети кај испитаниците со типичен развој на јазикот и говорот, за сметка на испитаниците со СЈР.

## ДИСКУСИЈА

Од извршената статистичка анализа на резултатите кои ја споредуваат разбирливоста на говорот кај испитаниците со СЈР со децата со типичен говорно јазичен развој, се укажува на значајност помеѓу вредностите на двете споменати групи. Истото значи дека фонолошко – артикулативниот статус кај децата со СЈР нагласено влијае на степенот на разбирливост, кој пак директно потекнува од високиот степен на фонолошко артикулативно отстапување, како последица на проблемот на оралната диспраксија. Испитувањата од сличен вид го потврдуваат согледувањето на ова истражување. Во 2003 година Јониз и Сајденг направиле процена на корелацијата меѓу гласовното отстапување и говорната разбирливост кај деца со СЈР а резултатите кои ги добиле се во насока на директната зависност на говорната разбирливост од фонолошкиот статус. Сепак нивните заклучоци се апсолутизација на фонолошко артикулативниот статус како пресуден за говорната разбирливост, што е во спротивност со предходно изнесени ставови на некои истражувачи (Фи, 1995). Овде изложените резултати се во прилог на истражувањето реализирано од страна на Шрибер, Томблин, Мек Свини (1999). Вкупниот резултат за говорната разбирливост кој изнесува помалку од 50%, е директен показател за тврдењето дека истата е под очекуваното

ниво за хронолошката возраст. (Брукшир, 1998, Паско, 2005, според Бовен, 2013).

## ЗАКЛУЧОК

Фонолошко артикулативните отстапувања кај децата со специфично јазично растројство се директен чинител врз нивото на говорната разбирливост. Помеѓу фонолошко артикулативниот статус и говорната разбирливост кај децата на возраст од 5 до 7 години, како во околности на специфично јазично растројство, така и во услови на типичен говорно јазичен развој се детектира висок степен на меѓусебна зависност. Оваа корелација е пониска во услови на сецифично јазично растројство пред се заради влијанието на морфо - синтактската компонента, која исто така е сериозно нарушена кај децата со овој присутен ентитет. Глобалното ниво на говорна разбирливост кај децата со овој вид нарушување е под 75%, кое подразбира, доцнење зад типичниот развој, повеќе од 18 месеци. Нивото на говорната разбирливост директно ја засега вербалната комуникација кај оваа детска популација, која пак од своја страна има последици врз социјалниот и емоционалниот развој. Оваа студија ги поставува предусловите за следно истражување кое ќе ги детектира видот и степенот на засегање на социјалната интеракција во услови на спонтана комуникација меѓу децата со СЈР и нивните врстници.

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Bishop, D. V. M., Leonard, L. B. (2001). *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention* Philadelphia: Psychology Press
2. Bowen, C. (2013). *Inteligibility*: <достапно на> [http://www.speech-language-therapy.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29:admin&catid=11:admin&Itemid=117](http://www.speech-language-therapy.com/index.php?option=com_content&view=article&id=29:admin&catid=11:admin&Itemid=117) [пристапено на 23.04.2015]
3. Brookshire, R. H., McNeil, M. R., (2014). *Introduction to Neurogenic Communication Disorders*. Missouri: Elsevier
4. Fee, E.J. (1995). *The phonological system of a specifically language impaired population*. London: Clinical Linguistic and phonetics
5. Владисављевиќ, С. (1987). Патолошки јазички развој, во : Афазије и развојне дисфазије. Београд: Научна књига
6. Владисављевиќ С. (1981). Поремеќаји изговора. Београд: Привредни преглед
7. Leonard, L.B. (2014). *Children with specific language impairment*. Massachusetts: MIT Press
8. Freiberg, C. (2003). *Speech and Language Impairments Assessment and Decision Making* <достапно на> <http://sped.dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sped/pdf/slguide.pdf> [пристапено на 23.04.2015]
9. Rice, M. L., Sell, M.A., Hadley, P. A. (1991) *Social Interactions of Speech, and Language-Impaired Children*: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, December 1991, Vol. 34, 1299-1307 <достапно на> <http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1779078> [пристапено на 20.04.2015]
10. Joanisse, MF., Seidenberg MS. (2003). *Phonology and Syntax in Specific Language impairment*. Brain and language. Massachusetts: MIT Press

# ВРАБОТУВАЊЕ НА ЛИЦАТА СО ИНВАЛИДНОСТ СО РАЗЛИЧНА ЕТНИЧКА И ВЕРСКА ПРИПАДНОСТ ВО ЗАШТИТНИ ДРУШТВА

## EMPLOUMENT OF PEOPLE WITH DISABILITIES FROM DIFFERENT ETHNIC AND RELIGIOUS BACKGROUNDS IN SHELTERED WORKSHOUPS

Фросина СИМОНОВСКА<sup>1</sup>, Ристо ПЕТРОВ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Дневен центар за лица со интелектуална попреченост „Порака Наша,, Куманово  
<sup>2</sup>Филозофски факултет, Институт за Дефектологија, Скопје, Република Македонија

### АПСТРАКТ

Правото на работа во сите развиени земји претставува едно од основните права на човекот. Лицата со инвалидност, без сомнение, се меѓу најранливите во нашето општество, живеејќи во ситуација, често пати поврзана со социјално исклучување, сиромаштија и без можност за вработување. Од негативниот став на општеството кон лицата со инвалидност, излегуваат и негативните ставови на работодавачите, коишто содржат и елементи на етничка и верска дискриминација и маргинализација на лицата со инвалидност. Целта на истражувањето е да се претстави статусот на работниот живот кај лицата со инвалидност од различна етничка и верска припадност при нивно вработување во заштитни друштва и да се спореди статусот при вработување во однос на пол, етничка припадност и категорија на инвалидност. Во истражувањето е опфатен примерок од 211 лица со инвалидност вработени во заштитни друштва, 32 менаџери на заштитни друштва и 301 лице од општа популација во Република Македонија. Користен е методот на дескриптивна анализа, компаративна анализа и анализа на документација. За статистички значајна разлика ја сметавме разликата на ниво на значајност од  $p < 0,05$ . Анализата на добиените резултати покажа дека лицата со инвалидност имаат задоволувачки работен статус како вработени лица во заштитни друштва. 84,8 % од лицата со инвалидност имаат задоволувачка комуникација и интеракција со колегите на работното место, додека 96,2 % сметаат дека се еднакво третирали како и останатите работници. Дискриминацијата во однос на типот на инвалидитетот, покажа дека за лицата со оштетен слух и за лицата со ментална ретација постојат најголеми пречки и стербарии на работното место, особено во комуникацијата со другите и дружењето со колегите во и надвор од работното место. Од овој труд може да се заклучи дека лицата со инвалидност коишто се вработени во заштитни друштва во Република Македонија, генерално имаат добар и задоволувачки статус како вработени. Констатиравме дека постојат разлики во примената на религиските практики, недоволна партиципација во секојдневните активности, присуство на комуникациски бариери како и недоволна кохезија во заштитните друштва.

**Клучни зборови:** лица со инвалидност, вработување, заштитни друштва, Република Македонија.

## ABSTRACT

The right to work in all developed countries is one of the fundamental rights of man. People with disabilities are without doubt among the most vulnerable in our society, living in a situation often associated with social exclusion, poverty and inability to employment. The negative attitude of the society towards people with disabilities, and the resulting negative attitudes of employers, which include elements of ethnic and religious discrimination and marginalization to persons with disabilities. In our research, the goal is to present the status of the working life of persons with disabilities from different ethnic and religious backgrounds in their employment in sheltered workshops and compare employment status in terms of gender, ethnicity and disability category. The survey covered a sample of 211 disabled persons employed in sheltered workshops, 32 managers of companies and 301 people from the general population in Macedonia. Used method is descriptive analysis, comparative analysis and documentation. For statistically significant difference have considered the difference of level of significance ( $p < 0,05$ ). Analysis of results showed that people with disabilities who are employed in the sheltered workshops have satisfying employment status as employees. 84.8 % of persons with disabilities have satisfactory communication and interaction with colleagues in the workplace, while 96.2 % of them think that they are equally treated as other workers. Discrimination in relation to the type of disability, showed that people with hearing impairments and persons with mental retardation have major obstacles and barriers in the workplace, especially in communicating with others and socializing with colleagues inside and outside the workplace. From this work we can conclude that persons with disabilities who are employed in sheltered workshops in Macedonia generally have good and satisfactory status as employees. We concluded that there are differences in the application of religious practices, low participation in everyday activities, presence of communication barriers and lack of cohesion in the companys.

**Key words:** disability, employment, sheltered workshops, Republic of Macedonia.

## ВОВЕД

Лицата со инвалидност, без сомнение, се меѓу најранливите во нашето општество, живејќиво ситуација често поврзана со социјално исклучување, сиромаштија и неможност за вработување (PORAKA, 2006). Правото на работа во сите развиени земји во светот претставува едно од основните права на човекот. На поголемиот број луѓе со инвалидност достапно им е се, како и на другите луѓе, зависно од нивните индивидуални склоности и способности. Покрај стекнувањето на социјалната сигурност, чинот на вработување на лице со инвалидност е проследен и со многу други позитивни ефекти. Вработувањето е последната фаза од интегрирањето на овие лица во општествената средина. Негативниот став на општеството кон лицата со инвалидност можеби претставува и најголемата бариера при вработувањето на оваа популација. Од него произлегуваат и негативните ставови на работодавачите, од кои повеќето не се втемелени и директно одредени со недостатокот на искуство при интеракцијата на лицата со инвалидност и

недоволната информираност во поглед на нивните работни способности и можности да одговорат на соодветен начин на барањето на одредено работно место (Thomas T, Thomas G, Joiner J.G, 1993). Дискриминацијата како акција базирана на предрасуди, посебно етничката дискриминација при вработување, постои по основа на различно третирање на поединецот што припаѓа на конкретна етничка заедница. Дискриминација по основа на етничка припадност како и според вероисповед се забележува при вработувањето, а како причина се наведува – непознавање на другиот лично, сликата што ја создаваат медиумите за етничките заедници, како и влијание од пошироките општествени фактори: невработеност, сиромаштија, национализам, улога на семејството – укажуваат на долготрајноста на постоењето на дискриминација (Krzalovski A, 2011). Социјалната интеграција кај лицата со инвалидност подразбира партиципација на овие лица во сите делови од животот и во сите социјални активности. Кај возрасните лица со инвалидност, под социјална интеграција се подразбира нивното вработување. Суштината на вработувањето, е да се подобри квалитетот на животот на лицата со инвалидност, да се подобри и унапреди целокупното живеење на овие лица, а тоа се остварува преку три нивоа: остварување на основните човекови потреби, доживување на сатисфакција и постигнување на поголемо ниво на лично уживање и исполнетост.

## **МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

### **Цел на истражувањето**

1. Да се претстави статусот на работниот век кај лицата со инвалидност при вработување во заштитните друштва, од различна етничка и верска припадност.
2. Да се спореди статусот при вработување во однос на полот, етничката припадност и категоријата на инвалидност.

### **Методи**

Во ова истражување беше употребен дескриптивниот метод со помош на кој се опишаа варијаблите и појавите коишто беа предмет на ова истражување. Исто така, се употреби и методот на компаративна анализа со кој се тестираа разликите помеѓу различни група испитаници.

### **Техники**

Анализа на документација;  
Анкетирање со помош на прашалници.

### **Испитаници**

Истражувањето беше спроведено на 3 групи испитаници:

1. Лица со инвалидност коишто се вработени во заштитно друштво – 211 испитаници;

2. Менаџери на заштитни друштва – 32 испитаници;
3. Лица од општата популација што се вработени во заштитно друштво – 301 испитаник.

### Инструменти

1. Анкетен лист за лицата со инвалидност вработени во заштитни друштва
2. Анкетен лист за менаџерите на заштитните друштва
3. Анкетен лист за лицата од општата популација коишто се вработени во заштитно друштво

### Статистичка анализа

За ова истражување беше користена статистичката програма за обработка на податоци *SPSS 21 for Windows*. За тестирање на хипотезите се користеа  $\chi^2$  – тестот и *Fisher-exact* тест како негова алтернатива онаму каде што беше потребно, односно онаму каде што дистрибуцијата на податоците не овозможува изведба на  $\chi^2$  – тестот. За статистички значајна разлика беше сметана разликата на ниво на значајност од  $p < 0.05$ .

### РЕЗУЛТАТИ

Тврдењето дека Лицата со инвалидност во значајно поголема мера ќе ја проценат својата социо-економска состојба како добра или многу добра, се направи споредба на фреквенциите на одговори на трите можни категории преку нивно прикажување во табела за контингенција, при што истите се споредуваа со  $\chi^2$  тест со очекувани фреквенции на база на теоријата за еднаква распределба.

**Табела 1.** Табела на контингенција и  $\chi^2$  тест за тврдењето дека Лицата со инвалидност во значајно поголема мера ќе ја проценат својата социо-економска состојба како добра или многу добра

**Table 1.** Table of contingency and  $\chi^2$  test for the claim that Persons with disabilities in significantly greater extent will assess their socio-economic situation as good or very good

	fo	fe	$\chi^2$	df	p
Лоша	56	70,3	153,848 <sup>b</sup>	2	0,0001**
Добра	150	70,3			
Многу добра	5	70,3			
Вкупно	211	211			

Резултатите покажаа дека вредноста на  $\chi^2=153,848$  <sup>b</sup>, при што  $p<0,01$ , со што се потврдува оваа субхипотеза. Тврдењето дека Лицата со инвалидност во значајно поголема мера учествуваат во групни активности и се дружат со колегите, се направи споредба на фреквенциите на одговори на двете можни категории преку нивно прикажување во табела на контингенција, при што

истите се споредуваа со  $\chi^2$  тест со очекувани фреквенции на база на теоријата за еднаква распределба.

**Табела 2.** Табела на контингенција и  $\chi^2$  тест за тврдењето дека Лицата со инвалидност во значајно поголема мера учествуваат во групни активности и се дружат со колегите

**Table 2.** Table of contingency and  $\chi^2$  test for the claim that Persons with disabilities in significantly greater extent participate in group activities and socialize with colleagues

	fo	fe	$\chi^2$	df	p
Да	190	105,5	135,360 <sup>a</sup>	1	0,0001**
Не	21	105,5			
Вкупно	211	211			

Резултатите покажаа дека вредноста на  $\chi^2=135,360$  <sup>a</sup>, при што  $p<0,01$ , *со што се потврдува оваа субхипотеза*. Тврдењето дека за Менаџерите на заштитното друштво комбинацијата од бенефициите и хуманата компонента е најголема мотивација за вработување на лице со инвалидност, се направи споредба на фреквенциите на одговори на трите можни категории преку нивно прикажување во табела на контингенција, при што истите се споредуваа со  $\chi^2$  тест со очекувани фреквенции на база на теоријата за еднаква распределба. Поради присуство на полиња со фреквенција помала од 5 се направи Yates'-ова корекција на  $\chi^2$  тестот.

**Табела 3.** Табела на контингенцијата и Yates' $\chi^2$  тест за тврдењето дека Менаџерите на заштитното друштво комбинацијата од бенефициите и хуманата компонента е најголема мотивација за вработување на лице со инвалидност

**Table 3.** Table of contingency and Yates' $\chi^2$  test for Managers claim that the sheltered workshop combination of benefits and human component is the biggest motivation for hiring a disabled person

	fo	fe	Yates' $\chi^2$	df	p
Бенефиции	1	10,7	27,514	2	0,0001**
Хумана компонента	5	10,7			
Комбинација од двете	26	10,7			
Вкупно	32	32			

Резултатите покажаа дека вредноста на Yates' $\chi^2=27,514$  при што  $p<0,01$ , *со што се потврдува оваа субхипотеза*. Тврдењето дека Лицата од општата популација кои се вработени во заштитно друштво во значајно поголема мера преку заштитно друштво колегијално организирале културни и спортски манифестации, се направи споредба на фреквенции на одговори на двете можни категории преку нивно прикажување во табела на контингенција, при што истите се споредуваа со  $\chi^2$  тест со очекувани фреквенции на база на теорија за еднаква распределба.

**Табела 4.** Табела на контингенција и  $\chi^2$  тест за тврдењето дека Лицата од општата популација кои се вработени во заштитно друштво во значајно поголема мера преку заштитното друштво колегијално организирале културни и спортски манифестации

**Table 4.** Table of contingency and  $\chi^2$  test for the claim that Persons from the general population who are employed in sheltered workshop in significantly greater extent through sheltered workshop organized cultural and sports events

	fo	Fe	$\chi^2$	df	p
Да	60	150,5	108,841 <sup>a</sup>	1	0,0001**
Не	241	150,5			
Вкупно	301	301			

Резултатите покажаа дека вредноста на  $\chi^2=108,841^a$ , при што  $p<0,01$ , но во насока спротивна на очекуваната, односно во статистички значајна мера не организирале културни и спортски манифестации, *со што се отфрла оваа субхипотеза и истовремено се прифаќа спротивната хипотеза.* Тврдењето дека Лицата со инвалидност од сите националности во подеднаква мера се молат/постат во текот на работниот ден, се направи споредба на фреквенциите на одговори во категориите ДА и НЕ. Понатаму се пристапи кон тестирање на разликата во фреквенцијата на одговорот (ДА) и (НЕ) помеѓу различните националности за да се увиди дали кај некоја од националностите значајно доминира. Тестирањето се направи со помош на  $\chi^2$  тест, но притоа се користеше т.н Yates-ова корекција поради присуство на полиња со фреквенција помала од 5.

**Табела 5.** Табела на контингенција и Yates  $\chi^2$  тест за тврдењето дека Лицата со инвалидност од сите националности во подеднаква мера се молат/постат во текот на работниот ден

**Table 5.** Table of contingency and Yates  $\chi^2$  test for the claim that Persons with disabilities of all nationalities equally pray/fast during the working day

	Да	Не	Yates $\chi^2$	df	p
Македонска	48	79	15,183	4	0,0001**
Албанска	44	19			
Ромска	3	7			
Турска	6	0			
Српска	2	3			
Вкупно	103	108			

Резултатите покажаа дека вредноста на Yates'  $\chi^2=15,183$ , односно  $p<0,01$ , со што се отфрла оваа субхипотеза, односно се покажа дека Албанците значајно повеќе од другите националности се молеле/постеле во текот на работниот ден. Тврдењето дека Лицата со инвалидност од сите националности во подеднаква мера сметаат дека не постои етничка дискриминација на нивното работно место, се направи споредба на фреквенциите на одговори на сите можни категории. При тоа се увиде дека (НЕ) е доминантниот одговор кај сите националности. Понатаму се пристапи кон тестирање на разликата во



фреквенцијата на одговорот (НЕ) помеѓу различните националности за да се увиди дали кај некоја од националностите значајно доминира. Тестирањето се направи со помош на  $\chi^2$  тест со очекувани фреквенции на база на теоријата за пропорционална распределба.

**Табела 6.** Табела на контингенција и  $\chi^2$  тест за тврдењето дека Лицата со инвалидност од сите националности во поеднаква мера сметаат дека не постои етничка дискриминација на нивното работно место

**Table 6.** Table of contingency and  $\chi^2$  test for the claim that Persons with disabilities of all nationalities equally believe that there is no ethnic discrimination at the workplace

	fo	fe	$\chi^2$	df	p
Македонска	120	119.20	$\chi^2= 2,704$	4	0,609
Албанска	57	59.20			
Ромска	10	9.31			
Турска	6	5.54			
Српска	5	4.75			
Вкупно	198	198			

Резултатите покажаа дека вредноста на на  $\chi^2=2,704^a$ , односно  $p>0,05$ , **со што се потврдува оваа хипотеза.** Тврдењето дека Лицата со инвалидност во поеднаква мера се дружат со колегите надвор од работното место, без оглед на тоа каков вид на инвалидитет имаат, се направи споредба на фреквенциите на одговори на сите можни категории преку нивно прикажување во табела на контингенција, при што истите се споредуваа со  $\chi^2$  тест со очекувани фреквенции на база на теорија на еднаква распределба. Тестирањето се направи со помош на  $\chi^2$  тест, но притоа се користеше т.н Yates' - ова корекција поради присуство на поголем број на полиња со фреквенција помала од 5 односно поради тоа што повеќе од 20% од полињата имаа фреквенција помала од 5.

**Табела 7.** Табела на контингенција и Yates'  $\chi^2$  тест за тврдењето дека Лицата со инвалидност во поеднаква мера се дружат со колегите надвор од работното место, без оглед на тоа каков вид на инвалидитет имаат

**Table 7.** Table of contingency and Yates'  $\chi^2$  test for the claim that Persons with disabilities equally socialize with colleagues outside the workplace, no matter what kind of disability have

	Да	Не	Yates' $\chi^2$	df	p
Оштетување на вид	7	9	11,302	6	0,039*
Оштетување на слух	10	23			
Телесно оштетување	47	29			
Ментална ретардација	28	41			
Комбинирани пречки	4	7			
Трудов инвалид	1	2			
Оштетување на глас, говор и јазик	2	1			
Вкупно	99	112			

Резултатите покажаа дека вредноста на Yates'  $\chi^2=11,302$ , при што вредноста на  $p=0,039$ , односно  $p<0,05$ , *со што се отфрла оваа субхипотеза, односно се покажа дека лицата со телесно оштетување значајно повеќе се дружат со колегите, а лицата со оштетување на слухот и лицата со ментална ретардација значајно помалку се дружат со колегите надвор од работното место од другите групи на испитаници.* Тврдењето дека Лицата со инвалидност во подеднаква мера се дружат со колегите надвор од работното место, без оглед на тоа која е нивната вероисповед. Понатаму се пристапи кон тестирање на разликата во фреквенцијата на одговорот (ДА) и (НЕ) помеѓу различните националности за да се увиди дали кај некоја од националностите значајно доминира. Тестирањето се направи со помош на  $\chi^2$  тест со очекувани фреквенции на база на теорија за пропорционална распределба.

**Табела 8.** Табела на Контингенција и  $\chi^2$  тест за тврдење дека Лицата со инвалидност во подеднаква мера се дружат со колегите надвор од работното место, без оглед на тоа која е нивната вероисповед

**Table 8.** Table of contingency and  $\chi^2$  test for the claim that Persons with disabilities equally socialize with colleagues outside the workplace, no matter what their religion is

	Да	Не	$\chi^2$	df	P
Христијани	53	79	6,484 <sup>a</sup>	1	0,011*
Муслимани	46	33			
Вкупно	99	112			

Резултатите покажаа дека вредноста на  $\chi^2=6,484^a$ , при што вредноста на  $p=0,011$  односно  $p<0,05$ , *со што се отфрла оваа субхипотеза, односно се покажало дека муслиманите во значајно поголема мера се дружат со колегите надвор од работното место.*

## ДИСКУСИЈА

И покрај усогласените наори за зголемување на вклученоста на лицата со инвалидност на пазарот на трудот, стапките на вработеност за оваа рупа остануваат ниски. Вредностите и ставовитена работодавачите често се негативни кон вработување на овие лица, што создава значителни бариери за инклузија на работното место (Westmorland, Williams, 2002). Вработувањето на лицата со инвалидност е бизнис одлука, а не само алтруизам (JVS, 2001). Овие лица сакаат да бидат активни членовина заедницата и се работна сила. Компаниите што вработуваат лица со инвалидност нагласуваат дека загриженоста околу работувањето на овие лица е пренагласена, скриените трошоци се ретки, а државните олеснувања им помагаат да ги неутрализираат трошоците (Wellner, 2004). Вистинската социјална интеграција на лицата со инвалидност, ќе дојде кога лицата со и без инвалидност соработуваат со цел да се справат со нивната ексклузија, базирана на општество со широка

основа. Во едно истражување за „Социјална интеграција и вработените со инвалидност: нивно гледиште“, спроведено од страна на Хелен Геј (Gay, 2004) во 2004 година, се добиени скоро слични резултати како и во нашето истражување. Во самиот фокус на ова истражување е социјалната интеграција на работното место на лицата со инвалидност. При анализа на добиените резултати, констатирано е дека ниту една група не смета, дека работното место може да биде голем извор на нови пријателства, освен ако работниците имаат заеднички интереси и с таки типови на индивидуи што ќе бидат избрани како пријатели во секоја ситуација во и вон работното место. Заклучокот од истражувањето вели дека само оној тип на контакт којшто ги наведува луѓето да прават заеднички работи најверојатно ќе резултира со сменети ставови (Gay, 2004). Слични наоди како и во нашето истражување се пронајдени и во студијата „**Пилот студија за вработвање и работни услови за лица со инвалидност во Македонија**“, спроведена од страна на Петров, Јачова, Грут, Валсо, Тирми, 2006: *Општество за сите* – работилница која ја поттикнува дискусијата за предизвиците за вработувањето и работните услови за лицата со инвалидност во Република Македонија, во соработка со СИНТЕФ од Норвешка и НВО Полио Плус. Резултатите од студијата покажале дека вработените лица со инвалидност во РМ во заштитните друштва, согласно со постоечката легислатива, имаат подеднаков третман како и останатите вработени.

## ЗАКЛУЧОК

Генерален заклучок е дека лицата со инвалидност коишто се вработени во заштитно друштво во Република Македонија генерално имаат добар и задоволувачки статус ккао вработени лица. Се покажа дека едни од основните полиња каде што лицата со инвалидност се на некој начин исклучени од средината или дискриминирани се различните дружења со колегите надвор од работното место и религиозните практики. Имено, во однос на дружењата надвор од работното место, при анализа на сите субхипотези од сите шест групи на хипотези, укажуваат на тоа дека дружењето надвор од работното место е нештошто о прават многу мал број на испитаници. Она што тука се наметнува како прашање е колку ваквата практика, односно непостоењето на истата може да се земе како релевантен критериум за постоење на исклученост и дискриминација на работното место кон лицата со инвалидност. Имено, доколку се разгледа колку оваа практика е воопшто присутна на работните места во земјава како културолошка карактеристика и колку истата е застапена во општата популација ( каде се покажа истото дека колегите малку се дружат надвор од работното место), можеби и овој критериум нетреба да се земе како сосема релевантен показател за постоење на дискриминација конлицата со инвалидност на работното место, или пак треба да се разгледа многу претпазливо, огласно контекстот во кој е испитувано прашањето. Имено, кај лицата со инвалидност од муслиманска вероисповед се покажа дека значајно се дружат с колегите надвор од работното место, а ова не беше случај кај лицата со инвалидност од

христијанска вероисповед, ниту кај општата популација. Со заклучоците од овие наоди би биле многу непретпазливи кога би рекле дека се должат на етничка или религиозна припадност кај работниците. Сметаме дека можеби постои одредена културолошка карактеристика или срединско влијание (како на пример мало место на живеење) коишто би биле интервенирачки варијабли во овој случај. Во однос на второто битно поле каде што постои определена разлика помеѓу испитаниците е полето на религиозни практики, односно постењето или молењето во текот на работниот ден. Повторно, тука се покажа дека работниците од албанска националност и муслиманска вероисповед во значајно поголема практикувале религиозни обичаи на работното место. Причината за ова може да се побара во разликата помеѓу религиозните практики и тоа колку внимание и редовност во текот на денот бараат истите. Основната разлика помеѓу постењето во христијанската и муслиманската религија (може да се каже дека постот во муслиманската религија е со поголеми побарувања од верникот), како и постењето на точно определени вреенски интервали за молитва во муслиманската религија се едни од основните причини што довеле до ваков наод, а при тоа најверојатно не е показател за постоење на религиозна дискриминација, особено заради тоа што преку другите прашања што директно го испитуваат присуството на религиозна или етничка дискриминација не се покажало дека лицата со инвалидност што се вработени во заштитно друштво се чувствуваат дискриминирани по некоја од овие две основи. Дискриминацијата во однос на типот на инвалидитет, се покажа дека за лицата со оштетен слух и за лицата со ментална ретардација постојат најголеми пречки и бариери на работното место, особено во комуникацијата со другите и дружењето со колегите во и надвор од работното место.

## РЕФЕРЕНЦИ

1. Gay, H. (2004). Social Integration and Employees with a Disability: Their view. Disability Studies Quarterly. Volume 24, No. 1.
2. Jewish Vocational Service. An employer's guide to hiring people with disabilities: The untapped workforce. Minnetonka, MN: Author. 2001.
3. Krzalovski, A. (2011). Diskriminacija vo R. Makedonija po osnova na etnicka pripadnost, istražuvački izveštaj.
4. Petrov, R., Jačova, Z., Grut, L., Valso, E.C, Turmi, G. (2006). Opštество za site - Pilot studija za vrabotuvawe i rabotnite odnosi na lica so invalidnost vo Makedonija, Univerzitet "Sv. Kiril i Metodij", SINTEF, FOSIM, Skopje.
5. Republički centar za podrška na lica so intelektualna poprečenost-PORAKA. (2006). Od poprečenost do možnost: pateki za ednakvo vrabotuvawe na licata so intelektualna poprečenost. Skopje.
6. Thomas, T., Thomas, G., Joiner, J.G. (1993). Issues in the vocational rehabilitation of persons with serious and persistent mental illness. A national survey of counselor insights. Psychosocial Rehabilitation Journal.
7. Wellner, A.S. (2005). The disability advantage. Inc. Magazine: 29–31.
8. Westmorland, M.G., Williams, R. (2002). Employers and policy makers can make a difference to the employment of people with disabilities. Disability & Rehabilitation, 24, 15, 802–809.

# СПОСОБНОСТИТЕ НА ВОЗРАСНИТЕ ЛИЦА СО УМЕРЕНА ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ ЗА ЖИВЕЕЊЕ ВО ЗАЕДНИЦА

## THE ABILITIES OF ADULT PEOPLE WITH MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY FOR LIVING IN A COMMUNITY

Арита АГАИ<sup>1</sup>, Ристо ПЕТРОВ<sup>2</sup>, Софија ГЕОРГИЕВСКА<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Филозофски факултет, Државен универзитет, Тетово, Република Македонија

<sup>2</sup>Редовен професор во пензија, Филозофски факултет, Скопје, Република Македонија

<sup>3</sup>Филозофски факултет, Скопје, Република Македонија

### АПСТРАКТ

*Вовед.* Република Македонија има организиран третман за лицата со интелектуална попреченост, иако сеуште не е докрај решено прашањето со возрасните лица со умерена интелектуална попреченост. Нивниот третман е организиран низ неколку институционални и вонинституционални форми. Во најголем број ги има во дневните центри, иако истите се наменети за третман на деца. *Цел.* Целта на овој труд е да се утврдат ставовите на родителите и стручните работници за компетенциите на возрасните лица со умерена интелектуална попреченост, низ три групи прашања: дали можат, дали знаат и дали треба, самостојно или со помош, да извршуваат секојдневни активности за што посамостојно живеење во заедницата. *Методи.* Бидејќи во емпириските истражувања проблемот се проучува преку мерење на појавата, како што е случај и во ова истражување, применета е квантитативната истражувачка стратегија. Квантитативниот приод е употребен при формулацијата на хипотезите, конструкциите на варијаблите и анализата на односите меѓу варијаблите. За таа цел, се спроведе анкета со прашалник. *Резултати.* Постои разлика помеѓу родителите и стручните работници во процената на компетентноста на возрасните лица со умерена интелектуална попреченост и тоа како во општите компетенции за извршување секојдневни активности за што посамостојно живеење со најмал интензитет така и во нивните знаења, можности и потреби и тоа со се поголем интензитет во редоследот во кој се прикажани одговорите. *Заклучоци.* Генералниот заклучок кој произлегува од спроведеното истражување е дека постојат разлики во сите третиран аспекти меѓу родителите и стручните работници. Ваквите согледувања укажуваат на потребата од воспоставување на квалитетни комуникациски релации меѓу нив, а тие се одразуваат на подобрувањето на третманот на лицата со умерена интелектуална попреченост, што пак ќе се рефлектира на соодветно живеење на овие лица во средината во која опстојуваат. Лицата со интелектуална попреченост имаат право да им бидат обезбедени сите можности да можат сами да избираат каде и со кого живеат, а не да живеат во наметнати услови и начин на живот. Во таа смисла, неопходно е да им се обезбеди широк спектар на квалитет на поддршка во заедницата.

**Клучни зборови:** Умерена попреченост, квалитет на живеење, самостојност.

## ABSTRACT

*Introduction.* Republic of Macedonia has an organized treatment for the people with intellectual disability, although the issue of the adults with mild intellectual disability is still not fully resolved. Their treatment is organized through several institutional and non-institutional forms. Most of them are situated in day care centers, although those centers are intended for the treatment of children. *Goal.* The purpose of this paper is to determine the attitudes of parents and experts on the competences of adults with mild intellectual disabilities, through three sets of questions: whether they can, whether they know and whether they should, perform everyday activities independently or with assistance, for as much as possible independent living in the community. *Methods.* Because within the empirical research the problem is studied by measuring the occurrence, as the case is in this study, the quantitative research strategy is applied. The quantitative approach is used in the formulation of hypotheses, construction of the variables and the analysis of relationships between the variables. For this purpose, a questionnaire survey was conducted. *Results.* There is a difference between parents and experts in the assessment of the competence of adults with mild intellectual disability in the general competences for performing daily activities for a more independent living with the lowest intensity, as well as in their knowledge, abilities and needs, with a more growing intensity in the order in which the answers are presented. *Conclusions.* The general conclusion deriving from the research is that there are differences in all the treated aspects between parents and experts. These observations indicate the need to establish quality communication relations between them, and they are reflected on the improvement of the treatment of people with moderate intellectual disability, which will reflect the appropriate living of these people in the environment in which they exist. People with intellectual disabilities have the right to be provided with all the opportunities to be able to choose on their own where and with whom they will live, and not to live in imposed conditions and lifestyle. In that regard, it is necessary to provide them with a wide range of qualitative support within the community.

**Key words:** moderate disabilities, quality of life, independence

## ВОВЕД

Секое лице заслужува среќа, а секој од нас е личност кој има право на живот со сите предности и недостатоци. Доброто, како најголема морална вредност и едно од главните етички поими, ни налага нам, на здравите лица, било во својство на стручни или приватни лица, да бидеме активни учесници и помагачи на оние кои не можат да се грижат за себе, да бидеме нивни позитивни емоционални придружници. За да бидеме општество кое се залага секое лица да има исти права и можности, без разлика на индивидуалните разлики, интеграцијата на лицата со инвалидност во општеството се наметнува како едно од решенијата на овој проблем. Неопходен предуслов за постигнување на наведената цел е промена на ставовите спрема лицата со инвалидност, иако свесни дека овој процес тече доста бавно. Ставовите претставуваат резултат на социјализацијата и ги усвојуваме со социјално учење. За да полесно би го дефинирале својот однос спрема големиот број

различни појави и како би можеле соодветно да реагираме на нив, луѓето формираат свои ставови. Имено, ставовите ни овозможуваат да стекнеме фиксирани стандарди за своите размислувања и своите постапки. На тој начин полесно ги оценуваме и класифицираме објектите и ситуациите, што нам, од друга страна, ни овозможува полесно и побрзо да се снајдеме и да реагираме. Со истражување на ставовите кон лицата со интелектуална попреченост, воглавно се испитува односот на одредени возрасни или професионални групи спрема лицата со одреден вид на попреченост со кои тие доаѓаат во контакт во текот на процесот на образование или рехабилитација. Како крајна цел на интеграцијата, последниве петнаесетина години и кај нас се развива проектот за социјална инклузија или вклучување. Таа не подразбира, сама по себе, изедначување на сите луѓе, туку почитување на различностите кај секој поединец. Во колку сакаме да дојде до промени и да се смени генералниот став на општеството кон лицата со инвалидност, неопходно е да дојде до интеракција помеѓу лицата со инвалидност и останатиот дел од општеството. Првиот и најважен чекор, е вклучување на децата со инвалидност во системот на редовно образование, за што се залага и Република Македонија. Понатаму, државата мора по законски пат да ги надмине сите пречки при вработувањето на лицата со инвалидитет и да им обезбеди соодветна социјална сигурност. Неопходно е да им се обезбедат сите права кои ги уживаат и останатите граѓани во државата. Сите ние посакуваме лицата со интелектуална попреченост да можат да се почувствуваат како "суштества – за себе", кои нема да останат сами, ниту покрај нас, туку ќе бидат "заедно со нас". Престојот на лицата во услови на "отворени врати" и обезбедување на стручни работници кои во континуитет ќе работат со нив играјќи улога на "семејство" отвора можност лицата да ги задоволат своите основни потреби. Детето со потешкотии во развојот е дете кое има потреба од посебна грижа, а детето со потреба од посебна грижа е дете. Од документите кои произлегоа со разработка на Конвенцијата за правата на детето јасно произлегува дека во потрагата за подобар квалитет на живот за секое лице, па и за лицето со инвалидитет, треба да се бараат патишта кои би помогнале да се задоволат неговите човечки потреби. Секое лице па и лицето со интелектуална попреченост функционира помеѓу потребата за заштита и потребата за лична слобода и независност. Кон крајот на минатиот век, а денеска поготово, се повеќе се зборува за квалитетно живеење на овие лица, како и за предусловите кои треба да се обезбедат за одредено ниво на квалитет на нивниот живот. На ваков став влијание имало општиот развој на општеството, промени во вреднувањето на човечката индивидуалност и положбата на поединецот во општеството. Способноста на совладување на социјалната компетенција најчесто е поврзана со нивото на интелектуалното функционирање, но искуствата ни сугерираат дека при проценка треба да се имаат во предвид и други социјални фактори, како што се: односот во семејството, напуштеност или запоставување на детето од страна на семејството, присуство и квалитет на други развојни пореметувања,

квалитет и соодветно образование и едукација и сл. Социјалниот модел на односот на општеството спрема лицата со инвалидност, доведе до нов пристап во воспитанието и образованието на овие лица. Република Македонија има организиран третман за лицата со интелектуална попреченост, иако сеуште не е докрај решено прашањето со возрасните лица со умерена интелектуална попреченост. Нивниот третман е организиран низ неколку институционални и вонинституционални форми. Во најголем број ги има во дневните центри, иако истите се наменети за третман на деца. Во Република Македонија реформскиот процес во областа на самостојното живеење и сервисни служби за лица со умерена и тешка интелектуална попреченост во изминативе 10-тина години резултира со формирање на иницијална мрежа од социјални сервисни служби (дневни центри и стамбени згради), но за ефективна поддршка на секојдневното живеење на лицата со умерена и тешка интелектуална попреченост потребна е засилена работа и вложување во широка лепеза на достапни и квалитетни сервисни служби: мали групни домови, сервисни служби за самостојно живеење, центри за времено опфаќање, лични асистенти, ресурсни центри, служби за поддржано вработување итн.

## МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Од прегледот на стручната литература може да се воочи дека поради различни критериуми тешко може да се процени нивото на компетентност. Различни автори укажуваат дека успехот на адаптацијата зависи од интелектуалните капацитети и условите за живеење. Животот во институција не ги задоволува основните потреби, но исто така и животот во семејство без соодветна поддршка од родителите и животот во услови на сегрегација во установи ја оневозможува социјалната адаптација на овие лица.

*Предмет на ова истражување ќе бидат разликите во ставовите на членовите на семејствата и ставовите на стручните работници во однос на потребата, знаењата и можностите на лицата со умерена интелектуална попреченост за компетентно живеење во заедницата.*

*Целта на овој труд е да се утврдат ставовите на родителите и стручните работници за компетенциите на возрасните лица со умерена интелектуална попреченост, низ три групи прашања: дали можат, дали знаат и дали треба, самостојно или со помош, да извршуваат секојдневни активности за што посамостојно живеење во заедницата.*

*Примерокот на испитаници е намерен примерок и се состои од 160 испитаници поделени во две подгрупи:*

1. Примерок од 80 испитаници, го сочинуваат родители на возрасни лица со умерена интелектуална попреченост чии деца се прифатени во дневни центри во Тетово, Гостивар, Дебар, Кичево, Струга, Куманово, Топанско поле-Скопје.



2. Примерок од 80 испитаници, го сочинуваат вработените во дневните центри и центрите за социјална работа од наведените општини во Република Македонија.

### *Инструменти*

За потребите на оваа истражување се употребуваат мерни инструменти, и тоа:

- Прашалник за процена на компетентциите на возрасните лица со умерена интелектуална попреченост од страна на родителите и стручните работници,
- Прашалник за општи информации за семејствата.
- Прашалник за статусот на стручните работници.

Наведените мерни инструменти се конструирани за потребите на ова истражување.

### *Методи:*

Во изработката на овој труд се употребени квантитативни методи. Бидејќи во емпириските истражувања проблемот се проучува преку мерење на појавата, како што е случај и во ова истражување, применета е квантитативната истражувачка стратегија. Квантитативниот приод е употребен при формулацијата на хипотезите, конструкциите на варијаблите и анализата на односите меѓу варијаблите. За таа цел, се спроведе анкета со прашалник.

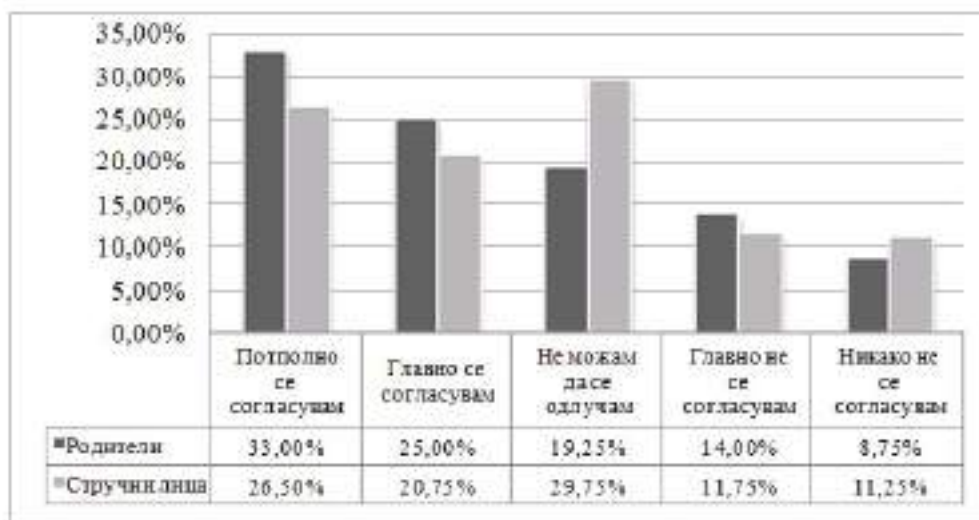
- Со цел да се проверат поставените хипотези во процесот на обработката на податоците користени се следниве статистички постапки: мерки на централна тенденција, мерки на варијабилност и t-тест на значајност на разлики помеѓу аритметичките средини.
- Со примената на t-тестот на значајност на разлики помеѓу аритметичките средини се добија значајни разлики помеѓу аритметичките средини на различните групи на испитаници.
- Податоците беа обработени со помош на користење на статистичкиот програм SPSS 16 (Statistical Program for Social Sciences). Статистичката програма SPSS for Windows врши целосна обработка на податоците при што веднаш го дава коефициентот на корелација и нивото на значајност.

## **РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА**

Родителите и стручните работници истакнаа голем број позитивни промени кај лицата со умерена интелектуална попреченост и нивните семејства, како резултат на користењето на услугите на дневните центри и тоа: зголемена комуникативност, значително вклучување во програмите за работа кои ги реализираат стручните работници, а во согласност со видот и степенот на попреченоста, самостојноста итн. И покрај фактот што дневните центри се формирани примарно за да обезбедуваат дневно згрижување, работно производна активност, работна терапија, психосоцијална рехабилитација, редукација, стекнување елементарни вештини и социјализација, се забележува и ангажирање на стручните работници кога ќе се процени дека со

одредени корисници може да се работи индивидуално на нивна подготовка за вклучување во воспитен процес. Започнувајќи од 2000-та година, во Република Македонија се спроведува процесот на деинституционализација, кој што е еден од приоритетите на реформите во системот на социјалната заштита. Набргу се наметнала потребата за посебен пристап во рedefинирање на постојните мрежи на установи за сместување на деца, кој што сам по себе подразбирал и промена на нивните улоги, за да истите можат поадекватно да одговорат на потребите на заедницата преку давање на услуги во истата. Во периодот кој што следел, направени се значајни чекори во областа на развој на услуги во локалната заедница, како што се постојните дневни центри за деца со пречки во развојот, малите групни домови за самостојно живеење со поддршка на корисниците кои што претходно претојувале во Специјалниот Завод во Демир Капија, но тие услуги не секогаш се достапни на најзагрозените категории на лица, како што се децата со тешки и најтешки пречки во менталниот развој. Резултатите кои што Министерството за труд и социјална политика ги остварило во реформите во системот на заштитата на децата и лицата со попреченост во последните неколку години, може да се согледат на две нивоа: првото ниво се однесува на резултатите во однос на заштитата на децата со пречки во развојот, а другото ниво се однесува на системските промени како што е упатувањето во дневен центар, со што е зајакната вонинституционалната рамка која што дава одговор на потребите и реализација на правата на децата со пречки во развојот. Грижата за иднината на децата и потиштеноста поради оштетувањето и неговите последици по социјализацијата претставува природна психолошка реакција на родителите. Се разбира, колку родителите повеќе го запознаат своето дете, колку повеќе се информирани за неговите проблеми, ќе бидат во состојба повеќе да му помогнат. Врз основа на резултатите од сите пет прашања од општиот дел на ова наше истражување (графикон 1), охрабрува фактот, кај родителите и стручните лица, дека најголем дел од нив се *потполно или воглавно согласни* (58%, односно 47 %): да пазарат во маркет во кој работи лице со умерена интелектуална попреченост,

- дека за овие лица дека би било најдобро да живеат во своето семејство,
- дека родителите и стручните лица сакаат да научат повеќе за проблемите на лицата со интелектуална попреченост,
- дека најмногу информации за овие лица добиваат од ТВ и радио,
- па и тоа дека својата куќа/стан на одредено време би му ја довериле на лице со умерена интелектуална попреченост.

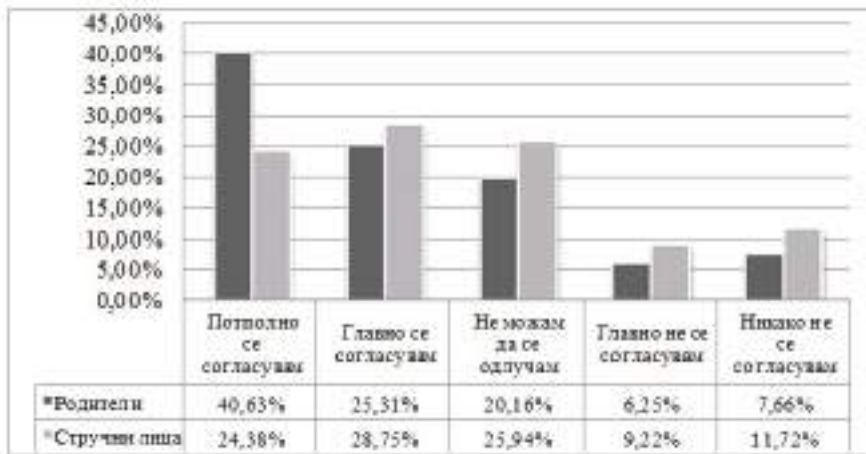


**Графикон 1.** Приказ на вкупните одговори на родителите и стручните лица од општиот дел

**Figure 1.** Display of total responses to parents and professionals of *general part*

Што се однесува на интерпретацијата на мислењата на испитаниците од областа: *знаењата* на возрасните лица со умерена интелектуална попреченост за извршување секојдневни активности за што посамостојно живеење во сите прашања кои ги истражувавме, констатиравме дека треба интензивно да се работи на сензибилизација на општеството и стручните лица за прифаќање на лицата со интелектуална попреченост (графикон 2). Истовремено да се работи на зајакнување на родителите по пат на индивидуална и групна работа, низ различни предавања и работилници. Врз основа на резултатите од сите прашања од оваа област евидентни се разликите во ставовите на родителите и стручните лица, кај сите прашања кои им беа поставени: околу 66 % од родителите изјавија дека лицата со умерена интелектуална попреченост имаат сознанија за непречено извршување на секојдневните активности за што посамостојно живеење како што се: способности да ја отклучат и заклучат вратата од станот/куќата, односно да се грижат за своето живеалиште, да се служат со телефон, во случај на опасност знаат да повикаат помош, знаат да пазарат артикли во маркетите, знаат просторно да се ориентираат во околината, знаат да ги чуваат своите лични предмети, знаат да го посочат местото на живеење и знаат да побараат медицинска помош. Бројот на стручните лица кои сметаат дека лицата со умерена интелектуална попреченост имаат сознанија за непречено извршување на секојдневните активности за што посамостојно живеење изнесува приближно 53%. Притоа може да се забележи дека разликите се поголеми во однос на разликите во мислењата за општите компетенции, но и со заедничка тенденција т.е. односно иако родителите повеќе веруваат во *знаењата* на возрасните лица со умерена интелектуална попреченост во

споредба со потценувањето од страна на стручните работници но тоа не е со голем интензитет.



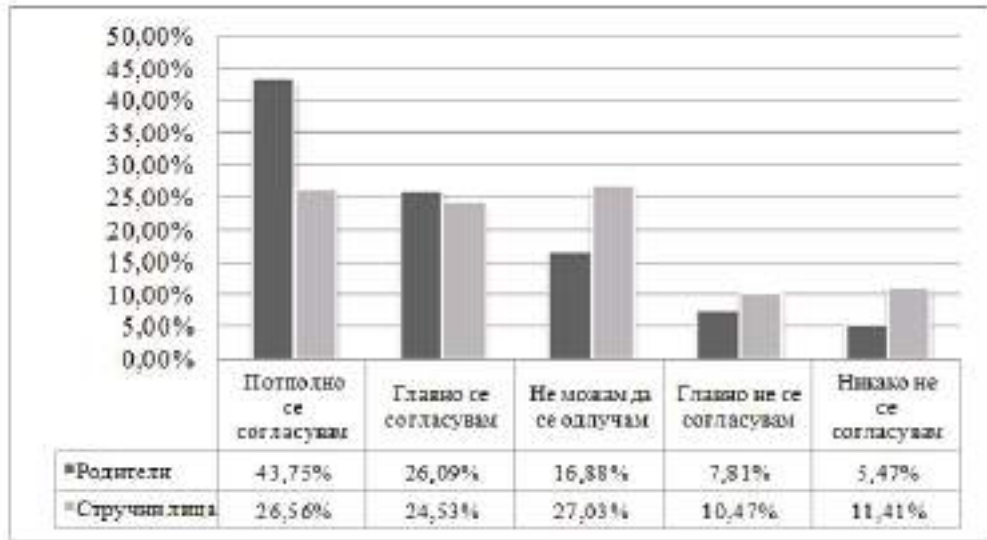
**Графикон 2.** Приказ на вкупните одговори на родителите и стручните лица -Област: дали знаат

**Figure 2.** Display of total responses of parents and professionals - Area: whether they know

Во третата област (графикон 3) добивме одговори од мислењата на испитаниците за *можностите* на возрасните лица со умерена интелектуална попреченост за извршување секојдневни активности за што посамостојно живеење во сите прашања: Дали лицата со умерена интелектуална попреченост можат/знаат да засноваат семејство, дали можат секојдневно да одат на работа, дали можат самостојно да живеат со одредена поддршка, дали можат да подготват едноставен варен оброк, дали можат храната за еден ден да ја распоредат во два-три obroци, дали можат сами да се облекуваат, дали можат да го подготват местото за спиење. Уставот на Република Македонија со член 25 на секој граѓанин му гарантира почитување и заштита на приватноста на неговиот личен и семеен живот, на достоинството и угледот. Членот 41 го гарантира правото на човекот слободно да одлучува за создавање на деца. Републиката, заради усогласен економски и социјален развој, води хумана популациона политика. Овој член од Законот за семејство го признава правото на лицата со попреченост на брак и да основаат семејство, слободно да одлучуваат за бројот на децата кои ќе ги имаат, и да ја задржат својата плодност на еднаква основа со другите. Лицата кои што се распоредени како лица со умерени пречки во психичкиот развој, како и лица кои имаат тешки наследни заболувања во фамилијата, можат да склучат брак по претходно прибавено мислење за генетската конструкција издадено од страна на Заводот за ментално здравје на деца и младинци - Скопје или друга соодветна институција која се занимава со вршење на генетските истражувања. Родителите се наклонети кон своите деца и сметаат дека тие

можат секојдневно да одат на работа. Но, размислувањата на стручните лица се во согласност со законите. Лицата со умерена интелектуална попреченост не можат да се оспособат за занимање и да се вработат на неопределено време и да работат со полно работно време. Тие се прифаќаат во центри за работно производни активности во кои им се обезбедува работно ангажирање. *Kaljaca*, зборувајќи за карактеристиките на лицата со умерена интелектуална попреченост укажува дека: возрасните лица можат да се оспособат за извршување на едноставни работни операции (структурирани задачи и стручен надзор); дека ретко остваруваат самостојно живеење без надзор и помош од други лица и дека поради забавенит, недограден и често дисхармоничен когнитивен развој овие деца/лица имаат сериозни потешкотии во усвојувањето на хигиенските, работни и социјални знаења и вештини, а посебно академските способности. Во Република Македонија во последните 15 години се интензивира развојот на услуги во заедницата, со посебен фокус на поддршка на семејствата и децата со пречки во развојот, со цел спречување за нивно сместување во институција. Иако овие услуги со постојниот закон за социјалната заштита се децентрализираани, тие сеуште поради недоволни средства во буџетите на локалните самоуправи, се поддржани со средства на Министерството за труд и социјална политика. Доколку лицето со ментална или телесна попреченост нема соодветни услови за живеење, согласно Законот за социјалната заштита, истото има право на сместување во установа за социјална заштита (член 43), право на сместување во мал групен дом, право на дневно згрижување во дневен центар (член 31) право на згрижување во згрижувачко семејство (член 32). Живеењето со поддршка во заедница всушност претставува начин на организирано живеење на лицата со интелектуална попреченост во одредена заедница, стан или куќа при што се вклучуваат во секојдневните текови на општествениот живот како и сите останати лица без никакви потешкотии. Основната цел на сите активности во процесот живеење со поддршка е членовите да се оспосободат за смостоен живот во рамки во кои можат самостојно да функционираат. Во зависност од нивните желби, тие може да напредуваат, можат да се вклучат во урбаните текови на животот и можат да живеат полно и рамноправно како и сите останати членови на заедницата. Овој пороцес во Република започна кон крајот на 2008 година и досега со него се опфатени повеќе од 60 лица, кои се сместени и со успех живеат во станбени единици во Неготино и Скопје. Кај дел од корисниците, според кажувањата на дел од родителите и вработени во дневните центри, се забележува дека се самостојни во приготвување и на посложени оброци пр. приготвување на секојдневен ручек (грав, леќа, пржење јајца и сл). Истите корисници се самостојни и при сортирање на продуктите кои им се потребни за да го направат истиот оброк. Со цел сите корисници да бидат вклучени во овие активности, дел учествуваат во мesteње на масата за јадење и мesteње на прибор за јадење како раскренување на масата и пребришување на трошки, приготвување на топли напитки (како кафе, чај какао и сл). Разликите во ставовите на родителите и

стручните лица се евидентни скоро во сите прашања. На најголем број од прашањата, родителите (во 69.84 %) потполно или воглавно се согласуваат дека лицата со умерена интелектуална попреченост можат да ги извршуваат поставените задачи. Во поголем број случаи, 27.03 % стручните работници, наспроти 16.88 % од родителите *не можат да се одлучат*, додека и во поглед на негативните ставови, стручните работници во 21.88 % случаи, наспроти 13.28 % од родителите, *воглавно или никако не се согласуваат* дека лицата со умерена интелектуална попреченост можат да извршуваат голем дел од поставените задачи.

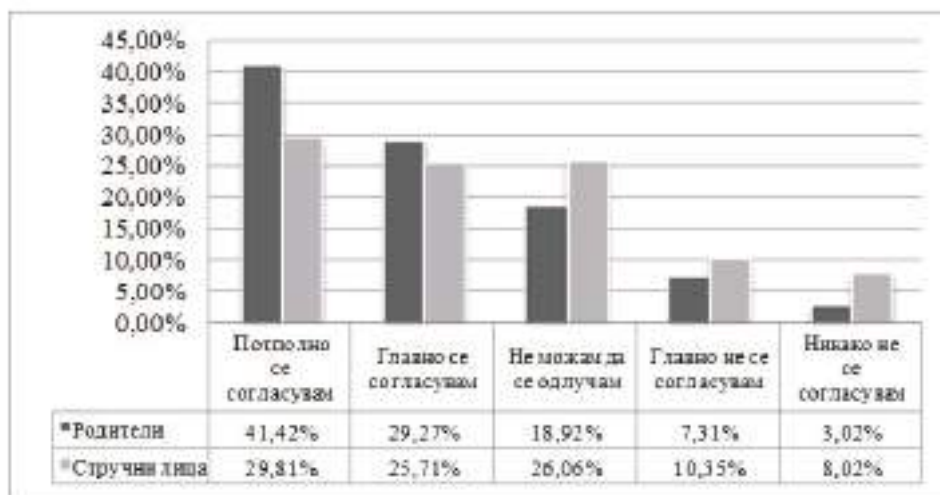


**Графикон 3.** Приказ на вкупните одговори на родителите и стручните лица -Област: дали можат

**Figure 3.** Display of total responses of parents and professionals - Area: *whether they can*

Во последните дваесетина години во Република Македонија се повеќе се води грижа за остварување на правата на лицата со попреченост и благодарение на тоа се поголем број од нив успеваат да се образуваат и стручно оспособат со цел да ги развијат своите сочувани способности и да го ублажат својот недостаток за рамноправно вклучување во општеството како активни и самостојни членови. Во член 35, *Уставот на Република Македонија* укажува на заштитата на лицата со попреченост: "Републиката им обезбедува посебна заштита на инвалидните лица и услови за нивно вклучување во општествениот живот". Во член 26 *Конвенцијата на ОН за за правата на лицата со попреченост*, стои обврската на државата: "да овозможи лицата со попреченост да стекнат и да ја задржат максималната самостојност, целосната физичка, ментална, социјална и стручна способност и целосно да се вклучат и учествуваат во сите аспекти на животот...". На прашањето: дали лицата со умерена интелектуална попреченост треба да ги имаат истите права

како и секој друг? Сметаме дека и родителите и стручните лица го имаа во обзир сето она што е зацртано во меѓународните документи и домашното законодавство: 76.25 % од родителите и 74.50 % од стручните лица, *потполно или главно се согласуваат* дека лицата со умерена интелектуална попреченост треба да ги имаат истите права како и секој друг граѓанин на Република Македонија. На евентуални грешки во работа, средината треба да биде потолерантна кон лицата со умерена интелектуална попреченост изјавуваат 72.50% од родителите додека за истиот став се определија 58.75 % од стручните лица, што значи дека и по ова прашање има различни ставови кај родителите и стручните лица. Teodorovičj Levandovski (1986) сметаат дека 96.00% од родителите мислат дека нивното дете ќе стекне основни културно хигиенски навики, дека ќе може да се оспособи за извршување на едноставни работи и дека ги поседуваат оние облици на однесување кои ќе им помогнат успешно да бидат социјализирани во потесната и пошироката средина. Kaljasa (2008), упатува дека на лицата со умерена интелектуална попреченост им се нуди можност да земат поголемо учество во секојдневните активности во домот и во заедницата. Предностите за користење на ваквите активности се: поголема варијабилност во секојдневниот живот; за лицата со интелектуална попреченост тие се интересни; не се присутни постојаните прекорувања или насочувања како во ситуации кога се во дневниот центар, дома или во институција, тука имаат поголема слобода; посматрајќи ги и работејќи со другите имаат поголема слобода во своето изразување.



**Графикон 4.** Приказ на вкупните одговори на родителите и стручните лица -Област: дали треба

**Figure 4.** Display of total responses of parents and professionals - Area:whether they should

Сумирајќи ги резултатите од областа дали *треба* лицата со умерена интелектуална попреченост да извршуваат секојдневни активности за што посамостојно живеење повторно можеме да констатираме дека постојат разлики во ставовите на родителите и стручните лица. Во 70.69 % случаи родителите *потполно или воглавно се согласуваат* дека лицата со умерена интелектуална попреченост треба да бидат прифатени како активни членови на заедницата, дека треба да ги уживаат истите права како и останатите граѓани итн. Бројот на стручните лица кои на овој начин се определија изнесува 55.52 % (графикон 4). Добиените наоди покажуваат дека разлики секако постојат меѓу различните групи испитаници. Оттука може да се констатира дека постои разлика помеѓу родителите и стручните работници во процената на компетентноста на возрастните лица со умерена интелектуална попреченост и тоа како во општите компетенции на возрастните лица со умерена интелектуална попреченост за извршување секојдневни активности за што посамостојно живеење со најмал интензитет така и во нивните знаења, можности и потреби и тоа со се поголем интензитет во редоследот во кој се прикажани одговорите. Може истовремено да се забележи дека нецелосно се потврдени тврдењата дека стручните работници ги потценуваат овие лица во поглед на нивното самостојно извршување на секојдневните активности иако тие низ своите одговори покажаа поголема умереност во нивниот избор на понудените алтернативи во споредба со изборот на родителите. Исто така и родителите иако покажуваат поголема доверба кон лицата во поглед на нивното самостојно опстојување и тие не покажуваат преголема преценетост на знаењата, можностите и потребите на лицата со интелектуална попреченост за вршење самостојни активности.

## ЗАКЛУЧОЦИ

Трудот разгледува повеќе аспекти за проценката на лицата со умерена интелектуална попреченост од страна на стручни лица и родители на лицата со попреченост, за нивно самостојно живеење. Во овој поглед ние се уште сме сведоци дека и ден денес луѓето се склони да донесуваат површни заклучоци за компетентноста на оние кои не се "нормални", развиваат предрасуди и стереотипи, како што е систематски оневозможување на луѓето да ги покажат своите способности. Присуството на интелектуална попреченост не оправдува било каква форма на дискриминација.

- За да се потврди компетентноста на лицата со умерена интелектуална попреченост потребно е да се согледаат ставовите за нивните компетенции од страна на оние кои се нивни поддржувачи во нивното секојдневие. Првата посебна хипотеза токму тоа го докажуваше. Тргувајќи од претходно наведеното дека постојат разлики помеѓу родителите и стручните работници во процената на компетентноста на возрастните лица со умерена интелектуална попреченост, и двете



групи испитаници јасно ги прикажуваат сопствените позиции во поглед на тоа.

- Во поглед на процената на *знаењата* на возрасните лица со умерена интелектуална попреченост за извршување секојдневни активности за што посамостојно живеење родителите искажаа свои ставови кои позитивно укажуваат на претпоставките наведени во втората посебна хипотеза односно родителите ги преценуваат знаењата на лицата со умерена интелектуална попреченост во споредба со ставовите на стручните лица. Имено, родителите сметаат дека лицата располагаат со знаење кое им овозможува посамостојно живеење додека стручните лица имаат поголем скептицизам во однос на истото.
- *Можностите* за самостојно живеење исто така различно се перцепираат од страна на различните групи испитаници. Првата група односно родителите се стремат кон поголемо осамостојување на возрасните лица со умерена интелектуална попреченост, и спротивно на нив стручните лица ги негираат во најголем дел можностите на овие лица за самостојно живеење. Токму ваквите ставови се во насока на потврдување на разликите меѓу двете групи испитаници од аспект на можностите на лицата со умерени интелектуални способности за посамостојно живеење. Примената на подеднакви стандарди не е својствено при споредбата на овие податоци.
- Четвртата посебна хипотеза укажува на тоа дека постојат разлики во процената на *потребата* на возрасните лица со умерена интелектуална попреченост за извршување секојдневни активности за што посамостојно живеење. Притоа забележително е дека и во овој случај родителите сметаат дека потребата за поддршка на членовите на нивните семејства кои се со умерена интелектуална попреченост не е голема односно тие треба да преземаат повеќе акции за што посамостојно живеење. При споредбата со ставовите на стручните лица забележително е дека истите се насочени кон поголем степен на поддршка на лицата со умерена интелектуална попреченост при потребата за реализирање на некои активности од секојдневното живеење.

Генералниот заклучок кој произлегува од спроведеното истражување е дека постојат разлики во сите третирали аспекти меѓу родителите и стручните работници. Ваквите согледувања укажуваат на потреба од воспоставување на квалитетни комуникациски релации меѓу нив, а тие се одразуваат на подобрувањето на третманот на лицата со умерена интелектуална попреченост, што пак ќе се рефлектира на соодветно живеење на овие лица во средината во која опстојуваат. Токму ефективната комуникација и подобрената соработка ќе придонесат за зголемен квалитет на живот на возрасните лица со умерена интелектуална попреченост. Пристапно живеење во заедницата значи постоење на услови кои на лицата со интелектуална попреченост ќе им овозможи да го остварат своето право на избор и

квалитетот на сопствениот живот, што е предуслов за нивно самостојно живеење. Лицата со интелектуална попреченост имаат право да им бидат обезбедени сите можности да можат сами да избираат каде и со кого ќе живеат, а не да живеат во наметнати услови и начин на живот. Во таа смисла, неопходно е да се обезбеди широк спектар на квалитет на поддршка во заедницата за да им помогне на лицата со интелектуална попреченост, да им се овозможи слобода на избор и да се обезбеди соодветен квалитет на живот во заедницата. Тоа вклучува достапна животна средина - згради, јавни места, сообраќај, услуги, комуникации, информации, технологија и многу повеќе. Исто така, тоа го вклучува образованието, активности и кампањи за подигнување на свеста на сите учесници во заедницата, како и усогласување на терминологијата усвоена од страна на движењето на лицата со интелектуална попреченост на меѓународно ниво.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ivkovic, M. (2003). Sociologija obrazovanja. Knjazvac: DIP "NOTA".
2. Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински, Љ. (2007). Основи на дефектологијата. Куманово: Македонска Ризница.
3. Zvonarević, M. (1985). Socijalna psihologija. Zagreb: Školska knjiga.
4. Tamm, M., Prellwitz, M. (2001). 'If i had a friend in a wheelchair': children's thoughts on disabilities. Child: Care, Health and Development 27(3): 223-240.
5. Петров Р, Копачев Д, Такашманова Т., (2004). Деинституционализација на деца со тешка ментална ретардациј. Скопје: Филозофски факултет.
6. Hrnjica, S, (2011). Dete kao vrednost (Dete i njegove potrebe) u: Deca sa smetnjama u razvoju, potrebe i podrška. Beograd.
7. Teodorovic, B, (1997). "Suvremeno poimanje društvenog položaja osoba s mentalnom retardacijom". Zagreb: Nash prijatelj, br.1-2, str. 4-9,
8. Kaljaca, S., (2008). Umerena intelektualna ometenost. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
9. Gresham, F., Macmillan, D. L. (1997). Social Competence and Affective Characteristics of Students with Mild Disabilities. Review of edukational research.
10. Vantić-Tanjić, M., Nikolić, M. (2010). Inkluzivna praksa, od segregacije do inkluzije. Tuzla: OFF-SET.
11. Димовска, В., Крстовски, В., Гацоска, М. (2013). Правата на лицата со интелектуална попреченост во Република Македонија. Извештај од истражување за состојбите во однос на имплементација на Конвенцијата на ОН за правата на лицата со попреченост. Скопје: Дата Понс.
12. Teodorovic, B, Levandovski, D. (1986). Odnos roditelja prema djetetu s mentalnom retardacijom. Zagreb: Fakultet za defektologiju.
13. Устав на Република Македонија. Скопје.
14. ООН, 2006, Конвенција за правата на лицата со инвалидност.

# СПОСОБНОСТА ЗА САМОЗАСТАПУВАЊЕ НА ЛИЦАТА СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ

## ABILITY OF SELF-ADVOCACY OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Сашка ТРАЈКОВСКА<sup>1</sup>, Ристо ПЕТРОВ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Невработен магистер по дефектологија

<sup>2</sup>Редовен професор во пензија, Филозофски факултет, Скопје, Република Македонија

### АПСТРАКТ

*Вовед:* Самозастапувањето на лицата со пречки во интелектуалниот развој опфаќа дел од личниот идентитет. Самиот поим на самозастапување опфаќа мошне широко и комплексно подрачје кое се сведува на тоа да им се дозволи на лицата со попреченост да се развиваат како што тие самите сакаат, самите да донесуваат одлуки, да говорат во свое име, како и останатите лица, кои немаат попреченост. Цел: Основната цел на самозастапувањето е развивање на основните вештини кај лицата со интелектуална попреченост како и подобрување на односот на средината кон овие лица тие да станат полноправни членови на заедницата во која живеат, уживајќи еднакви можности, права и одговорности. Методи: Дескриптивен метод со кој се опишуваат ставовите на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во посебните основни училишта во Република Македонија. Резултати: Резултатите покажаа дека лицата со лесна интелектуална попреченост кои живеат со своите семејства имаат подобри комуникациски вештини, поголема способност за решавање на проблеми, и подобро ги познаваат сопствените права од учениците кои се сместени во интернат. Согласно тоа лицата со лесна интелектуална попреченост кои живеат со своите семејства имаат поголема способност за самозастапување во споредба со учениците кои се сместени во интернат. Заклучоци: Според резултатите кои ги добивме од спроведеното истражување можеме да заклучиме дека нивото на самозастапување на лицата со лесна интелектуална попреченост е многу ниско. Тие многу малку ги познаваат своите права, а уште помал број ги уживаат истите. Тоа укажува на потребата од се поголема едукација на лицата со интелектуална попреченост, на оние кои се поврзани со нив како и на целото општество со цел остварување на еднаквост и рамноправност на лицата со лесна интелектуална попреченост, како и сите други граѓани на нашата држава.

**Клучни зборови:** Лица со попреченост, самозастапување, самостојност.

### ABSTRACT

*Introduction:* The Self-advocacy of persons with intellectual disabilities represents a part of their personal identity. The term itself shows a wide and complex area which gives the persons with disabilities the opportunity of development in their desired way, making their own decisions and speaking in their behalf; like any other person without disability. *Aim:*

The primary goal of the self-advocacy is development of basic skills in persons with intellectual disabilities, as well as improvement of the attitude of the society toward them, so they can become full members of the community and have equal opportunities, rights and responsibilities. *Method:* The descriptive method was used in order to describe the attitudes of persons with mild intellectual disability from the secondary school „St. Naum Ohridski” in Skopje and from the other special schools in Republic of Macedonia. *Results:* The results indicate that the persons with mild intellectual disabilities who live with their families have better communication skills, higher ability of problem solving and are more familiar with their rights, than the persons who live in a dormitory. According to this, the persons who live with their families show a better ability of self-advocacy, than those living in a dormitory. *Conclusions:* From the research results, we can conclude that the persons with mild intellectual disability have a very low level of self-advocacy. They have a minimal knowledge about their own rights, and even fewer know how to use them. This indicates the need of better education of persons with disabilities, those from their surrounding and the whole society in order equality to be achieved for the persons with intellectual disabilities as for any other citizen.

**Key words:** Persons with disabilities, self-advocacy, independence.

## ВОВЕД

Во современото законодавство сите луѓе имаат еднакви права без разлика на пол, возраст, душевна состојба, национална, расна или верска припадност. Во последните дваесетина години во Република Македонија се повеќе се води сметка за остварување на правата на лицата со посебни потреби, а благодарейќи на тоа, сè поголем број од нив успеваат да се образоваат и стручно да се оспособат сè со цел поактивно вклучување во општеството како полноправни и самостојни членови. Во поново време донесени се многу меѓународни конвенции, декларации и нормативни акти кои ги обврзуваат земјите потписнички да ги регулираат правата на лицата со попреченост и да ги применат во практика. Покрај основните права кои се регулирани во конвенциите, декларациите и нормативните акти стои правото на самозастапување на лицата со интелектуална попреченост. Многу е тешко да се даде една дефиниција за тоа што е самозастапувањето. Тоа претставува дел од општественото движење и, благодарение на тоа, лицата со интелектуални тешкотии зазеле значајна улога во борбата за остварување на сопствените права. На индивидуален план, самозастапувањето вклучува напори на поединецот да зборува и да работи во свое име, да носи одлуки и да влијае на ситуации што се однесуваат на неговиот живот и да постигне највисок можен степен на независност (Atkinson, 2002). Основната цел на самозастапувањето е развивање на основните вештини кај лицата со ментална ретардација, како и односот на општествената средина кон овие лица за тие да станат полноправни членови на заедницата во која живеат и да ги уживаат истите можности, права и одговорности како и другите граѓани (Ibralic, Smajic, 2007).

## ПРАВА НА ЛИЦАТА СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

За да можат самите да се застапуваат, еден од основните фактори е лицата со попреченост да си ги знаат своите права. Како што веќе споменавме многу конвенции, декларации и нормативни акти на меѓународното право ги обврзуваат земјите да ги регулираат правата на лицата со попреченост и да ги применуваат во практика. Некои од нив се: *Конвенција на правата на лицата со инвалидност од страна на Обединетите нации*; *Европска конвенција за заштита на човековите права и основни слободи (ЕКЧП)*; *Меѓународна програма за развој на детето (ИЦДП)*; *Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност (ревидирана) 2010-2018* и многу други. Уставот на Република Македонија укажува дека Републиката се грижи за социјалната заштита и социјалната сигурност на граѓаните, им гарантира право на помош на немоќните и неспособните за работа и им обезбедува посебна заштита на инвалидните лица и услови за нивно вклучување во општествениот живот (Петров и сор. 2008). *Декларација за заштита и унапредување на правата на лицата со посебни потреби* ги поддржува сите иницијативи и активности насочени кон подигање на свеста на граѓаните за правата, потребите, потенцијалите и предностите на лицата со посебни потреби. Оценува дека е неопходно надлежните државни органи следејќи ги меѓународните стандарди да преземат мерки и активности заради создавање услови за достапна физичка околина и обезбедување пристап до комуникации и информации за ефективна и достапна здравствена и социјална заштита, за унапредување на процесот на образование, како и за продуктивно вработување на лица со посебни потреби, со цел нивно вклучување во сите сегменти на општествениот живот. Ја истакнува потребата од вклучување на организациите на лицата со хендикеп при донесување на законите и другите акти, што е од особено значење за унапредување и заштита на лицата со посебни потреби (Тафчиевска, 2005).

## ФАКТОРИ КОИ ВЛИЈААТ ЗА РАЗВОЈ НА ВЕШТИНИ ЗА САМОЗАСТАПУВАЊЕ

*Социјална интеграција* или социјализацијата е клучен фактор, преку неа се формира личноста на човекот. Социјализацијата означува свесно воведување на поединецот во социјалниот живот, прифаќање на нормите на заедничкиот живот, воспитание за очовечени општества или односи. Таа го опфаќа влегувањето на поединецот во општествениот живот под влијание на сите-намерни и ненамерни, позитивни и негативни општествени влијанија (интерен материјал). *Образованието* многу влијае врз формирање на квалитетна личност. Посебните училишта го оневозможуваат активното партиципирање на еднката во средината. Многу поголеми резултати покажува инклузивното образование. Преку овој процес, училиштето ги гради своите капацитети со цел да ги прифати сите ученици од локалната

заедница што сакаат да го посетуваат училиштето и притоа се намалуваат сите форми на исклученост и деградирање на учениците поради нивните пречки во развојот (Џонстон, 2010). *Стручниот тим* во редовното училиште треба да го сочинуваат дефектолог, социјален работник, педагог, одделенски наставник, психолог и др. Во овој стручен тим треба да владее партнерски однос, потребно е да бидат вклучени и родителите, а доколку е тоа можно и самите лица со попреченост (Калјаџа, 2008). *Семејството* претставува првата средина со која се среќава детето (Грајковски, 1998). Тоа има социјализаторска функција, преку која е свртено кон новата генерација што треба да се подготви за самостоен и општествено корисен живот во дадената средина. Во рамките на семејството детето учи што е добро, а што не, за тоа што е корисно, а што штетно (Грајковски, Динева, 2005). *Врсниците* како фактор за социјална интеграција се веднаш по родителите. Тие влијаат врз развивање на личноста на детето и тоа: 1. Врсниците овозможуваат детето да се развива како и другите деца на таа возраст; 2. Влијаат на нивното дејствување за независност и самостојност; 3. Овозможуваат стекнување на соодветни вредности и ставови и социјални улоги; 4. Врсниците придонесуваат за социјално природно однесување и прифаќање (Марковска, 2011).

## **МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

### **Предмет на истражување**

Предмет на ова истражување е нивото на самозастапување на лицата со лесна интелектуална попреченост кои се интернатски сместени во Центарот за образование и рехабилитација „Св. Наум Охридски“ во Скопје, како и учениците од завршните одделенија од ПОУ „Иднина“ и „Д-р. Златан Сремец“ од Скопје и од ПОУ „Маца Овчарова“ од Велес.

### **Цел на истражувањето**

Да се утврди нивото на самозастапување на лицата со лесна интелектуална попреченост.

### **Хипотези на истражувањето**

#### *Општа хипотеза*

Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот.

#### *Посебни хипотези*

H1: Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот на варијаблата самопочитување.

X2: Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот на варијаблата комуникациски вештини.

X3: Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот со варијаблата можност за избор и самоодлучување.

X4: Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот со варијаблата способност за решавање проблеми.

X5: Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот со варијаблата свесност за сопствените права.

### **Варијабли на истражувањето**

Варијаблите на нивото на самозастапување ги сочинуваат 5 целини за процена на сопствената вредност дефинирани во скалата за самопроценување. Независна варијабла се условите за живот, додека зависни варијабли се следниве: самопочитување; комуникациски вештини, можност за избор и самоодлучување; способност за решавање на проблеми; свесност за сопствените права. Инструменти Скала за процена на „сликата за себе“. Оваа скала е преземена од Б. Тодоровиќ, Д. Братковиќ, М. Краљевиќ во 1998 година и е адаптирана на наши услови, со дополнителни објаснувања на испитаниците доколку некои од прашањата не беа доволно јасни. Скалата за процена на „сликата за себе“ се состои од пет одделни скали, кои проценуваат одделна варијабла.

### **Популација и примерок на истражување**

Самото истражување се спроведе во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во посебните основни училишта „Иднина“ и „Д-р Златан Сремец“ од Скопје и „Маца Овчарова“ од Велес. Врз основа на условите на живот, примерокот го сочинуваат две групи испитаници:

- Лица со лесна интелектуална попреченост кои се школуваат и се интернатски сместени во ЦОР „Св. Наум Охридски“;
- Лица со лесна интелектуална попреченост кои учат во завршните одделенија во посебните основни училишта во Скопје и Велес и кои живеат со своите семејства.

## РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Резултатите од овој труд ги потврдија претпоставките за ниското ниво на свест за сопствената вредност на лицата со лесна интелектуална попреченост. Утврдено е следното:

1. Лицата со лесна интелектуална попреченост имаат ниско ниво на самозастапување.
2. Постојат разлики во нивото на самозастапување кај учениците кои се сместени во интернат и оние кои живеат со своите семејства, во корист на второнаведените.
3. Постојат разлики во однос на комуникациските вештини помеѓу двете групи испитанци, односно учениците кои се сместени во интернат имаат послаби комуникациски вештини во однос на учениците кои живеат со своите семејства.
4. Постојат разлики во однос на способноста за решавање проблеми, односно учениците кои живеат со своите семејства имаат подобро развиени способности за решавање проблеми, споредено со учениците кои се сместени во интернат.
5. Постојат разлики во однос на прашањето за познавање на сопствените права, при што учениците кои живеат со своите родители повеќе ги познаваат своите права споредено со учениците кои се сместени во интернат.

Тргувајќи од резултатите добиени од ова истражување, можеме да заклучиме дека лицата со интелектуална попреченост кои своето образование го поминуваат сместени во интернат покажуваат пониски резултати во скоро сите искази, споредено со учениците кои живеат со своите семејства. Сметаме дека ова се должи на поддршката која овие лица ја добиваат од своето семејство и секојдневните контакти со нив, што им е ускратено на учениците кои се сместени во интернат. Кај нас ситуацијата е таква што лицата со интелектуална попреченост немаат поддршка од нивните семејства што би овозможила развој на вештини, се разбира, во согласност со нивните способности. Многу често овие лица не се вклучени во никакви рехабилитациони програми и најчесто се социјално изолирани. Најчесто ова се случува поради тоа што родителите се срамот од нивните деца и сметаат дека истите треба да останат дома и тие да се грижат за нив. Ова најчесто се должи на недоволната информираност на родителите, како и на средината во која живеат. Потребно е медиумите да бидат поактивни во овој поглед. Многу почесто да се прават кампањи преку кои ќе се информира населението што сè можат да постигнат лицата со интелектуална попреченост, како да им се помогне да си ги остварат своите права, како и да се едуцира населението да ги прифаќа лицата со интелектуална попреченост како рамноправни членови на општеството.



## АНАЛИЗА НА ДОБИЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ

Подготовката за истражувањето се одвиваше во текот на второто полугодие од учебната 2013/2014. Резултатите кои ги добивме со нашето истражување покажаа дека општата хипотеза Постои статистички значајна разлика во самозастапувањето на лицата со лесна интелектуална попреченост кои учат во ЦОР „Св. Наум Охридски“ во Скопје и во ПОУ во однос на условите на живот –со што нашата општа хипотеза се потврдува. Според добиените резултати можеме да утврдиме дека условите за живот влијаат врз способноста за самозастапување, особено врз комуникациските вештини, способноста за решавање проблеми и познавањето на сопствените права. Лицата кои се сместени во своите семејства покажале подобри резултати на скалата за процена на комуникациските вештини за разлика од лицата кои се сместени во интернат. Многу помал процент од нив се муртеа на непријатен начин, ја менуваа темата среде разговор, користеа зборови што другите не можат да ги разберат... во споредба со лицата сместени во интернат, кои покажаа полоши резултати на оваа скала. Исто така, учениците кои живеат со своите семејства покажаа подобри резултати на скалата за процена на способноста за решавање проблеми. Тие во споредба со учениците кои се сместени во интернат многу почесто согледуваа проблем во дадените проблем – ситуации и нудеа решение, кое решение беше прифатливо за поголемиот дел од групата. Оваа група даде повеќе точни одговори и на прашалникот за процена на нивото на свесност за сопствените права. Поголемиот број ученици кои живеат со своите семејства сметаат дека сите луѓе имаат еднакви човекови права, дека другите луѓе не можат да ти ги одземат правата кога и да посакаат, дека оние лица што не можат да работат треба да добијат помош и сл. Добиените резултати покажуваат дека семејната атмосфера, љубовта и поддршката од своите најблиски и тоа како влијае врз способноста за самозастапување на лицата со интелектуална попреченост. Од друга страна, резултатите покажуваат дека лицата со интелектуална попреченост кои се сместени во институција имаат релативно ниска способност за самозастапување, единствено подобри резултати имаат добиено на првата скала – самопочитување, односно лицата кои се сместени во интернат имаат повисоко самопочитување. Поголемиот број од учениците кои се сместени во интернат сметаат дека се добри личности, подеднакво добри како и сите останати; задоволни се со самите себе и со она што го имаат постигнато, за разлика од учениците кои живеат со своите семејства кои покажаа пониски резултати на оваа скала. Вкупните резултати кои се добиени преку анализа на одговорите на првата скала (*скала за процена на самопочитувањето*) укажаа дека учениците кои живеат во своите семејства имаат пониско ниво на самопочитување споредено со учениците кои се сместени во интернат. Тие покажуваат несигурност во сопствените способности, во истакнување на своите добри особини. Според Ф. Ибралиќ и М. Смајлиќ, повисокото ниво на самопочитување кај учениците кои се

сместени во интернат се должи на можноста за споредување со другите, поради почестите контакти со своите врсници. Генерално, нивното самопочитување е изградено врз основа на социјална компарација со своите врсници. Учениците кои живеат со своите семејства главно имаат ограничен број контакти, во кои се вклучува потесниот круг на семејството и соучениците од класот. Тие имаат пониски резултати на првата скала – самопочитување. Причина за ова се смета дека се ставовите на нивните родители и честото потценување и презаштитување од нивна страна во текот на детството, што значително влијаело на развојот на нивната слика за себе. Животот во институција на лицата со интелектуална попреченост, како и семејната изолација поставуваат бариера и во социјалната компарација и реализација на личната компетенција. Во однос на вториот дел, кој се однесува на **комуникациските вештини**, направена е споредба помеѓу двете споредувани групи при што е утврдено дека постојат значајни разлики. Учениците кои живеат со своите семејства имаат подобри комуникациски вештини во споредба со учениците кои се сместени во интернат. Сметаме дека ова се должи на позитивниот пример кои го имаат учениците кои живеат со своите семејства. Оваа група ученици се идентификуваат со своите родители и го прифаќаат начинот на однесување на нивните родители. Фацијалната експресија, гестикулацијата со рацете, држењето на телото додека зборуваат, сето тоа го учат од своите родители, а она однесување кое е социјално неприфатливо со правилни насочувања од страна на родителите, го губат. Ова не е пример со учениците кои се сместени во интернат, обично децата едни од други прифаќаат начин на однесување, па дури и да е социјално неприфатлив. Резултатите добиени преку интервју со двете групи испитаници покажаа дека нема статистички значајна разлика во **способноста за вршење избор и самоодлучување** меѓу учениците кои живеат со своите семејства и оние кои се сместени во интернат. Во однос на четвртиот сегмент од нашето истражување резултатите покажуваат дека учениците кои живеат со своите семејства имаат поголема **способност за решавање проблеми**, во споредба со учениците кои се сместени во интернат. Учениците кои живеат со своите семејства, според резултатите, покажуваат поголема способност во решавање проблеми. Сметаме дека тоа се должи на поддршката што ја добиваат од нивните родители за самостојно да донесуваат одлуки и да одговараат за истите. Многу е важно уште од мали нозе да се поттикнуваат децата самостојно да ги решаваат проблемите преку најразлични игри и посветување на потребното внимание не само од страна на родителите туку и од целото семејство, како и овозможување на рамноправно учество на овие деца во семејните ситуации. Децата кои се сместени во интернат уште од мали нозе поминуваат пократко време со своите семејства, па семејството не е во можност толку многу да влијае врз развојот на нивното дете. Персоналот кој е вработен во интернатот, за да има поголема контрола врз учениците (бидејќи секако се работи за голем број ученици), не им овозможува самостојно да донесуваат одлуки за голем број прашања кои се поврзани со

нив. Наметнува правила што учениците треба да ги почитуваат за да се зачува редот и мирот во институцијата, а со тоа се ускратува можноста овие ученици да размислат за пречките со кои секојдневно се среќаваат и решенијата истите да се надминат. Петтиот дел од прашалникот се однесува на тоа колку лицата со интелектуална попреченост ги познаваат *своите права*. Самото познавање на сопствените права, кај учениците кои живеат со своите семејства е поголемата достапност на медиумите преку кои се запознаваат со постојаното зборување за правата на луѓето, нивното почитување и начинот на нивното остварување. Децата кои се сместени во интернат имаат одреден период во денот кога ги користат медиумите, и тоа баш и не е квалитетно користење, при што ретко кој од овие ученици ги познава сопствените права и бара нивно почитување.

## ПРЕДЛОГ МЕРКИ

Бидејќи резултатите кои ги добивме на терен генерално покажуваат дека нивото на самозастапување на лицата со лесна интелектуална попреченост, без разлика дали се сместени во интернат или живеат со своите семејства, е на многу ниско ниво, потребно е да се променат многу работи во нашиот општествен систем за да се подобри целокупната ситуација. Лицата кои се институционално сместени добиват стручен третман и работно оспособување, се со цел поефективно вклучување во социјалната средина. Но сепак, она што можевме да го забележиме е дека сите корисници, без разлика на индивидуалните разлики и потреби, добиваат единствен систем на секојдневни активности, кои се цврсто дефинирани, при што наместо активностите да бидат прилагодени на корисниците, ситуацијата е обратна – корисниците се адаптираат на програмата и активностите. Од друга страна институционалниот систем на заштита е етикетирачки и ограничувачки, тука недостига семејната љубов и атмосфера што на свој начин ја зголемува самодовербата и почитувањето. Во Република Македонија, во 2000 година е започнат процесот на деинституционализација и поголемиот број на корисници, се извлечени од институциите и вратени во нивните семејства или пак во други т.н. згрижувачки семејства. Ова се покажало како добра практика, па сметаме дека сеуште во институциите постојат лица со попреченост кои можат да функционираат надвор од институциите, секако сместени во семејствата. Од друга страна, пак, лицата кои живеат со своите семејства обично не ја добиваат потребната поддршка која би им овозможила развој на нивните вештини, секако во склад со нивните способности. Најчесто родителите се срамот од нивното дете бидејќи е поразлично од неговите врсници. Тоа најчесто се должи на недоволната информираност. Најдобар начин за едукација на родителите и на пошироката општествена средина е преку медиумите. Тие имаат огромно влијание кај секој човек, бидејќи нема таков кој не следи барем еден од медиумите (телевизија, весник, радио и рекламирање). Често се случува она што ни го сервираат медиумите

да биде претставено на повисок стил и со зборови кои не се разбирливи за лицата со интелектуална попреченост. Поради тоа потребно е да она што го презентираат медиумите да биде со едноставен јазик, без употреба на долги зборови и реченици. Кога станува збор за усно пренесување на информациите тоа да биде со кратки речеици, да се говори јасно и говорот да не биде едноличен, говорот на телото и фацијалната експресија се исто така многу битни за полесно разбирање на она што се прикажува. Локалната власт исто така има важна улога во вклучувањето на лицата со попреченост во општествената средина како рамноправни членови. Локалните власти имаат клучна улога во обезбедување на потребните финансиски средства за адекватно спроведување на рехабилитација, инклузија во училиштата, работно оспособување на оваа категорија на лица и сл. Лицата со попреченост ги имаат истите права на образование, здравствена и социјална заштита, вработување и сл. како нас. Сите ние имаме одредена улога во помагање на овие лица да си ги побараат и остварат своите права. Да им создадеме подобри услови за образование, вработување, спорт и рекреација, бидејќи и тие се луѓе како нас, и тие заслужуваат живот не поразличен од тој што го имаме сите ние.

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Atkinson, D. (2002). Self-advocacy and research. In B. Gary and R. Jackson (Eds.). *Advocacy and learning disability*. London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publisher.
2. Ibralić, F.; Smajić, M. (2007). *Samozastupanje osoba s mentalnom retardacijom*. Sarajevo.
3. Петров, Р. и сор. (2008). *Заштита и рехабилитација на лицата со инвалидност*. Скопје: Македонска Ризница Куманово.
4. Тафчиевска, Д. (2005). *Збирка македонски прописи за лицата со хендикеп*. Скопје.
5. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ Институт за педагогија. (2006). *Интерен материјал за подготовка на испитот Педагогија*. Скопје.
6. Џонстон, К. (2010). *Инклузивното образование во рамките на „Училиште по мерка на детето“, резултати и препораки од студијата за Македонија*. Министерство за Образование и наука, Република Македонија. Скопје.
7. Kaljača, S. (2008). *Umerena intelektualna ometenost*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.
8. Трајковски, Д. (1998). *Семејството во системот на социјална заштита во Република Македонија*. Скопје.
9. Трајковски, Д.; Динева, С. (2005). *Семејно право*. Скопје.
10. Марковска, Б. (2011). *Ефектите од инклузивното образование во редовните основни училишта во Република Македонија*. Докторска дисертација. Педагошки факултет. Битола.

# СЕКСУАЛНОТО И РЕПРОДУКТИВНО ЗДРАВЈЕ КАЈ ЛИЦАТА СО ПОПРЕЧЕНОСТ

## SEXUAL AND REPRODUCTIVE HEALTH IN PERSONS WITH DISABILITIES

Ристо ПЕТРОВ<sup>1</sup>, Слободанка ЛАЗОВА-ЗДРАВКОВСКА<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Редовен професор во пензија, Филозофски факултет, Скопје

<sup>2</sup>Министерство за труд и социјална политика, Скопје, Република Македонија

### АПСТРАКТ

*Вовед:* Сексуалноста е составен дел на животот на секоја личност. Сексуалниот живот е сеуште табу тема во општеството, на луѓето им е незгодно да разговараат за секс, а моралните и религијски фактори уште повеќе влијаат на потребата за правилни информации за сексуалноста. *Цел:* Во програмите за работа со лицата со попреченост да бидат застапени области, прашања за нивното сексуално здравје. Воспитниот кадар да биде обучен да разговара со лицата со попреченост за нивните сексуални права и потреби. Исто така и родителите, како нивни примарни едукатори, да се оспособат и да се охрабрат отворено да разговараат со нивните деца за нивните потреби. *Методи:* Опфатен примерок од лица со попреченост, родители, стручни работници, професори, пратеници. Користен е Метод на структурална анализа, дескриптивна и компаративна анализа. *Резултати:* Лицата со попреченост го следат истиот развоен циклус како и останатата популација. Во зависност од видот и степенот на попреченост, минуваат низ исти развојни фази како и другите. Иако двајца родители од дневен центар истакнаа дека ќе забранат секаков разговор на тема сексуални односи, сепак поголемиот дел од нив одговорија дека „ако нивното дете им каже дека има потреба од сексуални односи, тоа ќе ги поттикне на размислување за тие нивни потреби,„. Констатиравме дека и стручните лица имаат потреба од едукација. *Заклучоци:* Правото на сексуално и репродуктивно здравје кај лицата со попреченост ја гарантира заштитата и рамноправноста на истите во оваа исклучително сензитивна област. Лицата треба да ги знаат своите права, да ја препознаат дискриминацијата, да ги познаваат механизмите на заштита и да ги зајакнат сопствените капацитети. Да се понуди воспитно образовна програма за сексуално воспитание и образование за нив, нивните родители и стручните лица. Нивната сексуалност да биде прифатена како и кај секоја друга личност.

**Клучни зборови:** Попреченост, сексуалност, злоупотреба, дискриминација.

### ABSTRACT

*Introduction:* Sexuality is an integral part of the life of every person. The sexual life is still a tabby in the society, people are uncomfortable to talk about sex, and the moral and religious factors influence even more on the need for proper information on sexuality. *Purpose:* In the programs for working with persons with disability there should be areas

and issues about their sexual health. The educational staff should be trained to talk to the persons with disabilities about their sexual rights and needs. Also the parents, as their primary educators, should be trained and encouraged to talk openly with their children about their needs. *Methods:* The sample is consisted of persons with disabilities, parents, professionals, professors, parliamentarians. We used the method of structural analyses, descriptive and comparative analyses. *Results:* The persons with disabilities have the same developmental cycles as the rest of the population. Regarding of the type and degree of disability, they pass through the same developmental phases as the others. Although two of the parents from a day care center said that they will forbid any discussions regarding sexual relations, the larger part of them answered that “if their child says that he/she has a need for sexual intercourse that will encourage them to think about their needs”. We also stated that the professionals have a need for education. *Conclusions:* The right for sexual and reproductive health in the persons with disabilities guarantees their protection and equality in this exceptionally sensitive area. The persons should know their rights, they should recognize the discrimination, and they should know the mechanisms for protection in order to strengthen their capacities. There should be an educational program for sexual education for them, their parents and the professionals. Their sexuality should be accepted as in every other person.

**Key words:** isability, sexuality, abuse, discrimination.

## ВОБЕД

Правото на сексуално и репродуктивно здравје кај лицата со попреченост ја гарантира заштитата и рамноправноста на истите во оваа исклучително сензитивна област. Ова право само по себе подразбира давање на здравствени услуги кои што се прилагодени на потребите на лицата со попреченост, слобода истите самостојно да донесуваат одлуки како и право да бидат информирани и едуцирани согласно нивниот вид и степен на попреченост. Репродуктивното здравје е состојба на физичка, ментална и социјална благосостојба во сите области кои што се поврзани со репродукцијата. Тоа подразбира дека лицата со попреченост треба да имаат задоволителен и безбеден сексуален живот, дека истите се способни да имаат потомство, како и право да имаат пристап кон безбедни, достапни и прифатливи методи на планирање на семејство во корелација со адекватна здравствена заштита. Сексуалното и репродуктивно здравје заедно со правата на лицата со попреченост мораат да се третираат од гледиште на мултидисциплинарен и мултисекторски пристап на сите нивоа. Ова сензитивно подрачје подразбира заедничко учество на законодавната и извршната власт со цивилниот сектор, кои што во континуитет треба да имаат координиран пристап во унапредувањето и заштитата на лицата со попреченост, во делот кој што се однесува на нивното сексуално и репродуктивно здравје.

## **Сексуално и репродуктивно здравје на лицата со попреченост**

Сексуалноста е составен дел на животот на секоја личност, па така и на лицата со попреченост. Меѓутоа, бројни се предрасудите и погрешните уверувања кога е во прашање сексуалноста кај овие лица. Сексуалниот живот е сеуште табу тема во општеството, на луѓето им е незгодно да разговараат за секс, а моралните и религијски фактори уште повеќе влијаат на потребата за правилни информации за сексуалноста. Попреченоста, или физичките и интелектуалните оштетувања можат на различни начини да влијаат на сексуалниот живот на личноста. Лицата со телесна или интелектуална попреченост честопати ги сметаат како асексуални лица или лица кои не се во состојба да имаат сексуален живот. Меѓутоа, сите човечки суштества се сексуални суштества и имаат право да пронајдат начини на кои ќе ја изразат својата сексуалност. Ова подеднакво се однесува и на лицата со попреченост. Постои мислење кое го посматра сексуалното задоволство не само како чин во кој доаѓа до спојување на сексуалните органи, туку како интимна, емоционална, духовна и физичка врска измеѓу човечки суштества, која вклучува различни видови на однесување. Ова видување е посебно важно за лицата со попреченост кои мораат да направат одредени подготовки за различни сексуални активности. Лицата со попреченост се во иста мера социјални битија како и остатокот од светската популација, чиј полов развој, со евентуални отстапки, го следи генералниот полов развој на човекот. Асоцијацијата за здравствена едукација и истражување Х.Е.Р.А. ја препозна потребата да спроведе истражување за постојните состојби во однос на сексуалното и репродуктивно здравје кај лицата со попреченост во однос на имплементацијата на одредбите од Конвенцијата за правата на лицата со попреченост која што Република Македонија ја ратификуваше на 05.12.2011 година. Според член 1 од Конвенцијата за правата на лицата со попреченост, *под поимот лица со попреченост се сметаат сите лица кои имаат долготрајни физички, ментални, интелектуални или сетилни нарушувања, кои во интеракција со различни бариери може да го отежнат целосното и ефективно учество во општеството врз основа на еднаквост со другите.* Во член 26 од истиот документ, во кој се зборува за хабилитацијата и рехабилитацијата на овие лица, стои обврската на државите: *“...да овозможат лицата со попреченост да стекнат и да ја задржат максималната самостојност, целосната физичка, ментална, социјална и стручна способност и целосно да се вклучат и учествуваат во сите аспекти на животот...”*. Во член 35 и Уставот на Република Македонија укажува на заштитата на лицата со попреченост: *“Републиката им обезбедува посебна заштита на инвалидните лица и услови за нивно вклучување во општествениот живот”*.

## МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

### Предмет и цел на истражувањето

Во основа ова истражување претставува планирање, подготовка и разговори со стручни лица, родители и корисници на услуги за “Сексуалното и репродуктивно здравје и лицата со попреченост” и има за цел да обезбеди информации, пристапни и достапни услуги за репродуктивното здравје на лицата со попреченост, како и непосредна работа со лица со попреченост за развивање на нивните способности колку што е можно повеќе, со можност да се вклучат во живот како рамноправни граѓани на општествената заедница.

### Методи, техники и инструменти на истражувањето

Методи: Метод на структурална анализа и Метод на дескриптивна и компаративна анализа. *Техники:* Анализа на документација (Устав, закони, подзаконски акти и друго кои беа анализирани) и Анкета (Прашалници). *Инструменти:* Во истражувањето беа применети анкетни листови: за лица со телесна попреченост и лица со умерена и тешка интелектуална попреченост; за родители на корисници од дневен центар; за вработените стручни лица од установа и дневен центар; и за претставниците на Филозофски факултет, Министерствата за труд и социјална политика и здравство и од група пратеници/политички партии.

### Популација и примерок

Во истражувањето беа опфатени 72 испитаници и тоа:

- 28 лица со попреченост, од кои 17 лица со телесна попреченост од Ј.У. Завод за заштита и рехабилитација "Бања Банско"-Струмица и 11 лица со интелектуална попреченост од Дневниот центар "Порака Наша" од Куманово
- 10 родители на лица со интелектуална попреченост
- 10 стручни лица кои работат со лицата со попреченост, од кои 6 од Ј.У. Завод за заштита и рехабилитација "Бања Банско"-Струмица и 4 од Дневниот центар "Порака Наша" од Куманово
- 8 наставници од Филозофски факултет; 9 претставници од Министерствата за труд и социјална политика и за здравство и 7 лица, претставници од политички партии, од кои 2 досегашни пратеници.

Во продолжение ќе се осврнеме само на резултатите од корисниците, нивните родители и стручните работници.

## РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

### Прашања за корисниците од Дневниот центар "Порака Наша" од Куманово и Ј.У. Завод за заштита и рехабилитација "Бања Банско"

Пред да започнеме да ги сумираме резултатите во табели, нам ни беше сосема јасно дека ќе добиеме различни резултати, во корист на корисниците



од Заводот "Бања Банско". Тоа е сосема разбирливо од причина што најголем дел од корисниците од Заводот во Бања Банско се лица со телесна попреченост, но со сочувани интелектуални способности. Тие самостојно ги пополнуваа прашалниците и коментираа. Дел од нив живеат во парови, во опремени апартаменти за секој пар посебно и оттука е и големата разлика во второто прашање: тие знаат што е тоа *абнормално сексуално однесување*. Исто така, знаат и што е тоа *сексуална злоупотреба* и согласно истото знаат да препознаат и можат да се одбранат. Корисниците од двете институции одговорија дека нивните учители, воспитувачи ги подучуваат *кои срамни работи не треба да ги прават*. Согласно одговорите на другите прашања може да се констатира дека одговорите се нереални, зашто се во коализија со одговорите на други прашања, каде што се бараше одговор: дали ги распознаваат полните органи, дали им објаснуваат за карактеристиките на половиот развој, дали девојчињата знаат како да се заштитат од бременост, дали се информирани за полните болести. Одговорите на прашањата од испитаниците од Заводот во Бања Банско упатуваат на следниве заклучоци:

- Од 10 испитаници од женски пол, две не знаат што е тоа сексуален однос, не разликуваат нормално од ненормално сексуално однесување, не се информирани за полово преносливи болести, што не е случај кај машките испитаници.
- 5 од вкупно 10 испитаници од женски пол, наведоа дека не биле подучувани од страна на нивните родители за правилен сексуален развој, а 4 испитанички наведоа дека не биле подучувани ниту од нивните учители/ воспитувачи. По овие прашања идентична е состојбата и кај корисниците од машки пол.
- Кај корисниците од Дневниот центар во Куманово, одговорите ги споредивме во однос на нивната **возраст**:
- Кај лицата до 30 годишна возраст се констатира дека 55% од нив се запознаени со проблематиката која се третира, додека 45% имаат помали познавања од областа.
- Кај лицата со возраст над 30 години, поголемиот дел од нив, 53% дадоа повеќе негативни одговори, што укажува на фактот дека истите не биле подучувани ниту од страна на нивните родители ниту од страна на нивните учители/ воспитувачи.

Консултирајќи други истражувања (Рашиќ, О. 2009 година), констатиравме дека оваа состојба е идентична и во училиштата за лица со оштетен слух во Битола и Скопје, во училиштето за лица со оштетен вид во Скопје, како и во центарот "Св.Наум Охридски" во Скопје.

На прашањето: *дали во училиштето имате предавања за карактеристиките на половиот развој кај момчињата и девојчињата*, повеќе од 50% одговорија негативно.

Во понатамошната анализа на одговорите на прашањата наменети за вработените стручни лица, констатиравме дека и тие имаат потреба од

едукација, што само по себе укажува дека недоволно работат со лицата со попреченост на планот на сексуалната едукација.

### Прашања за родителите и вработените стручни работници од Дневниот центар "Порака Наша" во Куманово и Ј.У. Завод за заштита и рехабилитација "Бања Банско"

Многумина за лицата со попреченост размислуваат дека се тоа луѓе кои на физички план се доста ограничени и како такви немаат сексуален живот со други партнери. Но, тоа не е вистина, бидејќи ако телото не е способно, нивниот дух е неверојатно силен и исполнет со најразлични желби (Табела 1).

**Табела 1.** Што од наведеното, кое се однесува на лицата со попреченост, сметате дека е точно

**Table 1.** Which of the stated, related to the persons with disabilities, you believe is correct

Ред. број	Можни одговори	Родители на машки деца	Родители на женски деца
1.	Асексуални се	-	-
2.	Со зголемен сексуален нагон	1	-
3.	Со нормален сексуален нагон	7	2

Родителите правилно ги проценија можностите на нивните деца. Најголемиот дел од нив укажаа дека тие се со нормален сексуален нагон. Исто така сите стручни работници од Дневниот центар во Куманово на ова прашање наведоа дека корисниците се со нормален сексуален нагон.

Шаренило на можни одговори констатиравме и кај одговорите во табела 2, но сепак, на прашањето: *Од што е предодреден половиот развој кај лицата со попреченост*, родителите се определија за првите два става: од заедничкото влијание на видот и степенот на попреченоста, како и од општествените ставови и влијанија. За истиот одговор се определија и вработените стручни работници од Дневниот центар во Куманово.

**Табела 2.** Мислите ли дека половиот развој кај лицата со попреченост е одреден од

**Table 2.** Do you think that the sexual development of the persons with disabilities is determined by

Ред. број	Можни одговори	Родители на машки деца	Родители на женски деца
1.	Видот и степенот на попреченост	3	1
2.	Општествените ставови и влијанија	3	1
3.	Заедничко влијание на 1 и 2	1	
4.	Друго	1	

На прашањето: *Дали родителите сметаат дека лицата со попреченост имаат јасна претстава за своето социјално полово однесување и за својата сексуалност*, најголениот дел од родителите се определија за ставот

дека истите немаат претстава за своето социјално полово однесување и за својата сексуалност, но блиску до нив е и размислувањето дека родителите не знаат што се случува со нивните деца. По ова прашање одговорите на стручните работници од Дневниот центар во Куманово се сосема поинакви и тие се определија за првите два можни одговори. На разлики во одговорите по ова прашање, помеѓу нашите испитаници и стручните работници и родителите, наидовме и во истражувањето (Рашиќ, О. 2009 година) реализирано на Филозофскиот факултет во Скопје. Имено, истражувајќи ја состојбата кај другите категории на лица со попреченост, најголем дел од стручните работници изјавија дека корисниците ретко имаат јасна претстава за нивното социјално-полово однесување и сексуалноста. Родителите на овие групи испитаници исто така во најголем дел се определија за истиот можен одговор. Четворица родители сметаат дека нивните деца *имаат доволно познавања од областа на половиот развој и соодветното сексуално воспитување*, а двајца родители сметаат дека имаат познавања, но недоволно (табела 3).

**Табела 3.** Дали сметате дека лицата со попреченост имаат доволно познавања од областа на половиот развој и соодветното сексуално однесување

**Table 3.** Do you believe that the persons with disabilities have sufficient knowledge from the area of sexual development and the area of appropriate sexual behavior

Ред. број	Можни одговори	Родители на машки деца	Родители на женски деца
1.	Имаат доволно познавања	3	1
2.	Недоволно познавања	1	1
3.	Немаат познавања	2	-
4.	Не знам	2	-

Одговарајќи на слични прашања, самите корисници поинаку одговорија. Нивните размислувања се негативни кога одговараа на прашањата каде се бараше одговор: дали ги распознаваат полните органи, дали им објаснуваат за карактеристиките на половиот развој, дали девојчињата знаат како да се заштитат од бременост, дали се информирани за полните болести. Исто така, со родителите не се согласија и стручните работници од Дневниот центар од Куманово кои едногласно се определија дека лицата со попреченост имаат недоволни познавања за нивниот полов развој и сексуалното однесување.

На стручните работници од Заводот во Бања Банско им беше поставено дополнително прашање: ***Треба ли лицата со попреченост да бидат информирани и едуцирани за различни сексуални прашања.*** Сите шестмина стручни работници одговорија позитивно на ова прашање, зашто ваква едукација им е повеќе од потребна, за да можат со поголема сигурност да пристапат кон едуцирање на лицата со попреченост. На истите одговори наидовме и во истражувањето од 2009 година, каде најголемиот број стручни работници и родители се определија дека корисниците имаат недоволни познавања.

**На кој начин најчесто лицата со попреченост се здобиваат со информации за половиот развој и адекватното сексуално однесување** (табела 4). Резултатите укажуваат дека би требало да ги добијат сите сознанија, но заостануваат позади нивните врсници.

**Табела 4.** На кој начин најчесто лицата со попреченост се здобиваат со информации за половиот развој и адекватното сексуално однесување

**Table 4.** How do the persons with disabilities gain information about the sexual development and the adequate sexual behavior

Ред. број	Можни одговори		Родители на женски деца
1.	Воспитно образовна програма	1	-
2.	Во семејството	2	1
3.	Медиуми	1	1
4.	Врсници	4	-

Исто така, не постои организирана и осмислена работа со лицата со попреченост во институциите која што се однесува на половиот развој и сексуалното однесување. Лицата со попреченост се препуштени сами на себе и со сознанија за половиот развој и сексуалното однесување се здобиваат низ разговори со нивните врсници. Вработените стручни работници од Дневниот центар во Куманово и по ова прашање не се потполно усогласени со родителите. Тие сметаат дека семејството нема улога во воспитувањето на нивните деца. Еден испитаник од вработените нагласи дека корисниците со информации се здобиваат преку воспитно образовната програма во Дневниот центар, додека другите тројца примат дадоа на медиумите и врсниците. На слична состојба се најде и во истражувањето од 2009 година. Стручните работници сметаат (55,6%) дека тие се оние кои што ги нудат информациите на корисниците, а влијанието на родителите го оценија со 20.7%. Родителите пак, се определија за следната констатација: нивното влијание го проценија со 44.8%, на второ место ги ставија врсниците со 34.5%, а на трето место стручните работници со 20.7%. И по ова прашање се добија различни одговори, кои упатуваат на фактот дека по овие прашања треба да следи осмислена, континуирана работа со сите чинители во овој процес: родителите, стручните работници, корисниците итн. На стручните работници од Дневниот Центар во Куманово им поставивме уште едно прашање: **Дали во воспитно образовната работа во доволна мера се опфатени теми од областа на полвото воспитание и сексуалното однесување.** Од четворицата испитаници се доби единствен одговор: *површно се споменуваат вакви теми.* На вработените од Заводот "Бања Банско" им беше поставено прашањето: **Имаат ли право лицата со попреченост на можност на сопствен избор и донесување одлуки.** Сите шестмина стручни работници позитивно се произнесоа по прашањето. Тие се рамноправни членови на оваа заедница, живеат во неа и имаат право на сопствен избор.

Шестмина родители, на прашањето *дали отворено зборуваат со нивните деца за половиот развој и сексуалното однесување* (табела 5) изјавија дека со нивните деца отворено зборуваат за нивниот полов развој и сексуално однесување.

**Табела 5.** Дали Вие отворено зборувате со Вашето дете за половиот развој и сексуалното однесување

**Table 5.** Do you openly talk with your child about the sexual development and sexual behavior

Ред. број	Можни одговори	Родители на машки деца	Родители на женски деца
1.	Да	5	1
2.	Само доколку детето нешто праша	1	1
3.	Ја избегнуваме оваа тема	-	-
4.	Воопшто не зборуваме за ова	2	-

*Имаат ли лицата со попреченост право на приватност?* Ова прашање беше упатено до вработените во Заводот "Бања Банско". Одговорот беше едногласен: "да". Голем дел од нив живеат во парови, во посебни апартаменти, комплетно опремени и истите имаат право на приватност, воспоставување на блиски пријателски и емоционални интерперсонални односи, вклучувајќи ги и сексуалните односи. Дали сте провериле *што Вашето дете знае за половиот развој и сексуалното однесување*. Петмина родители (од осум) изјавија дека следат што знаат нивните деца и дека разговараат со нив. Следи групата на родители кои што изјавија дека случајно откриле што и колку знаат нивните деца за половиот развој и сексуалното однесување. Родителите и стручните работници, во најголем број, на прашањето: *Дали мислите дека во Република Македонија се сретнува сексуална злоупотреба на лица со попреченост* изјавија дека често се сретнува сексуална злоупотреба кај лицата со попреченост. На вакви резултати се наиде и во истражување од 2009 година. Петмина од шест испитаници, стручни работници од Заводот "Бања Банско" одговорија дека се запознати дека во Република Македонија е присутна сексуална злоупотреба на лицата со попреченост. Сексуалната злоупотреба кај лицата со попреченост е најмногу присутна кај лицата со интелектуална попреченост (ментална ретардација) и тоа посебно кај лицата со умерена интелектуална попреченост (табела 6).

**Табела 6.** Која категорија на лица со попреченост има највисока преваленција на сексуална злоупотреба

**Table 6.** In which category of persons with disabilities, the prevalence of sexual abuse is the highest

Ред. број	Можни одговори	Родители на машки деца	Родители на женски деца
1.	Лица со МР	7	2
2.	Лица со ОВ	1	-
3.	Лица со ОС	-	-
4.	Телесно инвалидни лица	-	-

Ова се очекувани резултати кои ги потенцираа и стручните работници, а се среќаваат и во други истражувања, зашто оваа категорија на лица најлесно може да се заведе, а со тоа и да се злоупотреби. Родителите, како и стручните работници од Дневниот центар од Куманово, истакнаа дека возрасна категорија на лица со попреченост која што е најмногу изложена на ризик, се лицата од 12 до 18 години. Кај другите категории на лица со попреченост, стручните работници сметаат дека и кај нив истата возрасна група е најмногу изложена на ризик, додека родителите сметаат дека тоа е возрасната група од 18 до 50 години. На прашањето: Дали кај Вашето дете сте забележале да настанат ненадејни промени во однесувањето без да има видлива причина за тоа, поголем дел од родителите истакнаа дека приметиле нарушен сон и страв од непознати лица кај нивните деца кои што имаат интелектуална попреченост. Поголемиот дел од родителите сметаат дека можат да препознаат доколу нивното дете е изложено на ризик од сексуална злоупотреба. На стручните работници им се постави малку изменето прашање: *Дали можат да препознаат доколку некој од корисниците бил жртва на сексуална злоупотреба. Едно лице изјави дека ќе го препознае таквото лице, друг изјави дека не може да го препознае, а двајца додадоа одговор делумно.* Дали е можно лицата во/од Дневниот центар меѓусебно да се злоупотребуваат. Од вкупно 10, шестмина родители изјавија дека не знаат, но тројца родители истакнаа дека мислат оти има случаи во кои корисниците меѓусебно се злоупотребуваат. Во оваа група се двајца родители кои имаат синови во Дневниот центар и еден родител кој има ќерка. На стручните работници им се постави дополнително прашање: *Дали во Вашата институција има корисници кои што биле сексуално злоупотребувани или принудени на проституција од страна на своите родители.* Само едно лице (од вкупно 4) беше децидно дека такво нешто не постои, додека останатите три изјавија: не знам. На стручните работници им беше поставено уште едно прашање: *Доколку случајно откриете сексуална злоупотреба на корисник од некој вработен во Дневниот центар, што ќе превземете?* Тројца стручни работници истакнаа дека доколку такво нешто се случи, *проблемот ќе се изложи пред целиот колектив*, додека едно лице истакна дека *ќе побара помош од друга институција.* Следуваше и трето дополнително прашање, поставено до вработените стручни работници од Дневниот центар од Куманово и Заводот "Бања Банско": *Дали во институцијата има јасно издиференцирана политика во однос на превенција од сексуална злоупотреба и кое стручно лице се занимава со ова.* Одговорот беше: Не, институцијата нема ваква програма, како одговор на сите стручни работници. Доколку имало случаи на меѓусебна злоупотреба, поради што се случило тоа? На ова прашање се добија скоро идентични одговори. Тројца родители истакнаа дека причината за тоа е несоодветното сексуално воспитување. Четворица родители истакнаа дека причината е во недоволната грижа, но притоа не напоменаа дали станува збор за грижа од страна на вработените, грижа од страна на општеството или недостаток на нивна родителска грижа. Доколку

имало случаи на меѓусебна злоупотреба, поради што се случило тоа? На ова прашање се добија скоро идентични одговори. Тројца родители истакнаа дека причината за тоа е несоодветното сексуално воспитување. Четворица родители истакнаа дека причината е во недоволната грижа, но притоа не напоменаа дали станува збор за грижа од страна на вработените, грижа од страна на општеството или недостаток на нивна родителска грижа. Дали сте приметиле кај Вашето дете абнормално сексуално однесување (табела 7). Децата се возрасни и сигурно нешто ќе се појави, вака коментираа родителите, но при пополнување на прашалникот, коментарите изостанаа. Во секој случај, седуммина родители, од вкупно 10, изјавија дека приметиле оти нивните деца мастурбираат. Другите тројца родители не дадоа никаков одговор.

**Табела 7.** Дали сте приметиле кај Вашето дете абнормално сексуално однесување  
**Table 7.** Have you noticed any abnormal sexual behavior in your child

Ред. број	Можни одговори	Родители на машки деца	Родители на женски деца
1.	Хомосексуалност	-	-
2.	Педофилија	-	-
3.	Мастурбација	6	1
4.	Егзибиционизам	-	-
5.	Без одговор	2	1

На стручните работници им се постави дополнително прашање: *Дали во институцијата има корисници со абнормално сексуално однесување.* Тројца стручни работници изјавија дека таква појава *нема*, додека едно лице изјави *не знам*. Како и да е, ова прашање заслужува понатамошна елаборација. Што ќе направите, ако Вашето дете (син или ќерка) Ви каже дека има потреба за сексуални односи со другар или другарка (табела 8). Мошне интересно прашање, прокоментираа родителите кога дојдоа до него. Одговорите заслужуваат повеќе внимание и понатамошна разработка. Двајца родители на машки деца беа децидни дека ќе забранат разговор на оваа тема, а шестмина родители на машки деца и двајца родители на женски деца укажаа дека ова прашање ќе ги поттикне да размислат за потребите на нивните деца.

**Табела 8.** Што ќе направите, ако Вашето дете (син или ќерка) Ви каже дека има потреба за сексуални односи со другар или другарка

**Table 8.** What will you do if your child (son or daughter) has needs for sexual intercourse with his/her's friend

Ред. број	Можни одговори	Родители на машки деца	Родители на женски деца
1.	Ќе забранам разговор на оваа тема	2	-
2.	Нема тоа да го дозволам	-	-
3.	Ќе ме поттикне на размислување за неговите/нејзините потреби	6	2

На последното прашање од овој прашалник, наменет за родителите и стручните лица, на кое побаравме да се произнесат: Дали мислите дека како родители Ви е потребна дополнителна едукација за половиот развој на лицата со попреченост, исто така се добија одговори на кои во наредниот период ќе треба повеќе да се работи.

**Табела 9.** Дали мислите дека како родители Ви е потребна дополнителна едукација за половиот развој на лицата со попреченост

**Table 9.** Do you, as parents, feel that you need additional education for the sexual development of the persons with disabilities

Ред. број	Можни одговори	Родители на машки деца	Родители на женски деца
1.	Потребно е	6	2
2.	Би можело, но не е неопходно	2	-
3.	Нема потреба	-	-

Осум родители истакнаа дека имаат потреба од дополнителна едукација за половиот развој, потребите и злоупотребите кои што се случуваат кај нивните деца. Двајца родители на машки деца истакнаа дека би можело, но не е неопходно. Ниту еден родител не истакна дека нема потреба од едукација.

На стручните работници им се постави следното прашање: *Дали мислите дека стручниот кадар во институцијата треба да биде едуциран за превенција, рано откривање и сексуална злоупотреба на корисниците?*

Сите стручни работници истакнаа дека имаат потреба од дополнителна едукација. Но, исто така, беа едногласни дека ваква едукација им е потребна и на родителите на лицата со попреченост.

На крајот од оваа група прашања неминовно се поставува прашањето:

- Ако најголем дел од корисниците сознанијата за половиот развој ги добиваат од медиумите и врсниците, ако во програмата за работа стручните лица само површно се навраќаат на овие прашања, ако институциите немаат јасно издиференцирана политика во однос на превенцијата од сексуална злоупотреба и ако сите вработени сметаат дека им е потребна дополнителна едукација за превенција, рано откривање и сексуална злоупотреба на корисниците, тогаш.
- Врз основа на што корисниците, на прашањето кое гласеше: *Дали Вашите учители-воспитувачи Ве подучувале кои се срамни работи кои не треба да се прават*, од вкупно 11 испитаници, 9 одговорија дека учителите ги подучуваат.

## ЗАКЛУЧОК И ПРЕПОРАКИ

Врз основа на извршената анализа на постојните законски решенија, политики и програми на национално ниво со кои се покриени прашањата за сексуално, репродуктивно здравје и права (СРЗП) на лицата со попреченост во однос на степенот на синхронизираност со ратификуваната Конвенција за



правата на лицата со попреченост се дефинираат следниве приоритетни подрачја за акција: Потребна е понатамошна разработка на правото на сексуално и репродуктивно здравје на лицата со попреченост во одделни закони, коишто ќе имплицираат еднакви права за лицата со попреченост во оваа област и обврска на државата за создавање на услови во кои правото на сексуално и репродуктивно здравје ќе се практикува на подеднаков начин. Потребна е континуирана едукација на здравствените работници со цел надминување на институционалната матрица и гледање на прашањето на попреченост од аспект на човеково право, континуирана едукација на здравствените работници и подготовка на програми законитуирана медицинска едукација на тема човекови права и сексуално, репродуктивно здравје и права на лицата со попреченост. Креирање и поддршка на програми за едукација на лицата со попреченост во функција на обезбедување услови истите да ги знаат своите права, да ја препознаваат дискриминацијата, да ги познаваат механизмите на заштита и ги јакнат сопствените капацитети. Знаењата од оваа програма, на лицата со попреченост да им се презентираат на начин прифатлив за нив. Посебно на лицата со умерена (и тешка) интелектуална попреченост да им се укажува, да научат дека нивното тело е нивна лична сопственост и да знаат да се спротивстават на евентуални злонамерни лица. Воспоставување на долгорочен и одржлив мониторинг на клучните индикатори наведени во постојната Национална Стратегија за сексуално и репродуктивно здравје во Република Македонија 2010-2020, со цел евалуација на програми, политики и пристап кон услуги поврзани со сексуалното и репродуктивно здравје кај лицата со попреченост. Евалуацијата концептуално треба да се движи во две насоки, како евалуација каде што ќе се евалуира сексуалното и репродуктивно здравје на лицата со попреченост и евалуација на процесите во проектните и програмски активности, како процеси поврзани со имплементација на постојни законски решенија. Токму поради ова, во периодот кој што ќе следи 2014-2016, приоритет треба да се стави на понатамошно промовирање на сексуалните и репродуктивни права на лицата со попреченост со цел подигнување на свеста на значењето на овие права како основни човекови права кај самите лица со попреченост и нивните семејства преку креирање на еден системски пристап на информирање и воведување на посебни и прилагодени програми за сексуално и репродуктивно здравје во постојните основни и средни училишта како и дневни центри кои што се посетувани од страна на лицата со попреченост и нивните семејства.

## ЛИТЕРАТУРА

1. ООН Конвенцијата за правата на лицата со попреченост (UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, UN Doc. A/RES/61/611), од 13 декември 2006 година;

2. Стандардни правила за изедначување на можностите на лицата со попреченост (United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities), UN General Assembly Resolution 48/96, 20 December 1993;
3. Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW), G.A. Res. 34/180, U.N GAOR 34th Sess., Supp. No.46 at 193, U.N. Doc. A/34/46, 1981;
4. Европска Конвенција за човекови права и основни слободи (European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms), Rome, 4.XI.1950;
5. Акционен план за попреченост на Совет на Европа 2006-2015 (The Council of Europe Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities in Society: Improving the Quality of Life of People with Disabilities in Europea 2006-2015), Recommendation of the Committee of Ministers, Rec (2006)5;
6. Резолуција на Советот на ЕУ за состојбата на лицата со попреченост во ЕУ (2008/С 75/01), усвоена на 17 март 2008 година
7. Устав на Република Македонија, *Службен весник на РМ* бр. 52/91;
8. 2.Закон за социјалната заштита, *Службен весник на РМ* бр. 79/09, 36/11, 51/11, 166/12,15/13, 73/13,164/13 и 187/13, 38/14 и 44/14;
9. Закон за семејството *Службен весник на РМ* бр. 80/92, 9/96, 33/06, 84/08, 157/08, 67/10, 156/10,39/12,44/12 и 38/14;
10. Закон за заштита на децата *Службен весник на РМ* бр. 23/13,12/14 и 44/14;
11. Рашиќ, О. (2009): Полов развој, воспитание и сексуална злоупотреба на лицата со инвалидност во Република Македонија, одбранет магистерски труд, Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје.

# КВАЛИТЕТ НА ЦРТЕЖ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ СО ЛЕСНА ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ

## QUALITY OF DRAWING OF STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Ангелка КЕСКИНОВА<sup>1</sup>, Горан АЈДИНСКИ<sup>2</sup>,  
Мемеди БУНИАМИН<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Дневен Центар за лица со интелектуална или телесна попреченост, Скопје

<sup>2</sup> Институт за дефектологија, Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ Скопје

<sup>3</sup> Институт за дефектологија, Филозофски факултет, Државен универзитет во Тетово, Тетово

### АПСТРАКТ

Детскиот цртеж, како и развојот на способноста на цртање се развиваат под влијание на низа развојни способности на личноста. Целта на нашето истражување беше да го процениме квалитетот на цртежот кај учениците со интелектуална попреченост, како и процена на способностите кои учествуваат во формирањето на цртежот. За реализирање на поставените цел го користевме ACADIA тестот и истиот го спроведовме на две групи испитаници, нашата целна група – односно 64 ученици со лесна ИП и контролна група составена од 80 ученици со типичен развој. Реализиравме и компарација на способностите за цртање кај учениците со типичен развој, споредувајќи ги варијаблите – пол и возраст. Според добиените резултати можеме да заклучиме дека ИП влијае негативно врз развојот на способностите неопходни за ликовно изразување, 44.45% од учениците со ИП покажале висока стандардна девијација во однос на стандардните вредности. Проблеми во способноста за цртање се јавуваат кај мал дел од учениците со типичен развој (5.8%), што укажуваат на можноста за постоење на специфични проблеми во учењето кај овие ученици. Во однос на резултатите можеме да заклучиме и дека способноста за цртање не зависи од полот на учениците, но истата се развива во младиот училиштен период и е во директна зависност од календарската возраст на учениците со типичен развој.

**Клучни зборови:** Квалитет на цртеж, интелектуална попреченост, ACADIA тест.

### ABSTRACT

Children's drawings, as well as the ability of drawing are developed under the influence of a range of personal development skills. The purpose of our research was to assess the quality of drawing among students with intellectual disabilities, as well as assessment of the capabilities that participate in the formation of the drawing. In order to achieve the goal we used ACADIA test on two groups of students, 64 students with mild intellectual disabilities

and control group of 80 students with typical development, comparing two variables – gender and age. Results indicated that intellectual disability have negative impact on development of the necessary skills of artistic expression, 44.45% of students with intellectual disability showed high standard deviation compared to standard values. Problems in ability of drawing appear in small percentage of students with typical development (5.8%), indicating the possibility of having a specific learning problems. In terms of results we can conclude that the ability of drawing doesn't depend on the gender of the students, but it's associated with the calendar age of the students with typical development.

**Key words:** Quality of drawing, intellectual disability, ACADIA test

## ВОВЕД

Способноста на цртање и прецртување претставува сложен систем, кој според невропсихолошките студии во себе ги вклучува развојните способности како што се: праксички способности (мелокинетичка и конструктивна праксија), перцепција, помнење, фантазија, мислење и накрај естетика. Проблемите или оштетувањата кои можат да се јават на овие развојни способности, најверојатно ќе се одразат и на способноста за цртање (Toomela, 2002). За разлика од долните екстремитети, кои својата зрелост ја достигнуваат околу триесеттиот месец, јасно издиференцирани движења на горните екстремитети се јавуваат дури на крајот од шестата година (Degrot, Ćusid, 1990; Hrnjica и сор. 1991). Поголемиот број од авторите кои се занимаваат со развојот на детското ликовно изразување сметаат дека постојат неколку специфични фази (Karlavaris, Kelbli, Stanojević, 1986, стр.56):

- Стадиум на случаен реализам, кој уште се нарекува и период на цртање;
- Стадиум на неуспешен реализам или стадиум на шеми (до 5. година);
- Стадиум на интелектуален реализам или стадиум на развиени шеми (до 8. година)
- Стадиум на визуелен реализам, стадиум на форми и појави (од 10. година).

Често се смета дека моторниот развој започнува побрзо во однос на когнитивниот, но и порано завршува. Наспроти овие ставови, имаме и сфаќања според кои овие процеси се одвиваат паралелно во раното детство. Ваквото тврдење го потврдуваат со фактот дека неocerebelумот има како моторни така и когнитивни функции, кои се остваруваат со помош на нивните врски со дорзолатералниот префронтален кортекс (Diamond, 2000). Покрај анализата на динамиката на развојните способности на цртањето, посебно внимание истражувачите посветиле на влијанието на говорот врз развојот на визуелно-спацијалните и графичките способности. Утврдено е дека децата успешно цртаат човечка фигура доколку дадат и прецизен опис на деловите на телото, при што само именување на деловите на телото нема значајно влијание врз квалитетот на цртежот (Golomb C, 1992). Ефектите на

говорните способности се одразуваат во вештината за цртање главно преку визуелно-спацијалните способности. Способноста за вербален опис на објектот има значајно влијание врз квалитетот на цртежот кај младите испитаници, додека пак кај постарите (постари од шест години) пресудно влијание има развојот на фина моторика. Во процесот на цртање учествуваат два вербални потсистеми. Првиот се поврзува за вокабуларот кој се однесува за карактеристичните објекти кои се цртаат и неговото влијание е застапено во процесот на планирање, додека пак самата графичка реализација е поддржана од страна на друг вербален потсистем и тоа оној што се однесува на просторните односи помеѓу елементите на цртеж (Toomela, 2002). Имајќи ги во предвид наведените фактори кои влијаат во квалитетот на прецртувањето и цртежот слободно можеме да истакнеме дека процената на цртежот е важна дијагностичка процедура во дефектологијата.

## **МЕТОДОЛОГИЈА**

**Предмет** на истражувањето е анализа на цртежот кај учениците со интелектуална попреченост (ИП).

**Цели** на истражувањето:

- Да се процени квалитетот на цртеж кај учениците со лесна ИП и кај учениците со типичен развој;
- Да се утврди поврзаноста помеѓу одделението во кое учат учениците, односно календарската возраст и цртежот кај учениците;
- Да се утврди поврзаноста помеѓу полот и квалитетот на цртеж кај учениците.

### **Инструменти на истражување**

За реализирање на поставените цели го користевме ACADIA (*Atkinson, Johnston u Lindsaz, 1972*) тестот, односно субтестот за проценка на квалитет на цртеж. За анализа и толкување на добиените резултати го користевме клучот на самиот тест, каде што се дадени постигнатите и стандардизираните бодови, како и стандардна девијација (СД) за секој суптест.

### **Примерок на истражување**

Примерокот во нашето истражување е пригоден.

Во истражувањето беа опфатени 144 ученици. Примерокот го поделивме на две групи, чии резултати ги анализираме и споредуваме помеѓу себе. Првата група, нашата целна група, се состои од 64 ученици со лесна ИП, кои учат во посебните основни училишта во Република Македонија. Во однос на структурата примерокот се состои од 40 ученици (79,69%) кои учат предметна настава од 5 до 8 одделение, а само 13 ученици (20,31%) кои учат во одделенска настава. Во однос на полот кај учениците со ИП имаме 33

ученици (52%) од машки пол и 30 ученици (48%) од женски пол. Вториот дел од примерокот, контролната група се состои од 80 ученици од ООУ „Војдан Чернодрински“ од Скопје. Проценувавме ученици од III, IV и V одделение, одделенска настава, деветолетка. Во однос на бројот на ученици во одделението кое го проценувавме, во III одд. имаме 23 ученици (28,75%), во IV одд. имаме 30 ученици (37,5%) и 27 ученици (33,75) кои учат во V одд. Во однос на полот во процената на контролната група опфативме 37 девојчиња, односно 46,25% и 43 машки ученици, односно 53,75%.

### Статистичка обработка на податоците

Во обработка на добиените податоци ги користевме следните статистички методи: фреквенција, процент, мерки на централна тенденција и  $X^2$  тест на ниво на значајност од  $p < 0,05$ . Анализата на резултатите се изврши со помош PASW Statistics 18.

## РЕЗУЛТАТИ

Во рамките на процената на испитаникот му задававме прецизен налог да нацрта човек, кој стој под дрво, а покрај него се наоѓа неговата куќа. Се оценува препознатливоста, точноста во пропорциите, богатството на детали и меѓусебниот однос на зададените елементи. Максималниот резултат што може да се постигне се 20 бода. Резултатите од процената на двете групи се презентирани на наредната табела бр.1.

Табела 1. Дистрибуција на постигнувањата на учениците во однос на способноста за цртање

Table 1. Distribution of student achievement in terms of the ability to draw

	Ученици со ИП/ Students with ID		Контролна група/Control group	
	f	%	f	%
<b>0 СД/SD</b>	17	26,98	61	76,25
<b>1 СД/SD</b>	18	28,57	14	17,5
<b>2 СД/SD</b>	14	22,22	3	3,75
<b>3 СД/SD</b>	6	9,53	2	2,5
<b>4 СД/SD</b>	0	0	/	/
<b>5 СД/SD</b>	8	12,7	/	/
<b>Вкупно/Total</b>	<b>63</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Кај учениците со ИП, анализата на цртежите покажа дека најголем дел од нив имаат проблеми во способноста за цртање. Само 26,98% од учениците, односно 17 ученици имале добри резултати, во рамките на просечните бодови, додека пак кај 28,57% или кај 18 ученици отстапувањето е во рамките на 1 СД. Повисоки отстапувања од 2 СД се забележани кај 22,22% од учениците, односно кај 14 од нив, а 9,53% или 6 ученици покажале

отстапување од 3 СД од просечните резултати. Највисоки отстапувања од 5 СД сретнавме кај 8 ученици, односно кај 12,7%. Кај контролната група од анализираните ученици 76,25%, односно 61 ученик постигнале соодветни резултати, во рамките на очекуваните просечни бодови, 17,5% или 14 ученици имале отстапување од 1 СД во постигнатите резултати. Сепак, поголеми отстапувања имаме само кај тројца учениците, 3,75% имаат отстапувања од 2 СД, а кај двајца ученици или кај 2,5 % отстапувањето е во рамките на 3 СД.

**Табела 2.** Анализа на постигнувањата на учениците со помош на  $\chi^2$   
**Table 2.** Analysis of the achievements of students using  $\chi^2$

СД	Ученици со ИП/ Students with ID	Контролна група/ Control group	Вкупно/ Total
0 СД/SD	17	61	78
1-5 СД/SD	46	19	65
Вкупно/Total	63	80	143

$$\chi^2 = 34,5 \quad df=1 \quad p=0,0000$$

Анализата со помош на  $\chi^2$  покажа дека има статистички значајна разлика помеѓу достигнувањата на двете групи, на ниво на значајност од 0,05, што може да се види на табела бр.2. Понатамошните анализи имаа за цел да ја споредат поврзаноста помеѓу постигнатите резултати на суптестот и полот на учениците. Резултатите од анализата се дадени на наредните две табели бр.3 и бр.4, во кои се дадени и вредности на  $\chi^2$  според кои не постои статистички значајна разлика помеѓу полот на учениците и способноста за цртање и кај двете групи на ученици.

**Табела 3.** Дистрибуција на постигнувањата во однос на полот  
**Table 3.** Distribution of achievements regarding the gender

СД/SD	Пол/Gender							
	Ученици со ИП/ Students with ID				Контролна група/ Control group			
	Ж/Ф		М/М		Ж/Ф		М/М	
	f	%	f	%	f	%	f	%
0 СД/SD	9	30	8	24,24	32	82,05	29	70,73
1 СД/SD	12	40	6	18,18	5	12,83	9	21,95
2 СД/SD	4	13,33	10	30,31	1	2,56	2	4,88
3 СД/SD	2	6,67	4	12,12	1	2,56	1	2,44
4 СД/SD	0	0	0	0	/	/	/	/
5 СД/SD	3	10	5	15,15	/	/	/	/
Вкупно/ Total	30	100	33	100	39	100	41	100

**Табела 4.** Анализа на постигнувањата на учениците во однос на полот со помош на  $\chi^2$   
**Table 4.** Analysis of student achievement based on gender using  $\chi^2$

СД/SD	Пол/Gender					
	Ученици со ИП/ Students with ID			Контролна група/ Control group		
	Ж/Ф	М/М	Вкупно/Total	Ж/Ф	М/М	Вкупно/Total

<b>0 СД/SD</b>	9	8	17	32	29	61
<b>1-5 СД/SD</b>	21	25	46	7	12	19
<b>Вкупно/Total</b>	30	33	63	39	41	80

$$\chi^2 = 0,264 \quad df=1 \quad p= 0,607$$

$$\chi^2 = 1,41 \quad df=1 \quad p= 0,234$$

Дистрибуцијата на резултатите во однос на полот покажуваат разноликост, односно тенденција на неповрзаност помеѓу овие варијабли кај учениците со ИП. Имаме повисок процент на девојчиња кои постигнале резултати без никакви отстапувања, во исто време повисок е процентот на ученички кои постигнале резултати кои отстапуваат за 1 СД од просечните вредности. Наспроти нив имаме повисок процент на ученици од машки пол кои покажале отстапувања за 2,3, односно 5 СД. Контролната група покажала слични резултати како и учениците со ИП, во однос на поврзаноста со полот. Сепак, кај учениците од женски пол се забележани делумно подобри резултати, односно имаме повисок процент на ученички кои покажале добри резултати, без никакви отстапувања, како и помал процент на ученички чии што резултати отстапуваат за 1,2, односно 3 СД. Анализата на поврзаноста на способноста за цртање со хронолошката возраст на двете групи на испитаници презентирани се на табела бр.5 и табела бр.6.

**Табела 5.** Способноста за цртање во однос на хронолошката возраст кај учениците со ИП

**Table 5.** The ability to draw in terms of chronological age in children with ID

<b>Возраст (год)/ Age</b>	<b>f</b>	<b>Просечна вредност на СД/ Average value of SD</b>	<b>Просечни постигнати бодови/ Average scored points</b>	<b>Просечни стандардизирани бодови/ Average standardized score</b>
<b>9</b>	1	1	12	41
<b>10</b>	6	3,83	3,5	12,67
<b>11</b>	5	1,2	12,2	41,6
<b>12</b>	14	1,14	12,79	43,79
<b>13</b>	9	1,11	12,33	42
<b>14</b>	7	0,43	14,43	49,57
<b>15</b>	12	2,17	9,17	31,75
<b>16</b>	4	1,5	11,75	40,25
<b>17</b>	3	1,67	11	37,33
<b>18</b>	1	3	7	24
<b>19</b>	1	5	0	1

Евидентно е непостоење на поврзаност на хронолошката возраст со резултатите постигнати на овој суптест, односно способноста за цртање не се подобрува со растење на детето со ИП. Во претходната табела се дадени добиените резултати, каде што имаме покачувања и падови на СД, на постигнатите и стандардизирани бодови без разлика на возраст на ученикот.

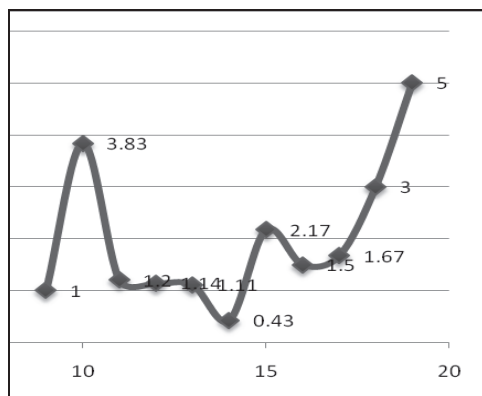


**Табела 6.** Способноста за цртање во однос на одделението во кое учат учениците од контролната група

**Table 6.** The ability to draw in students from control group according to the grade there are attending

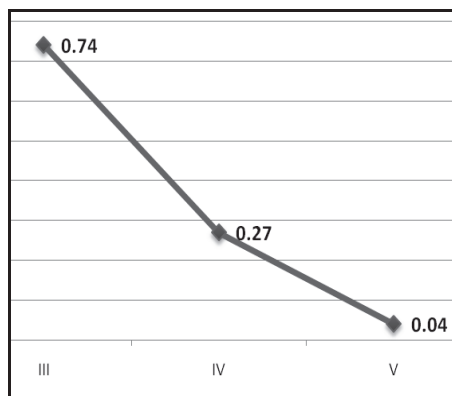
Одделение / Grade	Просечна вредност на СД // Average value of SD	Просечни постигнати бодови / Average scored points	Просечни стандардизирани бодови / Average standardized score
III	0,74	13,96	47,17
IV	0,27	15,63	53,47
V	0,04	16,19	55,63

За разлика од учениците со ИП, кај контролната група, забележавме подобрување на резултатите со зголемување на календарската возраст. На табела 6 се прикажани добиените резултати, каде што можеме да видиме дека СД е највисоко во III одделение, додека пак постигнатите и стандардизирани бодови се најниски. Постепено, во IV, односно во V одделение СД се намалува, а постигнатите бодови се зголемуваат. За подобар увид и потврда на нашата констатација за различното влијание на хронолошката возраст врз способноста за цртање кај двете групи на испитаници резултати ги презентираме и графички на сликите 1 и 2.



**Слика 1.** Способноста за цртање во однос на хронолошката возраст кај учениците со ИП

**Figure 1.** The ability to draw in terms of chronological age in children with ID



**Слика 2.** Способноста за цртање во однос на одделението во кое учат учениците од контролната група

**Figure 2.** The ability to draw in students from control group according to the grade there are attending

Во рамките на анализата, односно во прилог, дадовме приказ и на дел од цртежите на учениците со ИП, односно ги издвоивме полошите цртежи каде што имаме пониски постигнати бодови. Целта ни е да ги издвоиме оние

проблеми кои најчесто го карактеризираат цртежот на учениците со ИП, кои карактеристики на личноста се ограничени кај нив и како тие влијаат врз формирање на цртежот.

## ДИСКУСИЈА

Со оглед на тоа дека ИП предизвикува промени во развојните способности кај личноста, сосема очекувано е дека и при анализата на цртежот ќе идентификуваме низа проблеми кои можат да бидат последица на недоволно дефинирана доминантна латерализираност, како и недоволно развиена мелокинетичка и конструктивна праксија. Според статистичката анализа 73,02% од учениците со интелектуална попреченост покажаа отстапувања на резултатите во споредба со возрастните норми, а кај 28,57% ова отстапување се движи во рамките на 1 СД. Овие ученици што покажуваат помало отстапување спаѓаат во ризична група за развој на проблеми во цртањето, но преостанатите 44,45% покажале високи отстапувања од 2 или повеќе СД што би значело дека овие ученици имаат изразити проблеми во способноста за цртање, односно во некоја од способностите кои учествуваат во формирање на цртежот. За потврдување на влијанието на ИП врз способноста за цртање го користевме  $\chi^2$  со кој ги споредивме резултатите од двете групи. Високата вредност на  $\chi^2$  покажа статистички значајна разлика на ниво на значајност од 0,05, според која интелектуалниот дефицит се одразува негативно врз способноста за цртање. Користејќи го истиот тест Gligorović и Vučinić (2010) ги анализирале учениците со проблеми во учењето по што откриле дека 54% од тие ученици отстапуваат од возрастните норми, 22% од нив покажале значително отстапување од 2 или повеќе СД, а кај 32% отстапувањето било за 1 СД. Застапеноста на проблеми во способноста за цртање кај општата училишна популација ја испитувале и Gligorović M. и соработниците (2005). Тие открија дека 4,3% од децата имаат специфични проблеми во цртањето и нивните постигнувања се помали за две стандардни единици. Слични резултати добивме и ние, испитувајќи ги способностите за цртање кај контролната група, каде 5.8% од учениците покажале повисоко отстапување од 2 односно 3 СД. Gligorović, M. и Vučinić, V. (2011) со помош на ACADIA тестот ја испитувале способноста за цртање и цртање на геометриски форми. Анализата на резултатите покажала дека учениците постигнале подобар успех на суптестот за цртање, за разлика од суптестот за цртање на геометриски форми, но оваа разлика не е статистички значајна (-  $p > 0,05$ ). Резултатите кај поголемиот број на ученици (81,8%) биле во согласност со воспоставените норми, кај преостанатиот процент на ученици (18,2%) е утврдено отстапување од резултатите, и тоа 14,2% отстапуваат за 1 СД, а 4% отстапуваат за 2 СД. Во истражувањето утврдиле и поврзаност на одделението во кое учат учениците и постигнатите резултати на суптестот, односно учениците во повисоките одделенија покажале подобри резултати ( $p \leq 0,000-0,001$ ). На суптестот за процена на цртањето е утврдена статистички значајна разлика помеѓу постигнувањата на девојчињата и момчињата

( $p=0,029$ ), додека пак на суптестот за цртање на облик резултатите помеѓу половите биле многу слични. Ајдински Г. (2000) ја испитувал доминантната латерализација на горните екстремитети и конструктивната праксија кај 100 ученици со лесна ИП, што претставуваат многу значајни аспекти за креирање на соодветен цртеж. Според резултатите 98% од учениците имаат развиено доминантна латерализација, а во однос на праксичките способности 51% од учениците имале соодветен развој на конструктивната праксија, а кај останатите 49% не била развиена или имала делумен несоодветен развој. Во однос на влијанието на полот врз достигнувањата на овој суптест, добивме слични резултати кај двете групи. Учениците со ИП покажале слични резултати кај двата пола, но во контролната група имаме тенденција на подобри постигнувања кај учениците од женски пол. Сепак, разликите во достигнувањата не се покажале како статистички значајни поради што би констатирале дека постигнувањата на суптестот за цртање не зависи од полот на учениците. Авторите Gligorović и соработниците. (2005) во своето истражување на примерок од 400 испитаници откриле поврзаност помеѓу полот и способноста за цртање, односно девојчињата постигнале подобри резултати во споредба со учениците од машки пол. Календарската возраст не се покажала како влијателен фактор во развој на способноста за цртање кај учениците со ИП. Резултатите што ги добивме кај учениците со ИП не се подобруваат со зголемување на календарската возраст на учениците. Како ученици со најлоши резултати се издвојува најстариот ученик каде СД изнесува 5 единици и без постигнати бодови, а кај учениците на 10-годишна возраст СД изнесува 3,83 и 3,5 просечно постигнати бодови. Како најдобри ученици на овој суптест се издвојуваат учениците на 14-годишна возраст, каде СД изнесува 0,43 со 14,43 просечно постигнати бодови. Кај контролната група забележавме подобрување на резултатите со зголемување на календарската возраст на учениците. Најдобри резултати постигнале учениците од V одделение каде што СД изнесува 0,04, со 16,19 просечно постигнати бодови. Според овие резултати способноста за цртање се развива сè уште и во училишниот период, односно истата е директно поврзана со календарската возраст на учениците. Разгледувајќи ги цртежите на индивидуите со најголема СД можеме да забележиме дека кај овие ученици освен проблемот во моториката и моторичките вештини, очигледни се проблемите и во другите развојни способности. Од издвоените цртежи во прилог можеме да забележиме низа карактеристики кај индивидуите со ИП. Во првите два цртежа се нацртани потребните објекти (куќа, човек, дрво) и донекаде се внимавало на меѓусебните односи помеѓу нив (човекот стои под/покрај дрвото и од страна се наоѓа неговата куќа). Меѓутоа генерално недостасуваат детали за сите објекти (на дрвото – лисја, гранки и сл., на куќата - покрив, оцак, врата и прозорци). Човекот како нацртана фигура треба да ги има сите делови на телото, јасно одвоено тело од глава, со дефинирано лице и сите делови на лицето. Потребно е и да се забележува облека на телото како и некој детаљ од облеката. Вака нацртаниот човек

зборува за правилна перцепција на човекот како фигура, но и на сопственото тело и неговата презентација во просторот. Според претставените цртежи можеме да видиме дека учениците немаат добро развиена топогнозија, несоодветно ги доживеале деловите на сопственото тело и не се во можност да ги претстават нив. Често, во рамките на цртежот можеме да забележиме дека учениците не обрнуваат внимание на големината на објектите и нивните пропорции (пр. човекот треба да биде соодветна големина со куќата за да може да влезе во неа), ниту пак на искористувањето на просторот за цртање, бидејќи во голем дел од цртежите објектите се многу мали во однос на површината или се ставени само на една страна од листот. Ваквите карактеристики на цртежите укажуваат на проблеми во гностичките активности – топогнозија и ориентација во субјективниот и објективниот простор. Во однос на презентираниите цртежи може да се забележи дека во два од нив нема ни разбирлива презентација на објектите што се побарани од детето да се нацртаат: куќа, дрво и човек (слика бр.5 и бр.6). Овие ученици уште се наоѓаат во почетните фази од развојот на способноста за цртање, односно во фазата на шкрабање. Паралелно со развојните проблемите во способноста за цртање, кај овие лица можеме да истакнеме проблеми во можноста за формирање на претстави и нивна репродукција, во перцептивните активности, како дел од когнитивните процеси на ученикот. На последната слика бр.7 ученикот не направил разлика помеѓу цртање и пишување, поради што објектите се претставени со зборови. Анализата на цртежите покажа дека сите се индивидуални, со посебни карактеристики и особини, но кај сите нив им недостига презентација на хоризонт и тло, како и јасен тридимензионален облик на објектите кој во суштина бара одлично развиена способност за цртање, соодветен моторички развој, но и апстрактно мислење за да може да се претстави тридимензионалниот ефект на објектот.

## ЗАКЛУЧОЦИ

Според добиените резултати би заклучиле дека учениците со ИП имаат тешкотии при цртањето, односно во способностите кои се важни за реализација на таа активност. Во општата училишна популација утврдивме дека кај 5,8% од учениците постојат интензивни проблеми во способноста за цртање. Тоа се ученици со специфични проблеми во учењето кои покажале високи отстапувања на тестот. Резултатите покажаа дека квалитетот на цртеж се подобрува со растењето на детето, односно созревањето на личноста и зголемувањето на искуството имаат позитивно влијание врз способноста за цртање. Сепак оваа констатација важи само за учениците со типичен развој, додека пак кај учениците со ИП квалитетот на цртежот е директно и единствено поврзан со индивидуалните способности на ученикот без разлика на неговата календарска возраст. Способноста за цртање и квалитетот на цртеж може да има голема улога во дефектолошката дијагностика. Цртежот како дијагностичка алатка може да ни даде важни информации за личноста

која ја испитуваме: да ја утврдиме доминантната латерализираност на горните екстремитети; развојот на фината моторика (квалитет на линеација, прецизност, начин на држење на инструментот на пишување), гностичките способности (топогнозија и можноста за ориентација во простор) и праксичките способности (мелокинетичка и конструктивна праксија). Добиените резултати од процената на квалитетот на цртеж можат да послужат во организирање на редукација на психомоториката или пак да дадат важни насоки за понатамошни дијагностички процедури на личноста.

## ПРИЛОЗИ



Слика 3./Figure 3.



Слика 4./Figure 4.



Слика 5./Figure 5.



Слика 6./Figure 6.



Слика 7./Figure 7.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ајдински, Г. (2000) Карактеристики во развојот кај лесно ментално ретардираните ученици. Куманово: Македонска Ризница
2. Degrot, D., Čusid, D. (1990). Korelativna neuroanatomija i funkcionalna neurologija. Beograd: Savremena administracija.

3. Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*. 71(1), pp.44-56.
4. Gligorović, M., Glumbić, N., Petrović, M.D., Kaljača, S., Brojčin, B., Milisavjević, J.M. i sor. (2005) In: *Specifične smetnje u učenju kod dece mlađeg školskog uzrasta*, eds Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta, Beograd: Defektološki fakultet.
5. Gligorović, M., Radić Šestić, M. (2010). Procena sposobnosti neophodnih za uspešno ovladavanje akademskim veštinama kod dece sa smetnjama u učenju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 9 (1), p.15-36.
6. Gligorović, M., Vučinić, V. (2011) Kvalitet crteža dece mlađeg školskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 10 (2), p.193-205.
7. Golomb, C. (1992) *The child creation of a practical world*. Berkeley, CA: University of California Press.
8. Hrnjica, S., Dimoćović, N.A., Bala, J., Novak, J., Popović, D., Radoman, V.J. (1991). *Ometeno dete – Uvod u psihologiju ometenih u razvoju*. Beograd: ZUNS
9. Karlavaris, B., Kelbli, J., Stanojević, M. (1986) *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. Toomela, A. (2002). Drawing as a verbally mediated activity: A study of relationships between verbal, motor and visuospatial skills and drawing in children. *International Journal of Behavioral Development*. 26 (3), p.234-237

# ПРИМЕНА НА СЕНЗОРНАТА ИНТЕГРАЦИЈА ВО РАБОТА СО ДЕТЕ СО РАЗВОЈНО НАРУШУВАЊЕ (приказ на случај)

## IMPLEMENTATION OF SENSORY INTEGRATION IN THE TREATMENT OF A CHILD WITH DEVELOPMENTAL DELAY (case example)

Ивана КЕКЕНОВСКА, Маја ТРАЈЧОВА  
Детски Свет Исток, Скопје

### АБСТРАКТ

*Вовед:* Сензорната интеграција е невробиолошки процес и се однесува на интеграцијата и толкувањето на сензорната стимулација на животната средина од страна на мозокот. Спротивно на тоа, сензорната дисфункција е нарушување во кое сензорните информации не се интегрирани или организирани соодветно во мозокот и може да предизвикаат различни степени на проблеми во развојот, обработка на информациите и однесувањето. Сензорната интеграција ја формира основата за академското учење, социјалното однесување и емоционалната стабилност. Оваа студија е приказ на дете со сензорна дисфункција кое по посетувањето на две-годишна терапија за сензорна интеграција демонстрира надминување на сензорната хиперсензитивност и напредок во целокупното функционирање. *Методи:* Користени се методите на структурална анализа и метод на функционална анализа, од техниките беа применети: опсервација, анкета (евалуација), скалирање и анализа на документација. Инструментите: Winnie Dunn “Sensory Profile” и “Learning Accomplishment Profile” – се применети пред и пост примената на терапијата за сензорна дисфункција и прикажан е напредокот по 2-годишниот третман. *Резултати:* Споредбата на резултатите од прашалниците пред почетокот на третманот во 2012 год. и по завршувањето на третманот во 2014 год. укажуваат на надмината аудитивна и тактилна хиперсензитивност, надминати потешкотии во визуелната дискриминација, подобрување во мускулниот тонус и издржливоста, напредок во социјалните вештини и вештините за комуникација. *Заклучок:* Оваа индивидуална студија ја демонстрира ефективността на терапевтскиот модел за сензорна интеграција со која резултира со надминување на сензорните проблеми кај испитаникот резултира и видливо подобрување во целокупното функционирање.

**Клучни зборови:** сензорна интеграција, адаптивен одговор, сензомоторен развој, хиперсензитивност, хипосензитивност.

## ABSTRACT

*Introduction:* Sensory integration is the neurobiological process and it represents integration and interpretation of sensory stimuli from the environment by the brain. The opposite, sensory disfunction is a disfunction in which the sensory information is not integrated or organized properly by the brain and can cause different degrees of learning problems, problems in processing of information and behavior. Sensory integration creates the basis for academic learning, information processing and behavior. This study presents one child with sensory disfunction who after attending two-year sensory integration therapy demonstrates overcoming of sensory hypersensitivity and progress in the overall functioning. *Methods:* Implemented were the methods of structural analysis and functional analysis and we used techniques of: observation, evaluation and documentation analysis. The instruments “Winnie Dunn sensory profile” and “Learning accomplishment profile” were used pre and post application of Sensory integration therapy and the progress after the two-year treatment is presented. *Results:* By comparing the Results before the beginning of the treatment in 2012 year and after the treatment in 2014 year we can notice the overcoming of the auditory and tactile hypersensitivity, overcome visual discrimination difficulties, improvement in the muscle tone and endurance, progress in social skills and communication skills. *Conclusion:* This individual study demonstrates the effectiveness of Sensory integration therapy model which results with overcoming sensory processing difficulties in M. B. and results with improvement in the general functioning.

**Key words:** Sensory integration, adaptive response, sensory-motor development, hypersensitivity, hyposensitivity

## ВОВЕД

Многу често се сретнуваме и се запрашуваме зошто и покрај интензивните активности и вложениот труд сепак некои деца од аутистичниот спектар на нарушување не се вртат на име кога ќе ги викнеме, се уште го имаат вртењето или нишањето на телото и мавтањето со рацете. Доколку погледнеме подлабоко на кортикално ниво и доколку се разберат принципите на сензорната интеграција можеби ќе се најдат одговори на овие прашања и ќе се изнајдат насоки за тоа како да им се пријде на ваквите однесувања. Сензорната интеграција е невробилошки процес и се однесува на процесот на регистрација, интерпретирање и обработка на дразбите од животната средина од страна на мозокот. Во текот на денот нашиот нервен систем постојано регистрира различни сензации од околината и од сопственото тело преку сетилата, ги обработува и организира, прави селекција на важни од неважни дразби и создава т.н. адаптивен одговор односно соодветна реакција во даден момент (Ayres, 2005). Општата теорија на сензорна интеграција и третманот првично биле развиени од страна на Д-р Џин Ајерс, окупационен терапевт (1920-1989), од студиите по невролошки науки и оние кои се



однесуваат на физичкиот развој и невромускулната функција. Во 1972 година сензорната интеграција ја опишува како превод на информациите од страна централниот нервен систем во акции, дејствија. Нејзината теорија се базира на идејата дека однесувањето е поврзано со невролошките процеси и дека дезорганизираните невролошки процеси доведуваат до дезорганизирано однесување. Повеќето деца и возрасни од аутистичен спектар на нарушување како и оние со други пречки во развојот имаат потешкотии во обработка на сензорните информации кои доаѓаат од нивните тела или средината и имаат нарушена способност да ја интегрираат и процесираат сензорната информација. Доколку се подобри процесот на сензорна обработка, другите вештини како што се облекување, јадење, внимание, моторна координација и комуникација полесно ќе се развиваат затоа што телото и мозокот ќе бидат подготвени за учење на нови информации (Miller и Fuller, 2006). Целите на терапијата на сензорна интеграција се:

1. Да му се обезбедат на детето сензорни информации, кои ќе му помогнат во организирање на централниот нервен систем,
2. Да му помогне на детето во инхибиција и/или модулирање на сензорните информации,
3. Да му помогне на детето во обработката и давањето на одговор на сензорните дразби,
4. Да му ја подобрат способноста за самостојно вршење на секојдневните вештини.

Сензорната интеграција гледа како детето или возрасниот ги интегрира сите сетила, но се фокусира првенствено на трите основни сетила: тактилно, вестибуларно и проприорецептивно сетило. Тие започнуваат да се развиваат пред раѓање и продолжуваат да се развиваат како личноста созрева и се збогатува со искуства од средината. Спротивно на тоа, сензорната дисфункција е нарушување во кое сензорните информации не се интегрирани или организирани соодветно во мозокот и може да предизвикаат различни степени на проблеми во развојот, обработка на информациите, учењето и однесувањето. Дисфункција во рамките на овие системи се манифестира со проблеми во модулација на сензорните дразби, проблеми во дискриминација и проблеми поврзани со моторни дисфункции што може да се види од сликата бр.1 *Класификација на сензорните дисфункции* (Miller и Fuller, 2006). Сензорната интеграција како метода бара добра проценка и евалуација на сензорните системи и соодветен план за работа, а целта на третманот и вежбите за сензорна интеграција е давање на точно одмерени и прилагодени дразби/активности со цел добивање на соодветен одговор или посакувано однесување (Biel и Peske, 2005). Просторот во кој треба да се спроведува сензорната интеграција треба да овозможува различни можности за движење и да е опремен со топки, лулашки, трамболина, скали за качување, тунели, скутер и најразлични тактилни материјали. Децата работат низ игра ,без стрес и сето тоа треба да е спонтано, природно и стимулативно. Одговорот кој

сакаме да го добиеме треба да е независен одговор на детето. Во сензорната интеграција важи правилото „водено од терапевтот, но насочено од и кон детето“ (Ayres,2005).

### СЕНЗОРНИ ИНТЕГРАТИВНИ ПРОБЛЕМИ



Слика 1. Класификација на сензорните дисфункции (Miller, 2012)

Picture 1. Classification of sensory dysfunctions

Третманот бара активно вклучување и на семејството со цел да се разбере однесувањето на детето и да се прилагоди околината на неговите потреби.

### МЕТОДИ

Користени се методите на структурална анализа и метод на функционална анализа, а како техники ги користевме опсервацијата, анкета со посебно креиран прашалник преку кој вршевме евалуација на сензорниот профил на испитаникот, скалирање и анализа на документација. Од инструментите е користен веќе наспомениот прашалник за Сензорен Профил кој е стандардизиран прашалник за проценка на сензорните системи и со кој се добиваат резултати за функционалноста на сензорната обработка кај децата во секојдневниот живот. Прашалникот е наменет за деца од 3-10 години, содржи 125 прашања групирани во три групи: сензорна обработка, сензорна модулација и однесување и емоционални одговори (Dunn, 1999). Секое прашање дава одговор за реагирањето или однесувањето на детето кога е во допир со различни дразби и искуства. Затоа најдобро е прашалникот да се потполнува од страна на родителите или некој кој е секојдневно со детето со цел давање на точни податоци, бидејќи одговорите во прашалникот се даваат во однос на тоа колку фреквентно се случува тоа однесување:

1. Секогаш – кога 100% од времето се јавува наведеното однесување,
2. Често – кога 75% од времето се јавува наведеното однесување,
3. Повремено – кога 50% од времето се јавува наведеното однесување,
4. Ретко- кога 25% од времето се јавува наведеното однесување,
5. Никогаш- кога наведеното можно однесување никогаш не се појавува

По пополнување на прашалникот тој се оценува, а резултатите ни укажуваат дали однесувањето е типично, дали има можно отстапување или дефинитивно отстапување и се изготвува план за работа со детето. Скалата за процена на достигнувањата во учењето (Learning accomplishment profile) е инструмент со кој се проценува развојот на детето од 11 -72 месеци. Скалата содржи 379 прашања распоредени во седум категории. Целта е да се види развојното ниво детето во сите седум области и тоа во делот на груба моторика, фина моторика, графомоторика, когнитивни способности и јазички способности, дел на лична самостојност и способности за познавање на себе си и комуникација со другите, како што се прикажани на табела 1.

**Табела 1.** Категории и опис на LAP скалата  
**Table 1.** Categories and description of LAP Scale

Категорија(број на ајтеми)	Опис
Крупна моторика (56)	Координација на движења на грубата моторика, силата и рамнотежата.
Фина моторика (42)	Координација око-рака, употреба на мали предмети и алатки
Графомоторика (36)	Предуслови за пишување, држење на прибор за пишување, прецртување и цртање
Когнитивни способности (90)	Способност за решавање на проблеми, совладување на поими и знаења
Јазички способности (55)	Пренесување информации, следење и давање налози, описи, изразување на потреби, чувства
Дел на степен на лична самостојност (60)	Исхрана, облекување, употреба на тоалет и лична хигиена, степенот на независност во активностите
Дел на способности за познавање на себе си и комуникација со други (40)	Способност на прав начин да одговори на социјалната средина, соработка, градење на односи и интеракција

Резултатите од скалата за процена на достигнувањата во учењето ни ја комплетираат сликата за нивото на развој кај детето со цел попрецизно

изготвување и имплементирање на индивидуалните планови за работа. Кај нашиот испитаник LAP скалата за процена на достигнувањата во учењето е применета на почетокот на третманот и по 2-годишниот третман спроведен по методите и принципите на сензорна интеграција.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Испитаникот е дете родено во 2009. год. прво дете, бременоста била уредна и уредно породување. Детето е дојдено со сомневање за аутистичен спектар на нарушување, без говор со стереотипно однесување и преосетливост на многу сензорни дразби. Родителите се консултираат со ДАН доктор од Турција и воведуваат диета и суплементи во исхраната. Во земената анамнеза родителите наведуваат доцнење во говорот, доцнење во развојот на моторните вештини, недостаток на едноставна имитација и многу слаба комуникациј, одсуство на интеракција со деца. Направен е сензорен профил од кој може да се забележи аудитивна хиперсензитивност која е потврдена со исказите на родителите дека се плаши од правосмукалка, играчки кои испуштаат звуци, на кои тој реагира со затварање на ушите. Истовремено детето често не реагираше на сопственото име и изгледаше дека не слуша. Имаше потешкотии во обработка на визуелните информации-визуелна дискриминација со тоа што не умееше да реди сложувалки кои се соодветни за негова возраст, па дури и за помала возраст и тешко пронаоѓаше предмети по налог во околината. Детето постојано сакаше да биде во движење што укажува на вестибуларна хипосензитивност. Во делот на сетилото за допир испитаникот имаше елементи на тактилна хиперсензитивност, се вознемируваше при одржување на хигиена, миене на заби и беше осетлив на многу текстури. Тој имаше потешкотии во насочување на вниманието и погледот го тргаше на страна од задачата која му беше дадена, немаше развиено свесност за облеката на себе и често ја оставаше свиткана околу телото. Потешкотии во орално сензорното однесување немаше. Забележано беше слаб стисок и слаб мускулен тонус. Изгледаше латергично, повремено се потпираше за поддршка и лесно се заморуваше. Одењето нагоре и надолу по скали и одењето по нерамна површина за него беше голем предизвик што ни укажуваше дека има потешкотии во употреба на сензорните информации за контрола на положба на телото и движењето. Кај него интензивни емоционални дразби доведуваа до притискање на лицето со рацете како реакција за смирување. Последиците од нарушувањето во сензорната интеграција имаше во делот на емоционални/социјални одговори, имаше неоправдани стравови поврзани со аудитивната и тактилната дразба, имаше потешкотии во стекнување на другарчиња и интеракција со врстници. Проблеми во однесувањето заради нарушена обработка во сензорните информации се јавуваа затоа што испитаникот имаше проблем во толерирање и прифаќање на промени во рутините и плановите. Нашиот испитаник имаше проблеми во координација, копирање на дизајни и движења, недоволна

свесност за телото и неговите делови, потешкотии во билатерална координација. Испитаникот е вклучен во третман три пати неделно по 60 мин. Неколку месеци од почетокот на третманот на часовите вклучени се и неговите родители од причина што детето емоционално не беше подготвено да се раздели од нив. Се следеше интересот на испитаникот и се работеше низ игра почитувајќи ги неговите преосетливости. Беа правени многу активности кои вклучуваа лулашки, пилатес топки, базен со топчиња, трамболина, скутер со цел зголемување на мускулниот тонус и издржливоста. Беа вклучени различни тактилни стимулации и беше почитувана потребата на детето за движење со додавање на предизвици кои вклучуваа координација и билатерална координација. Со задржувањето на вниманието се зголемуваше концентрацијата и се развиваше рецептивниот говор. Постепено се вметнуваа картички и приказни за развој на рецептивниот и експресивниот говор и збогатување на речникот. Беа правени различни активности за подобрување на фината моторика и зајакнување на стисокот на дланката. Цртање и боене беа вклучени како забавни активности. Надмината е аудитивната преосетливост, односно имаме нормална реакција на звуци, што го олеснува функционирањето на детето и семејството. Визуелните потешкотии во делот на визуелна дискриминација како што е редување на сложувалки или спојување на исти слики, следење на низа и слично се надминати, подобро е и пронаоѓањето на предмети во натрупана средина. Во однос на вестибуларниот систем испитаникот сеуште сака движечки активности, но однесувањето му е соодветно и не го попречува секојдневното функционирање. Елементите на тактилна хиперсензитивност се изгубени и детето нема повеќе потешкотии при одржување на личната хигиена и нема реакции од одредени тактилни текстури како што може да се види од табела 2.

**Табела 2.** Приказ на резултати од категорија Сензорна Обработка, 2012. год. и 2014. год.

**Table 2.** Results in the category Sensory Processing, 2012 year and 2014 year

Сензорна обработка	2012 год.	2014 год.
Аудитивна	Делумно отстапување	Типичен перформанс
Визуелна	Делумно отстапување	Типичен перформанс
Вестибуларна	Делумно отстапување	Типичен перформанс
Тактилна	Типичен перформанс	Типичен перформанс
Мултисензорна	Дефинитивно отстапување	Делумно отстапување
Орално-сензорна	Типичен перформанс	Типичен перформанс

Сега испитаникот зададената активност ја завршува до крај, бидејќи има подобрување во вниманието и концентрацијата, а доколку активностите се работат на поширок простор полесно се снаоѓа и вклопува. Забележано е значително подобрување на неговиот мускулен тонус и издржливоста,

односно нема повеќе потреба за потпирање при активност и не се заморува лесно (таб.3). Има добар стисок и добро ја одмерува силата при употреба на рацете.

**Табела 3.** Приказ на резултати од категорија Сензорна Модулација, 2012. год. и 2014. год.

**Table 3.** Results in the category Sensory Modulation, 2012 year and 2014 year

Сензорна модулација	2012 год.	2014 год.
Сензорно однесување поврзано со издржливост/тонус	Делумно отстапување	Типичен перформанс
Контрола на положба на телото и движењето	Типичен перформанс	Типичен перформанс
Контрола на движење во однос на нивото на активност	Типичен перформанс	Типичен перформанс
Контрола на сензорно восприемените дразби кои влијаат на емоционално реагирање	Делумно отстапување	Типичен перформанс
Контрола на визуелно восприемените дразби кои влијаат на емоционалните одговори и нивото на активност	Типичен перформанс	Типичен перформанс

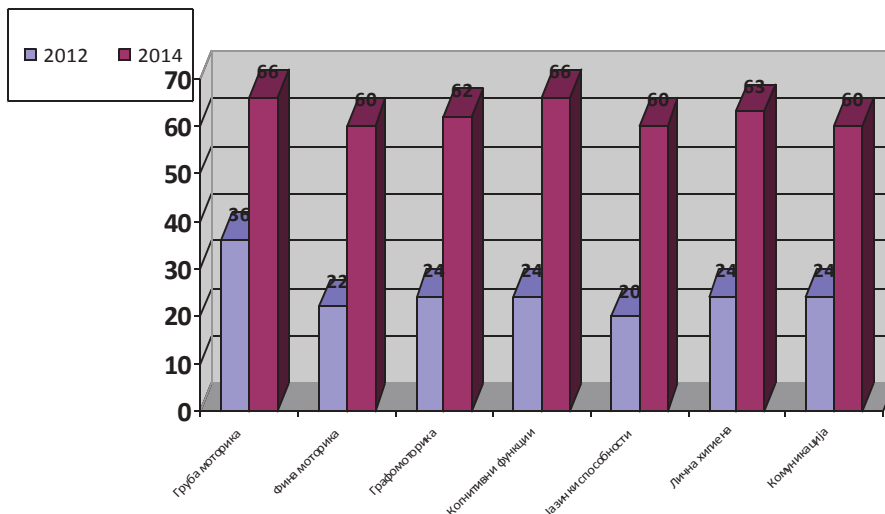
И во однос на емоционалното реагирање кое е последица на обработка на сензорните информации имаме напредок затоа што детето ја надмина потребата за следење на ритуали и рутини, посамостоен е и независен од познати возрасни личности, ретко има напади на бес, ретко се фрустрира, има смисла за хумор и изразува емоции (Таб. 4).

**Табела 4.** Приказ на резултати од категорија Однесување и емоционални одговори

**Table 4.** Results in the category Behavior and Emotional responses

Однесување и емоционални одговори	2012 год.	2014 год.
Емоционално/социјални одговори	Дефинитивно отстапување	Делумно отстапување
Проблеми во однесување поради нарушена обработка на сензорно восприемените дразби	Дефинитивно отстапување	Делумно отстапување
Искази кои укажуваат на нивото на прагот на одговор	Делумно отстапување	Типичен перформанс

Во однос на фината моторика има голем напредок затоа што испитаникот може да црта и прецизно да бои, иако цртежите сеуште не се на негово развојно ниво. Во текот на третманот се работеше со картички за развој на говор кој на почетокот се состоеше само од поими, за да имаме напредок до фаза на употреба на фрази. Денес нашиот испитаник дава коментари, користи прашања, умее да раскаже приказна. Детето ги знае бројките и количината, буквите, умее да пее песнички кои ги учи во градинка, умее да копира дизајни кои се нацртани, дизајни со предмети и движења и има другарчиња со кои се дружи. Според LAR скалата за проценка на достигнувањата во учењето спроведена во 2012год. и 2014 год. кај испитаникот се гледа значително подобрување во областа на груба моторика каде што 2012год. е на 36 месеци развојно ниво, а 2014 го достигнува развојното ниво на своите врсници. Во категоријата на фина моторика пред третманот е на 22 месеци развојно ниво, а по спроведување на 2-годишниот третман испитаникот може да сече во ножици едноставни форми, да користи острилка за моливи, да прави познати предмети од пластелин и слично и достигнува 60 месеци развојно ниво. Во областа графомоторика на почетокот е на 24 месеци развојно ниво, а потоа речиси ги достигнува врсниците и ги совладува предусловите потребни за совладување на пишувањето, од начинот на држење на моливот, боене, прецртување и цртање по модел на одредени графички знаци. Во когнитивната област 2012год. е на 24 месеци, а 2014 год. ги достигнува своите врсници од 66 месеци и самостоен е при решавање на проблеми и усвојување на различни знаења, совладува и учи конкретни теми бои, форми, пари и мерки. Јазичните способности во почетокот беа на најниско развојно ниво од 20 месеци, а после двегодишна работа достигнуваат ниво на кое детето може да пренесе информација, да праша, да предвиди, да следи, да опишува и да ги изрази своите потреби, чувства и желби. Во делот на личната хигиена и самостојност детето на 3,5 год. кога започна со третман сеуште немаше усвоено основни хигиенски навики и избегнуваше миеење на раце и лице заради изразената тактилната хиперсензитивност. Резултатите во 2014год. укажуваат на надминување на тактилната хиперсензитивност, самостојно одење во тоалет и самостојно миеење на лице, раце и заби, самостојно облекување и хранење, односно резултати на развојно ниво од 63 месеци. Во последната област комуникација со други на проценката во 2012год. развојно е на 24 месеци, а 2014 год. е на 60 месеци. Резултатите се прикажани во графиконот 1. Во сите области има значајно подобрување после двегодишната работа по методите на сензорна интеграција. Во некои области го достигнува развојното ниво на врсниците, но во некои области сеуште има простор за работа и третманот продолжува и наредниот период со еден час неделно и следење на план за работа во домашни услови.



**Графикон 1.** Приказ на резултати според ЛАП скалата, 2012. год. и 2014. год.  
**Chart 1.** Results according LAP Scale, 2012 year and 2014 year

Ефикасноста на моделот на сензорна интеграција се забележува и во студијата на Case-Smith (1999), која моделот на сензорна интеграција го применила кај пет деца од предучилишна возраст со карактеристики на аутистичен спектар на нарушување. По спроведените сесии, 4 децата манифестираше намалена појава на однесување кое не е прикладно за возраста, 3 покажале зголемена фреквенција на целисходност на игрите и минимално зголемување на интеракцијата со другите. Lucy Jane Miller (2007) во својата студија ја испитувала ефикасноста на примената на сензорната интеграција, при што споредувала група со спроведени сесии на третман и контролна група. Во однос на контролната група, групата со спроведен третман покажала подобрување во сензорниот профил и однесувањето.

## ЗАКЛУЧОК

Оваа индивидуална студија ја демонстрира ефикасноста на терапевтскиот модел за сензорна интеграција која резултира со надминување на сензорните проблеми кај нашиот испитаник и видливо подобрување во целокупното функционирање. Основата за надминување на сензорните потешкотии е во раното и правилно дијагностицирање, утврдувањето дали сензорната дисфункција е проблем сама по себе или е придружен елемент во потешкотиите во развојот и изготвување на стратегии и методи од сензорната интеграција кои ќе му помогнат на семејството да ги разбере потребите на детето и неговото однесување во одредени ситуации и соодветно реагирање од страна на семејството, а особено да му се помогне на детето во надминување на сензорните потешкотии. Најважно од се е дека оваа метода му овозможува на детето да се развива додека игра, со терапевтот создава една врска на другарство и партнерство каде заеднички се стремат кон



одредена цел. Детето се чувствува компетентно и го развива внатрешниот мотив за успешност во активностите. Ние бевме свесни за сензорните потешкотии кои ги имаше детето и затоа во оние ситуации кадешто сакавме проблемот да се надмине испитаникот беше оставен сам да си ја испланира и организира и спроведе активноста за да ја постигне целта. Споредбата на резултатите од користените инструменти пред почетокот на третманот во 2012 год. и по завршувањето на третманот во 2014 год. укажуваат на надмината аудитивна и тактилна хиперсензитивност, надминати потешкотии во визуелната дискриминација, подобрување во мускулниот тонус и издржливоста, напредок во социјалните вештини и вештините за комуникација. Постигнатите резултати наложуваат да се валидира и применува методата на сензорна интеграција како нова и неопходна метода во третманот на децата со потешкотии во развојот, а од друга страна истото ни го потврдува и подобриот семеен живот и олеснетото секојдневно функционирање на детето и семејството.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child: understanding hidden sensory challenges*. Los Angeles: Pediatric Therapy Network.
2. Biel, L., Peske, N., (2005). *Raising a Sensory Smart Child*. New York: Penguin Group Inc.
3. Case-Smith, J., Bryan, T. (1999). The Effects of Occupational Therapy With Sensory Integration Emphasis on Preschool-Age Children With Autism. *American Journal of Occupational Therapy*, September/October 1999, Vol. 53, 489-497. doi:10.5014/ajot.53.5.489
4. Dunn, W. (1999). *Sensory Profile User's Manual*. San Antonio: Psychological Corporation.
5. Kranowitz, C. (2005). *The Out-Of-Sync Child: Recognizing and Coping With Sensory Processing Disorder*. New York: Penguin Group Inc.
6. Miller, L., J., Coll J., R., Schoen S., A. (2007). A Randomized Controlled Pilot Study of the Effectiveness of Occupational Therapy for Children With Sensory Modulation Disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, March/April 2007, Vol. 61, 228-238. doi:10.5014/ajot.61.2.228
7. Miller, L.J & Fuller, D.A.(2006). *Sensational Kids*. New York: Penguin Group Inc.
8. Miller, L. J., Nielsen, D. M., Schoen, S. A. (2012). Attention deficit hyperactivity disorder and sensory modulation disorder: A comparison of behavior and physiology. *Research in Developmental Disabilities* 33:804-818.

# СЕМЕЕН КВАЛИТЕТ НА ЖИВОТ: СПОРЕДБА ПОМЕЃУ СЕМЕЈСТВА НА ДЕЦА СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ И СЕМЕЈСТВА НА ДЕЦА СО ОШТЕТЕН ВИД

## FAMILY QUALITY OF LIFE: A COMPARISON BETWEEN FAMILIES OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND VISUAL IMPAIRMENTS

Весна КОСТИЌ-ИВАНОВИЌ<sup>1</sup>, Јасмина ТРОШАНСКА<sup>1</sup>,  
Александра КАЛЕМЦИЕВСКА<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Посебно основно училиште „Д-р Златан Сремец“, Скопје, Р. Македонија  
<sup>2</sup>Државно училиште за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид „Димитар  
Влахов“, Скопје, Р. Македонија

### АПСТРАКТ

Семејниот квалитет на живот се однесува на степенот до кој членовите на семејството уживаат во нивниот заеднички живот, односно на нивото до кое животот во рамки на семејството е пријатен, осмислен и поддржан од разни ресурси, при што се задоволени потребите на сите членови од семејството. Попречноста (од било кој степен и вид) кај детето влијае негативно на целото семејството. Испитувањето на квалитетот на живот кај семејства на деца со попреченост е предизвик на современите истражувања во светот, додека кај нас сèуште малку се говори и истражува оваа проблематика. Целта на трудот е евалуирање на семејниот квалитет на живот кај семејства кои имаат дете со интелектуална попреченост и семејства на деца со оштетен вид; компарирање на добиените податоци заради уврдување на разлики помеѓу двете групи испитаници; детектирање на проблемите со кои се соочуваат овие семејства. Беше користена техниката на скалирање, преку примена на Прашалникот за семеен квалитет на живот на Beach Centar on Disability (2012), како инструмент на истражување. Истражувањата покажуваат дека семејства на децата со попречености имаат компромитиран квалитетот на животот во повеќе домени. Сериозноста на нарушувањето и социјална поддршка играат значајна улога во семејниот квалитет на живот, а стратегиите за справување со проблемите се поврзани со позитивната психолошка добросостојба, поддршката од заедницата. Концептот на семеен квалитет на живот потребно е да се развие на повисок степен, во теоретска и концептуална смисла со цел развивање на семејно оријентирани пристапи на поддршка за оптимално функционирање на семејствата во рамки на нивните заедници.

**Клучни зборови:** семеен квалитет на живот, семејства, деца, интелектуална попреченост, оштетен вид

## ABSTRACT

Family quality of life refers to the degree to which family members enjoy their life together, and to the level to which life within the family is meaningful and supported by various resources that are important to all family members. A child's disability (of any type and level) adversely affects the entire family in many ways. Evaluation of the quality of life of these families is very challenging, and unfortunately about this issue in our country still little has been done. The goal is evaluation of the family quality of life among families of children with intellectual disabilities or with visual impairments; comparing the gained data in order to determine the differences between the two groups of respondents; detection of problems that these families are facing. We used the technique of scaling, The Family Quality of Life Scale (Beach Center on Disability, 2012) as a research instrument. Studies show that families of children with disabilities have a compromised quality of life in multiple domains. The severity of the disorder and social support play a significant role in the family quality of life, and strategies for coping are associated with the positive psychological well-being and the support from the community. The concept of the family quality of life needs to develop on a higher level in theoretical and conceptual terms which would contribute to development of family-centered supports, changes of current policy and social service systems, that will enable families to function better in their communities.

**Key words:** family quality of life, families, children, intellectual disabilities, visual impairments

## ВОВЕД

Семејниот квалитет на живот се однесува на аспекти на животот кои се високо валоризирани од страна на сите семејства, при тоа земајќи ги в предвид уникатните интереси и вредности на секое семејство поединечно и индивидуите на тие семејства (Bertelli и Brown, 2006). Тој е значајно поврзан со персоналните, но и со социо-културните фактори (Brown и Renwick, 1997). Семејниот квалитетот на животот се однесува на степенот до кој членовите на семејството уживаат во нивниот заеднички живот, односно на нивото до кое се задоволени потребите на семејството и неговите членови имаат можност да го прават она што за нив е важно. Кај семејствата на член со попреченост издвоени се неколку важни домени на семејниот квалитетот на живот и тоа: емоционална добросостојба, родителство, семејна интеракција, физичка/материјална добросостојба и форми на поддршка поврзани со попреченоста (Beach Center on Disability од <http://www.beachcenter.org/families/familyqualityoflife.aspx>). Сите членови на семејството меѓусебно се поврзани, а истовремено се поврзани и со околината, па така секој поединечниот член на семејството влијае на целиот семеен систем. Постоењето на попреченост кај некој од членовите на семејството, често претставува проблем за сите други членови на семејството. Помошта и поддршката која семејствата ја добиваат од страна на сервисните служби, треба да овозможи што подобро да функционира целиот семеен систем

(Samuel et al., 2012). Родителите и другите членови на семејството го прифатија првичниот фокус на квалитетот на живеење кон индивидуата, но ја експресираа потребата од тоа провајдерите на услуги да го разберат квалитетот на живот пошироко, на целото семејство (Renwick et al., 1998). Како резултат на тоа, за семејниот квалитет на живот започна да се говори на почетокот на овој милениум, а кратко потоа истиот отпочна и да се мери (Turnbull et al., 2004; Brown et al., 2006a). Испитувањето на квалитетот на живот кај семејства на деца со попреченост е предизвик на современите истражувања во светот, додека кај нас сèуште малку се говори и истражува оваа проблематика. Токму затоа целите на нашето истражување беа:

- да се евалуира семејниот квалитет на живот кај (број?) семејства кои имаат дете со интелектуална попреченост и (број?) семејства на деца оштетен вид;
- да се споредат добиените податоци заради уврдување на разлики помеѓу двете групи испитаници;
- да се откријат проблемите со кои се соочуваат семејствата кои имаат член со попреченост

## МЕТОДИ

Примерокот на истражувањето го чинат вкупно 50 испитаника, од кои 25 се семејства на деца со интелектуална попреченост (ИП) и 25 семејства на деца со оштетен вид (ОВ). Испитаниците доброволно партиципираа во истражувањето и истите беа родители на ученици при Посебното основно училиште „Д-р Златан Сремец“ и Државното училиште за рехабилитација на деца и младинци со оштетен вид „Димитар Влахов“ од Скопје. Како инструмент на истражување беше користен Прашалникот за семеен квалитет на живот (Family Quality of Life Survey) на Beach Centar on Disability (2012), од Универзитетот во Канзас, САД. Прашалникот е петтостепена скала од Ликертов тип и се состои од 25 искази на кои испитаникот го оценува задоволството во однос на секој исказ со оценка од 1 до 5, при што 1=многу незадоволен, 2=незадоволен, 3=ни задоволен, ни незадоволен, 4=задоволен, а 5=многу задоволен. Исказите се поделени во неколку подрачја и тоа: Семејна интеракција, Родителство, Емоционална добросотојба, Физичка/Материјална добросостојба и Поддршка поврзана со попреченоста. Добиените податоци се сумираат за секое подрачје посебно, а потоа се калкулира и вкупниот збир од Прашалникот. Повисоките добиени вкупни бодови се интерпретираат како подобар семеен квалитет на живеење. Најпрво беше креирана база на податоци во програмот Excel, а потоа истите беа статистички обработени. Резултатите се презентирани табеларно и графичонски, преку апсолутни броеви, фреквенции и аритметички средини.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Податоците ги анализиравме во однос на варијаблите: вид на попреченост на детето во семејството, образовен, работен и социо-економски статус на семејствата.

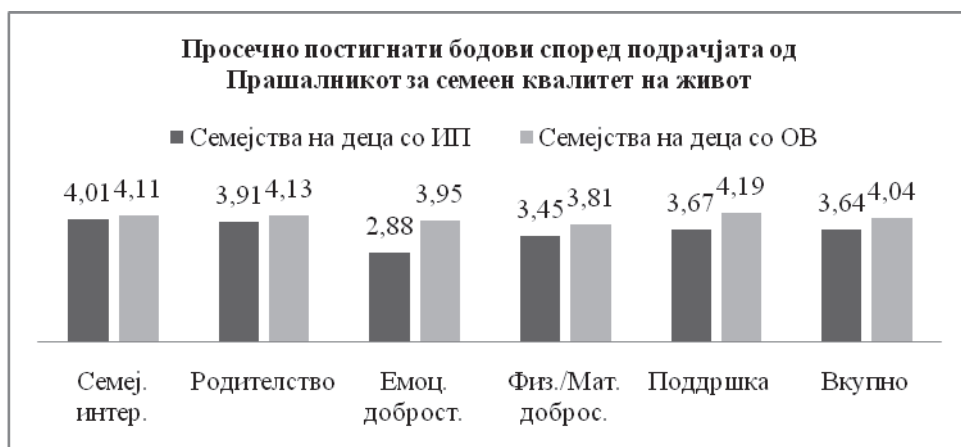
**Табела 1.** Вид на попреченост на детето

**Table 1.** Disability type of the child

Вид на попреченост на детето	N	Семејна интеракција	Родителство	Емоцион. добросостојба	Физичка/Материј. добросостојба	Поддршка поврзана со попреченоста	Вкупно
		М	М	М	М	М	М
Семејства на деца со ИП	25	4,01	3,91	2,88	3,45	3,67	3,64
Семејства на деца со ОВ	25	4,11	4,13	3,95	3,81	4,19	4,04

ИП- интелектуална попреченост, ОВ- оштетен вид, N- број на испитаници, М- аритметичка средина

На Табела 1. се презентирани добиените податоци од испитаниците во однос на видот на попреченоста на нивното дете. Може да се забележи дека семејствата на деца со ИП дале значително помалку просечни бодови на Прашалникот (3,64), во споредба со семејствата на деца со ОВ, кои во просек дале (4,04) бодови, така што заклучуваме дека семејствата на деца со ОВ имаат подобар семеен квалитет на живот. На сите подрачја од Прашалникот, семејствата на деца со ОВ имаат повисоки просечни резултати, за разлика од семејствата на деца со ИП, што може да се види на Слика 1.



**Слика 1.** Просечно постигнати бодови според подрачјата од Прашалникот за семеен квалитет на живот

**Figure 1.** Average scores on the domains of the Family Quality of Life Survey

Вкупните оценки кои ги даваат двете групи испитаници (семејства), може да се видат на Слика 2. Најголем број од семејствата се задоволни со семејниот квалитет на живот (19 семејства со деца со ИП и 17 семејства на деца со ОВ). Интересно е дека 4 семејства на деца со ОВ се многу задоволни од истиот, додека нема ниту едно семејство на дете со ИП кое е многу задоволно. Истовремено има само едно семејство на дете со ИП кое е незадоволно со сопствениот квалитет на живеење. Сметаме дека е добро што ниту еден испитаник не се изјаснил како многу незадоволен.



**Слика 2.** Оценки на Прашалникот за семеен квалитет на живот

**Figure 2.** Scores on the Family Quality of Life Survey

**Табела 2.** Образовен статус на испитаниците

**Table 2.** Educational status of respondents

Образовен статус	N	Семејна интеракција	Родителство	Емоцион. состојба	Физичка/Материј. состојба	Поддршка поврзана со попреченоста	Вкупно
		M	M	M	M	M	
Основно	2	30,9	3,09	3	2,5	3,13	2,96
Средно	36	4,03	4	3,49	3,66	3,94	3,85
Више	4	4,37	4,37	3,25	3,9	4,38	4,1
Високо	8	4,25	4,17	3,28	3,65	3,84	3,89

N- број на испитаници, M- аритметичка средина

Од Табела 2. на која се презентирани податоците според варијаблата образовен статус, се забележува дека испитаниците со основно образование дале најмалку просечни бодови на Прашалникот (2,96), потоа се испитаниците со средно образование (3,85), па оние со високо образование (3,89), а испитаниците со више образование во просек дале најмногу бодови (4,1). Можеме да заклучиме дека подобар семеен квалитет на живот имаат испитаниците со повисок степен на образование.

**Табела 3.** Работен статус на испитаниците**Table 3.** Employment status of respondents

Работен статус		Семејна интеракција	Родителство	Емоцион. добро-состојба	Физичка/ Материј. добро-состојба	Поддршка поврзана со попреченоста	Вкупно
	N	M	M	M	M	M	M
Вработен	25	4,14	4,14	3,38	3,77	4,08	3,93
Невработен	25	3,97	3,89	3,45	3,49	3,78	3,74
N- број на испитаници, M- аритметичка средина							

Според варијаблата работен статус, од Табела 3. можеме да заклучиме дека вработените испитаници дале повеќе бодови на Прашалникот во просек (3,93), во споредба со невработените испитаници кои дале просечно (3,74) бодови, што значи дека лицата кои се вработените сметаат дека имаат подобар семеен квалитет на живеење, за разлика од невработените.

**Табела 4.** Социо-економскиот статус на испитаниците**Table 4.** Socio-economic status of respondents

Социо-економски статус		Семејна интеракција	Родителство	Емоцион. добро-состојба	Физичка/ Материј. добро-состојба	Поддршка поврзана со попреченоста	Вкупно
	N	M	M	M	M	M	M
Добар	8	4,46	4,56	3,72	4,33	4,31	4,32
Просечен	30	4,14	4,07	3,55	3,68	3,97	3,91
Лош	12	3,57	3,53	2,88	3,02	3,58	3,34
N- број на испитаници, M- аритметичка средина							

Според варијаблата социо-економски статус, испитаниците беа поделени во три групи (семејства со добар, просечен и лош социо-економски статус). Од Табела 4. можеме да видиме дека семејствата со лош социо-економски статус, дале најмалку просечни бодови на Прашалникот (3,34), потоа се семејствата со просечен (3,91), а семејствата со добар социо-економски статус, во просек дале најмногу бодови (4,32). Можеме да заклучиме дека во однос на социо-економскиот статус на испитаниците, семејствата со подобар социо-економски статус имаат и подобар семеен квалитет на живот. Разгледувајќи ја стручната литературата се доаѓа до заклучок дека истражувањата во врска со импактот кој попреченоста кај детето ја има врз семејството можат да се поделат во три пошироки групи. Во првата спаѓаат студиите кои го проучуваат стресот и потешкотиите со кои се соочуваат семејствата во растењето на децата со попреченост. Во втората група се студиите кои истражуваат како попреченото дете влијае на целокупното семејно функционирање, а третата група ги анализира еко-културните адаптации кои семејствата мора да ги направат поради попреченоста

(Summers и сор. 2005). Резултатите од различни истражувања покажуваат дека попреченоста има негативно влијание на социо-економскиот статус на семејството поради дополнителните трошоци врзани за соодветните терапевтски процедури, специјализираната грижа во дневните центри и адаптацијата на просторот за живеење (Глумбић, Бројчин, 2008). И Park, Turnbull и Turnbull III (2002) сметаат дека понискиот социо-економски статус во семејствата на децата со попреченост има повеќекратно влијание на бројни аспекти на семејното функционирање: здравјето, физичкото опкружување, емоционалната добро-состојба, семејните интеракции и слободното време. Кај нас, Велкоска (2011) ги испитувала промените кои настануваат во динамиката и квалитетот на живеење, односно социјалното функционирање на семејствата кои имаат дете со ИП (вкупно 104). Доаѓа до заклучок дека 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 (2012) ги истражувала здравствените, образовните и социјалните предизвици со кои се соочуваат семејствата на деца со посебни потреби и развојни проблеми, кај вкупно 329 семејства, од аспект на реперкусиите кои се одразуваат на семејната динамика и квалитетот на живеење. Заклучува дека овие семејства имаат понизок социо-економски статус и низок животен стандард, инвалидноста ги нарушува семејните односи и влијае на јавувањето емотивни проблеми во семејството, а воедно овие семејства немаат доволна поддршка од општествената средина. Резултатите од нашето истражување исто така покажуваат дека подобар семеен квалитет на живот имаат семејствата со подобар социо-економски статус. Цели на една друга студија биле да се оцени и спореди квалитетот на живот кај 212 родители на 135 деца/адолесценти со первазивно развојни нарушувања, церебрална парализа и ИП во споредба со контролната група (77 родители на 48 деца без попреченост). Резултатите покажале дека генерално полош квалитет на живот имаат родителите на децата со попреченост. Вредностите на домените физичка добросостојба, психичка добросостојба и социјални односи биле пониски во споредба со семејствата од контролната група (Mugno и сор., 2007). Brown и сор. (2006b) компаративно го испитувале семејниот квалитет на животот кај три групи на семејства: едни со дете со Даунов синдром, други со дете со аутизам и трети кај кои децата немале попреченост. Задоволството на семејствата и нивните потреби варираше во зависност од дијагнозата на детето и поддршката која семејствата ја добиваат, како и нивната можност да ги остварат посакуваните цели. И во нашето истражување задоволството од семејниот квалитет на живот варира, односно се разликува помеѓу двете групи испитаници (семејства), така што иако најголем број од семејствата се задоволни со истиот, сепак постојат семејства на деца со ОВ кои се многу задоволни, за разлика од семејствата на дете со ИП. Во Хрватска во истражувањето на



Fulgosi-Masnjak, Masnjak и Lakovnik (2012) биле опфатени 49 родители на деца со развојни пречки (моторни, психомоторни и интелектуални) а била испитувана субјективната благосостојба (квалитет на живеење). Добиените резултати покажуваат дека ниската набљудувана субјективна благосостојба е поврзана со видот и степенот на попреченост кај детето. Доколку истата бара поголема зависност од членовите на семејството, тоа го намалува квалитетот на семејниот животот. И резултатите од нашето истражување укажуваат на тоа дека видот на попреченоста на детето влијае на семејниот квалитет на живеење, па кај семејствата на деца со ОВ истиот е подобар, во споредба со семејствата на деца со ИП. Чичевска-Јованова и Димитрова-Радојичиќ (2013) имаат реализирано истражување во кое го испитувале нивото на стрес кај вкупно 31 родители на децата со ОВ, церебрална парализа 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 овој контекст и резултатите од нашето истражување покажуваат дека подобар семеен квалитет на живот имаат испитаниците со кои се вработени за разлика од невработените.

## **ЗАКЛУЧОК**

Добиените резултати од нашето истражување потврдуваат дека семејствата на деца со ОВ имаат подобар семеен квалитет на живот во споредба со семејствата на деца со ИП, така што се согласуваме со релевантните истражувања кои покажуваат дека дијагнозата на детето и сериозноста на нарушувањето играат значајна улога во семејниот квалитет на живот. Исто така нашите резултати ги потврдуваат добиените резултати од други истражувања дека попреченоста влијае негативно на социо-економскиот статус на семејството, што сметаме дека е поради дополнителните трошоци врзани за соодветните терапевтски методи, грижата за детето и задоволувањето на неговите посебни потреби, адаптацијата на просторот за живеење и користењето на потребната асистивна технологија. Понискиот социо-економски статус во семејствата на децата со попреченост ги афектира сите аспекти на семејното функционирање: здравјето, емоционалната и материјалната добросостојба, интересејните односи и социјалните контакти. Во последните декади во повеќето земји од САД и ЕУ, родителите на децата со посебни потреби формираа силни родителски здруженија и го наметнаа своето влијание врз креаторите на политиката и другите организации. Не постои сомнеж дека родителите на децата со посебни потреби сè повеќе се во состојба да ги изразат своите потреби поврзани со услугите кои ги добиваат нивните деца и нивните семејства во целина (Pretis, 2012). Зајакнатата улога на семејствата на деца со попреченост базира на претпоставката дека повеќето семејства се способни и подготвени да дејствуваат истовремено како главни

старатели и носители на одлуки, а како резултат на нивната поголема вклученост, семејниот живот станува подобар (Samuel et al., 2012). Се сложуваме со мислењето на DeFrain (1999) дека повеќето истражувања од 20. век испитуваа „Зошто семејствата не успеаа?“ и токму поради тоа беа пронаоѓани мноштво на проблеми. Алтернативно на ова, потребно е да се запрашаме „Како семејствата успеаат?“, па така веројатно ќе ги идентификуваме силите кои ги поседуваат семејствата кои придонесуваат позитивни промени на нив самите, но и на општеството во целина (Samuel et al., 2012). Поради малиот примерок на нашето истражување, секако дека не можеме да ги генерализираме добиените резултати. Сметаме дека во иднина истражувањата во нашата држава треба да бидат насочени кон семејниот квалитет на живеење и кон тоа колку родителите благовремено ги добиваат потребните информации, совети и практична помош од страна на стручните служби за поддршка во справувањето со проблемите при растењето и подигањето на децата со попреченост. Се сложуваме дека попреченоста влијае на целото семејство (Turnbull et al. 2006), дека децата најдобро се опслужени во рамки на семејството (Parish et al. 2001) и дека професионалците кои партнерски соработуваат со семејствата подобро ги задоволуваат посебните потреби на децата и семејствата (Dunst, 1997).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Beach Center on Disability (2012). The Family Quality of Life Scale (FQOL). Measurement Instrument Database for the Social Science. Retrieved 12/01/2014 from [www.midss.ie](http://www.midss.ie).
2. Beach Center on Disability, viewed 30/01/2014 <<http://www.beachcenter.org/families/familyqualityoflife.aspx>.
3. Bertelli, M., Brown, I., (2006). Quality of life for people with intellectual disabilities. *Current Opinion in Psychiatry*, 19, 508–13.
4. Богатинова, Т. (2012). Детето со посебни образовни потреби – семеен и општествен предизвик, Магистерски труд, Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
5. Brown, I., Brown, R. I., Baum, N.T., Isaacs, B. J., Myerscough T., Neikrug S. Et al. (2006a). Family Quality of Life Survey: Main Caregivers of People with Intellectual Disabilities. Surrey Place Centre, Toronto.
6. Brown, R. I., macadam–Crisp, J., Wang, M., Iarocci, G. (2006b). Family Quality of Life When There Is a Child With a Developmental Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, vol.3, issue 4, 238-245.
7. Brown, Renwick, (1997). Understanding what we mean by quality of life (editorial). *Journal on Developmental Disabilities*, 5 (2), I-VII.
8. Chichevska Jovanova, N., Dimitrova Radojichikj, D. (2013). Parents of Children with Developmental Disabilities: Stress and Support. *Journal of Special Education and Rehabilitation*. 14 (1-2): 7-19.
9. DeFrain, J. (1999). Strong families. *Family Matters* 53, 6–13.
10. Dunst C. J. (1997). Conceptual and empirical foundations of family-centered practice. Од: *Integrated Services for Children and Families: Opportunities for*

- Psychological Practice (eds R. Illback, C. Cobb, H. Joseph Jr), 75– 91. American Psychological Association, Washington, DC.
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. Глумбић, Н., Бројчин, Б. (2008). Ометеност и сиромаштво. *Социјална мисао*, 15(4), 91-101.
  13. Mugno, D., Ruta, L., Genitori D'Arrigo, V., Mazzone, L. (2007) Impairment of quality of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental disorder. *Health and quality of Life Outcomes*, 5-22.
  14. Parish S. L., Pomeranz A., Hemp R., Rizzola M. C. & Braddock D. (2001) Family Support for Persons with Developmental Disabilities in the US: Status and Trends (Policy Research Brief). University of Minnesota. Institute on Community Integration, Minneapolis, MN.
  15. Park, J., Turnbull, A. P., Turnbull H. R. III (2002). Impacts of Poverty on Quality of Life in Families of children With Disabilities. *Council for Exceptional Children*, Vol 68, No. 2, 151-170.
  16. Pretis M. Families' First in Earlychildhood Intervention.A Theoretical Approach Towards Parent's Involvement and Increase of Efficiency of the Early Childhood Intervention. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 2012; 13(1-2): 7-18.
  17. Renwick, R., Brown, I. & Raphael, D. (1998). The family quality of life project. Report to Developmental Services Branch, Ontario Ministry of Community and Social Services, Ontario, Canada.
  18. Summers, J. A., Poston, D. J., Turnbull, A. P., Marquis, J., Hoffman, L., Mannan, H. & Wang, M. Conceptualizing and measuring family quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 49 Part 10, pp. 777–783, October, 2005.
  19. 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.
  20. Turnbull A., Turnbull R., Erwin E. & Soodak L. (2006). *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust*, 5th edn. Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
  21. Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Poston, D., Beegle, G., Blue-Banning, M. Et al. (2004). Enhancing quality of life of families of children and youth with developmental disabilities in the United States. Од: *Families and People with Mental Retardation and Quality of Life: International Perspectives* (eds A. Turnbull, I. Brown & H. R. Turnbull), 51–100. American Association on Mental Retardation, Washington, DC.
  22. 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.

# ТЕРАПЕВТСКО СЛУШАЊЕ И СЕНЗОРНА ИНТЕГРАЦИЈА, КОМПЛЕМЕНТАРНИ МЕТОДИ ВО ТРЕТМАН НА ДЕЦА СО РАЗВОЈНИ НАРУШУВАЊА

## THERAPEUTIC LISTENING AND SENSORY INTEGRATION, COMPLEMENTARY METHODS IN THE TREATMENT OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Маја ТРАЈЧОВА, Ивана КЕКЕНОВСКА

Детски Свет Исток, Скопје

### АПСТРАКТ

**Вовед:** Слушањето е процес на детекција, организирање и интегрирање на звукот со цел негова употреба со информациите од другите сетила. Слушањето е динамичко искуство кое го вклучува централниот нервен систем и телото и кое бара внимание и насоченост. Терапевското Слушање е аудитивна интервенција која го активира слушањето, преку употреба на електронски променета музика со цел да предизвика специфичен одговор кај индивидуи со потешкотии во сензорната интеграција, слушањето, вниманието и комуникацијата. Сензорната интеграција е способноста да се користи сензорниот инпут од телото и околината и адаптивно да се вклопи во целисходни активности. Оваа студија е приказ на дете со аутистични елементи и сензорна дисфункција кое по примена на Терапевтско Слушање демонстрира подобрување на вниманието, комуникацијата и моторните вештини. *Методи:* Користени се дескриптивна и аналитичка метода. Како техники ги користевме: тестирање, опсервација, анкета и анализа на документација. Инструментите: “First Step Screening” и “Functional Listening Questionnaire” се применети пред и пост примената на Терапевтското Слушање и прикажан е напредокот по тримесечен третман. *Резултати:* Споредбата на резултатите пред почетокот и по завршувањето на третманот укажуваат на подобрување на вниманието особено во сложени средини и пред поставената задача, подобрена организација во просторот, однесување и саморегулација, подобрени аудитивни и визуелни способности за обработка, социјални и комуникациски вештини кај нашиот испитаник. *Заклучок:* Напредокот во вештините постигнат со Терапевтското Слушање и сензорната интеграција во делот на вниманието и саморегулацијата, однесување и комуникација ни дава за право да заклучиме дека е потребно вметнување на нови методи и комбинирање на методи во третманот на децата со развојни нарушувања.

**Клучни зборови:** Терапевтско Слушање, внимание, комуникација, сензорна интеграција.

## ABSTRACT

*Introduction:* Listening is the process of detection, organization and integration of sound and utilization of sound with information from the other senses. Listening is a dynamic experience that includes the whole central nervous system and the whole body, it is a dynamic process that requires attention and engagement. Therapeutic Listening is an auditory intervention that activates listening through the use of specially electronically altered music that has the purpose to elicit specific response, with the purpose to provide support to individuals with difficulties in sensory integration, listening, attention and communication. Sensory integration is the ability to use sensory input from within the body and the environment and engage in adaptive way in purposeful activities. This study is a presentation of a child with autistic elements and sensory dysfunction who after the implementation of Therapeutic Listening demonstrates improvement in attention, communication and motor skills. *Methods:* For collection of data and data analysis we used the descriptive and analytical method, and from techniques were used testing, observation, questionnaire and documentation analysis. The tools: "First Step Screening" and "Functional Listening Questionnaire" were applied before and after implementation of Therapeutic Listening and the progress after three months of treatment was presented. *Results:* The comparison of results before and after treatment indicates improvement in attention, especially in complex environment and during tasks, improved organization in space, behavior and self-regulation, improved auditory and visual processing skills, improved social and communication skills in I.R. *Conclusion:* The progress achieved with Therapeutic Listening and Sensory Integration in the field of attention and self-regulation, behavior and communication gives us the right to conclude that use of new approaches and their combination is necessary and needed in the treatment of children with developmental delays.

**Key words:** Therapeutic Listening, Sensory Integration, attention, communication

## ВОВЕД

Слушањето е процес на детекција, организирање и интегрирање на звукот со цел негова употреба со информациите од другите сетила. Тоа вклучува ориентирање и локализирање на звуците, селекција на звуците, активно внимание на звуците и дискриминација и интерпретација на звуците. Слушањето е динамичко искуство кое го вклучува централниот нервен систем и телото кое бара внимание и насоченост. Терапевското Слушање е аудитивна интервенција која го активира слушањето, преку употреба на електронски променета музика со цел да предизвика специфичен одговор кај индивидуи со потешкотии во сензорната интеграција, слушањето, вниманието и комуникацијата. Терапевтското Слушање се базира на развојните принципи и принципите на сензорната интеграција и ги користи специфично организираниите звучни шеми кои се дел од големата база на музика. Терапевското Слушање го активира процесот на слушање и им помага на индивидуите да се насочат и да одговорат на околината. Преку

Терапевското Слушање со помош на индивидуални програми подесени според потребите на детето, се нудат повторувачки можности за ориентирање и активно внимание на звуците, фокусирање на постуралната организација и регулација на дишењето. Еден од бенефитите од Терапевското Слушање е и постигнувањето на оптимално ниво на возбуденост, влијание на механизмите кои се вклучени во процесот на вниманието и модулацијата. Терапевското Слушање ги активира деловите од мозокот одговорни за регулација на телесните функции, поврзување со другите и организирање на однесувањето (Frick и Willbarger, 2014). Слушањето е и процес на сензорна интеграција. Сензорната интеграција е способноста да се користи сензорниот инпут од телото и околината и адаптивно да се вклопи во целисходни активности. Слушањето како процес на сензорна интеграција е примарно несвесен процес кој влијае на емоциите, нивото на возбуденост и праговите на вниманието и надразливоста. Слушањето го вклучува и адаптивниот одговор што всушност претставува соодветна акција во која индивидуата успешно и соодветно реагира на барањата од околината (Ayres, 2005). Терапевското Слушање како метода се користи кај индивидуи кои имаат:

- потешкотии со намалено внимание,
- потешкотии со имитација и ограничени вештини за играње,
- потешкотии при транзиции или промени во рутината,
- потешкотии во вербалната и невербалната комуникација,
- потешкотии во спиењето и исхраната,
- потешкотии во следење на инструкции,
- предизвици во перцепција и снаоѓање во просторот,
- потешкотии во тајмингот и секвенционирањето на моторните вештини,
- потешкотии во регулирањето на нивото на енергија(хипо-хиперактивност),
- иритабилност и промени во расположението,
- постурална несигурност (страв од висина, употреба на реквизити од игралиште),
- абнормални одговори на сензорни стимули,
- слаба праксија и моторно планирање.

Терапевското Слушање подразбира слушање на специјално снимена и збогатена музика на специјални слушалки како дел од домашната програма. Секоја програма е адаптирана на специфичните потреби на детето. Изборот на типот на музика, типот на модулација, времето на слушање и индивидуализираниот програм со активности зависи од специфичните цели на третманот и потребите на детето. Преку следење на напредокот и промените кај детето се прават промени и прилагодувања во програмата кај детето. “Vital Links” има развиено богата музичка библиотека на електронски променета музика која на слушателот му дава уникатна и прецизно контролирана сензорна информација со цел да се поттикне вниманието и да

се активира движењето на телото. Музиката варира во музичкиот стил, типот на филтрирање и нивото на сложеност, со што на терапевтот му нуди можност за бирање од класична музика до познати детски песни и звуци од природата (Frick и Wilbarger, 2014). Користењето на звукот како алатка подразбира три компонентни на процесот на слушање и тоа: Поврзаност (Engagement), Интеракција (Interaction) и Дискриминација (Discrimination). Звукот варира во однос на тонот и фреквенцијата, децибелите и интензитетот и разликата во високи и ниски тонови. Важен аспект во примената на Терапевтското Слушање е и соодветното бирање на сложеноста на звукот, односно чисти наспроти сложени тонови. Програмата за Терапевтското Слушање подразбира вметнување на програмата подолг временски период, секојдневно, по два пати во текот на денот во времетраење од 30 мин., со растојание од 3 часа помеѓу интервалите на слушање. Програмата за секое дете подразбира промена на музиката на секои две недели. Контраиндикации за примена на програмата се гледање на ТВ и компјутерски и видео игри за време на слушањето. Правењето на програма подразбира одредување на кој од трите профили припаѓа детето за кое ја правиме програмата. Според Listening with the whole body – Therapeutic Listening Training Manual (Frick и Wilbarger, 2014) постојат три профили на Терапевтско Слушање, кои се прикажани на табела 1 со нивните карактеристики.

**Табела 1.** Карактеристики на профилите во Терапевтското Слушање  
**Table 1.** Characteristic of profiles in Therapeutic Listening

Генерални карактеристики на профилот		
<b>Профил 1</b>	<b>Профил 2</b>	<b>Профил 3</b>
<b>Силно изразена сензорна дефанзивност или сериозно изразени потешкотии во саморегулацијата</b>	<b>Благи до умерени сензорни потешкотии или саморегулаторни потешкотии</b>	<b>Многу благи сензорни потешкотии или саморегулаторни потешкотии или деца кај кои овие проблеми се разрешиле</b>
Ограничени емоционални реакции, повлеченост во себе	Аудитивна преосетливост	Намалена постурална активација/недостига префинетост
Потешкотии во разликување предни/позадински звуци	Потешкотии во транзиции и промена на рутини	Променливо расположение/емоционално реагирање
Потешкотии во ориентирање на звук	Потешкотии со внимание	Потешкотии во моторно планирање што бара планирање на простор

Потешкотии во обработка на сложени звуци	Потешкотии во праксија	Потешкотии во просторни вештини
Потешкотии во филтрирање на звуци	Аудитивна/визуелна дистрактибилност	Лоша праксија
Слаб контакт со очи	Блага до умерена преосетливост	Лош тајминг ,секвенционирање
Изразени сензорни преосетливости, аудитивни или вестибуларни	Реакции на текстури(храна,облека)	Потешкотии во аудитивна и визуелна обработка
Зависност од друг во однос на основна регулација(сон,тоалет)	Пребирливост во исхрана	Намалено внимание во сложена околина
Потешкотии во транзиции и промена на рутини	Гравитациска несигурност	Намалено внимание при изведување на активности
Осетливост или алергии на храна	Намалено внимание во сложени аудитивни средини	Потешкотии во организирање на простор
Лимитирана диета заради осетливоста на храна		Аудитивна и визуелна дистрактабилност

Музиката која што ја одбираме при изработка на индивидуалниот план за Терапевтско Слушање вклучува музика од три групи на музика и тоа Поврзаност, Интеракција и Дискриминација. Во табела 2 се прикажани клиничките импликации за употреба на музиката од секоја група и подгрупа во Терапевтското Слушање.

**Табела 2.** Групи на музика и нивни клинички импликации во Терапевтското Слушање  
**Table 2.** Groups of music and its clinical implications in Therapeutic Listening

<b>Поврзаност - Engagement</b>		<b>Интеракција - Interaction</b>	<b>Дискриминација - Discrimination</b>
<b>Sensory Modulation</b> <b>Сензорна Модулација</b>	<b>Space</b> <b>Простор</b>		
Ги оптимизира нивоата на алертност и енергија	Преосетливост на звуци со ниска фреквенција	Организирање и зајакнување движењата на трупот	Подобрување на дискриминација на деталите од звуците



Регулирање на биолошките ритми	Насочување на погледот на изворите на звуци со ниска фреквенција, за да може да ги прифати	Подобрување на дишењето и регулација на шемата на дишење	Потешкотии со вокална интонација, содржина на говорот, постурални сигнали и гестови
Ориентирање и локализирање на звук	Потреба за одење/трчање низ просторот, бесцелно талкање низ просторот	Подобрување на тајмингот и секвенционирање на моторните вештини што се основа на праксијата	Потешкотии во интерпретирање на емоции
Пресетливост на сензорни информации	Строга потреба за рутина и контрола	Подобрување на билатерални моторни способности, координација, способноста да се одмери движењето	Нивото на говор и способноста да се одговори на барањата не одговара на когнитивните способности
Пребирливост во исхрана	Гравитациска несигурност, страв од темно		Потешкотии во насочување и одржување на вниманието
Насочување на внимание во околината	Вознемирување кога многу луѓе зборуваат истовремено		Потешкотии во функционирање без визуелни сигнали
	Неразбирање на просторни односи, телото во просторот		Потешкотии со фонематска свесност, пишан јазик и повисоки нивоа на организација

## МЕТОДИ

Оваа студија е приказ на дете со аутистични елементи и сензорна дисфункција кое по примена на Терапевтско Слушање демонстрира подобрување на вниманието, комуникацијата и моторните вештини. Испитаникот е дете на возраст од 6 години, кое е дете од уредна бременост и

уредно породување. Тој има потешкотии во сензорната модулација, насочувањето на вниманието. Неговата игра е сиромашна и стереотипна и богата со самостимулативни движења. Говорот се развива оскудно, без спонтаност и иницијатива во комуникацијата. Разбирањето на основни јазички концепти и односи е отежнато. Ориентацијата во просторот и разбирањето на просторните односи не е соодветно на возраста. Родителите наведуваат сензорни проблеми и проблеми во интеракцијата и односите со врсниците.

За добивање и обработка на податоците ги користевме дескриптивната и аналитичката метода, а од техниките беа применети, тестирање, опсервација, анкета и анализа на документација. Инструментите: тестот „Прв Чекор скрининг“ (First Step Screening) и прашалникот за Функционално Слушање (Functional Listening Questionnaire)- се применети пред и пост примената на Терапевтското Слушање и прикажан е напредокот по тримесечен третман. Прв Чекор скринингот (First Step Screening) е инструмент за проценка на развојни нарушувања во три области- когнитивна, јазичка и моторна област. Прашалникот за Функционално Слушање (Functional Listening Questionnaire) е прашалник за евалуација на целокупното функционирање на детето во различни области, пополнет од страна на родителите на детето.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Според одговорите на родителите на прашалникот за Функционално Слушање потешкотии со кои се соочува испитаникот се во доменот на *исхраната* - пребирливост во однос на температурата и текстурата на храната и потреба за ставање на предмети во уста. Во *тактилниот дел* има потешкотии со чешлање, сечење на нокти и миење лице, како и толеранција на етикети и рабови на чорапи. Во *аудитивниот дел* имаме преостеливост на одредени звуци. Во делот на *социјални интеракции* имаме атипични стереотипни однесувања, визуелно фиксирање и вртење на предмети, потешкотии во средини каде има премногу аудитивен инпут што влијае на неговата способност за внимание и фокусирање. *Потешкотии во јазичната експресија* - погрешно изговорени зборови, слаба артикулација и потешкотии во правење на избор. Во делот на *вештини за игра/интеракција со врсници* се забележани потешкотии во игра со врсници, интерактивна и структурирана игра, игри со преправање и стекнување нови пријателства. Избегнување на валкани игри и игри со висење. Во делот на *вештини поврзани со образовниот процес* се наведени потешкотии во пишувањето, бојењето, стабилизирање на хартијата при пишување, потешкотии во фината моторика(употреба на ножици), пронаоѓање скриена слика, фонетско учење, кажување на времето/час, секвенционирање на месеци, сложувалки и конструкции. Цртањето е несоодветно на возраста и пишувањето е нагоре/надолу на листот. Во делот на *визуелно поврзани способности*, потешкотии се забележани со: кратко внимание при читање/препишување, губење на место при читањето, разбирање на прочитаното, повторување/прескокнување на зборови, не гледање при манипулација со

предметите, потешкоии во следење на предмет во движење. Во делот на *вештини за движење* имаме потешкотии во ориентација во просторот, следење на насоки, слаба координација и чувство за ритам. Изразена е и потребата за ред и структура во околината. Пред да се започне со работа беше направен и Прв Чекор(First Step) скринингот. Резултатите на Прв Чекор(First Step) скринингот пред почетокот на Терапевтското Слушање се прикажани во Табела 4.

**Табела 4.** Приказ на резултатите пред и пост програмата на Терапевтско Слушање  
**Table 4.** Results before and after Therapeutic Listening Program

Когнитивната област	Пред	Пост	Јазичката област	Пред	Пост	Моторната област	Пред	Пост
	Игра со парички (квантитативно резонирање)	2/7		6/7	Игра со слушање (аудитивна обработка и дискриминација)		3/5 3/8	5/5 7/8
Што недостига (визуелна фигура-позадина дискриминација)	5/7	7/7	Колку многу можеш да кажеш (лингвистичка флуентност)	1/4	3/4	Нешта со врвки (нови моторни акции со познати предмети)	2/4	3/4
Во кој правец (визуелна дискриминација и перцепција на насоченост)	3/8	7/8	Игра со довршување (разбирање на асоцијација меѓу концепти)	2/6	5/6	Статуа (одржување рамнотежа, преку вестибуларна, проприорецептивна и визуелна обработка)	4/5	5/5
Стави заедно (апстрактно мислење и решавање на проблеми)	2/3	3/3	Прави како мене (вербална меморија, вербална експресија и граматички способности)	4/8	7/8	Игра со скокање (моторно планирање)	1/3	3/3

Како што може да се види од табелата 4 од резултатите на Прв Чекор скринингот, нашиот испитаник има потешкотии во сите три области, а особено во јазичната област. Во *когнитивната област* беа утврдени потешкотии во делот на квантитативното резонирање, односно во разбирање на концептот повеќе/помалку од, најмногу/најмалку, како и во делот кој проценуваше визуелна дискриминација и перцепција на насоченост. Во *јазичната област* потешкотиите беа забележани во делот кој проценуваше аудитивна обработка и фонетска дискриминација, лингвистичката флуентност, разбирање на јазичните концепти и нивната поврзаност, како и способноста за вербална меморија и вербална експресија. Во *моторната област* беа проценети помал број на потешкотии во делот на визиомоторна интеграција и моторно планирање. Врз основа на овие резултати беше

направен план за работа според принципите на сензорна интеграција и беше започната програмата за Терапевство Слушање. Според одговорите на прашалникот за Функционално Слушање и нашата опсервација, како и според претходната обработка на Сензорниот Профил нашиот испитаник припаѓа на Профил 3 категоријата. Програмата се одвиваше во домашни услови што значи користење на слушалките со специјално определената музика два пати во текот на денот по 30 минути, седум дена во неделата, во период од 10 недели. Изборот на музика се менуваше секоја втора недела. Првите две недели се слушаше музика од групата на Поврзаност (Engagement), и со оглед на тоа што во периодот на адаптација и наше набљудување се слушаше Links to modulation од подгрупата на Сензорна модулација, се продолжи со Nature Pop од подгрупата на Простор. Наредните две недели се слушаше музика од групата на Интеракција (Interaction) и тоа Apricot Jamz (тајминг и секвенционирање). Последните недели се слушаше музика од групата на Дискриминација (Discrimination) и тоа Baroque, и на крај Razzberry Jamz. Во табела 3 е наведен музичкиот избор и клиничките импликации за секоја музика во програмата за Терапевтско Слушање.

**Табела 3.** Користена музика во програмата за Терапевтско слушање  
**Табле 3.** Music that was implemented in the Therapeutic Listening Program

<b>Links to Modulation</b>	<b>Nature Pop</b>	<b>Apricot Jamz-</b>	<b>Baroque</b>	<b>Razzberry Jamz</b>
едноставни музички структури со едноставен ритам и изразен контраст меѓу високите и ниските фреквенции.	тоа се познати музички селекции исплетени со звуци од природата, имаат едноставна мелодичка структура и се ритмички, гласот е придружен со жичани инструменти, пијано, тапани, звуци од природата.	содржи познати музички селекции поврзани со тема од џунглата, од едноставни до сложени мелодии со суптилна импровизација, ритамот е доминантен, тапаните ги засилуваат звучните шеми.	содржи елементи на музика од оркестри и флејта, едноставни до посложени мелодии, брзо-бавно-брзо темпо, брзите ритми го привлекуваат вниманието, бавните влијаат на физиологијата.	содржи познати детски песни, со цез импровизација различност во однос на ритмичката структура.
<b>Клинички импликации</b>				
- Потешкотии во сензорната модулација - Аудитивна преосетливост - Нарушеност во биолошките ритми	- Слаба просторна свесност и просторна организација, - Аудитивно-моторна интеграција - Постурална организација и сензорна модулација, - Активација на трупот со	- Сензорна модулација, - Промоција на билатерална интеграција, - Тајминг и секвенционирање, - Аудитивно-моторната интеграција, - Постурална организација и активација на	- Постурална активација, активација на трупот - Активација на дишењето, - Суптилни потешкотии со модулативната, - Активација на телото за интеракција, - Насочување на	- Потешкотии со сензорната модулација, - Отвореност кон социјалната средина - Подобрување на движењата на трупот - Моторно планирање.

	емоционален тон.	трупот - Посложените нивоа на внимание, експресија и алертност.	вниманието.	
--	------------------	--	-------------	--

Во табелата 4 може да се видат и подобрувањата во секоја област на процена. Споредбата на резултатите пред почетокот и по завршувањето на третманот укажуваат на подобрување на вниманието особено во сложени средини и пред поставена задача, подобрена организација во просторот, однесување и саморегулација, подобрени аудитивни и визуелни способности за обработка, социјални и комуникациски вештини кај испитаникот. Leah Hall (2007) исто така го испитувала ефектот од терапевтско слушање кај 10 деца на возраст од 5 до 11 години кои манифестираше проблеми во сензорната интеграција и визио-моторни растројства. По третман од 12 недели децата покажале подобрување на резултатите на сензорниот профил со средна вредност од 71, а родителите укажале на подобрување во однесувањето и сензорното процесирање.

## ЗАКЛУЧОК

По завршувањето на тримесечниот период на спроведување на програмата за Терапевтско Слушање, врз основа на спроведените проценки беа донесени следниве заклучоци. Примената на Терапевтското слушање придонесе до значајно подобрување *когнитивната област*, во делот на квантитативното резонирање, имено нашиот испитаник почна да ги разбира концептите на повеќе и помалку од , како и најмногу/најмалку. Подобрување имавме и во делот кој проценуваше визуелна дискриминација и перцепција на насоченост. Исто така после тримесечната програма подобрени резултати имавме и во *јазичката област* односно делот кој проценуваше аудитивна обработка и фонетска дискриминација, лингвистичката флуентност, разбирањето на јазичните концепти и нивната поврзаност, како и вербална меморија и вербална експресија. Испитаникот имаше значајно подобрување во говорот, и тоа спонтан говор, давање на коментари, разбирање на асоцијации меѓу поимите, спротивности, разликување на исти-различни гласови/зборови и зголемена аудитивна меморија. Во *моторната област* нашиот испитаник покажа резултати во делот на визиомоторна интеграција и моторно планирање, снаоѓање во простор и следење на односите во просторот. Родителите наведуваат поголема отвореност на детето кон сите случувања во околината, зголемен интерес за нови нешта, подобрување во говорот и комуникацијата како и подобрување на аудио-визуелните способности за обработка што се забележало преку поголемиот успех во академски поврзаните активности. Исто така, тие наведуваат надминување на одредени сензорни преосетливости особено во тактилниот и аудитивниот дел, па дури

и обиди за свирење на ксилофон и други музички инструменти. Во делот на игра и интеракција со други, родителите наведуваат поголемо следење на случувањата во околината и обиди за вклучување во игра и комуникација со други деца, како и развивање на покреативна игра со играчките во домот. Напредокот во вештините постигнат со Терапевтското Слушање и методот на сензорна интеграција кај нашиот испитаник во делот на вниманието и саморегулацијата, однесувањето и комуникацијата ни дава за право да заклучиме дека е потребно вметнување на нови методи и комбинирање на методи во третманот на децата со развојни нарушувања. Овој заклучок е подржан и со студијата на Hall и Case-Smith во која што е забележан значаен напредок кај испитаниците во процесот на сензорна интеграција, подобрување на просторните вештини, визуелните способности и пишувањето, а родителите на испитаниците во истата студија искажале значајно подобрување во однесувањето, вниманието, интеракцијата, говорот и следењето на налози. Една друга студија направена во 2010 од Bazyk и др., на група од предучилишни деца со развојни нарушувања и со сензорни дисфункции утврдени преку Сензорниот Профил, сведочи за значајно подобрување кај испитаниците кои го имале Терапевтското Слушање како дел од окупациониот и сензорниот третман, особено во областите на фината и грубата моторика, визуелно-моторната област, јазикот и комуникацијата и социјалната област. Сето ова ни дава за право да констатираме дека во работата потребно е да се вметнат нови методи и истите да се комбинираат со веќе постоечките како би се максимизирале можностите за успех и напредок кај децата.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ayres, A. Jean (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges*. Los Angeles. Pediatric Therapy Network.
2. Bazyk, S., Cimino, J., Hayers, K., Goodman, G., & Farrell, P. (2010). The use of Therapeutic Listening with preschoolers with developmental disabilities: a look at the outcomes. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 3 (2), 124-138.
3. Hall, L., & Case-Smith, J.(2007) The effect of sound-based intervention on children with sensory processing disorder and visual-motor delays. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 209-215.
4. Kranowitz, M.A. Carol Stock. (2005). *The Out-Of-Sync Child: recognizing and coping with Sensory processing Disorder*. New York. Penguin Group Inc.
5. Sheila M. Frick, OTR , Julia Wilbarger, PhD., OTR, (2014). *Listening with the whole body – Therapeutic Listening Training Manual*.

# СТИМУЛАЦИЈА НА РАЗВОЈОТ ПРЕКУ МЕТОДОТ НА ИНТЕГРАЦИЈА НА ПРИМИТИВНИ РЕФЛЕКСИ И СЕНЗОРНА ИНТЕГРАЦИЈА

## SENSORY INTEGRATION AND INTEGRATION OF PRIMITIVE REFLEXES – METHODS TO STIMULATE THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS

Маја ТРАЈЧОВА, Ивана КЕКЕНОВСКА

Детски Свет Исток, Скопје

### АПСТРАКТ

*Вовед:* Примитивните рефлексии се автоматски, стереотипни движења директирани од мозочното стебло без кортикална вклученост. Присуството на овие рефлексии после 6-тиот до 12-тиот месец од животот е знак на структурална незрелост на централниот нервен систем, што резултира со развојно нарушување и незрело однесување. Сензорната интеграција е непрестан процес на регистрација, обработка и модулација на сензорните информации и нивна употреба во секојдневниот живот. Оваа студија е приказ на дете со структурна незрелост на централниот нервен систем, кое по терапевтската примена на вежби за интеграција на примитивните рефлексии (Moro, ASTR, STLR, Fear Paralysis, Spinal Galant, TLR) и сензорна интеграција постигнува напредок во усвојувањето на знаења и вештини, подобрување на комуникациските вештини и однесувањето. *Методи:* Користени се методите на функционална и структурална анализа, од техниките: анкета, скалирање и анализа на документација. *Инструментите:* Сензорен Профил и Скала за процена на достигнувањата во учењето (Learning accomplishment profile) се применети пред и пост примената на терапевтските вежби за интеграција на примитивните рефлексии и сензорна интеграција врз развојот кај нашиот испитаник. *Резултати:* Примената на вежбите за интеграција на наведените рефлексии и сензорна интеграција резултира со надминување на тактилната хиперсензитивност, орално-моторните потешкотии, подобрување на мускулниот тонус и праксијата, а со тоа и социјалните и комуникациските вештини. *Заклучок:* Оваа индивидуална студија укажува дека интеграцијата на примитивните рефлексии и сензорната интеграција се појдовна точка во обезбедување на стабилна основа за развој. Подобрувањето во мускулниот тонус и издржливоста, подобрувањето во моториката, подобрувањето во социјалните вештини и комуникацијата кај испитаникот ни даваат за право да заклучиме дека

овие терапевтски активности го поттикнуваат и интегрираат развојот на децата со развојни нарушувања.

**Клучни зборови:** примитивни рефлекси, развојни нарушувања, сензорна интеграција.

## ABSTRACT

*Introduction:* Primitive reflexes are automatic, stereotypical movements controlled by the brain stem without cortical involvement. The presence of these reflexes after 6-12 month of life is a sign of structural immaturity of central nervous system, which undermines the development of postural reflexes and results in some form of developmental delay and immature behavior. Sensory integration is the ongoing process of registration, processing and modulation of sensory information for use in everyday life. This case study presents one child with structural immaturity of the central nervous system, which after the therapeutic application of exercises for primitive reflex integration (Moro, ASTR, STLR, Fear Paralysis, Spinal Gallant, TLR) and sensory integration therapy achieves progress in skills and knowledge acquisition, improvement in communication skills and behavior. *Methods:* Applied were the methods of functional and structural analysis, and as techniques we used questionnaire, scaling and analysis of documentation. *The instruments:* "Sensory profile" and "Learning accomplishment profile" were used before and after implementing therapeutic exercises for primitive reflex integration and sensory integration therapy in the case of D.P. *Results:* Application of the exercises for reflex integration and sensory integration results with overcoming tactile hypersensitivity, oral-motor difficulties, improvement of the muscle tone and praxis, and with it improvement of social and communication skills. *Conclusion:* This individual case study implicates that primitive reflex integration and sensory integration are the starting point in providing stable basis for development. Improvement in the muscle tone and endurance, improvement in the motor abilities, improvement in social and communication skills with D.P. Gives us the right to conclude that this therapeutic activities stimulate and integrate the development of children with developmental delays.

**Key words:** Primitive reflexes, sensory integration, developmental delay.

## ВОВЕД

Примитивните рефлекси се автоматски, стереотипни движења директирани од мозочното стебло без кортикална вклученост. Тие ја формираат основата за постуралните, трајни рефлекси. Овие примитивни рефлекси се јавуваат во пренаталниот развој и во првите месеци од животот и се инхибираат откако ќе ја постигнат својата цел, и движењата на бебето ќе станат подобро извежбани и контролирани. Кога бебето има можности за правилен и слободен развој овие примитивни рефлекси стануваат интегрирани и не се активни. Примитивните рефлекси се неопходни за развојот на контролата на главата, мускулниот тонус, сензорната интеграција и целокупниот развој. Кога заради одредени причини примитивните рефлекси остануваат активни и

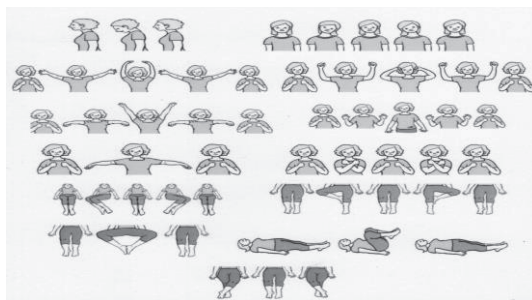


неинтегрирани може да се појават различни потешкотии и предизвици во развојот. Присуството на овие рефлексии по 6-тиот до 12-тиот месец од животот е знак на структурална незрелост на централниот нервен систем, што резултира со некаков облик на развојно нарушување и незрело однесување (Goddard, 2002). Неинтегрираните рефлексии може да придонесат до појава на синдром на нарушување на вниманието со хиперактивност, аутистичен спектар на нарушувања, потешкотии во учењето, нарушување во сензорната интеграција, аудитивни и визуелни потешкотии, проблеми во однесувањето, недостаток на самодоверба, повлеченост и слично. Изведувањето на ритмичките движења кои имаат за цел интегрирање на овие примитивни рефлексии им помагаат на децата и возрасните да ги надополнат шемите на примитивните рефлексии и да го завршат нивниот процес на интеграција (Blomberg и Dempsey, 2011). Она што би можело да доведе до неинтегрирање на примитивните рефлексии се стресот на мајката и бебето при породувањето, траума при породувањето, раѓање со царски рез, недостаток на соодветно движење во раната возраст, претерана употреба на бебешка опрема и намалување на можностите на бебето за слободно движење, болест, повреда или хроничен стрес, токсини од околината и сензитивност на храна. Понекогаш заради траума, токсини или стрес веќе интегрираните рефлексии може повторно да се активираат. Од многу рано, уште од пренаталниот развој движењата стимулирани од примитивните рефлексии помагаат во развојот на мозокот. Овие први, примитивни движења ја прават основата на невралните врски и миелинизацијата на мозокот што ја помага поврзаноста на различните области од мозокот кои се важни за понатамошниот развој, учењето, однесувањето, комуникација и социо-емоционалниот развој. Важноста на интеграцијата на овие примитивни рефлексии ја гледаме во тоа што тие се основа на нервниот систем и способноста за движење, тие се важни за опстанокот, ги активираат бегство/борба одговорите во стресни ситуации (Story, 2007–09). Кога се активни примитивните рефлексни движења се некоординирани. Ова доведува до потешкотии во развојот на говорот, дезорганизираност и невнимание, низок мускулен тонус, слабост на мускулите, слаба издржливост и лесно заморување и потешкотии во читањето и пишувањето. Движењата кои ги изведуваме се базираат на репродуцирање на движењата кои новороденчето природно ги изведува. На тој начин го помагаме процесот на интеграција на примитивните рефлексии со цел да се стимулира учењето и комуникацијата и да се подобри однесувањето. Сензорната интеграција е непрестаен процес на регистрација, обработка и модулација на сензорните информации и нивна употреба во секојдневниот живот (Ayres, 2005). Таа му дава значење на она што е доживеано/перцепирано преку селектирање од сите информации на оние што се важни во дадениот момент и таа ни овозможува да реагираме на соодветен адаптивен начин во околината. Сето ова ја создава основата за академското учење и социјалното однесување. Сензациите се храна за мозокот и затоа е важно како се одвива процесот на сензорна интеграција. Понекогаш кај

одредени индивидуи целиот процес на сензорна интеграција е нарушен и тоа се одразува на процесот на учење и однесување кај индивидуата. Се претпоставува дека 5-16% од децата на возраст до 11 години имаат некаков облик на нарушување на сензорната интеграција.

## МЕТОДИ

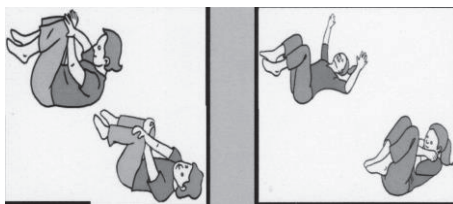
Оваа студија е приказ на дете на возраст од 4 години, со структурна незрелост на централниот нервен систем, кое по терапевтската примена на вежби за интеграција на примитивните рефлексии (Moro, ASTR, STLR, Fear Paralysis, Spinal Galant, TLR) и сензорна интеграција постигнува напредок во усвојувањето на знаења и вештини, подобрување на комуникациските вештини и однесувањето. Користени се методите на функционална и структурална анализа, како техники ги применивме анкетата, скалирање и анализа на документација. Инструментите: Сензорен профил и Скала за процена на достигнувањата во учењето се применети пред и пост примената на терапевтските вежби за интеграција на примитивните рефлексии и сензорната интеграција врз развојот кај нашиот испитаник. Сензорниот профил е прашалник кој се користи за проценка на процесот на сензорна интеграција. Тоа е стандардизиран прашалник за испитаници од 3-10 години, кој се состои од 125 прашања. Овие прашања ги засегаат: процесот на сензорната обработка, модулацијата на сензорниот инпут и социо-емоционалните исходи од сензорната интеграција. Скалата за процена на достигнувањата во учењето (Learning Accomplishment Profile) е инструмент кој го користиме да направиме развојна проценка на детето во следниве области: груба моторика, фина моторика, графомоторика, когнитивни способности, јазични способности, област на лична самостојност, познавање на себе си и комуникација со други. Исто така преку опсервација на однесувањето на испитаникот беше оценето кои примитивни рефлексии се активни и беа одредени вежбите за интеграција на примитивните рефлексии. Вежбите за интеграција на примитивните рефлексии беа изведувани неколку дена во неделата од страна на обучен терапевт и родителите на нашиот испитаник. Движењата беа изведувани 5-15 минути на ден. Движењата се ритмички, лесни, без посебен напор, координирани, симетрични и прилагодени на секоја личност (Dempsey, 2013). Проценивме дека се неинтегрирани следниве рефлексии и презентираме дел од изведуваните вежби. *Fear Paralysis Reflex*, се јавува 5-та недела во пренаталниот развој и е целосно интегриран до дванаесетата недела во пренаталниот развој.



**Слика 1.** Дел од вежбите за интеграција на Fear Paralysis Reflex (Dempsey, 2013)

**Picture 1.** Part of exercises for Fear Paralysis Reflex integration (Dempsey, 2013)

*Moro Reflex*, се јавува од 8-та до 9-та недела во пренаталниот развој, целосно интегриран е до четвртиот месец по раѓањето.



**Слика 2.** Дел од вежбите за интеграција на Moro Reflex (Dempsey, 2013)

**Picture 2.** Part of exercises for Moro Reflex integration (Dempsey, 2013)

*Tonic Labyrinthine Reflex*. Постојат два вида и тоа: TLR напред, кој се јавува 12-тата недела во пренаталниот развој, а целосно се интегрира од третиот до четвртиот месец по раѓањето и TLR назад кој се јавува веднаш по раѓањето, во голем дел е интегриран до 9-иот месец, а во послаба форма е присутен до 3 години.



**Слика 3.** Дел од вежбите за интеграција на Tonic Labyrinthine Reflex (Dempsey, 2013)

**Picture 3.** Part of exercises for Tonic Labyrinthine Reflex integration (Dempsey, 2013)

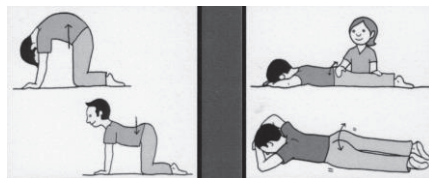
*Asymmetrical Tonic Neck Reflex*, се јавува 18-тата недела во пренаталниот развој, целосно се интегрира до 6-иот месец од раѓањето.



**Слика 4.** Дел од вежбите за интеграција на Asymmetrical Tonic Neck Reflex (Dempsey, 2013)

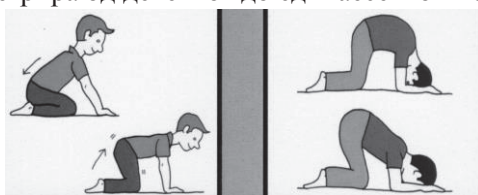
**Picture 4.** Part of exercises for Asymmetrical Tonic Neck Reflex integration (Dempsey, 2013)

*Spinal Galant Reflex*, се јавува во 20-тата недела во пренаталниот развој, а се интегрира од третиот до деветиот месец после раѓањето.



**Слика 5.** Дел од вежбите за интеграција на Spinal Galant Reflex (Dempsey, 2013)  
**Picture 5.** Part of exercises for Spinal Galant Reflex integration (Dempsey, 2013)

*Symmetrical Tonic Neck Reflex* , се јавува од 6-тиот до 9-тиот месец по раѓањето и се интегрира од деветиот до единаесетиот месец по раѓањето.



**Слика 6.** Дел од вежбите за интеграција на Symmetrical Tonic Neck Reflex (Dempsey, 2013)  
**Picture 6.** Part of exercises for Symmetrical Tonic Neck Reflex integration (Dempsey, 2013)

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Примената на вежбите за интеграција на наведените рефлекс и сензорна интеграција резултира со надминување на тактилната хиперсензитивност, орално-моторните потешкотии, подобрување на мускулниот тонус и праксијата, а со тоа и социјалните и комуникациските вештини. Следува приказ на работата со нашиот испитаник, процената направена пред почетокот со работата и резултатите постигнати со интеграцијата на примитивните рефлекс и сензорната интеграција после период од 12 месеци, преку употреба на веќе спомнатите инструменти. Нашиот испитаник е дете на возраст од 4 години со развојно нарушување, сензорна дисфункција и сомневање за аутистичен спектар на нарушување. Анамнестичките податоци ни укажуваа дека е дете од уредна бременост и уредно породување, без посериозни медицински состојби во првите години од развојот. Родителите сведочат дека усвојувањето на развојните норми било уредно и навремено. Како потешкотии ги наведуваат орално-моторните потешкотии, придржувањето до ритуали и стереотипни движења и доцнење во развојот на говорот и комуникација. Кај детето беше забележана потреба за држење на ситни предмети во рацете, недостаток на говор и комуникација, држење до ритуали, сиромашна игра, преосетливост во одредени сензорни системи и

избегнување на дразби. Во јануари 2014 година, кога започна работата со испитаникот, беше направен Сензорниот Профил и Скалата за процена на достигнувањата во учењето (Learning Accomplishment Profile) и беше направена процена на кои примитивни рефлекси ќе се работи. Резултатите на Сензорниот Профил пред и пост третманот се претставени во табелата 1. Со примената на Сензорниот Профил беше утврдено дека нашиот испитаник во делот на *Сензорната обработка* има делумно отстапување во обработка на визуелните, вестибуларните информации, обработка на тактилни информации и мултисензорна обработка. Дефинитивно отстапување имаше во делот на орално-сензорно однесување, односно во овој дел родителите укажуваа на пребирливост и ограниченост во исхраната и осетливост на одредени текстури и вкусови. Во делот на *Сензорната модулација*, испитаникот имаше дефинитивно отстапување во делот на сензорно однесување поврзано со издржливост/тонус, односно лесно заморување, недоволна издржливост и низок мускулен тонус. Во делот од Сензорниот Профил кој се однесуваше на *Однесување и емоционални одговори* испитаникот имаше делумно отстапување во емоционално/социјалните одговори, проблеми во однесувањето поради нарушената сензорна обработка и нивото на праг на одговор.

**Табела 1.** Приказ на резултати на Сензорен Профил, пред и пост третман  
**Table 1.** Results of Sensory Profile, before and after treatment

Сензорна обработка	2014	2015
1. Аудитивна	Типичен перформанс	Типичен перформанс
2. Визуелна	Делумно отстапување	Типичен перформанс
3. Вестибуларна	Делумно отстапување	Типичен перформанс
4. Обработка на допир	Делумно отстапување	Типичен перформанс
5. Мултисензорна	Делумно отстапување	Типичен перформанс
6. Орално-сензорна	Дефинитивно отстапување	Делумно отстапување
<b>Сензорна модулација</b>		
1. Сензорно однесување поврзано со издржливост/тонус	Дефинитивно отстапување	Типичен перформанс
2. Контрола на положба на телото и движење	Типичен перформанс	Типичен перформанс
3. Контрола на движењето во однос на нивото на активност	Типичен перформанс	Типичен перформанс
4. Контрола на сензорните дразби кои влијаат врз емоционалното реагирање	Типичен перформанс	Типичен перформанс
5. Контрола на визуелно восприемните дразби кои влијаат врз емоционалниот одговор и нивото на активност	Типичен перформанс	Типичен перформанс

<b>Однесување и емоционални одговори</b>		
1.Емоционално/социјални одговори	Делумно отстапување	Типичен перформанс
2.Проблеми во однесување поради нарушена сензорна обработка	Делумно отстапување	Типичен перформанс
3.Ниво на праг на одговор	Делумно отстапување	Типичен перформанс

Според скалата за процена на достигнувањата во учењето испитаникот ги имаше следниве резултати кои се прикажани во табела 2.

**Табела 2.** Приказ на резултати на Скала за процена на достигнувањата во учењето (Learning Accomplishment Profile), пред и пост третман

**Table 2.** Results of LAP Scale, before and after treatment

<b>Области на LAP</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
Груба моторика	36 месеци	60 месеци
Фина моторика	36 месеци	60 месеци
Графомоторика	30 месеци	54 месеци
Когнитивни способности	30 месеци	60 месеци
Јазични способности	21 месец	48 месеци
Степен на лична самостојност	25 месеци	54 месеци
Познавање на себе си и комуникација со други	30 месеци	54 месеци

Како што може да се види во сите области во кои што вршиме проценка од скалата за процена на достигнувањата во учењето испитаникот имаше доцнење во развојот од 12 месеци во однос на моториката, 18 месеци во графомоториката, когнитивните способности и познавањето на себе си и комуникацијата со други, па дури и доцнење од 13-17 месеци во делот на степен на лична самостојност и комуникација. После периодот од една година откако беа изведувани вежбите за интеграција на примитивните рефлекси ги забележавме првите промени кои настанаа кај испитаникот и кои се знак дека е настаната интеграција на овие рефлекси. Во однос на *Fear Paralysis Reflex*, како знаци дека постигнавме интеграција на овој рефлекс кај нашиот испитаник беа забележани: зголемување на толеранцијата на стрес, надминување на преосетливоста кај одредени сензорни системи, намалување на несигурноста и анксиозноста, опуштање на напнатите мускули на вратот, намалување на опсесивно компулсивното однесување, надминување на

тешкотиите во воспоставување на контакт со очи, подобрување на говорот и зголемување на прифаќањето на промени. Интеграцијата на *Moro Reflex* кај испитаникот се забележа преку: подобрување во интеракцијата со врсници, намалување на анксиозноста и несигурноста, надминување на преосетливоста на допир и вестибуларен стимул, подобрување во рамнотежата и координацијата, зголемување на издржливост, надминување на визуелните тешкотии, намалување на хиперактивноста и прифаќањето на промени. Интеграцијата на *Tonic Labyrinthine Reflex* се забележа преку подобрување на мускулниот тонус, подобрување на рамнотежата и координацијата, подобро држење на главата, подобрена постава на телото, подобро снаоѓање во просторот и секвенционирање на движења кај испитаникот. Подобрените билатерални и крослатерални вештини, утврдување на доминантноста, и подобрување во фината моторика и во употреба на ножици, нож и вилушка, преминувањето на средната линија на телото, подобрувањето на вниманието и подобро визуелно следење ни укажуваат дека успешно сме постигнале интеграција и на *Asymmetrical Tonic Neck Reflex*, кај испитаникот. Интеграцијата на *Spinal Galant Reflex* се забележа преку подобрената спретност во долниот дел од телото, надминување на потешкотиите во аудитивната обработка, подобрена самоконтрола, зголемена издржливост, зголемен фокус и зголемена краткотрајна меморија кај испитаникот. Подобрувањето во постурата-држењето на телото, надминување на седењето во W позиција, зајакнување во горниот дел од рацете, подобрувањето во видот на блиску/далеку, подобрената рака - око координација кај нашиот испитаник ни укажуваат дека е постигната интеграција на *Symmetrical Tonic Neck Reflex*.

## ЗАКЛУЧОК

Оваа индивидуална студија укажува дека интеграцијата на примитивните рефлексии и сензорната интеграција се појдовна точка во обезбедување на стабилна основа за развојот на детето. Како што може да се види од табелата 1, резултатите укажуваат на подобрување во процесот на сензорна интеграција и тоа надминување на потешкотиите во *сензорната обработка* во визуелниот, вестибуларниот и тактилниот систем, подобрување на мултисензорната обработка и делумно подобрување во орално-сензорната област. Според Сензорниот Профил во делот на *сензорна модулација* имаше потешкотии во сензорното однесување поврзано со издржливост/тонус и во овој дел после 12 месечна работа постигнавме значаен напредок, односно целосно надминување на потешкотиите. Во делот од сензорниот профил кој се однесува на *социо-емоционалните одговори* исто така имаме подобрување во сите три области на емоцио-социјални одговори, однесувањето и нивото на праг на одговор. Може да се заклучи од табелата 2 каде што се прикажани резултатите на Скалата за процена на достигнувањата во учењето дека после периодот од 12 месеци третман имаме значаен напредок во вештините и тоа

достигнување на развојните норми во делот на моториката и когнитивните способности, доцнење од само шест месеци во делот на графомоториката, степенот на лична самостојност и познавањето на себе си и комуникацијата со други. Доцнење од една година, се уште имаме во делот на јазичките способности. Брзиот напредок и надминувањето на сите развојни предизвици во овој релативно краток период на работа кај нашиот испитаник, ни укажува на важноста на третманот за интеграција на примитивните рефлексии и сензорната интеграција, онаму каде што ќе се процени дека постојат активни примитивни рефлексии. Надминувањето на потешкотиите во процесот на сензорната интеграција, подобрувањето на процесот на сензорната обработка и сензорната модулација, пред и по изведувањето на вежбите за интеграција на примитивните рефлексии не поттикнуваат да ги вклучиме овие вежби во редовната терапевтска практика кај децата со невrorазвојни нарушувања. Позитивниот резултат и напредокот во развојните норми споредено на скалата за процена на достигнувањата во учењето (Learning Accomplishment Profile), пред и по третманот во сите области на процена е доказ за ефикасноста на работата на ова прво развојно ниво кај сите деца кои имаат активни примитивни рефлексии. Во иднина очекуваме да се зголеми интересот и знаењето за примитивните рефлексии и нивната важност во успехот на третманот на децата со невrorазвојни нарушувања. Поставувањето на здрава и солидна основа преку процесот на интеграција на примитивните рефлексии е предуслов за надминување на големиот број на предизвици и потешкотии со кои се соочуваат децата со потешкотии во развојот во секојдневниот живот. Стручните лица да се мотивираат да се обучат за користење на оваа метода во секојдневната работа со деца со невrorазвојни нарушувања и да се поттикнуат да споделуваат практични искуства од нивната работа.

## ЛИТЕРАТУРА

6. Ayres, A. J. (2005). Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges. Los Angeles: Pediatric Therapy Network.
7. Blomberg, H., Dempsey, M. (2011). Movements That Heal. Sunnybank Hills LPO: BookPal.
8. Goddard, S. (2002). Reflexes, Learning and Behavior—A Window Into the Child's Mind. Eugene: Fern Ridge Press.
9. Dempsey, M. (2013). Rhythmic Movement Training Charts Set.
10. Story, S. (2009). The Importance of Integrating Reflexes: [Интернет] Достапно на : [http://moveplaythrive.com/images/pdf/integrating\\_reflexes.pdf](http://moveplaythrive.com/images/pdf/integrating_reflexes.pdf) [снимато на 12.05.2015.].



# CROSSFIT И УНАПРЕДУВАЊЕ НА КВАЛИТЕТОТ НА ЖИВОТ НА ДЕЦАТА ОД ПРЕДШКОЛСКА И ШКОЛСКА ВОЗРАСТ

## CROSSFIT AND IMPROVEMENT OF QUALITY OF LIFE OF PRE-SCHOOL AND SCHOOL AGE CHILDREN

Ирена ИВАНОВА, Габриела ТОПУЗОВСКА, Зоран ИВАНОВ

<sup>1</sup>КросФит Скопје, Институт за Национална Историја, Скопје

### Абстракт

Сакаме да го споделиме нашето искуство од имплементирање на CrossFit тренинзите кај деца со посебни потреби и деца со аутизам. Зошто CrossFit? Тоа е спорт кој е мимика на секојдневното живеење, со единствена цел да се зголеми психо-физичкиот капацитет на индивидуата. CrossFit за деца е метод за настава на основачот на CrossFit, Greg Glassman, за деца на возраст од 3-18 години. Врз основа на принципот на механика-моториката, постојаност, а потоа интензитет, CrossFit-от ги нагласува добрите движења во текот на детството и адолесценцијата. Принципот на постојаноста на добарата моторика во спортската литература подразбира, подобрени спортски перформанси и помалку спортски повреди за деца. Но не само тоа, голем број истражувања покажуваат дека вежбањето е корисно за когнитивни функции, што значи, доследното почитување на програмата, може да има позитивно влијание на интелектуални достигнувања на децата, значително подобрување на нивната сосотојба. CrossFit-от за деца е замислена да биде голема забава за сите возрасти. Широка инклузивна општоприфатлива-забава. Кога велíme Забава, мислиме на начинот на кој го спороведуваме методот на физичката активност разновидноста на движењата во секој тренинг, развој и подобрување на нивото на сензомоториката, која е директно поврзана со општото психофизичко здравје и телесната маса кај децата. CrossFit тренингот е ист за сите деца единствено се разликува по степенот на интензитетот при вежбањето, но не по видот на вежбите (тренингот). Програмата е флексибилна за било која возраст или искусствено ниво и за деца со различен степен на созреаност.

**Клучни зборови:** crossfit, квалитет на живот на децата од предшколска и школска возраст

### ABSTRACT

We like to share our experience of implementing CrossFit training with kids' with special needs and autism. Why CrossFit? It is a sport that mimics our everyday life, with only purpose of increase mental and physical capacity. A CrossFit kid is a method developed by founder of CrossFit, Greg Glassman for the kids of 3 to 18 years old. Following the principal of Mechanics – Consistency and Intensity, CrossFit amplifies the correct

movements during the childhood and adolescence. This principal in the sport's literatures means improvement of sport performance and less injuries for the kids. In the same time, many researches are showing increasing physical capacity influence increasing cognitive functions, which means if we follow the program we can have improved results in intellectual capacity. A CrossFit kid is meant to be a big fun, broad and inclusive fun for ages. When we talk about fun, we mean how we implement the CrossFit training, the programming of variety of the movements which they have direct influence of the sensomotrics, general health and body weight of the kids. CrossFit training is the same for all kids, the only we adapt is intensity according to the kids physical capacity. CrossFit training is very flexible and did not differ by kind; it is only differing by intensity.

**Key words:** crossfit, quality of life of pre-school and school age children

## ВОВЕД

Ставовите на луѓето кон лицата со посебни потреби во текот на историјата се менувале и минувале низ различни фази. Во одреден период тие лица биле отфрлани и маргинализирани од нормалните општествени текови, за потоа повторно да бидат прифатени како рамноправни општествени членки кои го уживаат основното право на живот, како сите ние. Низ историјата на медицината се развиле три теоретски концепти за попреченост. Првиот концепт за попреченост е медицинскиот модел, кој ја застапувал теоријата дека попреченоста е проблем предизвикан од одредена болест или нарушување на здравствената состојба кај една индивидуа. Според тој концепт, рехабилитацијата на личноста би била возможна само со пружање на соодветна лекарска помош (лекување), или нејзина адаптација на соодветната состојба (Beric, 1994). Вториот концепт се развива со развојот на медицинската социологија, т.н социјален модел за попреченост, каде се разликува болест и попреченост. Поддржувачите на овој модел, попреченоста ја дефинираат како состојба “на празен простор” (Petrovic, 2004) помеѓу капацитетот на лицето со посебни потреби и околината, кои поради различните социјални состојби бараат и соодветена социјална интервенција. Биопсихо-социјалниот модел, се јавува како интеракција на три фактори (самата личност, контекстуалниот фактор на средината и нарушена здравствена состојба на личноста) (Petrovic, 2004). Одтаму произлегуваат повеќе дефиниции за со попреченост, но се издвојува дефиницијата на Светската здравствена организација и Меѓународната класификација за функционалност, попреченост и здравје (ICIDH-2), кои поаѓаат од претпоставката дека **попреченоста** е губење или ограничување на социјалните активности на исто ниво со луѓето без хендикепт, поради бариерите кои се поврзани со социјалниот статус или со животната средина (Cusic, Jovanovic, 2001).

## **ЦЕЛТА НА CROSSFIT ТРЕНИНЗИТЕ ЗА УНАПРЕДУВАЊЕ НА КВАЛИТЕТОТ НА ЖИВОТ КАЈ ДЕЦА СО ПОСЕБНИ ПОТРЕБИ**

Еден од начините за подобрување на општото човеково здравје е спортот и здравите навики. Попреченоста како состојба, на која што влијаат повеќе индивидуални фактори (генетски, биолошки, невропатолошки ...), како и неговата етиологија (која може да биде хетерогена и мултифакторијална), претставува проблем испреплетен од повеќе аспекти, а нашата цел е обид за интеграција на сознанијата за поедноставно спроведување на активностите за рехабилитација и социјализација на овие лица. Модерната медицина и дефектологија, денес се повеќе се посветени на изнаоѓање начини за интегрирање на овие лица во тековите на современото живеење. Кај лицата со пореченост постои проблем да се разбере, свати и подели искуството со останатите луѓе. Покрај се сметаме дека не треба да се напушти идејата дека на лицата со попреченост треба да им се овозможи правото на квалитетен начин на живот, како едно од права кои тие ги поседуваат. Овие права треба да се вреднуваат, штитат и да се имплементираат во секоја држава со одредени законски одредби. По примерот на декларацијата на САД, која се однесува на правата на лицата со ментална попреченост (1971) како и Правата на хендикепираните лица (1975), како и останатите декларации за човекови права, кога станува збор за лицата со попреченост треба меѓу другите права да се земе предвид следното право:

**Право** на лицата со попреченост за пристап на културни манифестации и **ПОСЕТА НА СПОРТСКИ КЛУБОВИ И АКТИВНОСТИ** (Canevaro, 2001).

### **Зошто CrossFit?**

CrossFit е генерален општо-прифатлив фитнес програм кој ги опфаќа основните моторички движења на човековото тело. Тренинзите константно варираат, движењата во вежбите се основни: чучнување, туркање, влечење, подигнување, фрлање, скокање, трчање..., а се извршуваат за најкратко време или најмногу повторувања или пак да подигнеме најголема килажа. Како што секојдневниот живот ни носи разни предизвици, така и ние, секој ден имаме различен тренинг (физички и ментален). Затоа велиме дека тоа е спорт кој е мимика на секојдневното живеење, со единствена цел да се зголеми психо-физичкиот капацитет на индивидуата (Glassman, 2011). CrossFit за деца е метод за настава формиран од основачот на CrossFit, Greg Glassman, за деца на возраст од 3-18 години. Врз основа на принципот на механика-моториката, постојаност, а потоа интензитет, CrossFit-от ги нагласува добрите движење во текот на детството и адолесценцијата. Принципот на постојаноста на добарата моторика во спортската литература подразбира, подобрени спортски перформанси: Подобрување на кардиоваскуларниот капацитет, координација

на движења, снага и кондиција (подобрувањена тонусот на мускулатурата и општо подобрување на локомоторниот систем), телесна агилност/флексибилност и мобилност, баланс и помалку спортски повреди за деца (Rodi, Martin, 2008). Но не само тоа, голем број истражувања покажуваат дека вежбањето е корисно за когнитивни функции (памтење, забележување, истрајност и доследност), што значи доследното почитување на програмата, може да има позитивно влијание на интелектуални достигнувања на децата, значително подобрување на нивната сосотојба. CrossFit-от за деца е замислен да биде голема забава за сите возрасти. Широка инклузивна општоприфатлива-забава. Кога велите Забава мислите на начинот на кој го спороведуваме методот на физичката активност, разновидноста на движењата во секој тренинг, развој и подобрување на нивото на сензомоториката, која е директно поврзана со општото психо физичко здравје и телесната маса кај децата. CrossFit тренингот е ист за сите деца единствено се разликува по степенот на интензитетот при вежбањето но не по видот на вежбите (тренингот). Програмата е флексибилна за било која возраст или искусствено ниво и за деца со различен степен на созреаност. Здружението КросФит Скопје со пионерски чекори повеќе од 1 година ја имплементира КросФит кидс програмата кај деца со попреченост. Тренинзите се одвиваат два пати во неделата, тие се групни, но со индивидуален пристап, со тоа што секое дете има свој тренер со кој индивидуално работи. Преку анкетните листови наменети за родителите/стрателот на децата, добиваме информации за влијанието на тренинзите врз генералната психофизичка состојба и нивната социјализација. Исто така врз основа на растечкиот дијапазон на движења кои ги постигнуваат децата во текот на работата и нивото на следење на програмата за секој тренинг, слободно може да кажеме дека клубот постигнува видливи резултати во работењето со овие деца, но тие ќе бидат презентирани на некое следно излагање.

## **ЗАКЛУЧОК**

Човекот е створен да работи и да се движи. Тоа ни е вградено во нашата ДНК, без разлика дали зборваме за деца или возрасни. Затоа човековото тело тежнее кон тоа да ги задржи природните функционални движења. Доколку има некоја пречка: повреда или некој друг недостаток, телото повторно се бори да го надмине сето тоа и да ги задржи нормалните функционални движења. Така да само со контролирана и адекватно прилагодена физичка активност која ќе ги стимулира природните функционални движења ќе му помогне на телото да функционира како што не створила природата. Искусствено од овој краток временски период во кој што работиме, со скромни пионерски чекори, сакаме да препорачаме што поголема инклузија на децата со попреченост во спортскиот живот со единствен бенефит во унапредувањето и подобрувањето на квалитетот на живот кај деца со попреченост.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Beric, B. (1994). Istorija medicine i zdravstvene kulture na tlu danasnje Vojvodine - tom I. Нови Сад, стр. 11.
2. Petrovic, L. (2004). Pogled na invalidnost kroz istoriju. Hereticus, 2(3), стр. 49.
3. Cucic, V. i Jovanovic, I. (2001). Osobe sa invaliditetom i okruzenje. Beograd, стр. 11.
4. Canevaro, A. (2001). Autism. Universita Degli Studi di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'educazione, Europe. Dostupno na: [www.autismeurope.arc.be](http://www.autismeurope.arc.be).
5. Glassman, G. (2011). The Purpose of CrossFit: Part 1. Dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=xwK4cPNL19I>.
6. Rodi, C. i Martin, M. (2008). CrossFit Kids Magazine.

# КВАЛИТЕТ НА ЖИВОТ НА СЕМЕЈСТВОТО НА ДЕТЕ СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ

## QUALITY OF LIFE OF THE FAMILY OF A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Ангелка КЕСКИНОВА<sup>1</sup>, Горан АЈДИНСКИ<sup>2</sup>,  
Мемеди БУНИАМИН<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Дневен Центар за лица со интелектуална или телесна попреченост, Скопје

<sup>2</sup> Институт за дефектологија, Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ Скопје

<sup>3</sup> Институт за дефектологија, Филозофски факултет, Државен универзитет во Тетово, Тетово

### АПСТРАКТ

Колку успешно семејството ќе се справи со тешката ситуација во одгледување и растење на детето со интелектуална попреченост зависи од неговата вклопеност во заедницата, од поддршката и достапните сервиси за родителите. Недостатокот на систематизирана поддршка може да биде еден од факторите кои ќе предизвикаат согорување на родителите. Неформалната и формалната поддршка што му се нуди на семејството, во голема мера може да го ублажи стресот во семејството и да го подобри секојдневното функционирање. Целта на нашето истражување беше да се испита колку семејствата со дете со интелектуална попреченост имаат пристап до овие ресурси. Во рамките на истражувањето анкетиравме 104 семејства кои имаат дете со различен степен на интелектуална попреченост. Од методите ги користевме дескриптивниот метод и методот за генерализација. Според добиените резултати од формалната поддршка што им се нуди на родителите најчесто се користи посебниот додаток, а најмалку скратеното работно време. Најголемиот процент од родителите, т.е. 73,07% сметаат дека ресурсите кои се нудат во рамките на формалната поддршка се недоволни за задоволување на нивните секојдневни потреби. Од неформалната поддршка, родителот најмногу добива поддршка од својот партнер и од другите нивни деца. Поради тоа потребно е зголемување на квантитетот и квалитетот на поддршка што ја добиваат семејствата во насока на подобрување на квалитет на живот.

**Клучни зборови:** Формална поддршка, неформална поддршка, семејство, дете со интелектуална попреченост

### ABSTRACT

How successfully will a family deal with the difficult situation of growing and raising of children with intellectual disability depends on its inclusion in the community, of the support and services available for parents. The lack of systematic support can be one of the factors that can induce combustion parents. Informal and formal support being offered to

the family, can significantly reduce stress in the family and improve daily functioning. The purpose of our survey was to examine how families with a child with intellectual disabilities have access to these resources. Within the research, we surveyed 104 families who have a child with varying degrees of intellectual disability. We used the descriptive method and the method of generalization. According to the results, from the provided formal support, most of the parents used special allowance, and just a few of them used the benefit of part-time works. The largest percentage of parents, ie 73.07% think that the offered resources within the formal support are insufficient to meet their daily needs. From informal forms of support, the parent gets best support from their partner and their other children. Therefore it is necessary to increase the quantity and quality of support that families receive in order to improve their life quality.

**Key words:** formal support, informal support, child with intellectual disability

## ВОВЕД

Колку семејството успешно ќе се справи со тешката ситуација, зависи од квалитетот на заемните брачни односи, од родителското здравје, од адекватните модели на давање услуги и помош, односно од третманот на децата и семејствата, гледано од здравствен, педагошки и социјален аспект. Социјалната заштита се дели на неформална и формална. Неформалната заштита ги вклучува ресурсите поврзани со семејството, пријателите, соседите и другите роднини. Бројот на неформалните заштитни системи е важен фактор за намалувањето на стресот поврзан со одгледување и воспитување на интелектуално попречено дете. Пошироката социјална мрежа е поврзана со поуспешната адаптација и справување. Семејствата со деца со пречки во развојот често имаат помала мрежа за неформална заштита и тоа е причина за нивната поголема социјална изолација во споредба со други семејства (Andrews, 1976). Семејството или пријателите може нема да го предвидат или почувствуваат времето кога на родителите најмногу им е потребна помош. Дедовците и бабите може нема да ја прифатат дијагнозата или може да се случи да обвинат еден од родителите, секако, најчесто оној кој не е во сродство со нив. Пријателите може да се чувствуваат непријатно во присуство на детето или можеби нема да знаат што да кажат за да ги утешат родителите, па како резултат на тоа, најчесто стојат настрана. Како дополнување на ова можеме да кажеме дека постои веројатност родителите да се срамаат од своето дете и од проблемите што ги има, па многу ретко се осмелуваат да излезат од дома. Сите овие фактори може да доведат до социјална изолација. Дури и ако родителите сакаат да ги одржуваат социјалните контакти, можеби нема да можат заради физичките и медицинските потреби кои ги има нивното дете (Mark & Batshaw, 1997). Што се однесува до формалната заштита, таа се фокусира на ресурсите добиени од професионалниот колектив, а тука спаѓа и заштитата на детето и семејството преку обезбедување соодветна институционална и вонинституционална поддршка, економски олеснувања и поттикнувања на семејството. Во членот

2 од Законот за заштита на децата стои дека заштитата се остварува со обезбедување услови и ниво на животен стандард што одговара на физичкиот, менталниот, емоционалниот, моралниот и социјалниот развој на децата. Понатаму во истиот Закон, во член 4, се истакнува правото на посебен додаток кое им следува на децата со ИП, со исклучок на децата кои имаат лесна ИП (Закон за заштита на децата, бр.170/2010) Со став 2 од Законот за социјална заштита утврдена е вонинституционалната заштита, која најчесто се реализира преку нудење социјални услуги, помош на поединец и помош на семејство, додека, пак, со членот 26 од истиот Закон се обезбедува: „дневното згрижување на децата што се социјално загрозувани, меѓу кои се и децата со ИП“. Во однос на економската поддршка со овој Закон (член 44) обезбедено е правото на материјален надомест на плата за скратено работно време поради неа на дете со телесни или ментални пречки во развојот (Закон за социјална заштита, бр 79/2009). За намалување на стресот важни се и ресурсите кои ги има семејството. Семејството кое е подобро материјално ситуирано и чии членови имаат подобро здравје, поуспешно се носи со стресот. Родителите кои се поинтелигентни и имаат повисоко образование може подобро да ја разберат стресната ситуација пред која се наоѓаат и да развијат подобри вештини за решавање на проблемот. Но, од друга страна, овие семејства имаат поголема аспирација за своите деца и се под поголем притисок поради големиот расчекор помеѓу она што го посакувале за своето дете и реалноста која ги опкружува (Milačić, 2008).

## МЕТОДОЛОГИЈА

**Предмет** на истражувањето е квалитетот на живот на семејството кое има дете со интелектуална попреченост (ИП).

**Цели** на истражувањето:

- Да се утврдат постоењето на групи за формална поддршка на семејствата, нивната активност и функционалност.
- Да се утврдат постоењето на групи за неформална поддршка на семејствата, нивната активност и функционалност.
- Да се идентификуваат потребите на семејствата за подобрување на квантитетот и квалитетот на поддрката.

### **Методи на истражување:**

Во текот на истражувањето ги користевме:

- *Дескриптивниот метод*, со кој се опишува видот и степенот на поддршка на семејствата на децата со интелектуална попреченост.
- *Каузалниот метод*, кој ќе овозможи анализирање видот и степенот на поддршка на семејствата и начинот на нивно секојдневно функционирање, односно квалитетот на живот што тие го имаат
- *Методот на генерализација* со кој се донесени соодветни заклучоци



## Инструменти

Прашалник за родителите на децата со интелектуална попреченост, преку кој дојдовме до податоци за степенот и квалитетот на поддршка што го добиваат семејствата во текот на секојдневното функционирање. Прашањата во прашалникот се од отворен и од затворен тип.

## Примерок на истражување

Семејства на деца со интелектуална попреченост кои ги посетуваат посебните основни училишта „Д-р Златан Сремац“ и „Иднина“, како и дневните центри за лица со пречки во развојот: Дневен центар за лица со церебрална парализа и Дневен центар за лица со ментална или телесна попреченост. Овој дел од примерокот се состои од 104 семејства, кои имаат деца со ИП на возраст од 7 до 18 години, и се со различни степени на интелектуална попреченост.

## РЕЗУЛТАТИ

Формалната заштита се однесува на ресурсите што им се нудат на семејствата од страна на професионалниот колектив, односно обезбедување соодветна институционална и вонинституционална поддршка, финансиска поддршка и помош на самото семејство. Сите деца од нашиот примерок добиваат вонинституционална поддршка, бидејќи дел од нив посетуваат Дневен центар, а дел, пак, се образуваат во посебно основно училиште. Целта на нашата анализа беше да откриеме кои други поволности и видови поддршка ги користат семејствата, како и колку истите им се доволни за задоволување на секојдневните потреби и обврски. Во прашалникот понуденото прашање беше од затворен тип и испитаникот можеше да се одлучи за повеќе одговори. Во графиконот бр.1 прикажани се резултатите од анализата:



Слика 1. Приказ на бројот и видот формална поддршка што ја користат семејствата  
Figure 1. Display of number and type of formal support that families are using

Од графиконот можеме да забележиме дека најголем број семејства користат посебен додаток, или вкупно 66 семејства. Посебниот додаток претставува месечна финансиска помош за детето со ИП во вредност од 4 200 денари, а истиот може да се прима додека детето не наврши 26 години. Во анализата на добиените резултати дојдовме и до констатација дека освен вонинституционалната поддршка, 37 семејства користат 2 вида друга формална поддршка, а 11 семејства користат вкупно 3 вида. Меѓутоа, доста поважно прашање е колку овие видови и степени на поддршка успеваат да им помогнат во справување со секојдневните проблеми и секојдневниот стрес. Поради тоа акцентот на нашето понатамошно истражување беше насочен кон утврдување на квалитетот, а не на квантитетот на овие форми на поддршка.

**Табела 1.** Приказ на ставовите на родителите во однос на тоа колку формите на поддршка се доволни за задоволување на секојдневните потреби

**Table 1.** Display of attitudes of parents as to whether the forms of support are sufficient to meet the daily needs

Дали овие поволности се доволни за задоволување на Вашите потреби?/ Do these benefits are sufficient to meet your needs?	N	%
Не/No	76	73.07
Делумно/ Partially	15	14.42
Да/Yes	13	12.5
Вкупно/Total	104	100

Од резултатите забележуваме дека најголемиот процент, или 73,07% од родителите не се задоволни од степенот на поддршка што го добиваат, сметаат дека истиот не е доволен и треба да подлежи на реорганизација. 14,42% од испитаните родители се делумно задоволни, а 12,5% се задоволни од поддршката која им се нуди и истата им е сосема доволна за задоволување на секојдневните потреби на нивното семејство, пред сè на нивното дете со ИП. Понатамошниот дел на истражувањето беше насочен кон откривање на размислувањата и потребите на самите семејства, односно баравме од нив да ни откријат кои се нивни конкретни предлози во однос на промените и новините што треба да се направат во рамките на формалната поддршка која се нуди на овие семејства. За жал, голем дел од семејствата не чувствуваат потреба да одговорат на ова прашање или сè уште немаат изградено свои сопствени предлози. Од семејствата кои сепак одлучиле да одговорат добивме една шареноликост во однос на нивните потреби и ставови, односно секое семејство си има свои специфични потреби кои произлегуваат од моментната и индивидуалната состојба во којашто се наоѓаат. Најчесто предлозите се однесуваат на подобрување на финансиската состојба во семејството: „...Зголемување на посебниот додаток... Да се помогне околу носењето и земањето на детето во училиште за да можам да си најдам работа...Намалување на цените за преглед.... Дел од препораките се однесуваат на подобрување на условите на училиштата и дневните центри што

ги посетуваат децата: „...Намалување на деца во паралелките и зголемување на бројот на ПОУ...Реновирање на училиштата и дневните центри, нивно опремување со наставни средства и помагала...Спортски активности на ниво на локална самоуправа...Да има психолог, психијатар и логопед на албански јазик... “. Мал дел од семејствата сметаат дека треба да се преземат активности за подигање на јавната свест на луѓето: „...Интензивна пропаганда и едукација на населението за можностите и способностите на овие деца и нивно прифаќање во општеството... “. За разлика од формалната, неформалната заштита ги вклучува ресурсите поврзани со семејството, пријателите, соседите и со другите роднини. Имањето поширока социјална мрежа овозможува поуспешната адаптација и полесно справување со секојдневните проблеми и предизвици. За испитување на неформалната мрежа на поддршка, на семејствата им понудивме да го одредат нивото на поддршка од 0 - никаква поддршка до 3 - добра поддршка од членовите на потесното и поширокото семејство, пријателите, социјалните групи и локалната заедница. Опцијата Н им беше оставена во случај кога таква поддршка воопшто немаат, односно не постои.

**Табела 2.** Резултати во однос на степенот на поддршка што ја добива членот во семејство (мајката или таткото) од семејната средина и потесното семејство  
**Table 2.** Results in terms of the degree of support that family member receive (mother or father) from the family environment and close family.

Степен на поддршка/ Level of support	Партнерот/ husband/wife		Родителите/ Parents		Родителите на мојот партнер/ Parents of my husband/wife		Другите деца/ my other childrens		Моите браќа и сестри/ My brothers and sisters	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	9	9.28	17	19.32	20	23.26	9	9.78	19	21.59
1	10	10.31	13	14.78	11	12.79	19	20.65	18	20.45
2	17	17.53	14	15.91	11	12.79	11	11.96	7	7.95
3	33	34.02	16	18.18	11	12.79	20	21.74	12	13.64
H/N	7	/	16	/	18	/	12	/	16	/
нема одговор/ no answer	28	28.87	28	31.82	33	38.37	33	35.87	32	36.36
Вкупно/ Total	104	100	104	100	104	100	104	100	104	100

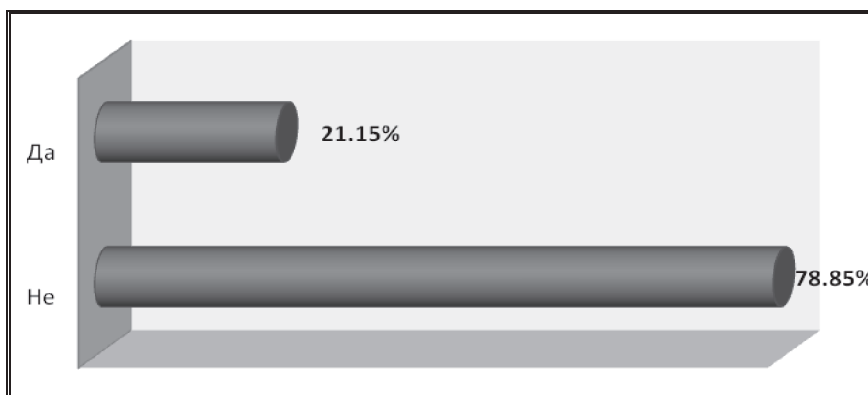
Во однос на добиените податоци можеме да видиме дека најголема поддршка родителот добива од својот сопруг/а, и тоа важи за 34,02% од родителите. Сепак, голем е процентот на родители кои оваа поддршка ја оцениле со 0 и со 1, односно 9,28% и 10,31% соодветно. Многу помала поддршка семејствата добиваат од пошироката средина, од подалечните роднини, пријатели, социјални групи и сл. Добиените резултати тоа го потврдуваат.

**Табела 3.** Приказ на степенот на поддршка што го добива родителот од пошироката средина

**Table 3.** Display of level of support received by the parent from the wider environment

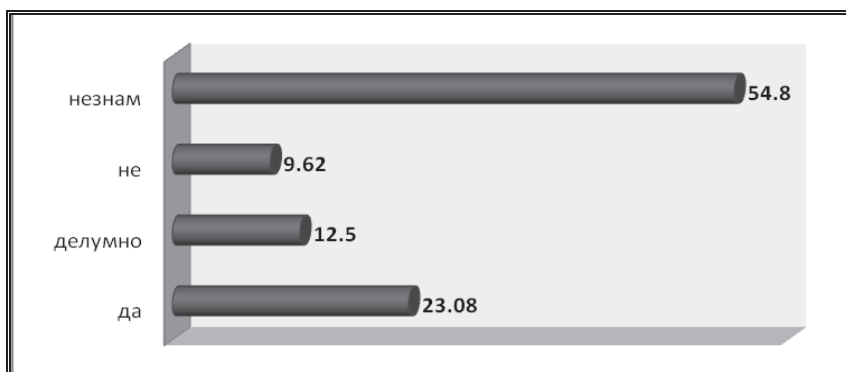
Степен на поддршка/ Level of support	Моето пошироко семејство / My extended family		Пријатели/ Friends		Луѓе со кои работам/ Coworkers		Социјални групи/ Social groups		Локална заедница/ Local environment	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	29	33.72	23	25.84	26	37.68	33	39.76	43	48.86
1	14	16.28	20	22.41	8	11.59	10	12.05	7	7.95
2	5	5.81	7	7.86	1	1.45	4	4.82	0	0
3	5	5.81	5	5.62	2	2.9	0	0	0	0
H/N	18	/	15	/	35	/	21	/	16	/
нема одговор/ no answer	33	38.37	34	38.2	32	46.38	36	43.37	38	43.18
Вкупно/ Total	104	100	104	100	104	100	104	100	104	100

Процентите во оваа табела се изразито високи во деловите каде поддршката не постои или е минимална. Како се движиме во табелата од лево кон десно, процентот и степенот на поддршка се намалува, а кај локалната заедница поддршката станува сосема минимална или еднаква на нула. За подобрување на семејното функционирање и намалување на секојдневниот стрес како мошне значајни се покажале здруженијата на родители на деца со посебни потреби. Овие здруженија овозможуваат размена на искуства, информации, но во исто време можат да бидат и многу моќен иницијатор во решавањето на низа проблеми поврзани со децата со ИП. Меѓутоа, актуелноста на овие здруженија во Република Македонија е многу мала, што се потврди со нашето истражување. Според добиените резултати, 21,15% од родителите, или 22 од нив, членуваат во здружение на родители.



**Слика 2.** Приказ на родители во однос на тоа дали членуваат во здружение

**Figure 2.** Display of parents in terms of whether there are members of any association



**Слика 3.** Приказ на ставовите на родителите во однос на користа од здруженијата на родители

**Figure 3.** Display of views of parents regarding the benefits of parents associations

Од графиконот забележуваме дека само 23,08% сметаат дека би имале корист од овие здруженија, додека, пак, 9,62 % сметаат дека не би имале никаква корист. Најголем е процентот (54,8%) на оние кои сè уште немаат став или не знаат, што е сосема очекувано, тргнувајќи од фактот дека досега не членувале во такво здружение.

## ДИСКУСИЈА

Колку успешно семејството ќе се справи со тешката ситуација, зависи од неговата вклопеност во заедницата, од поддршката и достапните сервиси за родителите. Семејството кое е подобро материјално ситуирано и чии членови имаат подобро здравје, поуспешно се носи со стресот. Недостатокот на систематизирана поддршка може да биде еден од факторите кои ќе предизвикаат согорување на родителите. Неформалната и формалната поддршка што му се нуди на семејството, во голема мера може да го ублажи стресот во семејството и да го подобри секојдневното функционирање. Меѓутоа, резултатите покажаа дека семејствата немаат доволно поддршка, како формална така и неформална. Релевантни истражувања има и во областа на емоционалните доживувања во семејството, поконкретно на нивото на депресија и стрес кои ги доживуваат родителите. Gupta K. и Kaur H. (2010) реализирале истражување на примерок од 65 родители на деца со ИП (30 мајки и 35 татковци) и контролна група од 30 родители (17 татковци и 13 мајки). Стресот бил проценуван со помош на Quick Stress Assessment Test, кој е соодветен за процена на физичкиот и менталниот стрес, а анализата на резултати се вршела со помош на Т тест. Од добиените резултати може да се забележи дека стресот кај родителите кои имаат дете со ИП е значително поголем во споредба со контролната група ( $t=2,46$ ,  $p<0,01$ ). Во однос на видот на стресот што го доживуваат, кај овие родители е утврдено дека 52 од нив доживуваат поголем ментален отколку физички стрес, а само 2 родители ги

доживуваат двата стреса со еднаков интензитет. Radulović (1991) ја испитувал семејната клима и користени се 3 критериуми: топла, конфликтна и променлива. Утврдено е дека најголемиот број од семејствата, односно 41%, имаат променлива семејна атмосфера. Во однос на конфликтноста во семејството: 37,6% се изјасниле дека немаат конфликти, наспроти 29,7% каде конфликтите се многу чести. Нашето истражување покажа дека во однос на формалната поддршка, најголем број на семејства примаат посебен додаток, што се состои од месечен паричен надоместок од 4 200 денари. Овој паричен надоместок не им следува на децата со лесна ИП, што ги доведува овие деца и нивните семејства во мошне тешка положба. Од достапните ресурси, 39 семејства користат бесплатен јавен превоз, 33 имаат ослободување од партиципација на лекови, а 6 семејства го користат правото на скратено работно време на еден член во семејството. Само 5 семејства не користат ништо од достапните ресурси. Во однос на прашањето колку овие ресурси се квалитетни и доволни за задоволување на потребите на семејствата, добивме мошне негативни одговори, односно 73,07% од семејствата се изјасниле дека овие поволности не им се доволни, а 14,42% сметаат дека делумно ги задоволуваат нивните потреби. Ваквите резултати упатуваат на потребата од реформи во системот на поддршка кој им се нуди на овие родители. Во однос на неформалната поддршка, односно поддршката што ја добива семејството од потесната и пошироката околина, добивме пооптимистички резултати, но сепак истите не се доволни за да можеме да констатираме дека неформалната поддршка е доволна и ги задоволува потребите на семејствата. Од потесното семејство, најголема поддршка разбирливо нудат партнерите, односно 34,02% од нив даваат максимална поддршка, а во 9 семејства учеството на партнерот е оценето со нула. Втори, според поддршката која ја нудат, се другите деца во семејството, дури 21,74% од децата даваат највисок степен на поддршка. Бабите, дедовците и потесното семејство исто се вклучуваат во давањето поддршка, но изненадувачки голем е процентот на оние кои воопшто не помагаат, односно околу 30,97% од нив. Во однос на поддршката од пошироката средина, добиени се пониски резултати, односно семејствата добиваат помала поддршка од нив како ресурс. Кога генерално би ги оцениле овие резултати, би заклучиле дека најголемиот процент од овие ресурси не нудат никаква поддршка, а мал дел од нив го нудат најмалиот степен на поддршка. Како поважни ресурси за семејството се и групите за поддршка или здруженијата на родители. Во нив се нуди можност за размена на искуства, меѓусебна поддршка, запознавање со различни стратегии за работа и сл. Меѓутоа во Република Македонија овие здруженија воопшто не се актуелни и истите ги има во многу мал број. Од нашиот примерок само 22 родители, односно 21,15% ,членуваат во здружение на родители. Додека, пак, во однос на тоа колку родителите би имале поддршка од ваквите здруженија ,позитивен одговор добивме само од 23,08%, а само 12,5% сметаат дека делумно би имале корист. Најголем е процентот на оние (54,8%) кои немаат изградено свој став во однос на придобивките што можат да ги имаат од овие

здруженија на родители. Според ова, активностите во иднина мора да се насочат кон формирање здруженија на родители, нивна афирмација и буђење на свеста на родителите колку тие се важни групи на поддршка, но од друга страна и моќни здруженија кои можат да извршат силна пропаганда во борбата за подобар живот за лицата со ИП.

## **ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕДЛОЗИ**

Формалната и неформалната поддршка што ја добиваат родителите е мошне мала, а недостатокот на потребните закони, недоволните ресурси за поддршка и нефункционирањето на истите, како и необезбедената поддршка од потесната околина водат кон зголемување на стресот кај родителите, намалување на капацитетот и енергијата за справување со проблемите, односно кон појава на криза – „согорување“. Поради изразито намалениот квалитет на живот на овие семејства неопходно и повеќе од итно е да се преземат соодветни мерки за подобрување на истиот. Само здрави, финансиски стабилни и едуцирани родители можат да извезат во пресрет на потребите на детето со ИП. Тргувајќи од довиените резултати и заклучоци, ги нудиме следните препораки за кои сметаме дека ќе дадат свој придонес во подобрување на квалитетот на живот на овие семејства:

- Зголемување на процентот на вработени родители на деца со ИП; стимулирање на работодавците да вработуваат родители кои имаат дете со ИП; креирање посебна политика што ќе нуди некои бенифиции на работодавците со што би се стимулирале истите да вработуваат родители на деца со ИП.
- Зголемување на паричните средства што се доделуваат како посебен додаток и промена на правилникот за негова распределба, односно истиот да им следува и на децата со лесна ИП.
- Едукација на родителите во однос на тоа кои се нивните права и обврски, кои ресурси можат да ги користат и како тие ќе влијаат во подобрување на нивното секојдневно живеење. Ова особено се однесува за скратеното работно време кое како привилегија го користат минимален број родители.
- Зголемување на бројот на ресурси и подобрување на нивната пристапност, со што семејствата би добиле поголема поддршка при справувањето со секојдневните обврски и предизвици, а со што би се намалил и стресот со кој се соочуваат сите членови во семејството.
- Работа на стручниот тим со сите членови во семејството, ангажирање и на други стручни профили кои ќе помогнат при справување на семејството со секојдневните предизвици.
- Стимулирање на родителите за надминување на предрасудите и препреките од околината и нивно повторно вклучување во социјални активности, зголемување на кругот на пријатели и на нивните активности насочени кон пошироката општествена средина.

- Формирање здруженија на родители што би имале голема улога во едукација на родителите, размена на искуства меѓу нив, запознавање со различни стратегии за работа, запознавање со ефикасни стратегии за интеракција родител-дете.
- Формирање на здруженија на браќа/сестри на дете со ИП или групи на поддршка, каде би разменуваале искуства, предлози, би разговарале за херидитарноста на оштетувањето, емоционалните и социјалните проблеми, како и за низа други предизвици со кои се среќаваат.
- Организирање семинари, обука и искористување на мас-медиумите за информирање на пошироката јавност за можностите, способностите и правата на децата со ИП. Со подигнување на јавната свест ќе влијаеме врз подобрувањето на квалитетот на живот на овие семејства.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Andrews, M.I. (1976). Children with a handicap and their families. Child: Care, Health and Development.
2. Gill, M., Haris, S. (1991). Hardiness and social support as predictors of psychological discomfort in mothers of children with autism, Journal of Autism and Developmental Disorders, 21 (4), p.407-416.
3. Mark, L., Batshaw, M.D. (1997). Children with disabilities. Paulh Brookes, Baltimore.
4. Bristol, M. (1987). Mothers of children with autism or communication disorders and the double ABCX model, Journal of Autism and Developmental Disorders, 17(4), p.469-486.
5. Gupta, K.R., Kaur, H. (2010). Stress among parents of children with intellectual disability, Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 21(2), p.118-126
6. Markus, L. (1984). Coping with burn-out on family. Schopler, Masibov, 1984.
7. Radulović, K. (1991), Mentalna zaostalost. GIAP, Belgrad, 1991.
8. Wanamaker, C.E., Glenwick, D.S. (1998). Stress, coping and perceptions of child behavior in parents of preschoolers with cerebral palsy, Rehabilitation Psychology, 43, p.297-312.
9. Wilklin, D. Carring for the mental handicapped child, Groom Helm, London, 1979.
10. Закон за социјална заштита (Службен весник на РМ. бр. 79/2009).
11. Закон за заштита на децата (Службен весник на РМ. бр.170/2010).



# ЗНАЧЕЊЕТО НА ПРОЦЕНКАТА НА ИСКУСТВОТО СО ПЕЛТЕЧЕЊЕ КАЈ ДЕЦАТА

## THE IMPORTANCE OF THE ASSESSMENT OF THE EXPERIENCE WITH STUTTERING IN CHILDREN

**Нермин ТЕЛОВСКА**

Завод за рехабилитација на слух, говор и глас - Скопје

### АПСТРАКТ

Пелтечењето влијае на многу аспекти од животот, па може да предизвика многу когнитивни и афективни последици, како што се намалено самопочитување, негативни ставови кон зборувањето и чувството на срам и неадекватност. Соодветно на тоа, клиничарите при проценка на лица кои пелтечат мора да бидат подготвени, освен видливото говорно однесување да разгледаат и многу други фактори. Целта на трудот е да се потврди негативното влијание на пелтечењето врз квалитетот на живеење и да се добие увид во значењето на проценката на искуството со пелтечење кај децата. Направена е анализа на резултатите од тестот АЦЕС (ACES - Assessment of the child's experience of stuttering, Craig Coleman, J. Scott Yaruss and Robert W. Quesal), со кој се испитани 16 деца од 7 до 16 годишна возраст, од кои 13 машки и 3 женски деца. Анализата на резултатите покажува дека пелтечењето има влијание во сите сфери на животот кај децата: во перцепцијата и доживувањето на говорот и пелтечењето, афективни, бихејвиорални и когнитивни реакции, во секојдневната комуникација и квалитетот на живеење. Резултатите од делот на тестот за вкупното влијание на пелтечењето покажаа: Со лесно влијание нема, Кај 5 деца или 31% лесно кон средно, Кај 5 деца или 31% средно, Кај 3 деца или 19% средно кон тешко и Кај 3 деца или 19% вкупното влијание на пелтечењето е проценето како тешко. Проценката на искуството со пелтечење кај децата, овозможува покомплетен увид во состојбата, поуспешно планирање на третман и документирање на состојбата пред и по терапевтските процедури. Документирањето на резултатите претставува пак неопходен елемент за примена на практика базирана на докази во полето на говорна и јазична патологија.

**Клучни зборови:** проценка, искуство, пелтечење, деца

### ABSTRACT

Stuttering affects many aspects of a client's life other than speech, so there may be many cognitive and affective consequences of stuttering, such as low self-esteem, negative attitudes toward speaking, and feelings of shame or inadequacy. Accordingly, clinicians must be prepared to consider more than just observable speech behaviors when assessing individuals who stutter. The purpose of the paper is to confirm the negative impact of stuttering on quality of life and to gain insight into the importance of assessing the children's experience with stuttering. In order to estimate the overall impact of stuttering on the lives of children from their perspective the instrument ACES (Assessment of the child's

experience of stuttering, Craig Coleman, J. Scott Yaruss and Robert W. Quesal) was used. 16 children were examined, from 7 to 16 years of age, of which 13 male and 3 female children. Analysis of the results shows that Stuttering has influence in all spheres of life at children: the perception and experience of speech, stuttering, affective, behavioral and cognitive reactions, effects in everyday communication and quality of life. The results from the total impact of stuttering showed: No children with Mild impact, 5 children or 31% with Mild to Moderate impact, 5 children or 31% with Moderate, 3 children or 19% with Moderate to Severe and 3 children or 19% with Severe impact. The assessment of the experience with stuttering in children, allows documenting the patient's condition before the therapeutic procedures and their outcomes. The documentation of the outcomes also, is a necessary element for the implementation of evidence-based practice in the field of speech and language pathology.

**Key words:** assessment, ACES, stuttering, children

## ВОВЕД

За да се добие комплетен увид во состојбата на детето кое пелтечи, потребно е многу повеќе од броењето и мерењето на моментите на пелтечење. Во искуството на децата со пелтечење, освен нарушената течна продукција на говор, се забележуваат и многу други проблеми кои потекнуваат од афективните, бихејвиорални и когнитивни реакции. Клиничкото искуство со лица со пелтечење укажува на постоење на намалено самопочитување, негативни ставови кон зборувањето и чувството на срам и неадекватност. Повеќе автори, имаат прикажано постоење на сигнификантно поголема анксиозност кај лицата со пелтечење, отколку кај лицата кои немаат пелтечење, која е поврзана со намалена самодоверба (Blumgart, Tran and Craig, 2010; Blood at all, 2007; Gordon at all., 2006; Messenger, Onslow, Packan and Menzies, 2004; Craig, Hancock, Tran and Craig, 2003a; 2002b). Намалената пак самодоверба и вулнерабилноста на децата и младинците кои пелтечат, според Блад и Блад (Blood and Blood, 2004) е поврзана со нивно исмејување и навредливо однесување од страна на нивните врстници, што бара, вклучување на соодветна стратегија во третманот.

Целта на трудот е да се потврди негативното влијание на пелтечењето врз квалитетот на живеење и да се добие увид во значењето на проценката на искуството со пелтечење кај децата.

## МЕТОДИ

Со студијата се опфатени 16 деца од 7 до 16 годишна возраст, од кои 3 женски и 13 машки. За проценка на целокупното влијание на пелтечењето врз животот на детето од негова перспектива користен е инструментот АЦЕС од Колеман, Јарус и Квизал (ACES - Assessment of the child's experience of stuttering, Coleman, Yaruss and Quesal), преведен на македонски јазик. Тестот кај сите деца е правен во тек на почетокот на третманот. Истиот се состои од

четири дела или секции за испитување на различните аспекти на пелтечењето.

- Првиот дел е наменет за генерални информации за пелтечењето, за проценка на перцепцијата на течноста на говорот, природност на говорот и примена на терапевтските техники, потоа знаење за пелтечењето и фактори кои влијаат на пелтечењето и проценка на ставовите кон говорот, пелтечењето, комуникацијата и терапијата;
- Вториот дел ги проценува афективните, бихејвиорални и когнитивни реакции;
- Преку третиот дел се прави проценка на комуникацијата во клучни активности или опкружувања, односно, на училиште, при разни социјални активности и дома.
- Четвртиот дел го проценува влијанието на пелтечењето врз квалитетот на живеењето, за да се согледа интерферирањето на пелтечењето со комуникацијата, личната сатисфакција и способностите за активна партиципација во различни активности како и да се согледа дали и во колкава мера пелтечењето претставува бариера за дејствија и вербално изразување.

Според добиениот резултат или вкупно поени на тестот, влијанието на пелтечењето се рангира како: лесно, лесно кон средно, средно, средно кон тешко и тешко, како што е прикажано на табелата која следи.

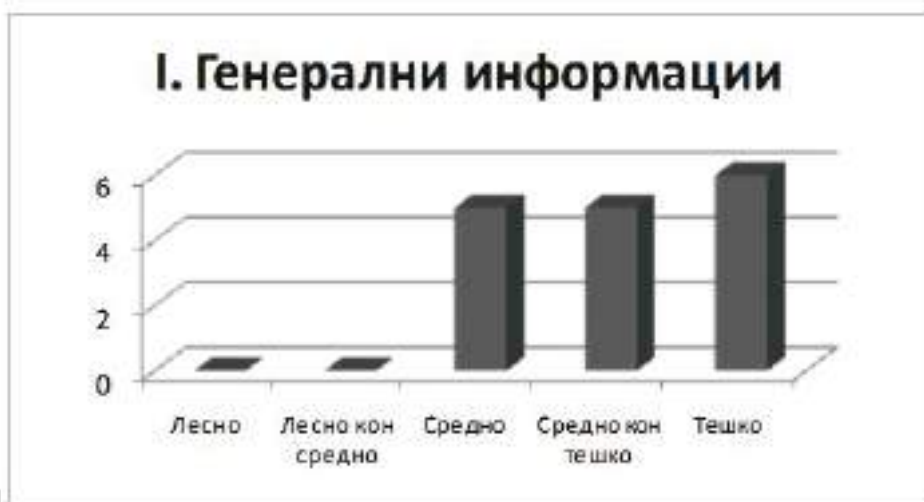
**Табела 1.** Начин на рангирање на влијанието на пелтечење според добиените поени на тестот

**Table 1.** Impact rating based on test scores

<b>Добиен ранг</b>	<b>Вкупно поени</b>
<b>Лесно</b>	20.0 – 29.9
<b>Лесно кон средно</b>	30.0 – 44.9
<b>Средно</b>	45.0 - 59.9
<b>Средно кон тешко</b>	60.0 – 74.9
<b>Тешко</b>	75.0 – 100

## РЕЗУЛТАТИ

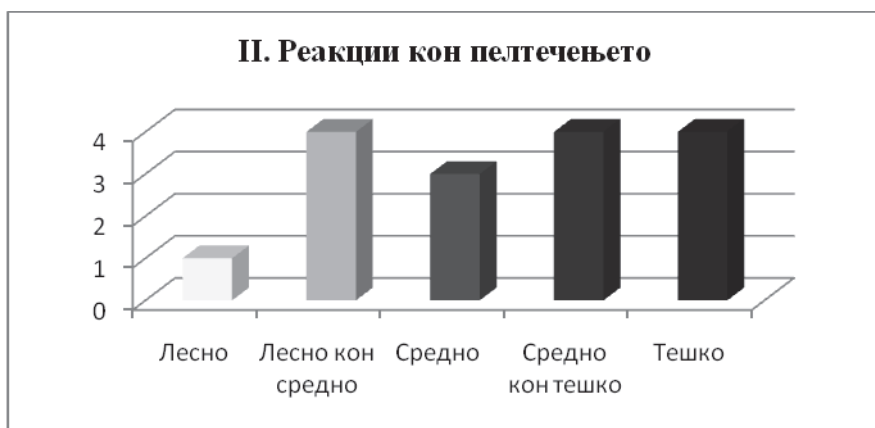
Со анализа на I дел од тестот, кој се однесува на генералните информации за пелтечењето, ги добивме следните резултати: кај ниту едно дете нема лесно, ниту лесно кон средно влијание; кај 5 деца или кај 31%, пелтечењето има средно по тежина влијание; кај 5 или 31% средно кон тешко; кај 6 или 38% постои тешко влијание (види слика бр. 1).



**Слика 1.** Графички приказ на резултатите од првиот дел на тестот АЦЕС, за генерални информации

**Picture 1.** Graphical showcase of the results from the first part of the ACES test, for general information

Резултатите од вториот дел на тестот, кои ни покажуваат какво е влијанието на пелтечењето според афективните, бихејвиоралните и когнитивните реакции, покажаа: кај 1 дете или кај 6% лесно влијание; кај 4 деца или 25% лесно кон средно; кај 3 деца или 19% средно; кај 4 деца или 25% средно кон тешко; кај 4 деца или 25% тешко (види слика бр. 2).

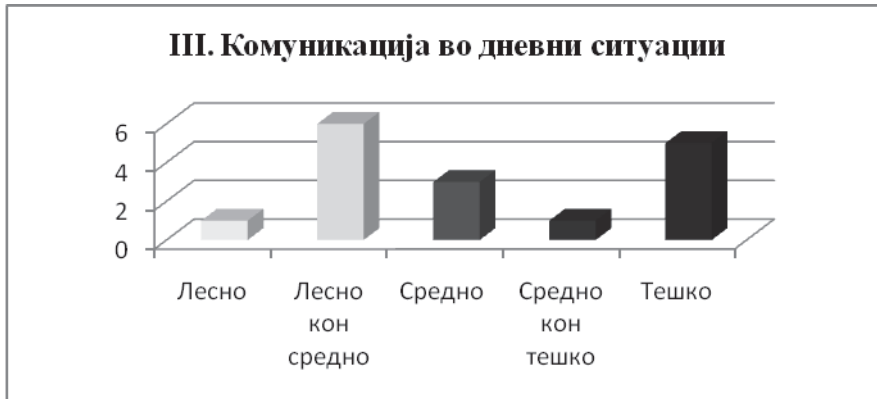


**Слика 2.** Графички приказ на резултатите од вториот дел на тестот АЦЕС, за реакции кон пелтечењето

**Picture 2.** Graphical showcase of the results from the second part of the ACES test, for reactions toward stuttering

Резултатите од третиот дел на тестот кои ни покажуваат какво е влијанието на пелтечењето во секојдневната комуникација, покажаа: кај 1 дете или кај 6% лесно влијание; кај 6 деца или кај 38%, лесно кон средно; кај 3 деца или

кај 19% средно; кај 1 дете или кај 6% средно кон тешко; кај 5 деца или кај 31% тешко (види слика бр. 3).



**Слика 3.** Графички приказ на резултатите од третиот дел на тестот АЦЕС, за комуникација во дневни ситуации

**Picture 3.** Graphical showcase of the results from the third part of the ACES test, for communication in daily situations

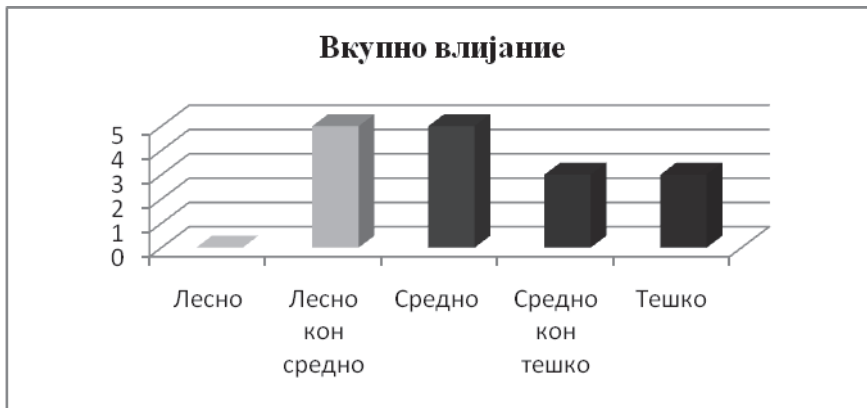
Од IV дел на тестот кој ни покажува какво е влијанието на пелтечењето врз квалитетот на живеење кај децата, ги добивме следниве резултати: кај 1 дете или кај 6% лесно; кај 7 деца или кај 44%, лесно кон средно; кај 2 деца или кај 12% средно; кај 2 деца или кај 12% средно кон тешко; кај 4 деца или кај 25% тешко (види слика бр. 4).



**Слика 4.** Графички приказ на резултатите од четвртиот дел на тестот АЦЕС, за квалитетот на животот

**Picture 4.** Graphical showcase of the results from the fourth part of the ACES test, for quality of life

Анализата на делот од тестот за вкупното влијание на пелтечењето кај децата, ги покажа следните резултати: кај ниту едно дете нема лесно влијание; кај 4 деца или кај 31%, лесно кон средно; кај 5 деца или кај 31% средно; кај 4 деца или кај 19% средно кон тешко; кај 3 деца или кај 19% тешко (види слика бр. 5).



**Слика 5.** Графички приказ на резултатите од тестот АЦЕС, за вкупното влијание  
**Picture 5.** Graphical showcase of the results from the fifth part of the ACES test, for total impact

## ДИСКУСИЈА

Резултатите кои се добиени со анализа на тестот АЦЕС, јасно укажуваат на тоа дека децата се изјаснуваат за постоење на негативно влијание на пелтечењето во сите сфери на живеење и комуникација. Најголем процент на тешко влијание на пелтечењето, или кај 38% од децата е добиен со анализа на резултатите од I дел за генерални информации, што укажува на постоење: негативна перцепција на течноста и природноста на сопствениот говор; незнаење за пелтечењето и факторите кои влијаат на пелтечењето како ниту за терапевтски техники; негативни ставови кон говорот, пелтечењето, комуникацијата и терапијата; Понатаму, 31% од децата имаат тешко влијание на пелтечењето во секојдневната комуникација, кај 25% од децата, пелтечењето има тешко влијанието според афективните, бихејвиоралните и когнитивните реакции и кај 25% пелтечењето има тешко влијание според проценката на квалитетот на живеење. Ваков тип на проценка на состојбата на детето со пелтечење, дава јасни смерници во клиничката пракса на логопедот кој работи со оваа проблематика. За последиците на пелтечењето и негативното влијание врз квалитетот на живеење на лицата кои пелтечат, зборуваат Јарус (Yaruss, 2010); Јарус и Квизал (Yaruss and Quesal, 2004), Крег и Јарус (Craig and Yaruss, 2004) дизајнерите на тестот АЦЕС. Крег, Блумгарт и Трен, испитале квалитет на живот кај 200 лица со пелтечење и ја истакнуваат неопходноста од земање во обзир на емоционалните и

психолошките аспекти на квалитетот на живот при третман на лицата со пелтечење (Craig, Blumgart and Tran, 2009).

## ЗАКЛУЧОК

Пелтечењето кај децата има негативно влијание врз квалитетот на живеење, поради што, проценката на искуството со пелтечење кај децата, претставува императив при планирање на целите и методите на третманот. Проценката на искуството со пелтечење кај децата овозможува покомплетен увид во состојбата, поуспешно планирање на третман и документирање на состојбата пред и по терапевтските процедури. Документирањето на резултатите претставува пак неопходен елемент за примена на практика базирана на докази во полето на говорна и јазична патологија.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Blumgart, E., Tran, Y., Craig, A. (2010). Social anxiety disorder in adults who stutter. *Depression and Anxiety*, volume 27, issue 7, pp. 687-692
2. Blood, G.W., Blood, I.M. (2004). Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem, *Communication Science and Disorders*, [online] Available at: <http://www.asha.org/uploadedFiles/asha/publications/cicsd/2004SBullyinginAdolescentsWhoStutter.pdf> [Accessed 23 February 2015].
3. Blood, G.W., Blood, I.M., Maloney, K., Qualls, C.D. (2007). Anxiety levels in adolescent who stutter, *Journal of Communication Disorders*, [online] Available at: [http://www.learningace.com/doc/1322270/30f5750337799c7730734eee70c52dd3/blood\\_anxiety-levels-in-adolescents-who-stutter](http://www.learningace.com/doc/1322270/30f5750337799c7730734eee70c52dd3/blood_anxiety-levels-in-adolescents-who-stutter) [Accessed 23 February 2015].
4. Coleman, C.E., Yaruss, J.S. (2004). ACES: New Stuttering Assessment Tool. *Communication Science and Disorders*, [online] Available at: <http://www.stutteringcenter.org/Newsletters/Stuttering-Center-News-2004-12.pdf> [Accessed 25 February 2015].
5. Craig, A., Blumgart, E., Tran, Y. (2009). The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter, *Journal of Fluency Disorders*, [online] Available at: [http://www.researchgate.net/profile/Ashley\\_Craig/publication/26747954\\_The\\_impact\\_of\\_stuttering\\_on\\_the\\_quality\\_of\\_life\\_in\\_adults\\_who\\_stutter/links/0fcfd506bf7496f39d000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Ashley_Craig/publication/26747954_The_impact_of_stuttering_on_the_quality_of_life_in_adults_who_stutter/links/0fcfd506bf7496f39d000000.pdf) [Accessed 2 March 2015].
6. Craig, A., Hancock, K., Tran, Y., Craig, M. (2003). Anxiety levels in people who stutter: A randomized population study, [online] Available at: [http://www.csun.edu/~ainslab/readings/Rimsky/Craig\\_2003\\_Anxiety%20levels%20in%20people%20who%20stutter.pdf](http://www.csun.edu/~ainslab/readings/Rimsky/Craig_2003_Anxiety%20levels%20in%20people%20who%20stutter.pdf) [Accessed 2 March 2015].
7. Yaruss, J.S. (2010). The influence of Fluency Disorders on Quality of Life. *Journal of Fluency Disorders*, volume 35, issue 3, pp. 190-202.
8. Messenger, M., Onslow, M., Packman, A., Menzies, R. (2004). Social anxiety in stuttering: measuring negative social expectancies. *Journal of Fluency Disorders*, volume 29, issue 3, pp. 201-212.

# APPLICATION OF THE INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONING, DISABILITY AND HEALTH STRUCTURE TO PERSON WHO STUTTER: A CASE REPORT

## ПРИМЕНА НА МЕЃУНАРОДНАТА КЛАСИФИКАЦИЈА НА ФУНКЦИОНИРАЊЕ, ИНВАЛИДИТЕТ И ЗДРАВЈЕ КАЈ ЛИЦАТА СО ПЕЛТЕЧЕЊЕ: ПРИКАЗ НА СЛУЧАЈ

**Нермин ТЕЛОВСКА**

Завод за рехабилитација на слух, говор и глас – Скопје, Македонија

### АПСТРАКТ

Овој труд претставува рефлексивна на трудот на Јарус и Квизал (Yaruss & Quesal) од 2004 та година, за концептот на ажурираната Меѓународна класификација на функционирање, инвалидност и здравје - МКФ. Имено, тие, ја развија оваа класификација во поширока рамка која помогна за подобро разбирање на концептот на пелтечењето како и респектирање на последиците во социјалната сфера на животот на лицата со пелтечење. Целта на трудот е потврдување и согледување на придобивките од употребата на МКФ кај лицата со пелтечење. Даден е приказ на примена на МКФ при дијагноза на едно 18 годишно момче со пелтечење, при што е користена анамнеза, опсервација, невролошки преглед, тест за проценка на тежина на пелтечење, тест за вкупна проценка на искуството со пелтечење (OASES, Overall assessment of the speaker's experience of stuttering). Добиена е следнава МКФ дијагностичка структура: Телесни функции (физиолошки и психолошки) (b3300 - флуентност на говор; b3301 - ритам на говор; b3302 - брзина на говор); Телесна структура (s110 - структура на мозок); Активност и партиципација (d330 - говор; d350 - конверзација; d355 - дискусија; d7200 - воспоставување релации со други лица; d7203 - однесување според социјални норми; d810s - едукација; d900s - социјален живот); Надворешни фактори или опкружување (e300s - поддршка и релација со други лица; e355 - релација со стручни лица; e400s - односот и ставовите на општеството и индивидуалци; e530 - општествени служби; e555 - организации и здруженија за поддршка; e585 - сервиси за едукација. МКФ помага за подобро сфаќање на пелтечењето како нарушување на комуникацијата, кое влијае на многу аспекти од животот на лицата со пелтечење и комплетен увид во резултатите од третманот.

**Клучни зборови:** пелтечење, МКФ, дијагноза

### ABSTRACT

This study presents a reflection on the article by Yaruss and Quesal from 2004, for the concept of the updated International Classification of Functioning, Disability and Health -



ICF. They developed the ICF in a wider framework which helped to understand the concept of stuttering better and to respect the consequences in the social life of the client. The purpose of this study is to confirm and highlight some of the benefits of using the ICF and its implication. The analysis of the ICF structure is made and its application is presented through diagnosis of an 18 year old boy with stuttering. The medical history or anamnesis, observation, neurological examination, Stuttering severity instrument and Overall assessment of the speaker's experience of stuttering – OASES were used. ICF diagnosis: Body Function (physiological and psychological functions of the body): b3300 - fluency of speech; b3301- rhythm of speech; b3302 - speed of speech); Body Structure (anatomical parts of the body) (s110 - structure of the brain); Activity/Participation (Individual's performance and capacity in various life areas) (d330 - speaking; d350 – conversation; d355 – discussion; d7200 - forming relationship; d7203 - interacting according to social rules; d810s - education; d900s - community, social life); Environmental Factors (external influences on functioning and disability) (e300s - support and relationship; e355 - professionals (SLPs, teachers); e400s - attitudes of society and individuals; e530 - community service; e555 - support organizations; e585 - educational services. ICF helps to understand the stuttering as a complicated communication disorder that can affect many aspects of a speaker's life and also enables insight into the treatment outcomes.

**Key words:** stuttering, ICF, diagnosis

## INTRODUCTION

The International Classification of Functioning, Disability and Health, known more commonly as ICF, is a classification of health and health-related domains. These domains are classified from body, individual and societal perspectives by means of two lists: a list of body functions and structure, and a list of domains of activity and participation. Since an individual's functioning and disability occurs in a context, the ICF also includes a list of environmental factors. The ICF has evolved from an impairment-based focus to a more sociological based perspective. The application of the ICIDH to stuttering was described by Yaruss (1998). He presented a model that describes the experience of stuttering from the perspective of the person who stutters, taking into account the production of speech disfluencies and the potential negative consequences these disfluencies might have for the speaker's life in general. The ICIDH interpreted stuttering patterns as the impairment, Yaruss used the framework to describe the difficulties the person might have communicating in daily situations that interpreted as disability, and the impact of the communication difficulties on the person's abilities to achieve his or her goals in life are interpreted as handicap. It also brought the development of the holistic theory and holistic approach in solving the problem, which is appropriate especially when the consequences on psychosocial life of the person who stutters are presented. In 1970 Joseph Sheehan made a statement in a book he wrote which said, Stuttering is like an iceberg, with only a small part above the waterline and a much bigger part below. Up to that time, most speech-language pathologists, were treating only the part above the waterline, the actual stuttering that someone can hear, and pretty much ignoring the massive amounts of emotional baggage below the waterline.

The theory was that if someone could "control" the stuttering, the emotional baggage would go away by itself. The ICF is a very useful framework for describing the situation of people with stuttering and understanding its psychosocial consequences. There are benefits of using the ICF for both the client and the professional. This framework manages the integration of the impairment and social aspects of client condition. ICF does not focus only on diagnosis, it also gives insight into a person's life aspects as development, participation, and environment. With identifying the limitations of a function, the practitioners get an opportunity to start a more successful treatment plan and interventions. For this they have to get the information about the client's daily activities and improve the individual's abilities into the goals. In order to acquire those goals we not only have to operate on the personal factors, but we also have to make changes in the client's environmental factors. This means a closer relation with the client's family, teachers, school mates, friends etc. The ICF helps facilitate better communication between the client on the one and the practitioner, family, friends, teachers, classmates on the other side. Assist individuals in participating and self-realization more extensively in the society. Protects health professionals from missing important aspects of health condition.

*The purpose* of this study is to confirm and highlight some of the benefits of using the ICF and its implication.

## **METHODS**

The analysis of the ICF structure is made and its application is presented through diagnosis of an 18 year old boy with stuttering. The medical history or anamnesis, observation, neurological examination, Stuttering severity instrument and Overall assessment of the speaker's experience of stuttering – OASES were used.

## **RESULTS**

Model for representing stuttering to 18 years old client based on the ICF

*Case: S.F.*

S.F. is an 18 year old male from Skopje. He has been stuttering since he was 9 years old. At that time he was going to a speech therapist, but for a short time he stopped going. Stuttering was variable with periods of improvement and periods of deterioration related to events in which the child was under stress. The worst exacerbation happened during puberty. He is a timid person, when somebody teases him he always withdraws. He leaves the impression of a very shy person, he has excessive self-consciousness, excessive negative self-evaluation, and excessive negative self-preoccupation.

- Impairments in Body Function as fluency of speech and rhythm of speech in this case lead to limitations in a person's ability to perform activities or restrictions in the person's ability to participate in life. Because the link

between the impairment and the resulting negative consequences, the client developed negative reactions and negative emotions to stuttering.

The emotions that are present are: Fear, Shame, Embarrassment, Speech Anxiety or Jitters, Uncertainty, Sadness, Anger.

**The client has an avoiding attitude:**

**He avoids:**

- Speaking situations
- Going out with friends
- Social activities

**ICF DIAGNOSIS:**

**Body Function** (physiological and psychological functions of the body)

- b3300 fluency of speech
- b3301 rhythm of speech
- b3302 speed of speech
- b152 emotional functional (anxiety and concern)

**Body Structure** (anatomical parts of the body)

- s110 structure of the brain

**Environmental Factors** (external influences on functioning and disability)

- e300s support and relationship
- e355 professionals (e.g. SLPs, teachers)
- e400s attitudes of society and individuals
- e530 community service
- e555 support organizations
- e585 educational services

**Activity/Participation** (Individual's performance and capacity in various life areas)

- d330 speaking
- d350 conversation
- d355 discussion
- d7200 forming relationship
- d7203 interacting according to social rules
- d810s education
- d900s community, social and civic life

**DISCUSION**

According to ICD 10, the code F 98.5, Stuttering is defined as speech that is characterized by frequent repetition or prolongation of sounds or syllables or words, or by frequent hesitations or pauses that disrupt the rhythmic flow of speech. It should be classified as a disorder only if its severity is such as to markedly disturb the fluency of speech. This definition is based on only the barely apparent symptoms such as the moments of stuttering, but it is much more complex

than that. As Yaruss said, Stuttering can affect many aspects of a person's life. People who stutter report that they experience negative reactions to stuttering, difficulty communicating in key situations, diminished satisfaction with life, and a reduced ability to achieve their goals in life (2004a, 2010b). Professionals who work with their clients who stutter had a need to define stuttering in a wider view and adapt their methods which have helped them with a more successful assessment and treatment. Vivian Shihan in her book, talked about avoidance-reduction therapy and painted the picture about the cognitive and emotional side of the stuttering (2005).

## CONCLUSION

Stuttering is not the only problem with speech fluency, It affects many aspects of a person's life. People who stutter develop: Negative reactions to stuttering and to speaking situations, They have a difficulty communicating in important situations, Low energy for life, Negative self-perception, Reduction in participation in educational, vocational, and social activities, Distrust in their ability to achieve goals in life. Some treatment approach and treatment outcome studies have focused on changes in the observable characteristics of stuttering. The ICF helps understanding the importance of evaluation of stuttering treatment outcomes enhanced through assessment of the impact of stuttering on a speaker's quality of life. Finally, the application of ICF can be used to classify and measure the different behaviors and indicate that the stuttering fully reflects on the individual and their environment.

## REFERENCE LIST

1. Sheehan, V. (2005). *Easy Stuttering: Avoidance-Reduction Therapy*. Sheehan Stuttering Center.
2. Sheehan, J. G. (1970). *Stuttering: Research and Therapy*. University of California, Los Angeles Harper and Row.
3. World Health Organization. Available at: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en#/F90-F98> [Accessed 5 March 2015].
4. Yaruss, J.S., Quesal, R.W. (2004a) Stuttering and the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF): An update, *Journal of Communication Disorders* volume 37, pp. 35–52.
5. Yaruss, J.S. (2010b). Stuttering is a complicated communication disorder that can affect many aspects of a speaker's life. *Journal of Fluency Disorders*, volume 36, issue 3, pp. 190-202.
6. Yaruss, J.S. (1998). Describing the Consequences of Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, volume 41, issue 10, pp. 249-257.

# ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИ ИНТЕРВЕНЦИИ ВО ЕДУКАТИВНИОТ ТРЕТМАН НА ДЕЦАТА СО АУТИСТИЧЕН СПЕКТАР НА НАРУШУВАЊА ВО МАКЕДОНИЈА

## IMPLEMENTATION OF SOCIAL/EMOTIONAL INTERVENTIONS IN EDUCATIONAL TREATMENT OF AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN MACEDONIA

**Ивана ВАСИЛЕВСКА ПЕТРОВСКА**

Посебно основно училиште „Иднина“- Скопје, Македонија

### АПСТРАКТ

Дефицитот во социјалната комуникација и интеракција претставуваат дефинирачка карактеристика на нарушувањата од аутистичен спектар (АСН). Потешкотиите во социо-емоционалниот развој се пресликуваат врз целосното функционирање на децата со АСН во различни социјални контексти и влијаат на квалитетот на животот на самите деца, и нивните семејства и непосредната средина. Подрачјето на социо-емоционални компетенции вклучува широк опсег на вештини кои можат да се развиваат и надградуваат преку внимателно избрани и систематски применети едукативни интервенции кои го подржуваат социо-емоционалниот развој. Во домашната литература не постојат достапни информации за примената на социо-емоционални интервенции во едукативниот третман на децата со АСН. Овој труд ја прикажува моменталната состојба во овој дел од дефектолошката пракса во Македонија. Преку отсликување на перцепциите на дефектолозите адресирани се клучни и практични прашања во врска со реалниот статус на проблемот. Методолошката поставеност на оваа студија на пресек се темели на неекспериментален дескриптивен дизајн на истражување, а како техника е применет „self-report“ прашалник од комбиниран тип. Анализата на резултатите од истражувањето покажува дека во повеќе од 50% од случаите методите за развој на социо-емоционални компетенции не се дел од едукативната пракса. Дополнително, мнозинството дефектолози се чувствуваат недоволно или воопшто некомпетентни за избор и примена на овие методи на интервенција. Очекувано, сите испитаници (100%) имаат потреба од дополнителна поддршка за имплементација на истите во својата работа. Моменталната состојба во едукативниот третман на децата со АСН покажува потреба за посериозно разгледување на проблемот и идентификување на системски и одржливи решенија за унапредување на едукативниот третман на оваа субпопулација.

**Клучни зборови:** аутистичен спектар на нарушување, социо-емоционални интервенции; социо-емоционални вештини; едукативен третман.

## ABSTRACT

Deficits in social communication and social interaction are the core characteristic of Autism Spectrum Disorders (ASD). Difficulties in social and emotional development reflect on the overall functioning of children with ASD across multiple social settings and are influencing the quality of life of the child, the family and immediate environment. Social-emotional competence comprises a range of skills that can be built on and layered, through carefully selected and systematically applied educational intervention methods that scaffold social and emotional development. However, there is a limited number of available information on the usage of social/emotional interventions in the educational treatment of ASD in Macedonia. This paper gives an overview of the current field's practice in the country. By portraying the perceptions of practitioners, it addresses key and practical issues regarding the real status of the problem. This cross-sectional study is methodologically based on non-experimental, descriptive research design. The data is collected by using a formal instrument (combined self-report questionnaire). Results analysis shows that more than 50% of the time intervention methods for social/emotional development are not included in the educational practice. Further, vast majority of special educators consider themselves as not sufficiently competent or incompetent for selection and application of interventions methods. Not surprisingly, all of the respondents reported a need for additional support for implementation of these interventions. The current educational treatment of ASD requires a more serious consideration of the problem and identifying systemic and sustainable solutions for improvement of the educational treatment for this subpopulation.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorders; Social/Emotional Interventions; Social/Emotional Skills; Educational Treatment.

## ВОВЕД

Социо-емоционалните проблеми претставуваат дефинирачка карактеристика на нарушувањата од аутистичен спектар. Во првиот свој труд на оваа тема, во 1943 Канер забележува: „...Истакнатото „патогномонично“ фундаментално нарушување е неспособноста на децата да се поврзат на вообичаен начин со луѓе и ситуации од почетокот на нивниот живот...“ (Kanner, 1943, стр. 242), зборувајќи токму за дефицитот во социјалната комуникација и интеракција кој шеесет година подоцна останува основен дел на дијагностичките критериуми (APA, 2013). Овие проблеми се сметаат за главен извор на функционалната попреченост и за критичен аспект на интервенциите за подобрување на функционирањето (Jones & Bouffard, 2012; Wilkinson, 2010). Дефицитот во социоемоционалните компетенции кај лицата со АСН се забележува низ целиот спектар на аутистичното нарушување, независно од когнитивните способности. Ниски постигнувања во социјалната интеракција се забележуваат и кај високо функционалните индивидуи, појава што Аспергер ја нарекува „дисхармонија меѓу афектот и интелектот“ (Frith, 1991). Дури и кога е постигната независност во секојдневните активности, со

подршка во однос на организација и планирање активности, кај мнозинството индивидуи со АСН, останува евидентна значителната попреченост во социјалниот домен, која без соодветна подршка го оневозможува нормалното функционирање на личноста (Westphal & Volkmar, 2008). Како одраз на недостатокот на консензус за универзална дефиниција, во литературата од областа на социо-емоционалниот развој се користат термините социјални вештини, социјални компетенции, социјална интелигенција, емоционална писменост, емоционална интелигенција, или социо-емоционални вештини, кои опишуваат исти или блиски феномени (Tsang & Lak, 2010). Постои согласност дека социо-емоционалните вештини претставуваат широк спектар на социјално прифатливи, научени шеми на однесување, односно способност за интеракција со други лица на начин кој е соодветен и ефективен (Gresham, 2008; Tsang & Lak, 2010). Социо-емоционалниот фенотип кај нарушувањата од аутистичен спектар како манифестација на нарушувања во когнитивните основи на социјалната компетенција, опфаќа трајни дефицити во социјалната комуникација и социјалната интеракција, присутни во повеќе контексти (APA, 2013): Дефицити во вербалната комуникација: нарушување во социо-емоционалниот реципрочитет, кое може да се движи од абнормален социјален пристап и неспособност за водење на двонасочна конверзација; до намалено споделување на интереси, емоции или афект; до неспособност за иницирање или соодветно реагирање на социјални интеракции. Дефицити со вербалната прагматика на говорот, употреба и разбирање на хумор, фигуративен јазик, иронија, сарказам и метафори, разбирање на емоционалниот квалитетна говорот. Дефицити во невербалната комуникација, кои може да се движат од слабо интегрирана вербална и невербална комуникација; до абнормалности во контактот со очи и говор на телото или дефицит во разбирањето и користењето на гестови и лицева експресија; до тотално отсуство на лицева експресија и невербална комуникација. Дефицити во создавањето, одржувањето и разбирањето на пријателства, кое може да се движи од тешкотии во прилагодување на однесувањето во различни социјални контексти, намалена способност за разбирање на перспективата на другите луѓе и заклучување т.е. резонирање за нивните интереси; до тешкотии во споделување на имагинативната игра или во спријателување; до отсуство на интерес за врсници. Социјалните компетенции го условуваат квалитетот на живот во неколку домени, при што дефицитот во овие способности кај лицата од спектарот негативно влијаат на: Социјалното функционирање: помалку задоволителни социјални врски, пониско ниво на прифатеност од врсниците, почесто вербално малтретирање, мобинг од врсниците што често доведува до социјална анксиозност и социјална повлеченост; Емоционалното функционирање: зголемена осаменост, депресија и генерално зголемување во проблеми со ментално здравје; Академското функционирање: неразбирање на социјалните и бихејвиоралните очекувања во училиштето и во интеракцијата со врсниците

има негативен ефект на академско постигнување, и предизвикува проблематичното однесување кое истотака негативно влијае на академското постигнување; Окупационото функционирање: пониски социјални вештини се поврзани со повисок степен на невработеност и понизок степен на самостојност, проблеми со социјалните односи на работното место, проблеми со разбирање на културата на работно место, социјалниот однос помеѓу вработен-работодавач (Bellini, Peters, Benner, & Hopf, 2007; Licciardello, Narchik, & Luiselli, 2008). Ваквото негативното влијание на дефицитите во социо-емоционалната компетенција, како и огромното значење на училиштето како контекст за надградување на социо-емоционалните вештини, сугерира задолжително адресирање на овие проблеми кај учениците со АСН, во училиштата (Etscheidt, 2003; Jones & Bouffard, 2012; Rye, 2005).

Согласно членот 6 од Законот за основно образование училиштата имаат обврска да обезбедат соодветно образование за сите ученици со посебни образовни потреби, вклучувајќи ги и учениците со АСН. Согласно членот 3 од истиот закон, од една од целите на основното воспитание и образование е овозможување на хармоничен, интелектуален, емоционален и социјален развој на учениците соодветно со нивните способности (Службен весник на РМ"Закон за основно образование. Службен весник на Република Македонија," бр. 103/08, 33/10, 116/10, 156/10, 18/11, 42/11, 51/11, 6/12, 100/12, 24/13, 41/14, 116/14, 135/14 и 10/15.). Несомнено, за еден ученик со АСН да добие соодветно образование, задолжително е се обезбедат и соодветни услови за поддршка на неговите социо-емоционални вештини, при што нема простор за импровизација. Тоа подразбира имплементирање на социо-емоционални интервенции во наставата, со специфична методологија аналогна на начинот на планирање и реализација на останатите содржини од наставните програми (Jones & Bouffard, 2012). Конкретно, неопходно е поставување цели релевантни за социо-емоционалниот развој на учениците во индивидуалниот образовен план (ИОП) за секој ученик, базирани на редовни периодични проценки на способностите и потребите на ученикот, како и форми и техники за нивна реализација (Etscheidt, 2003). Подрачјето на социо-емоционални компетенции вклучува широк опсег на вештини кои можат да се развиваат и надградуваат преку внимателно избрани и систематски применети едукативни интервенции кои го подржуваат социо-емоционалниот развој (Kirk, Gallagher, Anastasiow, & Coleman, 2006). Во прилог на ефикасноста на овие интервенции постојат солидни докази во научната литература (Lindgren & Doobay, 2011). И покрај тоа, може да се каже дека, нивната примена сеуште не е воспоставена како вообичаена училишна практика. Ова е особено се однесува за нашата земја. Во домашната литература не постојат достапни информации за примената на социо-емоционални интервенции во едукативниот третман на децата со АСН. Во таа насока, евидентна е потребата за добивање на сознанија за релативната состојба на овој проблем. Истражувањето има за цел да даде увид во колкава мера и на каков начин се имплементираат социо-емоционални интервенции



во едукативната и рехабилитациската пракса во Македонија. Понатаму, генерирањето на објективна и точна дескрипција на овој едукативен проблем, би послужила како основа за позитивни промени во соодветното адресирање на социо-емоционалните дефицити на учениците со АСН. Преку отсликување на перцепциите на дефектолозите, одговорени се клучни прашања во врска со нивните мислења, ставови и практики во однос на: Потребата од планирани, систематски едукативни интервенции за поддршка на социо-емоционалниот развој на учениците со АСН; Запознаеноста со постоечките социо-емоционални интервенции, соодветните методи/форми и техники за реализација; Реалниот статус на примената на социо-емоционални интервенции во Македонија; Компетенциите за избор и имплементација на соодветните интервенции, методи/форми и техники за реализација; Потребата од дополнителна поддршка на практичарите во надминување на бариерите за имплементација на социо-емоционални интервенции.

## МЕТОДИ

Методолошката поставеност на оваа студија на пресек се темели на неекспериментален експлоративно-дескриптивен дизајн на истражување. Со методот на администрација на прашалник (survey research) се изврши прибирање податоци од примерок - избран како репрезентативен за популацијата за која ќе се генерализираат наодите. Прашалникот е администриран он-лајн, во периодот на февруари и март 2014 година на пригоден примерок од 32 дефектолози од посебните и редовните училишта и предучилишни установи, од повеќе градови во Македонија кои работат со ученици со нарушувања од целиот аутистичен спектар. Демографските податоци за субјектите се дадени во Табела 1.

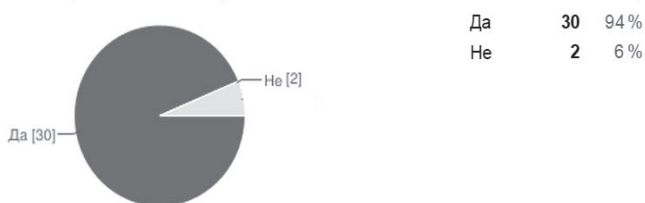
**Табела 1.** Демографска анализа на примерокот  
**Table 1.** Demographic statistics of sample

Варијабли	Категории	Фреквенција	Процент
Пол	Машки	9	28%
	Женски	23	72%
Образование од областа на специјалната едукација и рехабилитација (год)	Помалку од 4 години	5	16%
	4 години	10	31%
	Повеќе од 4 години	17	53%
Работно искуство во специјалната едукација и рехабилитација (год)	Помалку од 5 години	9	28%
	Од 5 до 10 години	13	41%
	Повеќе од 10 години	10	31%
Тип на установа	Јавна	27	84%
	Приватна	5	16%
	Предучилишна	4	12%
	Основно училиште	28	88%

Прашалникот за примена на едукативни интервенции за развој на социо-емоционалните компетенции кај ученици со аутистичен спектар на нарушувања е дизајниран во вид на „self-report“ анонимен прашалник, од комбиниран тип, кој се состои од 17 прашања, следејќи го протоколот на Гал и сор. (2007). Согласно истражувачките прашања, односно задачите на истражувањето, дел од прашањата во Прашалникот кои се однесуваат на ставови беа дизајнирани во вид на Ликертова скала со 4 наместо 5 понудени одговори градирани од целосно, делумно, недоволно, до воопшто не. Оваа модификација беше направена за да се избегне тенденцијата за избор на средната (неутрална) категорија. Понатаму кај дел од прашањата кои се однесуваат на дихотомни варијабли беа понудени „да/не“ одговори, додека кај прашањата со демографски податоци беа понудени соодветни категории од-до. Две прашања, во кои се бараше да се наведат конкретни методи и инструменти, беа од отворен тип. Статистичката обработка на податоците, соодветно на карактерот на истражувањето, се состои во изразување на категориски или номинални скорови како дистрибуција на фреквенции и процентуални вредности (Gall, et al., 2007). Резултатите се визуелно претставени со помош на табели и графикони.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Во однос на првото истражувачко прашање, анализата на податоците покажува дека испитаниците, речиси едногласно (94%), ја препознаваат потребата од имплементирање на планирани, систематски едукативни интервенции за поддршка на социо-емоционалниот развој на учениците со АСН (Графикон 1.)



**Графикон 1.** Потребата од имплементирање на социо-емоционални интервенции  
**Figure 1.** Need for implementing social-emotional interventions

Во однос на запознаеноста со постоечките социо-емоционални интервенции, соодветните форми и техники за реализација, испитаниците го дадоа своето мислење по две прашања. На прашањето во колкава мера формалното образование им овозможило да се запознаат со вакви интервенции (Графикон 2.) најголем дел од испитаниците (44%) се изјаснија дека, во текот на формалното образование, воопшто немале можност да се запознаат со едукативни пристапи, програми, методи за развој на социо-емоционалните

компетенции кај учениците со АСН. Само 9% имале прилика целосно да бидат запознаени со вакви интервенции. Останатите испитаници сметаат дека биле делумно (34%) и доволно (12%) запознаени.



**Графикон 2.** Запознаеност со социо-емоционални интервенции во рамки на формалното образование на дефектолозите

**Figure 2.** Knowledge of social-emotional interventions gained from formal education of special educators.

За споредба, состојбата минимално се разликува во однос истите можности во рамки на неформалното образование (Графикон 3.). Половината од испитаниците (50%) воопшто немале прилика да се запознаат со социо-емоционални интервенции за работа во текот на предавања, семинари, обуки, работилници и сл.



**Графикон 3.** Запознаеност со социо-емоционални интервенции во рамки на неформалното образование на дефектолозите

**Figure 3.** Knowledge of social-emotional interventions gained from informal education of special educators.

Во однос на третото истражувачко прашање кое се однесува на примената на соци-емоционални интервенции во воспитно-образовниот процес на децата со АСН во Македонија, повеќе од половина (54%) од испитаниците се изјаснија дека не применуваат вакви интервенции во својата пракса.



**Графикон 4.** Имплементација на социо-емоционални интервенции во пракса  
**Figure 4.** Implementation of social/emotional interventions in practice.

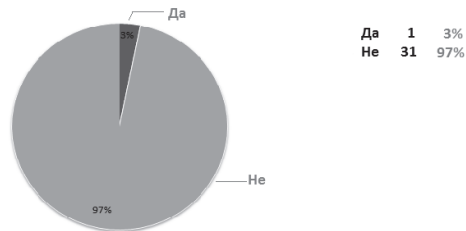
Позитивно се изјасниле 44% од испитаниците (Графикон 4.), кои ги наведеа методите/техниките кои ги применуваат. Од нив, во половината од случаите (52%) се работи за техники/методи релевтни за социо-емоционалниот развој, додека другата половина (48%) се несоодветни и неспецифицирани методи/техники. Меѓу релевантните техники/методи со најголема фреквенција се истакнуваат социјалните приказни, потоа техниките на применета бихејвиорална анализа -АБА, со системот за комуникација со рамена на слики -ПЕКС, а се појавуваат и видео моделирање, игри на улоги, визуелно претставување на емоции и техниките од методот Флор тајм. Детален преглед на техниките/методите кои се употребуваат во воспитно образовната работа се дадени во Табела 2.

**Табела 2.** Преглед на применувани техники  
**Table 2.** An overview of implemented techniques

Техники/методи	f	%
<b>Неспецифицирани</b>	7	31
Методи за третман на социо-емоционални компетенции	2	9
Активности во група,	2	9
Посета на институции и дружење	1	4
Работа во пар	1	4
Индивидуална работа	1	4
<b>Нерелевантни</b>	4	17
Визуелно претставување на училишниот ден	1	4
Основни пристапи за сензорна интеграција	1	4
Разговор со учениците	1	4
Психомоторна редукација	1	4
<b>Соодветни</b>	12	52
Социјални приказни	5	22
Пекс/Аба	3	9
Видео моделирање	1	4
Игри со улоги	1	4
Визуелно претставување на емоции	1	4
Флор тајм	1	4

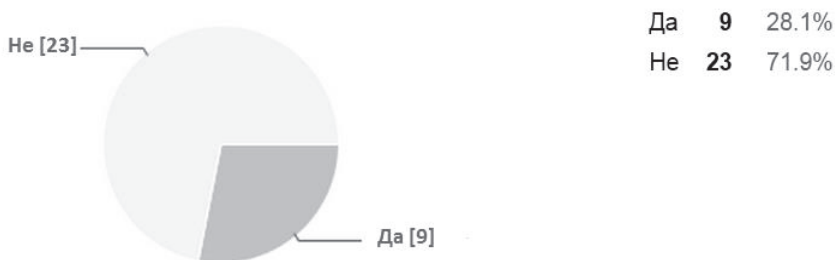
Понатаму, од испитаниците кои се изјасниле дека применуваат социо-емоционални интервенции во работата со учениците со АСН, само 3% истите ги планираат во Индивидуалниот образовен план за секој ученик.

Останатите 97% не вклучуваат форми, методи/техники за поддршка на социо-емоционалните способности кај овие ученици во ИОП (Графикон 5.).



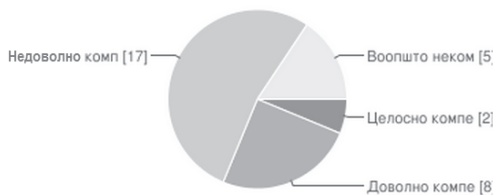
**Графикон 5.** Планирање на интервенции во ИОП  
**Figure 5.** Planning of interventions in the IOPs

Четврто, во однос на проценката на социо-емоционалните компетенции на децата со АСН, поголемиот дел од испитаниците, 72% од случаите, не спроведуваат периодична проценка, додека позитивно се изјасниле 28% од испитаниците.



**Графикон 6.** Спроведување на проценка на социо-емоционалните компетенции на учениците  
**Figure 6.** Performing an assessment of student's social-emotional competence

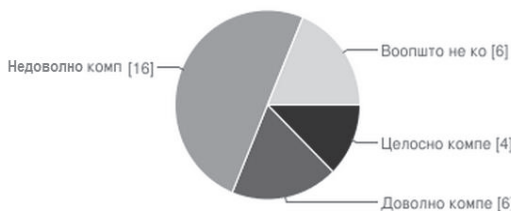
Во однос на перцепциите на дефектолозите за сопствените компетенциите за избор и имплементација на соодветни интервенции, методи/форми и техники за реализација, анализата на податоците покажа дека во најголем дел од случаите, испитаниците не се доволно (53%) компетентни за избор на интервенција, метод/форма на реализација и техника, слично како и за имплементација на истите (50%). Воопшто некомпетентни се сметаат 16% за избор, и 19% за имплементација на соодветни интервенции. Сепак околу една третина (30%) од испитаниците се сметаат за доволно или целосно компетентни за избор, како и за имплементација на соодветни интервенции (Графикон 7. и 8.).



Целосно	2	6.3%
Доволно	8	25%
Недоволно	17	53.1%
Воопшто не	5	15.6%

**Графикон 7.** Перцепирана компетентност за избор на социо-емоционални интервенции

**Figure 7.** Perceived competence in selecting appropriate interventions



Целосно	4	12.5%
Доволно	6	18.8%
Недоволно	16	50%
Воопшто не	6	18.8%

**Графикон 8.** Перцепирана компетентност за имплементација на социо-емоционални интервенции

**Figure 8.** Perceived competence in implementing appropriate interventions

Во однос на потребата од поддршка, сите испититаници (100%) потврдија дека имаат потреба од дополнителна помош за спроведување едукативни интервенции за развој на социо-емоционални вештини кај децата со АСН.



Да	32	100%
Не	0	0%

**Графикон 9.** Потреба од дополнителна помош

**Figure 9.** Need for additional support

## ДИСКУСИЈА

Резултатите од истражувањето покажуваат дека практичарите во Македонија ја препознаваат потребата за спроведување на социо-емоционални

интервенции за поддршка на учениците со аутизам, но, истите се недоволно запознаени и компетентни за имплементација на истите во својата работа. Ниското ниво, како и начинот на имплементација, соодветствуваат со потребата од дополнителна поддршка. Имено, само во една четвртина од случаите (22%) се имплементираат релевантни техники за реализација на вакви интервенции. Овие позитивни практики можеби се должат на индивидуални обиди за развој на личните капацитети за одговарање на потребите на учениците со АСН, меѓутоа без потребното стратешко планирање (само во 3% од случаите, овие интервенции, се планираат во ИОП), што несомнено го доведува во прашање интегритетот на интервенцијата што учениците ја добиваат. Нискиот процент на перцепирана компетентност (30%) оди во прилог на оваа констатација. Само за споредба во една американска студија, од вкупниот број испитани, во 92% од случаите, социо-емоционални интервенции се планираат во ИОП (Woodruff, 2010). За разлика од бројот на студии за евалуација на ефикасноста на социо-емоционални интервенции, во литературата се достапни исклучително ограничен број студии кои ја испитуваат примената на социо-емоционални интервенции за АСН во училиштата. Разликите во методологијата и дизајнот во голема мера ја оневозможуваат систематската споредба на оние истражувања кои се достапни. Заради ова, за подетални споредби на добиените податоци, потребно е генерирање на поголема база на релевантни истражувања од областа. Изнесените податоци посочуваат потреба за подетално разгледување на проблемот и активности во насока на пренесување на веќе воспоставени интервенции (базирани на научни докази) во образовниот систем во Р.Македонија, како системски одржливи решенија за подобрување на моменталната состојба. Потоа, потребна е подлабока анализа на капацитетите и ресурсите на институциите за имплементирање на социо-емоционални интервенции за учениците со АСН и изногање начини за зголемување на истите. Понатаму, активностите треба се насочат кон идентификување на бариерите за имплементација и начините за нивно надминување. Самата имплементација на интервенциите задолжително подразбира планирање и континуирана евалуација на ефектите од истите, за да се овозможи обезбедување на поквалитетен едукативен третман за учениците со АСН, како долгорочна цел.

## **ЗАКЛУЧОК**

Моменталната состојба со примената на социо-емоционалните интервенции во едукативниот третман на децата со АСН во Македонија покажува потреба за посериозно разгледување на проблемот. Во услови на глобална „епидемија“ на нарушувања од аутистичниот спектар и зголемено светско внимание кон овој проблем, неопходно е идентификување на системски и одржливи решенија за унапредување на едукативниот третман на оваа субпопулација во Македонија. Сите засегнати страни треба да имаат предвид

дека, на учениците со АСН им е потребна поддршка на социо-емоционалниот развој во училиштето, исто таква, каква што, на пример, би добиле учениците со тешкотии во совладување на читањето.

## ЛИТЕРАТУРА

1. APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
2. Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 28*(3), 153-162.
3. Etscheidt, S. (2003). An analysis of legal hearings and cases related to individualized education programs for children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28*(2), 51-69.
4. Frith, U. (1991). *Autism and Asperger Syndrome*: Cambridge University Press.
5. Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
6. Gresham, F. M. (2008). Best practices in social skills training. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology*. Bethesda: National Association of School Psychologists.
7. Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report*. Volume 26, Number 4. Society for Research in Child Development.
8. Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child, 2*(3), 217-25
9. Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2006). *Educating Exceptional Children* (Eleventh edition ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
10. Licciardello, C. C., Harchik, A. E., & Luiselli, J. K. (2008). Social skills intervention for children with autism during interactive play at a public elementary school. *Education and Treatment of Children, 31*(1), 27-37.
11. Lindgren, S., & Doobay, A. (2011). Evidence-Based Interventions for Autism Spectrum Disorders.
12. Rye, H. (2005). The Foundation of Optimal Psychosocial Development. In B. H. Jonsen (Ed.), *Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies* (pp. 215-227). Oslo: Oslo Academic Press.
13. Tsang, H. W., & Lak, D. (2010). Social Skill Training. *International Encyclopedia of Rehabilitation, 1-15*.
14. Westphal, A., & Volkmar, F. R. (2008). An Update on Autism. *FOCUS: The Journal of Lifelong Learning in Psychiatry, 6*(3), 284-292.
15. Wilkinson, L. (2010). *A Best Practice Guide to Assessment and Intervention for Autism and Asperger Syndrome in Schools*: Jessica Kingsley Publishers.
16. Woodruff, D. (2010). Social skills interventions for students with high functioning autism spectrum disorders: A review of individualized education programs: Alfred University.
17. Закон за основно образование. Службен весник на Република Македонија (бр. 103/08, 33/10, 116/10, 156/10, 18/11, 42/11, 51/11, 6/12, 100/12, 24/13, 41/14, 116/14, 135/14 и 10/15).



# ИНДИВИДУАЛЕН СЕМЕЕН СЕРВИСЕН ПЛАН (IFSP) И РАНА ИНТЕРВЕНЦИЈА

## INDIVIDUAL FAMILY SERVICE PLAN (IFSP) AND EARLY INTERVENTION

Валентина ДУКОВСКА, Филип ДУМА  
ЈЗУ У Килиника за детски болести

### АПСТРАКТ

*Вовед:* Зголемувањето на бројот на високо – ризичните новородени, особено на предвремено родените, бара квалитетна рана интервенција, која го опфаќа најраниот развоен период и интервенција која е насочена кон семејството. *Цел:* Индивидуалниот семеен сервисен план е алатка која раната интервенција им ја доближува на родителите и ја прави поорганизирана. *Материјал:* Индивидуалниот Семеен Сервисен План е пишан документ и водич низ процесот на раната интервенција за децата со развојни проблеми и нивните семејства. Индивидуалниот Семеен Сервисен План содржи информации за физичкиот развој, когнитивниот развој, говорот, социјално - емоционалниот развој и моторниот развој; податоци за можностите и приоритетите на семејството; главните развојни цели кај детето, процедурите и времето кое е потребно тоа да се постигне; специфичните услуги на раната интервенција- фреквенција и интензитет; чекори кои ќе ја поддржат транзицијата на детето во предшколска установа или други соодветни услуги. *Дискусија и Заклучок:* Интервјуата за родители покажуваат дека Индивидуалниот Семеен Сервисен План им овозможува на родителите тие доследно да ги поминуваат чекорите на раната интервенција, како медицинските така и чекорите на третманот, и истите имаат поголема доверба кон системот на рана интервенција. Соработката помеѓу родителите, развојните специјалисти и едукаторите може да доведе до подобар квалитет на здравствената заштита и го отвара патот за подобар квалитет на живот.

**Клучни зборови:** Индивидуалниот Семеен Сервисен План, високо ризични новородени, деца со развојни проблеми, рана интервенција

### ABSTRACT

*Introduction:* The increased number of high - risk newborns, especially premature requires quality early intervention, which includes the earliest developmental period and intervention aimed at the family. Individual Family Service Plan is a tool which makes the early intervention closer to parents and makes it more organized. Aim: Individual Family Service Plan is a written document and guide through the process of early intervention for children with developmental disabilities and their families. *Material:* The IFSP contain statements of the child's present levels of physical development, cognitive development, speech and language development, social or emotional and adaptive development; the family's resources, priorities and concerns relating the development of the child with a disability; the major outcomes to be achieved for the child and the family; the criteria, procedures, and timelines used to determine progress; and whether modifications or revisions of the outcomes or services are necessary; specific early intervention services

necessary to meet the unique needs of the child and the family, including the frequency, intensity, and the method of delivery; steps to support the child's transition to preschool or other appropriate services. *Discussion and Conclusion:* Interviews for parents show that they easily pass through the steps of early intervention and they have more confidence in the system of early intervention. Collaboration among parents, pediatricians, and educators can lead to better quality of care and paves the way for a better quality of life for the child and young adult with a disability.

**Key words:** Individual Family Service Plan, high-risk infants, developmental disorders, early intervention

## **ВОВЕД**

Индивидуалниот семеен сервисен план (IFSP) претставува документ и водич низ процесот на рана интервенција за ризичните деца, децата со посебни потреби и нивните семејства. Содржи информации за услугите потребни да се подобри развојот на детето и да се зајакнат капацитетите на неговото семејство. Преку процесот на IFSP се овозможува членовите на семејството и давателите на услуги да работат како тим за планирање, спроведување и оценување на услугите, прилагодени на семејството, приоритетите и ресурсите. Индивидуалниот семеен сервисен план е динамички документ кој постојано се менува зависно од потребите на детето и семејството (Brawn et al.1993).

### **Индивидуален семеен сервисен план**

Индивидуалниот семеен сервисен план е напишан во писмена форма и содржи информации за:

- Развојното ниво на детето во моторниот развој, когнитивниот развој, говор, социјалниот и емоционалниот развој и адаптивното однесување
- Ресурсите на семејството и приоритетите кои се однесуваат на подобрување на развојот на детето
- Главните постигнати резултати треба да се однесуваат на детето и семејството, затоа се употребуваат критериуми и процедури за оценка на професот и донесување на заклучоци дали е потребно менување или дополнување на планот
- Обезбедување на специфични услуги на рана интервенција, вклучувајќи ја фреквенцијата, интензитетот и начинот на пружање на услугите
- Обезбедување на услуги во природната средина за детето
- Предвидениот датум на започнување на услугата и нејзино времетраење
- Името на координаторот кој ќе биде одговорен за имплементирање на планот
- Чекори кои ќе го предвидат преминот кон други услуги

Индивидуалниот семеен сервисен план е насочен кон семејството а не само кон потребите на детето и повеќето услуги се пружаат во природната средина на детето- домот, детските градинки, училиште ( Ulrich et al.2004). Индивидуалниот семеен сервисен план ја користи функционалната дијагностика за проценка на способностите а со тоа и мапирање на потребите

за рана интервенција и потоа ги следи резултатите од спроведените услуги. Ваквиот начин на рана интервенција бара транс-дисциплинарен тим, кој врши интегрирање на професионалните вештини. Во транс-дисциплинарниот модел еден професионалец е примарен носител на програмата, другите членови на тимот обезбедуваат директни услуги.

Видови на IFSP

- *Почетен индивидуални семеен сервисен план*, кој е изготвен од развојниот тим и семејството после првата проценка на способностите и потребите на детето и семејството
- Привремен индивидуален семеен сервисен план, кој се изготвува само кога има потреба да се започне со некоја услуга пред да биде завршена целата проценка, но за 45 дена треба да биде изготвен почетниот индивидуален семеен сервисен план
- Индивидуалниот семеен сервисен план се ревидира на секои шест месеци или почесто на барање на членовите на тимот или на семејството
- Секоја година писмено се доставуваат способностите и напредувањето на детето и потребата за нови услуги

Членовите на семејството во IFSP се признаваат како квалификувани сојузници во подобрување на развојот на детето во сите области. Уште во најраниот период семејството е поддршката за развојот на детето. Семејството има способности за поддршка на учењето и развој во контекст на секојдневните интеракции и активности. Семејството сака она што е најдобро за нивното дете. Членовите на тимот за IFSP се специјализирани професионалци за дијагностика на развојните способности, проценка и спроведување на IFSP. Тие користат креативност и флексибилност при поддршка на детето и семејството.

## ДИСКУСИЈА И ЗАКЛУЧОК

Истражувањата покажуваат дека програмите за рана интервенција кои се насочени кон семејството придонесуваат за подобар развој на детето, подобрување на задоволството на семејството и подобро искористување на расположливите ресурси. Поради присуството на родителите се намалува анксиозноста кај детето и родителите се посpremни да одговорат на потребите на детето. Тие се посpremни да побараат услуги за своето дете (Conway и др., 2010). Вклучувањето на родителите во IFSP ја зголемува нивната доверба во системот и ги јакне капацитетите за работа со нивното дете (AAP, 2012). За да бидеме сигурни дека IFSP дава резултати за целото семејство, има две стратегии: употреба на интервју (Routine based interview - RBI) и следење на напредокот со IGDI. Првиот чекор кон создавање на успешен IFSP е проценка на посебните приоритети на семејството и како детето учествува во секојдневните активности. RBI – интервјуто прави проценка на социјалното однесување во рамките на семејството, ангажираноста и независноста на детето. Се создава список на функционални цели кои се од интерес на семејството и тогаш ангажираноста на родителите е поголема. Преку процесот на RBI семејството идентификува цели со кои сака да му помогне на детето, а стручната експертиза создава способности и услови за тоа. Наодите на RBI се претвораат во IFSP. Следењето на прогресот

е со помош на IGDI алатки за следење на индивидуалниот развој во рамките на семејството (McWilliam, 2010). Резултатите од раната интервенција во рамките на семејството со помош на IFSP се краткорочни и долгорочни, економски оправдани за државата но со најголема корист за родителите. Тие ставени во улога на терапевти има најголема доверба кон системот на раната интервенција како и подоследна ангажираност во однос на спроведување на услугите (Adams, et al. 2013).

**Табела 1.** Индивидуални семеен сервисен план/IFSP  
**Tabela 1.** Individual Family Service Plan/IFSP

Идентификација и упатување	Проценка на семејството	Проценка на детето	Развој на IFSP	Пружање на услуги и транзиција
Програмата за РИ собира информации за потребата за услуги и проценката на способностите	Координаторот писмено го известува семејството за иницијалната посета и потребата од проценка	Коорд. бара информации за постоечките развојни и медицински услуги	Коорд. Ги избира семејствата со приоритет и ги подготвува за IFSP состанок	Коорд. Го контролира спроведувањето на IFSP
Координатор на услуги	Коорд. ја објаснува програмата и прави план ако родителите сакаат проценка на детето	Коорд. утврдува дали детето има дијагноза Дали има потреба од евалуација и проценка на развојните области Го одредува тимот за евалуација Договара време на средба на тимот и семејството	IFSP тимот изготвува IFSP Приоритети на семејството Резултати од функционалните дијагностика Стратегии Идентификув	Коорд. Закажува состанок за промена на IFSP
Координаторот го контактира семејството за иницијална посета	Коорд. ги објаснува правата и обезбедува писмена согласност за евалуација		Ги известува родителите за услугите кои постојат и услугите кои непостојат и како да ја ре-контактира програмата за рана интервенција	Коорд. Изработува план за транзиција на др. Ниво на рана интервенција
Со согласност од родителите координаторот контактира со сервисите	Коорд. собира информации за детето, за секојдневните активности во семејството	Коорд. Го подготвува семејството и тимот за евалуација и проценка		Ја следи транзицијата Го затвора досието на детето
		Тимот заедно со семејството прави проценка на подобноста за рана интервенција		

## ЛИТЕРАТУРА

1. APA. (2012). Patient - and Family centered care and the pediatrician's role. *Pediatrics*. 129 (2), pp.394-404.
2. Brawn, W., et al. (1993). *Family centered early intervention with infants and toddlers: innovative cross-disciplinary approaches*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
3. Conway, J. et al. (2010). Partnering with patients and families to design a patient- and family-centered health care system: a roadmap for the future—a work in progress. Available at: <http://www.ipfcc.org/pdf/Roadmap.pdf> [Accessed at 10.05.2015].
4. Jonson, B. et al. (2008). *Partnering With Patients and Families to Design a Patient- and Family-Centered Health Care System: Recommendations and Promising Practices*. Institute for Family-Centered Care
5. Ulrich, R., Zimring, C., Quan, X., Joseph, A. (2004). *The role of the physical environment in the hospital of the 21<sup>st</sup> century: a once-in-a-lifetime opportunity*. Concord, CA: The Center for Health Design; Available at: <http://www.nd.edu/~nicudes/> [Accessed at 10.05.2015].
6. Bruder, M. (2004). The individual family service plan. *ERIC Digest*. Available at : <http://www.ericdigests.org/2001-4/ifsp.html> [12.05.2015].
7. McWilliam, R.A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting Young children and their families*. Paul H. Brookes
8. Adams, R. et al. (2013). Early Intervention, IDEA Part C Services, and the
9. Medical Home: Collaboration for Best Practice and Best Outcomes. *American Academy of Pediatrics*. 132 (4), pp.1073-1088.

# МАПИРАЊЕ НА СТРУЧНИТЕ ОРГАНИ КОИ ДАВААТ НАОД И МИСЛЕЊЕ ЗА ВИДОТ И СТЕПЕНОТ НА ПОПРЕЧЕНОСТА ВО ФИЗИЧКИОТ ИЛИ ПСИХИЧКИОТ РАЗВОЈ

## MAPPING OF THE PROFESSIONAL BODIES THAT OPINION ON THE TYPE AND DEGREE OF DISABILITY IN PHYSICAL OR MENTAL DEVELOPMENT

**Sunchica DIMITRIJOSKA**

Institute of Social Work and Social Policy, Faculty of Philosophy Republic of Macedonia

### АПСТРАКТ

Република Македонија има потреба од навремена идентификација на децата со попреченост, за да можат целосно да го развијат својот потенцијал и да оствараат своја социјална интеграција во средина. Постапката со која државата утврдува дека едно дете има попреченост има за цел да понуди рана идентификација и оценка на потребните услуги. Една од појдовните точки е да се обезбеди пристап до образованието, здравството и социјалните услуги. Меѓутоа, сегашниот процес на проценка се базира на застарен медицински модел, чија цел е да се постави дијагноза, со инстакнување на потребата од лекување и корегирање, наспроти потребата за потполно остварување на детските права, и негова поддршка за целосен развој на потенцијалите на детето. Целта на трудот е да се согледа процес на проценка на деца попречени во развојот и дадат предлози на носење на нови законски акти како и осовременување на самиот процес на проценка напуштајќи го медицински а прифаќајќи го функционален модел на проценка. Мапирање на стручните органи што даваат наод и мислење за оценка на специфичните потреби на деца е спроведено со членови на постоечките стручни органи и родители/старатели на деца за кои е направена проценка, односно е изготвен наод и мислење. Клучни наоди од мапирањето: Членовите на стручниот орган различно ја спроведуваат проценката. Некои стручни органи работат индивидуално, некои групно, додека некои работат комбинирано. Во различните стручни органи, исти стручни профили користат различни теоретски пристапи, процедури, тестови или инструменти за проценка што се применуваат, укажува на потреба за стандардизација на инструменти и техники при проценка на децата во зависност од нивната возраст и вид на попреченост. Времето на траење на спроведување на проценката е многу различно во зависност од стручниот орган. Концептот на работа на стручните органи, укажува на медицински модел, кој инстакнува лекување и корегирање, наспроти потребата за потполно остварување на детските права и посодветен социјален пристап со цел давање најсоодветна поддршка на детето и усмерување на целосен развој на потенцијалите на детето.

**Клучни зборови:** деца попречени во развојот, проценка, наод и мислење.

## ABSTRACT

Macedonia needs timely identification of children with disabilities, so they can fully develop their potential and realize their social integration in the environment. The procedure by which the state determines that a child has disability is aimed at providing early identification and assessment for the necessary services. One of the starting points is to provide access to education, health, and social services. However, the current assessment process is based on outdated medical model, which aims at creating diagnosis, with pointing out the need for treatment and correction, as opposed to the need for full realization of children's rights, and support for the development of the child potential. The aim of the paper is to perceive assessment process of children with developmental disabilities and make suggestions on making new laws and bylaw regulations, modernization of the assessment process by leaving medical and accepting the functional model of assessment. Mapping of the professional bodies that give opinion for assessing the specific needs of children is conducted by members of existing professional bodies and parents / guardians of children for which the assessment is made i.e. it is prepared findings and opinion. Key findings from the mapping: The members of the competent authority conduct the appraisal in different manner. Some competent authorities work individually, some work in group, while others work in a combined way, individually and in group. In different competent authorities, same expert profiles use different theoretical approaches, procedures, tests or instruments for appraisal, which indicates that there is a need for standardization of instruments and techniques for appraisal of children depending on their and type of impairment. The time frame for conducting the appraisal differs from one competent authority to other. The concept of work of the competent authorities is close to the medical model, which emphasizes the concept of treatment and correction, vis-à-vis the need for full achievement of children's rights and more appropriate social approach in order to enable most appropriate social support for the child and ensuring overall development of the potentials of the child.

**Key words:** children with developmental disabilities, assessment, diagnosis, and opinion.

## INTRODUCTION

Only few authors in the Republic of Macedonia deal with the issue of appraisal of the impairments in children and appraisal of their specific needs. Some explore the issue of evaluation of the treatment and introduction of new forms and types of interventions. Not so much scientific methodology is available in the former Yugoslav republics. The only available research in the area of the functioning of the commissions is the research in all 45 municipalities in Vojvodina, Serbia conducted by the regional ombudsman in 2012. The findings indicate that the work of the commissions is appraised as appropriated and in accordance with the positive legal regulations although some of the commissions do not have the required human resources, the commissions lack field work, and there is no uniform criterion for maintaining the evidence of the children. The medical approach in the appraisal process is prevailing which needs to be replaced with the

functional approach in order to enable maximum development of the needs of the children. Many of the findings match with our research conducted by the NGO Open the Windows which was financially supported by UNICEF and the independent researcher, the author of the text. The procedure with which the state determines that a specific child has impairment is aimed to enable early identification and appraisal of the required services. One of the starting points is to ensure the child with access to education, health and social services. However, the current appraisal process is based on outdated medical model, which aims to determine diagnosis, with pointing out the need for treatment and correction, instead of being based on full achievement of the children's rights, and enabling overall development of the children's potentials. The second component is comprised of mapping the competent authorities (bodies) that issue the finding and opinion for appraisal of specific needs of the children. The research was conducted with members of the existing competent bodies and the parents/guardians of the children who went through the appraisal process and who received appropriate finding and opinion.

## **METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF MAPPING**

In order to conduct the mapping of existing professional bodies were used the following sources of information and methodology procedures:

1. Analysis of the content of:

- Laws and regulations regarding the evaluation of specific needs of children with disabilities physical and mental development;
- Form 1,2,3 and 4 from the Rulebook
- Secondary sources of information (existing reports)

2. Interviews with:

- Members of professional bodies
- Parents of children with evaluation and have individual findings and opinion

1.1. Sample of study - The study sample is consisted of: 36 members of professional bodies and 9 parents of children who have Decision on Disability.

## **RESULTS**

### **Process and dynamics of the work of the competent authority**

The Law on Social protection points out the Centres for Social Work as competent authorities for initiation and handling of a procedure for social protection of children. According to the same Law, the parents/guardians are responsible for requesting the Centre for Social Work to initiate the appraisal procedure, unless this hasn't been done by some other institution. The appraisal procedure needs to define the type and level of impairment (the finding), followed by defining of the special needs of the child (the opinion). The procedure for defining the type and level of impairment is defined in Article 13 of the Rulebook. The detection and



reporting of children born with certain risks is done by a medical institution (maternity hospital, developmental counseling office, children's dispensary / primary health care doctor), institution for social and child protection (such as the Domicile for babies and little kids - Bitola, The Special Institution Demir Kapija and kindergartens), foster families, educational institution, parent/guardian, etc. All interviewed members of the competent bodies agreed that the procedure for obtaining finding and opinion is most frequently initiated by the parent / guardian. At first the parent needs to address the Centre for Social Work, which submits the request to the competent authority, accompanied with the accompanying personal and medical documentation of the child. Besides the request for appraisal of the child, the Centre for Social Work submits a letter to the competent body in which it informs it who will cover the costs for the procedure. This practice is most common in most of the cases. However in some competent bodies, such as the Health Centre in Prilep of the Institute for Mental Health in Skopje, contact with the local Centre for Social Work is not compulsory in advance. The findings of the research showed that there isn't standard structure of the requests, the required documentation and the procedure for initiation of the process of appraisal. For example, the Centre for Social Work Skopje, requests medical documentation, birth certificate of the child, identification card of the parent or the person if it is above the age of 18, copy of the first and second page of the medical card of the child and statement of the parent for giving consent for utilization of the personal data (which is requested only in the Center for Social Work in Skopje and Prilep). On the other hand, the parents pointed out that the appraisal procedure is prolonged due to untimely provision of information by the Centre for Social Work in terms of the submission of the required medical documentation. Additionally, the situation is hindered by the fact that the responsible persons from the Centres for Social Work do very little field work. In most cases the parents/guardians come to ask for assistance in the Centres for social work, and the representatives of the Centres for Social Work, on basis of their own appraisal, determine which cases need to be referred to the competent body. Besides that, they also indicate which competent body is most appropriate for the specific cases. Almost all members of the competent authorities stated that they don't do field work (they believe that this is not needed or there aren't technical possibilities) except for the competent body in Bitola which has conducted field visits in the appraisal process of: the Domicile for babies and little kids - Bitola, the Special Institute Demir Kapija and for children sheltered in foster families in the village Manastirec, Makedonski Brod, which stated that more children are located in one joint space, institution or the village in which over 40 children with impairment in the development are sheltered in foster families. The members of the competent authority from Prilep stated that they conducted field visits for appraisal of children in the Special Institute Demir Kapija and children in foster families. It remains unclear what happens when the child is not in position to visit the competent authority in the place and premises designated for the operation of this body (due to lack of accessibility or lack of financial means). Upon receiving the request, the competent body determines the

time and date for the meeting with the child and the parent/guardian. The time and date is determined in different manner, depending on the available free time of the members of the competent authority. Some of the competent authorities have scheduled time and dates for meeting the children, and this is done through made appointments by the primary health care physicians, so called „my appointment system“. Some of the competent bodies meet once to twice a week in defined period of the day, or they meet after submission of three to ten requests. The required documentation is a problem. For example, a parent from Bitola stated that they couldn't finish the examination, due to the requested documentation, which was submitted to the Centre for Social Work beforehand. They believed that this is an internal coordination matter, but they had to come again and submit the same required documents in order to complete the appraisal. The members of the competent body conduct the appraisal individually (for example, the Institute for Mental Health Skopje and the Institute for Mental Health Ohrid). The appraisal is also conducted in group (for example. Kumanovo). There is also a combined type of appraisal, where specific profiles work together, while some members conduct the appraisal individually (for example, three doctors in the team, where the defectologist and social worker work together while the psychologist works individually in the Institute for Medical Rehabilitation Skopje). In the appraisal process, different expert profiles in the competent body use different instruments and techniques.

**Table 1.** Instruments and techniques used for appraisal depending on the profile

<b>1. Social worker</b>	Inspection of documentation, observation, discussion with the parent – guardian, ecomapping, genogram, case appraisal, social anamnesis.
<b>2. Psychologist</b>	Diagnostic interview, observation, VITIM – tests, Gudinaf, WISC subtests, Binet-Simon scale, Brunet Lezine, drawing, Raven's progressive matrices, case appraisal, REVISK, Mahover, drawing, Brun-Lezine test and similar psychological tests according to the age of the children.
<b>3. Defectologist</b>	Diagnostic interview, observation of the child, defectological testing, from example "Diagnostics" from Chorbic, basic defectologic tests from the book "Practicum" from Vladisavlevik, case appraisal, Bojan Stevanovic, method Rey-Biše, battery of motor conceptual and verbal abilities (vocabulary test, definition test, semantic test, association test, appraisal test of visual efficiency, global articulation vocabulary test, assessment test of global articulation association test, three-dimensional reading test with application of DCP instruments,

	advices.
<b>4. Neuropsychiatrist</b>	Psychiatric status – appraisal of intellectual functions, attention, cognitive amnesic functions, process of thinking, perceptions, affect and basic mood, external appearance, anamnesis, and neurological status, inspection of documentation, case appraisal.
<b>5. Pediatrician</b>	Inspection of documentation, anamnestic data, case appraisal, specialist examination.

The assessment and collection of information during the appraisal process is the main focus of all competent authorities. The interviews with the members of different competent authorities showed that same expert profiles use different theoretical approaches, procedures, tests and instruments for appraisal (Figure 5). This indicates that there is a need for standardization of instruments and techniques for appraisal of the children depending on the age and type of impairment.

The duration of the appraisal process is different for different competent authorities. The competent authorities that appraise same type of impairment in different cities stated that they dedicate different time periods in the appraisal process. Namely, this interval ranges from 20 minutes to 1 hour, and in average the required time frame is half an hour. In this regard, for appraisal from all members of the competent authority it takes from one hour (if the members work in group) to two hours (if each member works individually). The members of the competent authority link the required time for conducting the assessment with the age of the child and the type of the impairment. They emphasized that their long experience in the work with children helps them a lot to conduct the appraisal process in a shorter period of time. In terms of the number of the meetings with the children, most of the members of the competent authorities conduct only one meeting. Most common exceptions are the children with combined impairments or when there is very little previous medical documentation. In such cases there are 2 to 3 meetings, but such cases are only a few. On the other hand, the Institute for Mental Health Skopje pointed out that there is a need and practice for following the situation of the child. They come across children with impairment who on the first meeting could not be classified under the criteria of the Rulebook, and the Institute for Mental Health Skopje conducts additional meetings with such children. In terms of the frequency of receiving the children in the course of one day, the situation is

different and the number ranges from 3 to 15 children. It can be assumed that the large number of appraisals of children in the course of one day has significant impact on the quality of the developed findings and opinions.

The parents are the most important source for collection of required information (about the pregnancy of the mother, the delivery of the child, whether the child was born with certain risks and the development needs of the child). The interviewed members of the competent authorities and the interviewed parents stressed the importance of the active participation of the parents in terms of provision of initial information about the children. It must be emphasized that the parents provided medical information (anamnesis). In most cases they are not asked about the abilities of the children, which indicates the prevailing medical model of the appraisal. The knowledge of the parents about the children, particularly about characteristics which do not frequently come to surface, are of utmost importance for making proper appraisal and for determination of appropriate development objectives for the children. A member of the competent authority from Shtip stated that sometimes there is a need to divide the parents from the children during the appraisal due to the strong influence of the parents on the behavior of the children. After the finalization of the appraisal, the parents are not involved in the development of the finding and the opinion, although such thing is stipulated in Article 18 of the Rulebook. Only the psychologist from the competent authority in Prilep stated that the parents also participate in this process, and if they do not agree, the competent authority does not develop a finding and opinion. Most frequent problems encountered by the competent authorities in the work with parents are as follows: lack of interest from the parents, insufficient work of the parents and the schools with the children, refusal of some of the parents for conducting appraisal of the children, refusal of the parents to send the children to special schools, lack of funds to pay the appraisal of the children, language obstacles, lack of personal documents and medical cards, illiteracy of the parents, not coming for appraisal in the scheduled time without any explanation and changes in the place of residence. The parents also had comments in regard to the work of the competent authorities: not receiving information about the required support for the child, and the process and the required steps for appraisal of the child, problems for people that come from other cities, when the examinations are not conducted at one place, so for example they had to go from the institution to schools which have defectologists, somatopedists or surdologists, which sometimes were 3-4 kilometers away from the institution.

The child actively participates in the process of the development of the expert opinion. The active participation is possible because the child is enabled to speak about its condition. In this way this enables the competent authority to determine the strengths of the child which would represent the base for appropriate assessment. Through game, discussion and tests the child is able to picture its situation and the level of development. With application of the techniques described in Figure 4, the members of the competent authority develop the finding and the opinion about the child. The data in terms of most frequent problems

encountered by the competent authorities in the work with children are as follows: psychological / diagnostic tests that are not adapted to educationally neglected children, retarded psychomotor development due to the immediate social environment, unfamiliarity of the competent authority with the language of the child and termination of education.

In the appraisal process, the competent authority usually cooperates with the schools, although this cooperation is not always appraised as good. The most frequent problems that are listed are as follows – the schools are late with the submission of requests and they ask the appraisals and the findings and opinions for large number of children to be completed in a short period of time. The number of children referred to the competent authority is increasing. These children usually have asocial behavior and they do not have any type of impairment, but the schools expect these children to be sent to special primary schools. The issue of language comprehension/understanding in the appraisal process is not well regulated when the mother tongue is not Macedonian or if there is a need for augmentative and alternative communication, namely addition and/or replacement of the natural speech or writing and utilization of symbols. This usually results with improvised translation and interpretation of the parent/close member of the family or some of the employees from the institution. The mapping did not determine whether the members of the competent authorities used sign language or that some of the appraisal materials were developed with Brail code. Despite this situation, the members of the competent authorities pointed out that they haven't had any problems so far which indicates that they do not really perceive these problems of the children. Finding on the type and level of impairment (Form 1) and Opinion of the expert (Form 2), prescribed in Article 17 of the Rulebook. Form 2 refers to the opinion of the expert. Besides the personal information about the child, the form contains medical, social and psychological findings. It contains listing of used methods and instruments, and the obtained results from the appraisal. In the last part there is an opinion about the condition and the possibilities for the future development of the child, with proposals for future actions. It was evident that this form is not equally present among the competent authorities although it is prescribed to be used. Instead of Form 2 some members use medical or personal page, ORL and audiometric findings, social anamnesis and they develop expert findings on their own. The Form 1 contains personal data about the child followed by determination of the type and level of physical or psychological impairment. In the second part, the form contains the specific needs of the child in terms of personal life, child protection, education, professional qualification, employment, social and health protection. Form 1 is used by all competent authorities, but the quality of provided information ranges from minimum information to substantial reports and recommendations even in the case of same type of impairment, but developed by different competent authorities. The form most frequently does not enable full-scale report which would be of benefit for the immediate environment of the child (parents, schools or other service providers). The interpretation of the findings is very different for same types of impairments, depending on the

competent authority that produced it. In some findings there is a lot of information about symptoms and in others about the possible resources that may be used by the child. Some of the findings are directly linked with the benefits to which the child is entitled with the specific type of impairment. The social worker from the Institute for Mental Health Skopje stated that the parents were very pleased with the obtaining of full-scale report which described the impairments, abilities and the strengths of the children and the rights to which they are entitled to in the area of health protection (aids, free of charge medicaments on the positive list) and the right to special benefit (child protection).

Most of the members of the competent authorities indicated that there was a need for revision of the existing forms. Although it hasn't been stipulated anywhere, the Form 1 – Finding and opinion in regard to the type and level of impairment in the physical and psychological development and the specific needs, signed by all experts and the authorized person, is delivered to the parents and the Centre for Social Work. Eventually, the finding is also shared with other institutions, but only in case if the specific institution has submitted the request for appraisal. The mode of delivery differs from one competent authority to another. For example some of the competent authorities personally hand them over to the parents (developed in two to three copies) and entrust the parent to deliver one of the copies to the Centre for Social Work. The social workers who are members of the competent authorities (Kavadarci and Prilep) take them and deliver them in the Centres for social work. They are not handed over until the decision is prepared by the Centre for Social Work. The Centre for Social Work is responsible “on basis of the finding and the opinion from the competent body to reach decision on the type and level of impairment and registers the person with impairment in the development “. In case if the finding is not taken by the parent, the Centre for Social Work delivers this document and the decision by mail to the family or they can be delivered in person to the parent/guardian in the local Centre for Social Work. The parents are not always satisfied with the appraisal of their children, so they tend to obtain new appraisal. According to the social worker from the Institute for Mental Health Skopje, there are two groups of unsatisfied parents. One of them is the group of parents who do not wish to accept that their children are impaired, and the second group of parents are not pleased with the finding or the opinion about their children on basis of which they are not entitled to the special benefit. The members of the competent bodies indicated that the new findings, developed by other competent body with same authority differ very little in terms of the determined level of impairment. Only few of the parents do not go to the Centre for Social Work to take the Decision, particularly when they do not wish to accept the level of determined impairment of their children. Besides the decision, the Centre for Social Work is responsible to develop Individual Plan for the child that is entitled to specific rights in the area of social protection. This obligation is not implemented by any of the centres for social work, except in case when the child is entitled to a right in the area of non-institutional form of protection (daily centres, sheltering in foster family), and rarely, if the child is sheltered in an institution in

the area of social protection (Domicile for babies and little kids - Bitola or the Special Institute – Demir Kapija). In compliance with Article 19 of the Rulebook, if needed, all children with physical or psychological impairment in the development are entitled to another appraisal– recategorization, upon a request of the person, parent, or the guardian, social or educational institution or specific experts involved in the process of treatment of these children, due to change in the living conditions which might be a reason for new assessment of the specific needs. Recategorization is done depending the age and the impairment of the child, as follows: every 3 months, every 6 months, before enrolment in school, after primary school graduation and before enrolment and after secondary school graduation. For some of the children that have severe impairment, recategorization is not required.

### **Key findings from the mapping**

- The way of work of the competent authority (body) which provides finding and opinion in terms of the type and level of impairment in the physical or psychological development is stipulated in the Rulebook for appraisal of specific needs of persons with physical and psychological development.
- The Law on Social Protection points out the Centres for Social Work as competent authorities for initiation and handling of a procedure for social protection of children. At first, the appraisal procedure needs to define the type and level of impairment (finding), followed by defining of the special needs of the child (opinion).
- The members of the competent authority conduct the appraisal in different manner. Some competent authorities work individually, some work in group, while others work in a combined way, individually and in group.
- In different competent authorities, same expert profiles use different theoretical approaches, procedures, tests or instruments for appraisal, which indicates that there is a need for standardization of instruments and techniques for appraisal of children depending on their and type of impairment.
- The time frame for conducting the appraisal differs from one competent authority to other. Competent authorities that appraise same type of impairment in different cities spend different period of time for conducting the appraisal, from 20 minutes to 1 hour per appraisal.
- In terms of the number of the meetings with the children, most of the members of the competent authorities have one meeting.
- The parents as most important source of information represent the main base for collection of the required information. But in most cases they are requested to provide mainly medical information. After the completion of the appraisal, the parents are not involved in the defining of the finding and the opinion, although this is foreseen in Article 18 of the Rulebook.
- In the process of the appraisal, the competent authority most frequently cooperates with the schools although this cooperation is not always

appraised as good.

- The issue of comprehensibility of the language used for conducting the appraisal is not regulated when the mother tongue of the child is not Macedonian or if there is a need for augmentative or alternative communication, that is, if there is a need for supplementing or replacement of the natural speaking or writing and utilization of symbols. This process usually results with improvised translation and interpretation conducted by the parent / close member of the family or some of the employees of the institution.
- The concept of work of the competent authorities is close to the medical model, which emphasizes the concept of treatment and correction, vis-à-vis the need for full achievement of children's rights and more appropriate social approach in order to enable most appropriate social support for the child and ensuring overall development of the potentials of the child.
- The finding in terms of the type and level of impairment (Form 1) and the opinion of the adept (Form 2), are stipulated in Article 17 of the Rulebook. Form 2 refers to the opinion of the adept and is not used frequently. The Form 1 – Finding and opinion in regard to the type and level of impairment in the physical and psychological development and the specific needs is used by all competent authorities, but the quantity of the provided information ranges from minimum information to detailed reports and recommendations even in case of same type of impairment but developed by different competent authorities.
- On basis of the finding and the opinion of the competent authority, the Centre for Social Work is authorized to pass a decision on the type and level of impairment and registers the person with impairment in the development. The Centre for Social Work is also responsible to develop appropriate Individual Plan for the child that is entitled to rights in the area of social protection. This obligation is not implemented by any of Social Welfare Centres, except in case when a child fulfills a right to non-institutional form of protection or if the child is sheltered in institutions in the area of social protection.

## LITERATURE

1. Law on Social Protection, Official Gazette of the Republic of Macedonia No. 50/1997, No 79/2009
2. Law on Social Protection, consolidated text 2014, [www.mtsp.gov.mk](http://www.mtsp.gov.mk)
3. Law on Protection of Children, Official Gazette of the Republic of Macedonia No. 23/2013
4. Rulebook for appraisal of specific needs of persons with impairment in physical or mental development, Official Gazette of the Republic of Macedonia No.30/ 2000.
5. Regional ombudsman (2012) The report on the results of the questionnaire on the Committees for the children with disabilities,



[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cpd.org.rs%2Fdownload%2F\\_params%2Ffile\\_id%2F2042.html&ei=U6pPvcXKFISCzAPy94CoBg&usg=AFQjCNGsfRkOcV6XE9Dwk2OBtw1o8xbYLg&bvm=bv.92885102,d.bGQ,11.05.2015](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cpd.org.rs%2Fdownload%2F_params%2Ffile_id%2F2042.html&ei=U6pPvcXKFISCzAPy94CoBg&usg=AFQjCNGsfRkOcV6XE9Dwk2OBtw1o8xbYLg&bvm=bv.92885102,d.bGQ,11.05.2015)

## **УЛОГАТА НА ДРЖАВНИОТ СОВЕТ ЗА ПРЕВЕНЦИЈА НА ДЕТСКОТО ПРЕСТАПНИШТВО ВО ГРАДЕЊЕ НА ПРЕВЕНТИВНА ПОЛИТИКА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА**

### **THE ROLE OF THE STATE COUNCIL FOR PREVENTION OF CHILD DELINQUENCY IN BUILDING A PREVENTIVE POLICY IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA**

**Невена ПЕТРОВСКА, Тања КИКЕРЕКОВА,  
Лилјана ЈАКОВЧЕВСКА, Валдета ВУКЕЉ, Тања БОГАТИНОВА**  
Државен совет за превенција на детско престапништво, Министерство за правда на  
Република Македонија

#### **АПСТРАКТ**

Трудот дава осврт на надлежностите на Државниот совет за превенција на детско престапништво на РМ, како и презентација на првата Националната стратегија за превенција на детско престапништво (2010-2020). Нејзината изработка ја поддржа UNICEF. Целта е утврдување на степенот на реализација на активностите предвидени во Националната стратегија на сите три нивоа на превенција (примарна, секундарна и терцијарна) во сите сектори кои се директно вклучени во заштита на децата, како и препораки за спроведување на предложените мерки. Во анализата се користеше следната методологија: 1. Добивање, анализа и интерпретација на резултатите добиени од реализираните трибини, работни средби и анкетниот прашалник со претставниците од институциите, министерствата и локалните совети ;2. Анализа на податоците од спроведеното истражување „Градење на превентивна политика,„; и 3. Анализа на податоците од Годишните извештаи на Државниот совет. Анализата ни покажа до каде сме во полето на превенирање на детското престапништво од аспект на секој сектор поединечно и од каде и како треба да продолжиме за да ги заштитиме децата. Ги утврдивме слабостите и предностите, можностите и препреките за

креирање на животни услови и околности за правилен раст и развој на секое дете и навремено превенирање на влез во детското престапништво.

**Клучни зборови:** детското престапништво, Национална стратегија, државен совет, превенција

## ABSTRACT

This paper gives an overview of the competences of the State Council for the prevention of the child delinquency in R. Macedonia, as well as presentation of the first National Strategy for prevention of child delinquency (2010-2020). Its realization was supported by UNICEF. The purpose is determination of the level of implementation of the activities under the National Strategy on all three levels of prevention (primary, secondary and tertiary) in all the sectors that are directly involved in the protection of children, as well as providing recommendations for implementation of the proposed measures. In the analysis was used the following methodology: 1. Receiving, analysis and interpretation of the results derived from the debates, working meetings and a survey questionnaire implemented with representatives from the institutions, ministries and local councils; 2. Analyzing the data from the conducted survey „Building a preventative policy” and 3. Analysis of the data from the annual reports of the State Council The analysis showed us where we are now in the area of prevention of child delinquency from the aspect of each sector and from where and how we should continue to protect the children. We determined the advantages and disadvantages, opportunities and obstacles for creating living conditions and circumstances for proper development of each child and timely prevention of its entry into the child delinquency.

**Key words:** Children delinquency, prevention, national strategy, national council

## ВОВЕД

Националната стратегија за превенција на детско престапништво (2010-2020) е првата стратегија во Република Македонија која има за цел утврдување на стратешките насоки и приоритети за спречување на детското престапништво. Нејзината изработка и издавање е поддржана од УНИЦЕФ. Произлегува од Конвенцијата за правата на детето, Генералниот коментар број 10: Правата на децата во малолетничка правда на Комитетот за правата на детето, Упатствата на Обединетите нации за превенција од малолетничко престапништво попознати како Ријадски упатства и на Законот за малолетничка правда, односно Законот за правда за децата. Имајќи во предвид дека станува збор за многу динамична и значајна појава која ги вклучува децата, но и голем број институции и други субјекти кои се во функција на грижа и заштита на децата, Државниот совет по пет годишно функционирање и донесување на стратегијата, реализира низа активности за согледување на имплементацијата на дадените мерки и препораки. Цел на овој труд е презентација на истражувањето и добиените резултати од анализа на степенот на реализација на активностите предвидени во Националната

стратегија за превенција на детско престапништво на сите три нивоа на превенција (примарна, секундарна и терцијарна) во сите сектори директно вклучени во заштитата на децата во ризик и давање на препораки за идно постапување.

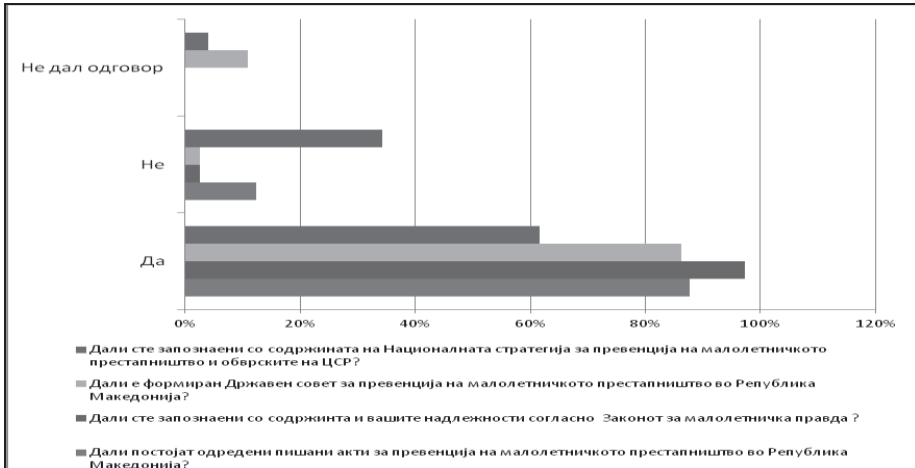
## МЕТОДИ

За изработка на анализата за степенот на имплементација на Националната стратегија за превенција на детско престапништво се користеа методите на собирање, обработка и анализа на квантитативни податоци собрани преку техниките анкетен прашалник и работа со целни групи (работилници, работни средби, трибини), и квалитативна анализа на документација. Односно, преку наведените методи се реализираа следниве задачи:

- Добивање на информација од сите релевантни министерства и институции кои се предвидени во стратегијата со конкретни активности за степенот на реализација на истите односно од Министерството за правда; Министерството за внатрешни работи; Министерството за труд и социјална политика; Министерството за образование и наука; Министерството за здравство; Народниот правобранител; ЈУ Заводот за социјални дејности–Скопје; Агенцијата за аудио и аудиовизуелни медиумски услуги; Општинските совети за превенција на детско престапништво од Кавадрави, Битола и Куманово;
- Обработка и анализа на податоците добиени од анкетниот прашалник во рамките на веќе спроведеното истражување од страна на Државниот совет „Градење на превентивна политика,,;
- Интерпретација на заклучоците од реализираните трибини и работни средби на Државниот совет со претставници од различни институции, а пред се од училиштата и локалните совети за превенција на детско престапништво од Кавадарци, Штип и Велес;
- Користење на податоците од Годишните извештаи на Државниот совет и
- Анализа и интерпретација на законски и подзаконски акти.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

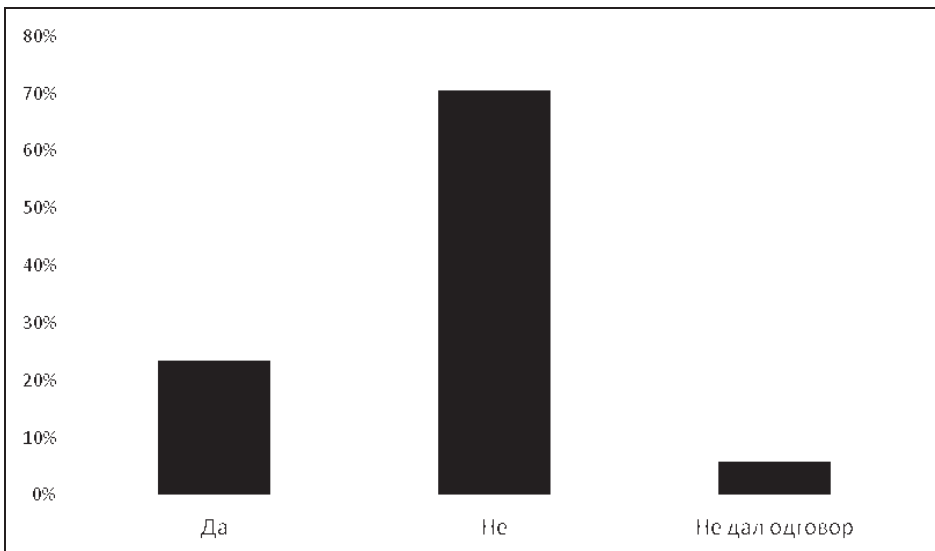
Во 2012 и 2013 година од страна на Државниот совет беше реализирано и истражувањето „Градење на превентивна политика,, во чии рамки се испитуваше и познавањето на професионалците на законските акти за превенција на детското престапништво, а посебно за постоењето на Државниот совет и донесувањето на Националната стратегија стратегија за превенција на детско престапништво. Резултатите упатуваат на недоволно познавање на нејзината содржина, мерките и активностите кои се препорачани за изготвување на оперативни планови во секој сектор.



**Слика 1.** Информираност на стручните работници од Центрите за социјална работа за Националната стратегија

**Figure 1.** Information of experts from the Centers for social work about the National Strategy

Од Слика 1. можеме да констатираме дека скоро 65 % од стручните работници во Центрите за социјална работа се запознати со содржината на Стратегијата, а останатите 35% не го познават документот или пак не дале никаков одговор.



**Слика 2.** Информираност на стручните работници од општините за Националната стратегија

**Figure 2.** Information of experts from the municipalities about the National Strategy  
 Според Слика 2. се гледа дека 70% од професионалците во општините, не знаат дека е донесен овој документ, не се запознати со неговата содржина и не постапувале согласно предвидените мерки.

**Табела 3.** Информираност на полициските службеници од Министерството за внатрешни работи за постоење на Националната стратегија

**Figure 3.** Information of police officers from the Ministry of Internal Affairs about the National Strategy

		Област во која работи полицискиот службеник		
		Малолетничка деликвенција	Превенција	Вкупно
Дали сте запознати со содржината на Националната стратегија за превенција на малолетничкото престапништво	Да	14	12	26
	Не	6	19	25
Вкупно		20	31	51

Според податоците во Табела 3. полициските службеници кои работат на превенција се помалку запознати со содржината на Националната стратегија од нивните колеги кои работат на малолетничка деликвенција, а истиот би требало да е круцијален документ за планирање и изготвување на оперативните планови по кои ќе дејствуваат.

### ПРИМАРНА ПРЕВЕНЦИЈА

Примарната превенција настојува да ги утврди основните причини или фактори уште пред децата да станат дел од системот на детско престапништво. Тука важни аспекти се:

- ***Социјализација во рамките на семејството***

Стратегијата упатува на развивање на програми наменети за родителите и зајакнување на нивните родителски капацитети креирани од секое од надлежните министерства кои ќе бидат специфични од аспект на потребите на децата, а истовремено треба да бидат и културно специфични. Институциите кои преземале и развиваат вакви програми, информираат за обемот и начинот на реализација на истите, но се уште немаат развиено механизми за нивно следење и евалуација на краток и на долг рок.

- ***Мерки за примарна превенција во образовниот систем***

Мерките во образовниот систем се однесуваат на децата од нивната најмала возраст односно нивната опфатеност во предучилишни установи и во воспитно – образовниот процес и третираат различни фази од развитокот на децата. Дел од овие мерки се однесуваат и на семејството односно

родителите и давање на адекватна помош во грижата за децата преку зајакнување на нивните родителски капацитети и компетенции.

**- Мерки за примарна превенција од страна на Министерство за труд и социјална политика**

Заштитата на децата се остварува преку обезбедување на определени права и облици за заштита, како на пример: детски додаток, посебен додаток, еднократна парична помош за новороденче, родителски додаток за трето дете. Облици на заштита на децата се и згрижување и воспитување во детските градинки, центрите за ран детски развој, одмор и рекреација и други форми на заштита. Предучилишното згрижување и воспитување се остварува во рамките на постојната мрежа на 57 јавни установи за деца –детски градинки во 45 општини. Во јавни детски градинки во 1286 групи опфатени се 29 622 деца (состојба 30.09.2013 година). Со поддршка на УНИЦЕФ во функција се 20 Центри за ран детски развој во економски најзагрозените рурални средини.

**- Мерки за примарна превенција од страна на Министерство за образование и наука**

Во делот на примарна превенција во основните и средни училишта се спроведуваат конкретни програми кои се тематски структурирани, наменети за одредена популација на ученици со одредена цел. Во наставната програма, како и во изработените прирачници за образование за животни вештини за учениците опфатени се теми поврзани со ризичното однесување. МОН има спроведено повеќе проектни активности со учениците, наставниот кадар, родителите за брзо и ефикасно решавање на проблемот со училишното насилство. Подготвена е и „Стратегија за намалување на насилството во училиштата – 2012-2105“ и „Протокол за постапување на институциите со деца во ризик“. Во основните и средните училишта се спроведува советување на родители и советување на ученици според неколку критериуми: намален успех во учењето, изостаноци, несоодветно однесување и други можни причини за појава и развој на детско престапништво. Во таа насока, како што е прикажано во Табела 4., во текот на 2013 година реализирани севкупно 9229 советувања во основните училишта и 9074 советувања во средните училишта.

**Табела 4.** Реализирани советувања во основните и средни училишта

**Table 4.** Realized counseling in the elementary and secondary schools

Причина	Основно училиште	Средно училиште
намален успех на ученикот	5807	6244
нередовно посетување на наставата	2423	2599
несоодветно однесување	904	174
од други причини	95	57
Вкупно	9229	9074

- **Мерки за примарна превенција од страна на Министерството за здравство**

Министерството за здравство има многу важна улога од аспект на зачувување на здравјето на децата од предучилишна и училишна возраст. Секоја година се спроведува Програма за систематски прегледи на учениците и студентите. Според Националната годишна програма за јавно здравје, 10-те Центрите и Институтот за јавно здравје секоја година спроведуваат здравствено - воспитни активности (предавања во училиштата, трибини, стручни материјали, кампањи и сл.), а со цел да ги информираат децата за здравите животни стилови, како и превенција на ризични форми на однесување како што се: пушење, консумација на алкохол, насилство, тепачки како причина за повреди и детско престапништво. Тие секоја година спроведуваат околу 15000 предавања од кои најголем дел се во училиштата.

- **Мерки за примарна превенција во заедницата**

Во Годишниот извештај за 2013 година, Државниот совет за превенција на детското престапништво констатира дека само во 16 општини се формирани општинските совети за превенција на детското престапништво и тоа во: Кавадарци, Штип, Кратово, Росоман, Неготино, Струмица, Охрид, Куманово, Прилеп, Бутел, Карпош, Кисела Вода, Чаир, Битола, Струга и Велес. Останатите општини во Р.Македонија досега не ја исполниле законската обврска. Во текот на 2014 година Државниот совет реализира состаноци со градоначалниците на деветте општински плански региони со цел поттикнување да се формираат и други општинските совети.

- **Градење јавна свест**

Една од основните надлежности на Агенцијата за аудио и аудиовизуелни медиумски услуги е да се грижи за заштита на малолетната медиумска публика од програми што можат да и наштетат на нејзиниот физички, психички или морален развој.

## **СЕКУНДАРНА ПРЕВЕНЦИЈА**

Секундарната превенција опфаќа низа на конкретни мерки и активности насочени за рана идентификација на децата кај кои дошло до одредени девијации во поведението. Активности превземени од страна на ресорните министерства се:

- **Министерството за образование и наука**

Изготвени се прирачници: „Превенција од пушење и пиење алкохол,“ и „Превенција од злоупотреба на психотропни супстанции“, советување со родители и деца, како и зајакнување на капацитетите на наставниците преку континуирани обуки.

- **Министерство за здравство**

Во рамките на 10-те центри за јавно здравје има формирано советувалишта за сексуално и репродуктивно здравје, кои во просек на годишно ниво опфаќаат околу 1000 млади луѓе.(на пр.во текот на 2013 год. опфатени се 1302 млади

луѓе). Постојат 8 центри за ментално здравје и Завод за ментално здравје Скопје како установи во кои децата можат да добијат сеопфатни услуги од областа на менталното здравје.

- ***Министерство за труд и социјална политика***

ЈУ Завод за социјални дејности-Скопје во текот на 2013 година реализира активности за континуиран професионален развој на стручните работници во системот за социјална заштита. Тренинг програмата се состои од 17 модули на различни теми, работа со деца во ризик, работа и ангажирање со семејство, работа во заедница, комуникација, социјална групна работа и други. Во текот на 2013 година беше спроведена петдневна обука за „Правда за децата,“ за 108 стручни работници: социјални работници, психолози, педагози и правници кои се лиценцирани за работа со деца во ризик. Изготвен е и сет на документи за следење на развојот на корисниците сместени во 2-те установи за социјална заштита кои згрижуваат деца деца со воспитно-социјални проблеми и деца и младинци со нарушено поведење, како и обуки на нивните стручните работници (ЈУ за згрижување на деца со воспитно - социјални проблеми Скопје и ЈУ Завод за згрижување, воспитување и образование на деца и младинци Ранка Милановиќ Скопје). Министерството за труд и социјална политика заради зајакнување на вонинституционалните форми на грижа за деца во ризик во текот на изминатиот период отвори: - два дневни центри за деца на улица во Скопје како организациони единици на ЈУ МЦСР – Скопје и еден во Битола - како организациони единици на ЈУ МЦСР – Битола; Транзитни центри за деца на улица во Скопје и Охрид; Во Кавадрави во 2013 година е отворен Мал групен дома за деца во ризик како организациона единица на ЈУ МЦСР - Кавадрави.

- ***Министерство за внатрешни работи***

Полициските службеници кои работат со деца во ризик и деца сторители на кривични дела добиваат: информативни, основни, специјализирани и континуирани обуки. Министерството за внатрешни работи во периодот од 2011-2013 година реализира низа активности кои се насочени кон превенирање на детското престапништво.

## **ТЕРЦИЈАРНА ПРЕВЕНЦИЈА**

Овој дел опфаќа програми и мерки кои имаат за цел реинтеграција на децата во заедницата. Законот за правда за децата содржи значајни форми на ресторативна правда односно заобиколување на судската постапка. Се обрнува внимание на примена на алтернативните мерки и медијацијата, но и покрај ваквата законска поставеност податоците укажуваат дека судовите во праксата не ги изрекуваат овие мерки. При тоа, законот предвидува примена на мерки на помош и заштита, кои се од најдобар интерес за детето, кои во пракса се применуваат во центрите за социјална работа. Еден дел од мерките се насочени кон институционалната грижа и услуги и постепаналната заштита на децата. Законските одредби уредуваат и донесување на Програма за обесштетување на дете кое е жртва или оштетен со кривични дела на



насилство и на други акти на индивидуално или групно насилство од страна на Министерството за правда, а по претходно прибавено мислење од Државниот совет за превенција на детско престапништво. Управата за извршување на санкции во периодот од 2011 год. до крајот на 2013 год. во двете институции што се во нејзина надлежност: Воспитно - поправен дом Тетово и во Затвор Охрид, реализира активности за подобрување на условите за престој и унапредување на третманските содржини со децата.

## **ЗАКЛУЧОК**

Стручните лица кои работат во делот на детско престапништво и негово превенирање во сите области, не се запознати доволно со постоење на документот - Националната стратегија за превенција на детското престапништво (2010 – 2020). Од друга страна оние кои се запознати, во секојдневната пракса не и дале апликативна вредност и значење. Освен кон Предлогот за измена на Законот за малолетничка правда во Закон за правда за децата, каде Националната стратегија за превенција на детското престапништво (2010 – 2020) е земена како еден од појдовните и значајни документи, во ниту еден друг законски или подзаконски акт не е земена во предвид. Спроведените превентивни програми не се евалуирани, што ја намалува нивната вредност и видливоста на ефектите од истата. Може да констатираме дека е унапреден системот на собирање и доставување на податоци од надлежните институции по индикаторите за спроведување на Законот за правда за децата. Сите институции поднесуваат извештај со податоци според индикаторите, но дел од доставените податоци не се целосни. Државниот совет констатира дека со исклучок на 16 општини, останатите општини во Р. Македонија досега не ја исполниле законската обврска за формирање на општинските совети за превенција на детско престапништво. Државниот совет врз база на добиените резултати од анализата, ги истакнува следните препораки до надлежните ресурси, со цел превенција на детското престапништво:

1. Информирање на ресорните министерства и институциите за имплементација на насоките од Националната стратегија во нивните оперативни планови и програми;
2. Ангажирање на надворешни евалуатори, покрај интерната евалуација, за објективна
3. проверка на ефикасноста од спроведување на програмите за превенција;
4. Општините да го интензивираат процесот на формирање на локални совети за превенција на детско престапништво и да донесат локални програма за превенција;
5. Унапредување на системот за навремено собирање на податоци преку индикаторите за следење на примената на Законот за правда за деца и

спроведување на обуки за институциите во системот на правда за децата за адекватно собирање на податоците;

6. Државниот совет треба да именува претставници од институциите кои редовно ќе известуваат за активностите и резултатите од работата на соодветните институции.

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Акционен план за превенција и справување со сексуална злоупотреба на деца и педофилија (2009-2012). Достапно на [www.zsd.gov.mk/www.mtsp.gov.mk](http://www.zsd.gov.mk/www.mtsp.gov.mk) (пристапено февруари 2014).
2. Анализа за примена на Законот за малолетничка правда во центрите за социјална работа во РМакедонија во 2011 и 2012 година. (2013). ЈУ Завод за социјални дејности – Скопје. Достапно на [www.zsd.gov.mk](http://www.zsd.gov.mk) (пристапено февруари 2013).
3. Бужаровска, Г., Нанев, Л., Кошевалиска, О. (2012). Меѓународни документи за спроведување на малолетничка правда-современи текови во постапување со малолетници. Кавадарци: Даскал Камче.
4. Децата во ПЈРМакедонија. (2008). Скопје: UNICEF.
5. Државен завод за статистика, Статистички годишник на РМ за 2010, 2011. Достапно на [www.stat.gov.mk](http://www.stat.gov.mk) (пристапено 26.10. 2014).
6. Државен совет за превенција на детско престапништво. (2013). Истражување - Градење на превентивна политика во РМакедонија, Достапно на [www.dsmpm.com.mk](http://www.dsmpm.com.mk) (пристапено февруари 2014).
7. Закон за правда за децата, (Службен весник на РМ бр.148 од 29.10.2013).
8. Закон за малолетничка правда, (Службен весник на РМ бр.87 од 12.07.2007г.со измени и дополнувања).
9. Конвенција за правата на детето. (2010). Скопје: UNICEF.
10. Националната програма за развој на социјалната заштита. (2011-2021), (Сл.Весник бр.121 од 15.09.2010).
11. Национална стратегија за превенција на малолетничко престапништво. (2010), Достапно на [www.dsmpm.com.mk](http://www.dsmpm.com.mk) (пристапено 26.10. 2014).

# ЛЕТНИТЕ КАМПОВИ ВО ФУНКЦИЈА НА СОЦИЈАЛНАТА ИНТЕГРАЦИЈА

## THE SUMMER CAMPS IN FUNCTION OF SOCIAL INTEGRATION

**Билјана МИЛЕНКОВСКА, Билјана СТЕРЈАДОВСКА  
СТОЈЧЕВСКА, Даниела САЗДОВА, Анета СТЕФАНОВСКА,  
Мишо БОЖИНОВСКИ, Сузана БОГДАНОВСКА**  
Ј.У. Завод за рехабилитација на деца и младинци - Скопје

### АПСТРАКТ

Социјалната интеграција како крајна цел на рехабилитациониот процес го одредува квалитетот на живот на поединецот со попреченост. Кај лицата со попреченост за поимот „квалитет на животот“, прифатен е концептот кој се однесува на подобрување на целокупниот живот на овие лица, вклучувајќи ги физичкото здравје, функционалната состојба, психичкото здравје, нивото на независност, социјалните релации и опкружувањето. Целта на трудот е да ги пренесеме позитивните искуства и впечатоци на младите од Завод за рехабилитација на деца и младинци – Скопје, стекнати во рамките на два независно - организирани летни кампови, едниот на интернационално, другиот на национално ниво и ставовите на младите со типичен развој, учесници на камповите кон младите со попреченост. Користен е дескриптивниот метод на работа. Структурираните активности и неформалните слободни активности на летните кампови им овозможува запознавање на младите по различни основи (интелектуални капацитети, социјални и емоционални квалитети на личноста). Тоа придонесе за јакнење на самодовербата и самовреднувањето на младите од Заводот и поголемо прифаќање, желба за дружење и емпатичен пристап кон нив од страна на младите со типичен развој, учесници на кампот. Од добиените сознанија може да заклучиме дека подобрата грижа и поддршка на лицата со инвалидност од страна на општествената заедница и нивното пошироко социјално вклучување позитивно влијае врз јакнењето на самодовербата и самопочитувањето, врз формирањето на позитивната слика за себе, мотивираноста и иницијативноста за изразување на своите способности, можности, ставови, состојби со што директно се подига и нивото на квалитет на животот кај овие лица.

**Клучни зборови:** социјална интеграција, квалитет на живот, летни кампови, лица со инвалидност

### ABSTRACT

Social integration as the ultimate goal of the rehabilitation process determines the quality of life of individuals with disabilities. In persons with disabilities the term "quality of life" is accepted concept that refers to the improvement of the overall life of these people,

including physical health, functional status, mental health, level of independence, social relationships and environment. The aim of the paper is to convey positive experiences and impressions of the youth of The Institution for Rehabilitation of Children and Youth - Skopje acquired within two independently - organized summer camps, one national, the other at international level and attitudes of students with typical development, participants of the camps to youth with disabilities. Used a descriptive method of work. Structured activities and informal leisure summer camps allowed introduction of youth on various grounds (intellectual capacity, social and emotional qualities of the individual). It contributed to the strengthening of confidence and self-evaluation of the youth of the Institution and greater acceptance, desire for companionship and empathetic approach to them by children with typical development, participants of the camp. From the findings we can conclude that better care and support of persons with disabilities by the community and their broader social inclusion positively affect the strengthening of confidence and self-esteem, on the formation of positive self-image, motivation and initiative to express their abilities, opportunities, attitudes, conditions which directly raises the level of quality of life of these individuals.

**Key words:** social integration, quality of life, summer camps, people with disabilities

## ВОВЕД

Социјалната интеграција на лицата со попреченост е резултат на низа процеси и опфаќа широк спектар на активности како функционална рехабилитација, воспитание, образование, професионална ориентација и работно оспособување со крајна цел вработување. Под социјална интеграција се подразбира целосно вклучување на поединецот во општествено – економскиот и културниот живот на заедницата и се однесува на семејната, работната и општествената средина. Основен предуслов за остварување на општествената интеграција е взаемното прифаќање и признавањето на еднаквите можности за сите членови на општествената заедница. Меѓусебното прифаќање ги отстранува стегите и овозможува остварување на правата и одговорностите на семејството, работната и општествената средина. Социјалната рехабилитација е крајна цел на рехабилитациониот процес од која понатаму зависи и квалитетот на живот на поединецот со попреченост. Според Светската здравствена организација (СЗО) квалитетот на живот се дефинира како состојба на комплетна физичка, ментална и социјална благосостојба и претставува мултидисциплинарен концепт кој ги опфаќа физичките и психосоцијалните аспекти (World Health Organization, 1993). Кај лицата со попреченост за поимот „квалитет на живот“, прифатен е концептот кој се однесува на подобрување на целокупниот живот на овие лица, вклучувајќи ги физичкото здравје, функционалната состојба, психичкото здравје, нивото на независност, социјалните релации и опкружувањето. Суштината на поимот „квалитет на животот“ е подобрување и унапредување на нивниот целокупен живот и се остварува низ три нивоа: остварување на основните животни потреби, доживување на сатисфакција во

домените важни за одредена личност и постигнување на повисоко ниво на личното уживање и исполнување. Животот во институција со дефинирана организација и режимска поставеност на активностите, има одредени предности поради тоа што воспитните, образовните, социјалните, здравствените и другите активности се организирани заедно со лица кои имаат исти или слични развојни пречки и истите се прилагодени на нивните можности и способности. Истовремено постојат и значајни недостатоци, а тие се однесуваат на намалените социјални контакти со лицата со типичен развој и недоволното учество во заедничките активности. Издвојувањето на лицата со попреченост и нивното долгорочно сместување во посебни институции предизвикува осиромашување на нивниот социјален капацитет. Нивното ангажирање, трудот и социјалната мотивираност се значајно намалени и доведува до нивна пасивизација. Според Братковиќ лицата што живеат во институции се зависни од режимскиот начин на живеење кон кој треба да се придржуваат, имаат ограничени можности за правење личен избор, изолирани се од секојдневието и случувањата во заедницата (Bratković, 2003). Овие факти и сознанија не упатуваат на истакнување на потребата за подобра грижа и поддршка од општествената заедница на лицата со инвалидност и важноста на нивното социјално вклучување со цел подобрување на квалитетот на нивниот живот во институционални рамки - спроведување на активности кои водат кон подготовка на корисниците за самостоен живот и развивање на нови облици на поддршка од заедницата.

## **ЦЕЛ НА ТРУДОТ**

Целта на трудот е да ги пренесеме позитивните искуства и впечатоци на младинците од Завод за рехабилитација на деца и младинци – Скопје, стекнати во рамките на два независно - организирани летни кампови, едниот на интернационално, другиот на национално ниво и ставовите на учениците со типичен развој, учесници на камповите, кон младинците со попреченост.

## **МЕТОДИ**

Во трудот користен е дескриптивниот метод на работа и соодветна стручна литература која ја обработува оваа проблематика.

## **РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА**

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.

За да се подобри квалитетот на живот на лица со попреченост потребно е да им се овозможи партиципирање во општиот социјален живот преку активности и социјални контакти надвор од местото во кое домуваат. (Костиќ-Ивановиќ, 2014). Една од организираните форми на социјална интеграција се летните кампови за децата и младите со попреченост и децата и младите со типичен развој. Програмите за летните кампови се внимателно структурирани за да им потпомогнат на децата и младите со попреченост да научат да живеат заедно со децата и младите со типичен развој и обратно, да формираат нови пријателства, да ја развиваат самодовербата и да доживеат успех во активностите. Тие учат, се забавуваат и рекреираат додека:

- се докажуваат во формалните и неформалните активности;
- ги развиваат вештините за комуникација;
- се чувствуваат посамоуверено и посигурно;
- стекнуваат поголема независност;
- стекнуваат нови знаења.

Летните кампови им нудат можност на децата и младите со попреченост за игра и учење со децата и младите со типичен развој, за социјална интеракција со други деца и млади на слична возраст и со слични интереси.

“Don’t look away” е интернационален камп во кој учествуваа 24 млади од кои 12 млади со попреченост од Заводот за рехабилитација на деца и младинци – Скопје и 12 млади со попреченост од Германија во периодот август - септември 2013 година. Во рамките на овој седумдневен камп за младите секојдневно беа планирани и реализирани по три работилници наизменично од страна на одговорните стручни лица од Македонија и Германија. Во текот на вечерните часови беа реализирани неформални дружења како што се музички забави, танц, заедничко гледање на филмови, раскажување на настани покрај оган и слично. Работилниците беа на различни теми, применувајќи арт терапија младите ја користеа уметноста како медиум за изразување и надминување на јазичните и културните бариери, комуницираа и меѓусебно се разбираа. Работилниците придонесоа за стимулација и развој на фината моторика, креативноста, сетилната перцепција, стекнување на нови знаења и искуства. Престојувајќи надвор од институцијата младите со попреченост имаа поголема можност сами да носат одлуки поаѓајќи од изборот на облеката и храната, учеството во подготовката и сервирањето на оброците, степенот на вклученост во организираните активности, изборот на активности во слободното време, неформалното дружењето. Особено значајни беа „круговите на споделување“ кога учесниците можеа да ги искажат своите ставови, размислувања, впечатоци и оценки за квалитетот на реализираните активности и денот во целост. На овие „споделувања“ дојде до израз различното ниво на квалитет на живот на младите од нашата земја и развиените земји. Имено, младите од Македонија беа насочени кон барања за задоволување и оценување на базичните животни потреби, а младите од Германија кон барања за доживување задоволство од аспектите на живот што се важни за личноста. Ова искуство беше значајно за

тимот професионалци од Македонија во насока на превземање на нови практики и форми на работа со цел доживување на лична сатисфакција кај секој поединец во Заводот.

„Кампот на соседите“ во кој зедаа учество 30 млади на возраст од 12 до 26 години (15 млади со попреченост од Заводот за рехабилитација на деца и младинци – Скопје и 15 млади со типичен развој од различно етничко потекло од ОУ „Рајко Жинзифов“ – Скопје) беше организиран во Септември 2014 година. Во рамките на овој петдневен камп за младите секојдневно имаше организирано по 2 работилници и една вечерна презентација на дел од обичаите на различните етнички заедници од кои потекнуваа младите. Целта на работилниците беше младите да се запознаат меѓу себе, да ги покажат своите потенцијали и можности, да ги изразат своите интереси и желби, да работат во мешани групи преку структурирани и водени активности. Младите со попреченост добија можност да се изразат, да го искажат сопственото мислење, сопственото искуство пред лица кои не се од нивното најтесно опкружување и да ја зајакнат самодовербата во комуникацијата со пошироката средина. Овие активности придонесоа, младите со попреченост да го надминат чувството на социјална изолација кое е особено застапено кај лицата што живеат во институционални услови. Преку активностите, младите со типичен развој имаа можност да го доживеат „другиот“ и да разберат дека имаат исти или слични потреби, желби и интереси. За тоа секако придонесоа и неформалните слободни активности во кои младите беа заедно (заедничките оброци на маса, прошетките во околината, слободното слушање музика).

„Кампот на соседите“ придонесе за развој и на една друга димензија. Имено работилниците беа наизменично организирани од тим на дефектолози од Заводот и тим на наставници од основното училиште. Со тоа наставниците се здобија со значајни компетенции за работа со деца и млади со попречености кои понатаму ќе можат да ги употребуваат во наставата со инкузираните ученици со попреченост во рамките на училиштето.

„Кампот на соседите“ изгради пред се трајни пријателства меѓу младите од двете групи, за што сведочат постојаните меѓусебни посети на учениците, иницијативата на младите со типичен развој за понатамошни заеднички активности, анимирањето на останатите ученици од ОУ „Рајко Жинзифов“ за другарување со децата и младите од Заводот за рехабилитација на деца и младинци.

## **ЗАКЛУЧОК**

Целта на рехабилитационо – корекциониот третман кај децата и младите со попреченост подразбира превземање на низа мерки и активности, стручно планирани и организирани, преку кои тие ќе бидат оспособени за што посамостоен живот во социјалната средина. Основа на сите стручни влијанија, посебно кога зборуваме за деца и млади кои се сместени во

институција е соодветното и квалитетно планирање и организирање на времето, просторот и активностите. Институциите треба да бидат насочени кон организирање на активности и форми на социјална интеграција кои би воделе кон вежбање на лицата со попреченост сами да одлучуваат, да имаат личен избор и персонална контрола. Партиципирајќи во социјалната средина младите со типичен развој се запознаваат со потребите, желбите и интересите на младите со попреченост кои во многу сегменти се исти или слични со нивните и придонесува кон грдење на позитивни ставови кон нив и поголем интерес за дружење и подигање на нивото на квалитет на нивниот живот. Прифаќањето од социјалната средина влијае врз јакнењето на самовербата и самопочитувањето, врз формирањето на позитивната слика за себе, мотивираноста и иницијативноста за изразување на своите способности, можности, ставови, состојби со што директно се подига и нивото на квалитет на животот кај овие лица.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Bratković, D. (2003). Mogućnost vršenja izbora u svakidašnjem životu osoba s mentalnom retardacijom. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 39, 2; str. 117-128.
2. Bratković, D. (2003). Kvaliteta življenja osoba s mentalnom retardacijom. Naš prijatelj: Časopis za pitanja mentalne retardacije, 1 (2): 5-22.
3. Jovanović, M. (2011). Invalidnost i kvalitet života. Socijalna misao, 18 (2): 151 – 160
4. Костиќ – Ивановиќ, В. (2014). Квалитетот на живот кај возрасни лица со интелектуална попреченост во различни животни услови. Докторска дисертација, Скопје: Филозофски факултет, Универзитет Св. Кирил и Методиј – Скопје.
5. Trgovčević, S., Kljajić, D. (2011). Mogućnosti socijalne integracije osoba sa invaliditetom, Prvi međunarodni skup studenata specijalne edukacije i rehabilitacije „Specijalna edukacija i rehabilitacija”, Zbornik radova, str. 28 – 43, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
6. Trgovčević, S., Kljajić, D., Nedović, G. (2011). Socijalna integracija kao determinanta kvaliteta života osoba sa traumatskom paraplegijom. [Internet] Достапно на: <http://www.fpn.bg.ac.rs/wp-content/uploads/Sanja-Trgov%C4%87Devi%C4%87-Dragana-Kljaji%C4%87-Goran-Nedovi%C4%87-Socijalna-integracija-kao-determinanta-kvaliteta-%C5%BEivota-osoba-sa-traumatskom-paraplegijom.pdf> [Пристапено на 30 Март 2015].
7. Šušnjević, S. (2015) Kvalitet života odraslih osoba sa motornim invaliditetom na teritoriji Vojvodine, Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Medisinski fakultet, Novi Sad, [Internet] Достапно на: <http://cris.uns.ac.rs/Download/FileServlet/javniUvid143030279244465.pdf>; jsessionid = 8E9F8CB2C231E1215A7DE86118CFF68A?controlNumber=%28BISIS%2994840&fileName=143030279244465.pdf&id=3624 [Пристапено на 04 Мај 2015].



8. World Health Organization (1993). WHOQoL Study Protocol. WHO (MNH7PSF/93.9) [Internet] Достапно на [http://www.who.int/mental\\_health/media/68.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf) [Пристапено на 01 Април 2015].

## THE QUALITY OF LIFE OF DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS IN BOARDING SCHOOLS

### КВАЛИТЕТ НА ЖИВОТ КАЈ ГЛУВИ И НАГЛУВИ УЧЕНИЦИ ВО ИНТЕРНАТСКИ УЧИЛИШТА

Svetlana SLAVNIĆ<sup>1</sup>, Jasmina KOVAČEVIĆ<sup>1</sup>, Vesna RADOVANOVIĆ<sup>1</sup>, Zora JACHOVA<sup>2</sup>

<sup>1</sup>University of Belgrade – Faculty of special education and rehabilitation

<sup>2</sup>University „Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of philosophy, Institute of special education and rehabilitation

#### ABSTRACT

Educational work in the boarding school provides: development of intellectual and working abilities of students; preservation and improvement of the health of students; help in the learning and performance of schoolwork; monitoring of student achievement; fostering of socio-emotional development of students' personality; development of moral and aesthetic values of students and the organization of students' free time. However, criticism, focused on the institutionalization of children and youth, is being present in the last twenty years. It is stressed that boarding schools present a global environmental deficit due to poor and inadequate social interaction between a child and an adult. Further, the social deprivation is present due to early separation from the family and life without parental love, as well as sensory (perceptual) deprivation which refers to the limited conditions for obtaining adequate experience, all of which, in general, have negative impact on the overall development of a child. Since the quality of life, according to the WHO, is defined as a state of complete physical, mental and social well-being and is a multidimensional concept that includes physical and psychosocial aspects, the aim of this study was to investigate the quality of life of deaf and hard of hearing students who reside in boarding schools. The study sample was comprised of 60 deaf and hard of hearing children of primary school age. The sample was divided into two subgroups. The first sample consisted of 30 deaf and hard of hearing students accommodated in the boarding school and 30 deaf and hard of hearing students who live with their families. For the study, a questionnaire on quality of life PedsQL™ was used. The results suggest that: in the domain „perception of their own health“ and „peer relations“ there is no difference between the students from dormitories and those living with their families, but in the field of „emotions“, as well as „school problems“ there is statistically significant differences. 26,66% of the students living in a dormitory *sometimes* express anger and are feeling scared or sad, unlike the 70% of the students living with their families who *almost never* do. 36,66% of the students living in a dormitory *often* have problems in school (difficulties in concentrating during classes, forget things easily, have difficulties in doing homework) while 53,33% the students from family

environment only *sometimes* have such problems. Regarding anxiety disorders, the students from dormitories express anxiety *more often*, have headaches in school and get worried when they have to go to school, as opposed to the students living in a family environment. Research shows that there is a statistically significant difference in the quality of life for the benefit of students who live in families in relation to students who live in boarding school.

**Key words:** boarding school, quality of life, deaf and hard of hearing, family

## АПСТРАКТ

Целта на оваа студија беше да се истражи квалитетот на живот кај децата со оштетен слух кои престојуваат во интернатски училишта. Примерокот се состои од 60 учениците со оштетен слух од основно училиште. Примерокот беше поделен на две групи. Првата ја сочинуваат 30 ученици со оштетен слух кои престојуваат во интернатско училиште, а во втората група припаѓаат 30 учениците со оштетен слух кои живеат со своите семејства. За истражувањето беше користен прашалникот за испитување на квалитет на живот PedsQL™. Добиенти резултати покажуваат дека: во областа “перцепција на сопственото здравје” како и во областа “однос со врсниците”, не постои разлика помеѓу учениците кои живеат во дом и оние кои живеат со семејството, но постои статистички значајна разлика во областите “чувства” и “проблеми во училиште”. 46,66% од учениците сместени во домови *понекогаш* покажуваат лутина, се чувствуваат уплашени или тажни, додека 70% од учениците кои живеат со своите семејства *речиси никогаш* не се чувствуваат така. 36,66% од учениците кои живеат во дом *често* имаат проблеми во училиште (тешко се концентрираат на часовите, лесно забораваат, имаат потешкотии при работењето на домашните задачи), додека 53,33% од учениците кои живеат во семејно опкружување само *понекогаш* имаат вакви проблеми. Во поглед на анксиозните нарушувања, учениците кои живеат во домови *почесто* покажуваат нервоза, имаат главоболки на училиште и се загрижени кога треба да одат на училиште, за разлика од учениците кои живеат со своите семејства. Заклучок: Истражувањето покажува дека постои статистички значајна разлика во квалитетот на животот во корист на учениците кои живеат со своите семејства во однос на учениците кои живеат во интернат.

**Клучни зборови:** интернатско училиште, квалитет на живот, глувост и наглувост, семејство

## INTRODUCTION

Dormitories for deaf and hard of hearing students are educational institutions which provide accommodation, meals and adequate conditions for studying and schoolwork performance. In dormitories, beside the educational work, the cultural, entertainment and sport life of the users is being organized. It is characterized by its internal organization, which is based on users' needs and positive interaction between all the participants in the educational process, which represents the social milieu of the dormitory. The educational work implemented in the dormitories provides: development of intellectual and working abilities of the students;

preservations and improvement of students' health; learning support; monitoring of student's achievements; stimulation of socio-emotional development of student's personality; development of student's moral and aesthetical values and organization of leisure time. However, in the last twenty years, the institutionalization of children and youth has been criticized. The fact that the dormitories represent global environmental deficit due to the lack and inadequate child-adult social interaction has been pointed out, as well as the presence of social deprivation caused by the early separation from the family and a life without parental love. Because of the limited conditions for acquiring appropriate experiences, a sensory (perceptive) deprivation occurs as well. All of the stated reasons have negative impact on the overall quality of life of the students. Quality of life is a concept used to monitor the impact of various aspects of life on the general well-being and functioning of a person. According to the World Health Organization, quality of life means complete physical, mental and social well-being and represents multidimensional concept which covers physical and psychosocial aspects (Jovanović, 2013). This is the reason why it takes such a significant place in sociology, psychology and medicine (Fayers and Machin, 2007; Guyatt, et.al.1991). From a sociological point of view, the concept of quality shows to the satisfaction from our own lives, the level of functioning in the environment and also allows monitoring of social care availability. From a psychological aspect, the quality of life provides information about the feelings of people as well as their interactions with others. In the medicine, quality of life is relatively new concept whose purpose is not only to prevent, relieve symptoms of the disease and its consequences, but also the struggle for meaningful, a fuller and better life (Damnjanović, 2012). The quality of life is a part of person's mental state, it is reflection of his development, social and physical environment and his own position in this environment - (*WHOQOL Group*, 1998; Murphy, 2000). Central position in examination of quality of life takes the subjective experience and individual perception. Assessment of the quality of life of children who live in a dormitory is the first precondition and the first step in creating a strategy meant to improve their quality of life (recognition of difficulties, creation of action plans and implementation of the most appropriate activities to improve the quality of life) (Damnjanović,2012). In the world there are many studies (Sawyer, et. al.2007) on the quality of life of children who are in the social welfare system (student dormitories, dormitories for children without parental care, foster families), but in our country there is no systematic research on the quality of life of deaf and hard of hearing children in the social welfare system. Therefore, the *aim* of this research<sup>3</sup> is

---

The research originates from the project "Creating a protocol for assessing the educational potential of children with disabilities as criteria for development of individual educational programs", number 179025 (2011-2015), whose realization is financed by the Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia

to examine the quality of life of deaf and hard of hearing students living in dormitories for hearing impaired students, with the intention the research to be an ice breaker for other similar studies and also the gained results to become a basis for improving the overall performance and organization of life of deaf and hard of hearing students who live in boarding schools.

## **METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF THE STUDY**

### **The sample**

The sample consists of 60 deaf and hard of hearing primary school students, aged 8 to 13 of both sexes. The sample was divided in two groups: 30 deaf and hard of hearing students who live in a dormitory, and 30 deaf and hard of hearing students who live with their families.

### **Research variables**

Dependant variables: areas of the questionnaire PedsQL – Emotional functioning, Social functioning, School functioning, Physical functioning

Indipendant variables: accomodation in the social welfare system – dormitory for deaf and hard of hearing children and living with the families.

### **Methods, tools and techniques**

For the purpose of this research the paediatric quality of life questionnaire was used (Pediatric Quality of Life Inventory TM – PedsQL™), version 4.0. The questionnaire belongs to the group of generic questionnaires which evaluate the quality of life of children aged 8 to 13. It conatins 23 questions, distirbuted into 4 scales and answers graded from 0 to 4. The scales are the following: *Emotional functioning* (8 questions), *Social functioning* (5 questions), *School functioning* (5 questions), and *Physical functionig* (5 questions). From a psychometric point of view the PedsQL is one of the most general questionnaire for quality of life with a high level of reliability, validity and sensitivity of measuring. PedsQL measures the general well-being and functioning in every day life regardless of the health condition. The questionnaire is culturally adapted and validated for the Serbian language.

Questionnaire scores were analyzed descriptively for the both groups – deaf and hard of hearing students living in a dormitory and deaf and hard of hearing children living with their families, and are presented in percentages and frequencies for each question of the examined areas.

### **Ethics of the research**

The study did not jeopardize the rights of respondents and the data obtained from the respondents themselves are protected and available only to the researcher. The respondents were previously informed about the research and its aim as well as the data confidentiality. The legal guardians (parents or directors of the institutions) gave their consent about conduction of the research.

## RESULTS OF THE STUDY AND DISCUSSION

The analysis of the obtained data by the PedQL™ - version 4.0, gave the results about the 4 domains of quality of life: Emotional functioning, Social functioning, School functioning, Physical functioning. The responses to the first three scales show the results to *Psychosocial health*, while the last scale is about the *Physical health*.

### *Psychosocial health*

**Table 1.** Emotional functioning of deaf and hard of hearing students living in a dormitory

About my feelings	Never		Almost never		Sometimes		Often		Almost always	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I feel afraid	13	43,33	6	20,00	9	30,00	/	0	2	6,66
I am sad	11	36,66	5	16,66	12	40,00	2	6,66	/	0
I am angry	11	36,66	6	20,00	8	26,66	4	13,33	1	3,33
I don't sleep well	10	33,33	3	10,00	12	40,00	3	10,00	2	6,66
I'm worried about what will happen to me	10	33,33	4	13,33	13	43,33	1	3,33	2	6,66

**Table 2.** Emotional functioning of deaf and hard of hearing students living with their families

About my feelings	Never		Almost never		Sometimes		Often		Almost always	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I feel afraid	17	56,66	4	13,33	7	23,33	2	6,66	/	0
I am sad	14	46,66	4	13,33	8	26,66	3	10,00	1	3,33
I am angry	10	33,33	7	23,33	10	33,33	1	3,33	2	6,66
I don't sleep well	14	46,66	5	16,66	5	16,66	3	10,00	3	10,00
I'm worried about what will happen to me	8	26,66	7	23,33	11	36,66	2	6,66	2	6,66

**Table 3.** Social functioning of deaf and hard of hearing students living in a dormitory

How do I get along with others	Never		Almost never		Sometimes		Often		Almost always	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I don't get along with other children very well	17	56,66	3	10,00	7	23,33	/	0	3	10,00
Other children do not want to socialize with me	16	53,33	3	10,00	8	26,66	3	10,00	1	3,33
The other children tease me	13	43,33	3	10,00	10	33,33	3	10,00	1	3,33

I can not do the things that other children do	15	50,00	6	20,00	6	20,00	/	0	3	10,00
It's hard for me to follow the game with other children	15	50,00	4	13,33	5	16,66	4	13,33	2	6,66

**Table 4.** Social functioning of deaf and hard of hearing students living with their families

How do I get along with others	Never		Almost never		Sometimes		Often		Almost always	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I don't get along with other children very well	16	53,33	3	10,00	8	26,66	3	10,00	/	0
Other children do not want to socialize with me	17	56,66	5	16,66	3	10,00	3	10,00	2	6,66
The other children tease me	10	33,33	2	6,66	13	43,33	5	16,66	/	0
I can not do the things that other children do	15	50,00	4	13,33	7	23,33	2	6,66	2	6,66
It's hard for me to follow the game with other children	13	43,33	3	10,00	7	23,33	3	10,00	4	13,33

**Table 5.** School functioning of deaf and hard of hearing students living in a dormitory

About school problems	Never		Almost never		Sometimes		Often		Almost always	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
It's hard for me to concentrate	8	26,66	7	23,33	11	36,66	2	6,66	2	6,66
I forget things easily	10	33,33	2	6,66	14	46,66	1	3,33	3	10,00
I have difficulties in doing homework	8	26,66	4	13,33	9	30,00	5	16,66	4	13,33
I do not go to school because I don't feel well	10	33,33	2	6,66	8	26,66	7	23,33	3	10,00
I do not go to school so that I can go to a doctor or to a hospital	5	16,66	4	13,33	16	53,33	4	13,33	1	3,33

**Tabela 6.** School functioning of deaf and hard of hearing students living with their families

About school problems	Never		Almost never		Sometimes		Often		Almost always	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
It's hard for me to concentrate	12	40,00	8	26,66	7	23,33	2	6,66	1	3,33
I forget things easily	14	46,66	5	16,66	6	20,00	4	13,33	1	3,33
I have difficulties in										

doing homework	9	30,00	1	3,33	16	53,33	3	10,00	1	3,33
I do not go to school because I don't feel well	9	30,00	5	16,66	12	40,00	3	10,00	1	3,33
I do not go to school so that I can go to a doctor or to a hospital	13	43,33	3	10,00	6	20,00	5	16,66	3	10,00

The results about psychosocial health of deaf and hard of hearing students who live in dormitories, and those who live with their families analyzed through the domains of Emotional, Social and School functioning show: In the area of emotional functioning, 43,33% of the deaf and hard of hearing children from a dormitory never feel afraid, 30% sometimes feel afraid, 40% only sometimes feel sad, 13,33% are often angry and 40% of them do not sleep well sometimes. 56,66% of the children who live with their families never feel afraid, and also 46,66% of them never feel sad, only 3,33% are often angry and 16,66% sometimes don't sleep well (Table 1 and 2). The results from the Social functioning indicate that 16,66% of the children who live in a dormitory stated that the other children almost never want so socialize with them, 43,33% said that they are not teased by others, 20% can not do the things the other children do and 50% of them have no difficulties in following the game with other children (table 3). For 23,33% of the group of deaf and head of hearing children who live with their families it is sometimes hard ti follow the games with other children, 23,33 % of them sometimes cannot do the things as others, 43,33% are teased by the other children and 56,66% said that other children never want to socialize with them (Table 4). In the area of School functioning, the results are the following: 40% of the deaf and hard of hearing students who live with the family stated that they have never had a problem concentrating during classes, 26,66% almost never had that problem and 23,33% only sometimes concetrare harder. 46,66% of the same group of respondants never forget things, 53,33% sometimes have difficulties duing their homework, 40% of them sometimes do not go to school because they do not feel well and for 43,33% has never happend not to go to school in order to visit a doctor or go to the hospital (Table 6). For 53,33% of the students who live in a dormitory sometimes happens not to go to school in order to visit the doctor or go to the hospital, 26,66% of them sometimes do not go to school because they don't feel well and 23,33% often do not go to school because of the same reason. 30% sometimes have difficulties in doing homework, 46,66% sometimes forget things easily and for 36,66% it is sometimes hard to concetrare (Table 5). The results of the psychosocial health of deaf and hard of hearing students who live in a dormitory indicate lower quality of life compared to the deaf and hard of hearing students living with their families, which is consistent with similar studies in this area (Van Damme-Ostapowicz, et al, 2007; Carbone, et al, 2007; Richardson and Joughin, 2000). Statistically significant differences were found in the area of emotional functioning in favor of deaf and hard of hearing students who live with their families, and in the area of school functioning as well. Results suggest that dormitory environment is still not

adequate in terms of stimulating the emotional development of students and also show that group/collective work does not leave enough time for individual work and encouragement of individual capacities of students in order to achieve better results in learning and work. In the area of social functioning, there are significant differences, but in favor of students living in dormitories, which proves the good socialization and positive impact of the group and collective living to the development of pro-social skills (Klarin, 2006; Shapiro, 1997).

### Physical health

**Table 7.** Health and activities of deaf and hard of hearing students living in dormitory

About my health and activities	Never		Almost never		Sometimes		Often		Almost always	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I find it hard to walk more than a few streets	18	60,00	/	0	9	30,00	1	3,33	2	6,66
I find it hard to run	17	56,66	4	13,33	6	20,00	2	6,66	1	3,33
I find it hard to do sports or exercise	19	63,33	3	10,00	5	16,66	1	3,33	2	6,66
I find it hard to lift heavy weight	7	23,33	5	16,66	15	50,00	1	3,33	2	6,66
I find it hard to take a shower or bath	20	66,66	4	13,33	/	0	/	0	6	20,00
I find it hard to handle the housework	15	50,00	4	13,33	7	23,33	3	10,00	1	3,33
I am in pain	12	40,00	3	10,00	12	40,00	2	6,66	1	3,33
I have no energy	13	43,33	5	16,66	8	26,66	2	6,66	2	6,66

**Table 8.** Health and activities of deaf and hard of hearing students living with their families

About my health and activities	Never		Almost never		Sometimes		Often		Almost always	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I find it hard to walk more than a few streets	16	53,33	4	13,33	5	16,66	/	0	5	16,66
I find it hard to run	11	36,66	7	23,33	6	20,00	4	13,33	2	6,66
I find it hard to do sports or exercise	15	50,00	5	16,66	4	13,33	1	3,33	5	16,66
I find it hard to lift heavy weight	7	23,33	5	16,66	13	43,33	2	6,66	3	10,00
I find it hard to take a shower or bath	22	73,33	1	3,33	1	3,33	4	13,33	2	6,66
I find it hard to handle the housework	18	60,00	2	6,66	7	23,33	2	6,66	1	3,33
I am in pain	14	46,66	1	3,33	10	33,33	3	10,00	2	6,66
I have no energy	12	40,00	6	20,00	8	26,66	3	10,00	1	3,33

Regular physical activity is of great importance for the health of adults, but also for the proper growth and development of children (Strong et. Al., 2005), their psycho-physical well-being (Steptoe & Butler, 1996) and cognitive ability (Sibley & Etnier, 2003). Adequate physical activity in childhood may be an important



determinant of health in adulthood (Twisk, 2001), because some of the risk factors are associated with inadequate physical activity in childhood (Brage et. al.,2003; Nassis et. al., 2005; Andersen et. al., 2006). The results of physical health suggest that 60% of the deaf and hard of hearing students living in a dormitory never find it hard to walk for a few streets, while 30% said that it is sometimes difficult for them. 36.66% said that they never find it hard to run and for 20% it is sometimes hard to run, 63.33% never find it hard to do sports, 50% say that they sometimes find it difficult to lift anything heavy and 50% as well stated that they never find it difficult to do the housework. About felling pain, 40% said they are never in pain and 40% that sometimes are in pain. 43% never feel like they have no energy, but 26.66% sometimes do feel like that (Table 7). Regarding the deaf and hard of hearing students who live with their families, 53% of them never find it hard to walk for a couple of streets, 36.66% said that it is never difficult for them to run and 23.33% almost never find it hard to run. 50% never have difficulties in practicing sports, 43% sometimes find it hard to lift something heavy, 60% never have problems doing the houswork, 46.66% are never in pain and 40% said that it never happens to them not to have any energy (Table 8). The results show that there is no statistically significant difference between the groups and in the given responses for this area the groups are equal.

## CONCLUSION

The research results show that deaf and hard of hearing children who live in a dormitory evaluate their quality of life lower than the deaf and hard of hearing students living with their families, but also the characteristics of their quality of life are more specific. There are differences in the areas of Emotional functioning in favor of deaf and hard of hearing students living with the family, and School functioning. In the area of Social functioning, there are significant differences, but in favor of the students living in a dormitory. In the domain of Physical functioning there are no differences between the groups. Especially significant is the fact that the overall psychosocial functioning is significantly lower than in the physical health of groups, the deaf and hard of hearing students living in a dormitory and those living with their families.

## REFERENCE

1. Andersen, L.B., Harro, M., Sardinha, L.B., Froberg, K., Ekelund, U.,Brage, S., & Anderssen, S.A. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (the European youth heart study). *Lancet*, 368, 299-304
2. Brage, S., Wedderkopp, N., Ekelund, U., Franks, P.W., Wareham, N.J.,Andersen, L.B., Shaw, J.E. (2003). Overweight and obesity in Australia: the 1999-2000 Australian diabetes, obesity and lifestyle Study. *The Medical Journal of Australia*, 178, 427-432.

3. Carbone, J.A., Sawyer, M.G., Searle A.K., Robinson P.J. (2007). The health-related quality of life of children and adolescents in home-based foster care. *Qual Life Res. Sep*;16 (7): 1157-66.
4. Damjanović, M. (2012). Karakteristike kvaliteta života i mentalnog zdravlja dece i adolescenata koji su u sistemu socijalne zaštite, Doktorska disertacija: Beograd, Univerzitet u Beogradu-Medicinski fakultet
5. Fayers, P.M., Machin, D. (2007). *Quality of Life: The assessment, analysis and interpretation of patient-reported outcomes*, 2nd ed. Chichester: John Wiley & Sons.
6. Guyatt, G., Feeny, D., Patrick, D.(1991). Issues of quality-of-life measurement in clinical trials. *Control Clin Trials* 1991; 12:S81-90.
7. Jovanović, M. (2013). Socijalni aspekt kvaliteta života osoba sa telesnim invaliditetom. Gradska biblioteka „Anastasija Stojković“, Ruma, EDICIJA „Posebna izdanja“, Beograd.
8. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Murphy, B., Herrman, H., Hawthorne, G., Pinzone, T., Evert, H. (2000). *Australian WHOQoL instruments: User's manual and interpretation guide*. Australian WHOQoL Field Study Centre, Melbourne, Australia.
10. Nassis, G.P., Papantakou, K., Skenderi, K., Triandafillopoulou, M., Kavouras, S.A., Yannakoulia, M., & Sidossis, L.S. (2005). Aerobic exercise training improves insulin sensitivity without changes in body weight, body fat, adiponectin, and inflammatory markers in overweight and obese girls. *Metabolism: Clinical and experimental*, 54, 1472-1479.
11. Richardson, J., & Joughin, C. (2000). *The mental health needs of looked after children*. London: Gaskell.
12. Sawyer, M.G., Carbone, J.A., Searle, A.K., & Robinson, P. (2007). The mental health and well-being of children and adolescents in homebased foster care. *Medical Journal of Australia*, 186, 181–184.
13. Sibley, B.A., & Etnier, J.L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.
14. Steptoe, A., & Butler, N. (1996). Sports participation and emotional wellbeing in adolescents. *Lancet*, 347(9018), 1789-92. pmid:8667922
15. Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146, 732-737.
16. Shapiro, L. E. (1997). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga
17. Twisk, J.W.R. (2001). Physical Activity Guidelines for Children and Adolescents. *Sports Medicine*, 31(8), 617-627. doi:10.2165/00007256-200131080-00006
18. The WHOQOL Group. (1998). *WHOQOL User manual*. WHO, Geneva.
19. Van Damme-Ostapowicz, K., Krajewska-Kułać, E., Wrońska, I., Szczepański, M., Kułać, W., Lukaszuk, C., Jankowiak, B., Rolka, H., Baranowska, A. (2007) Quality of life self-assessment of children living in a children's home, based on own research conducted in the Podlaskie Province. *Adv Med Sci.*;52 Suppl 1:44-50.

20. WHOQOL Group. Study protocol for the World Health Organization project to develop a quality of life assessment instrument (WHOQOL). Qual Life Res 1993, 2: 152-159.

## **ОПРАВДАНОСТ ЗА ПРОМЕНА НА МОДЕЛОТ НА ПРОЦЕНА НА ЛИЦАТА СО ПОПРЕЧЕНОСТ ВО Р.МАКЕДОНИЈА**

### **JUSTIFICATION OF ASSESSMENT MODEL CHANGE FOR INDIVIDUALS WITH DISABILITIES IN MACEDONIA**

**Горан ПЕТРУШЕВ<sup>1</sup>, Иван ДВОЈАКОВ<sup>2</sup>, Душан ТОМШИЌ<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Ј.З.У. Завод за рехабилитација на слух, говор и глас-Скопје, Скопје, Р. Македонија

<sup>2</sup>ЈЗУ Здравствен дом на Скопје-Скопје, Центар за следење на раст и развој на деца  
родени со ризик, Скопје, Р. Македонија

<sup>3</sup>Соработник во одделение за социјално вклучување, Министерство за труд и  
социјална политика, Скопје, Р. Македонија

#### **АПСТРАКТ**

*Вовед:* Во Република Македонија согласно правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој, донесен 2000 година процената се врши врз база на медицински модел. Заради тенденцијата за идентификација на децата со попреченост независно од нивната подобност за бенифиции, неопходен е нов пристап при оценувањето, усогласен со Меѓународната класификација на функционирање (МКФ) и придружната Верзија за деца и младинци (МКФ-ДМ). *Методологија:* Предмет на овој труд се промените кои се предлагаат, како и увид во новиот Предлог-модел за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој. Целта на истиот, е утврдување на оправданоста од промена на досегашниот модел за проценка. Преку квалитативно аналитичкиот пристап се дефинирани збир на карактеристики на кои се однесува овој модел. За унапредување на резултатите треба да се измени законот за образование, негово ускладување со процесот на инклузија, процената да се спроведе во најрана возраст, истата да вклучи континуирано следење на развојниот тек и ревизија на процената на 2 години возраст. Дополнително, акредитирање на резултатите се постига преку стандардизација на применетите тестови за проценка. *Заклучок:* Новиот пристап за идентификација на деца со попреченост ќе помогне да се надмине дилемата меѓу користењето многу рестриктивни критериуми за регулирање на пристапот до недоволните ресурси, и потребата да се идентификуваат сите деца со попреченост колку што е можно порано.

**Клучни зборови:** проценка, попреченост, меѓународна класификација на функционирање

## **ABSTRACT**

*Introduction:* In Macedonia, according to the Rules for specific needs assessment of individuals with disabilities in physical and mental development, adopted in 2000, assessment is based on a medical model. Since the tendency to identify children with disabilities is regardless of their eligibility for benefits, a new approach to the evaluation, in compliance with the International Classification of Functioning (ICF) and the accompanying version Children and Youth (ICF-DM) is needed. *Methodology:* The papers subject is about the proposed changes, as well as insight into the new proposed model for assessing the specific needs of people with disabilities in physical and mental development. The purpose of the paper is establishing justification for changing the current assessment model. Through the qualitative analytical approach a set of characteristics considering this model are defined. In order to improve the assessment results, the education law and the process of inclusion alignment is needed. An early age assessment is to be conducted, including continuous developmental monitoring, and a review of the assessment at the age of 2. Additionally, the accreditation of the results is to be achieved, through standardization of assessment tests. *Conclusion:* The new approach for the identification of individuals with disabilities will help to overcoming the dilemma between using very restrictive criteria for regulating access to insufficient resources, and the need to identify all children with disabilities as early as possible.

**Key words:** assessment, disability, international classification of functioning

# QUALITY OF LIFE OF DEAF ADOLESCENTS

## КВАЛИТЕТ НА ЖИВОТ НА ГЛУВИ АДОЛЕСЦЕНТИ

**Zora JACHOVA, Aleksandra KAROVSKA RISTOVSKA,  
Kristina NAUMOSKA, Maja FILIPOVSKA**

<sup>1</sup>Institute of special education and rehabilitation, Faculty of Philosophy, University “Ss. Cyril and Methodius” – Skopje, R. Macedonia

### ABSTRACT

*Introduction:* According to WHO (1997) quality of life means an individual perception of life situation in context of the culture and system values in which the persons live in correlation with their goals, expectations, standards and concerns. During the period of adolescence major and fast developmental changes occur and very little is known how this changes impact the quality of life of youth with hearing impairments. *Aim:* The aim is to determine the impact the hearing impairment has on the quality of life of adolescents and the way in which deaf adolescents perceive their physical and mental well-being. *Method:* In this quantitative study, four aspects of the quality of life were analyzed: social, physical, emotional and family aspect. Deaf students at the age 14 to 18 from DUCOR “Partenija Zografski” – Skopje were included, all with normal intellectual status. For this research standardized questionnaire for measuring the quality of life of deaf adolescents was used (Streufert, 2008, p.36). *Results:* Most of the deaf adolescents (58%) do not feel ashamed when meeting new people, but sometimes have problems in these situations (55%) and in the interaction with their friends (42%). The hearing impairment does not represent a barrier to attend cinema (55%) or parties (45%), as well as sport activities (74%). *Conclusion:* Generally speaking, the adolescents with hearing impairments have a good quality of life. Even though they feel different from others, it does not hinder their interaction with the people from the surrounding. However, the results show the problem the adolescents have in communication with persons they meet in the broader environment.

**Key words:** quality of life, deafness, adolescence.

### АПСТРАКТ

*Вовед:* Според СЗО (1997), под квалитет на живот се подразбира индивидуалната перцепција за животната ситуација во контекст на културата и вредносните системи во кои индивидуите живеат и во релација со нивните цели, очекувања, стандарди и грижи. Во текот на адолесценцијата настануваат големи и брзи развојни промени, но

сепак малку се знае за тоа како овие промени влијаат врз квалитетот на живот на младите луѓе со оштетување на слухот. *Цел:* Целта е да се одреди влијанието на оштетувањето на слухот врз квалитетот на живот на адолесцентите и начинот на кој глувите адолесценти ја перципираат својата физичка и духовна добросостојба. *Методологија:* Оваа студија е квантитативна студија во рамките на која беа разгледувани четири аспекти на квалитетот на живот: социјален, физички, емоционален и семеен аспект. Во истражувањето беа вклучени глуви ученици од ДУЦОР „Партение Зографски“-Скопје на возраст од 14-18 години, со уреден интелектуален статус. Во рамките на истражувањето беше користен стандардизиран прашалник за мерење на квалитетот на живот на глуви адолесценти (Streufert, 2008, стр. 36). *Резултати:* Најголемиот дел од глувите адолесценти (58%) не чувствуваат срам кога запознаваат нови луѓе, но понекогаш имаат проблеми при запознавањето (55%) како и во интеракцијата со пријателите (42%). Оштетениот слух не претставува пречка за помалку да посетуваат кино (55%) или забави (45%), како и да учествуваат во спортски активности (74%). *Заклучок:* Адолесцентите со оштетен слух генерално имаат добар квалитет на живот. И покрај тоа што се чувствуваат различни од другите, тоа не им го отежнува значително остварувањето на интеракција со луѓето од средината. Сепак, резултатите укажуваат и на проблемот на адолесцентите во комуникацијата со лицата од пошироката средина со кои се среќаваат.

**Клучни зборови:** квалитет на живот, глувост, адолесценција.

## INTRODUCTION

The WHO defines this concept in a very broad manner: “Quality of life is defined as individuals' perceptions of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards, and concerns” (The World Health Organization Quality of Life Assessment Instrument [WHOQOL], 1995, p. 1403). During adolescence fast and large developmental changes occur, but still there is little knowledge about the manner in which these changes affect the quality of life of young people with hearing impairments. Other authors, including Mattejat and Remschmidt (2006), have tried to make this definition more precise. The latter see HRQoL as “the subjective perception and evaluation of the most important aspects of one's own life situation, in particular, one's own state of health and ability to function as well as to integrate socially and participate in all aspects of life appropriate to one's age” (Mattejat & Remschmidt, 2006, p. 12). Apart from the key qualities of one's state of health (physical, mental, social), this definition in the main addresses the issue of the different areas of everyday life that reflect HRQoL. For children and young people, these are, aside from the family domain, primarily the domains of school and leisure. Hearing tests do not provide a complete picture of the impact of an individual's hearing loss. While hearing tests can provide quantifiable information regarding the status of an individual's hearing loss, they cannot provide information regarding the effect of the hearing loss on a person's everyday function, or the handicap imposed by the hearing loss (Ventry & Weinstein, 1982).

Quality of life (QOL) refers to an individual's perceived physical and mental well-being (Parmet et al., 2002). Many factors that influence and contribute to a person's quality of life exist. A health-related quality of life (HRQOL) is concerned with those factors which influence a person's quality of life that can be affected by illness and their treatment. For example, a person's quality of life may be adversely affected by increased dependence on others due to pain brought on by an illness (Parmet et al., 2002). Numerous studies have revealed that adults with hearing loss have poorer mental health, physical and social functioning, and overall quality of life (Strawbridge et al, 2000; Dalton et al, 2003; Chisholm et al., 2007). The purpose of creating a quality of life measure is to assess the physical, emotional, and social dimensions of hearing loss. The advantage of using a generic health-related quality of life (HRQOL) questionnaire is that it allows for rating the quality of life of individuals and making comparisons across illnesses. Generic HRQOL questionnaires are not intended for a specific health condition but are nonspecific; they may lack validity or sensitivity to specialized subgroups.

## **METHODOLOGY**

The purpose of this research was to determine the impact the hearing impairment has on the quality of life of adolescents and the way in which deaf adolescents perceive their physical and mental well-being. This study had a quantitative character in which four aspects of the quality of life were analyzed: social, physical, emotional and family aspect. Each question was targeted for a specific area. The sample was consisted of 30 students with impaired hearing on the age from 14 to 18 from the state school center for education and rehabilitation "Partenija Zografski" – Skopje, all of them had normal intellectual status. For this research standardized questionnaire for measuring the quality of life of deaf adolescents was used (Streufert, 2008, p.36). The questioner was consisted of 28 questions.

The following hypotheses were made:

XO – Deaf adolescents generally have a lower quality of life.

X1 – Deaf adolescents have negative experiences in the social participation in activities with hearing persons.

X2 – Deaf adolescents do not have problems in the performance of physical activities.

X3 – Deaf persons emotionally cope well with the hearing impairments.

X4 – Deaf adolescents are well accepted in their own families.

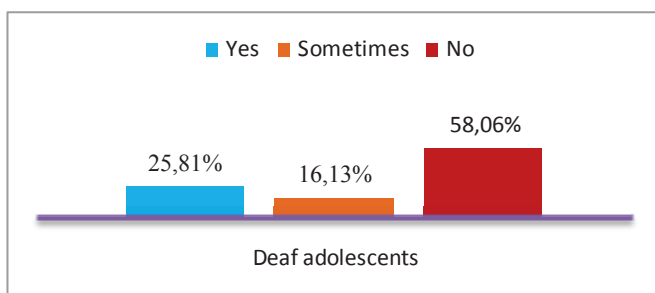
## **RESULTS**

Before undertaking the statistical analyses of the gained information we made a gender distribution analyses. The data is shown below.



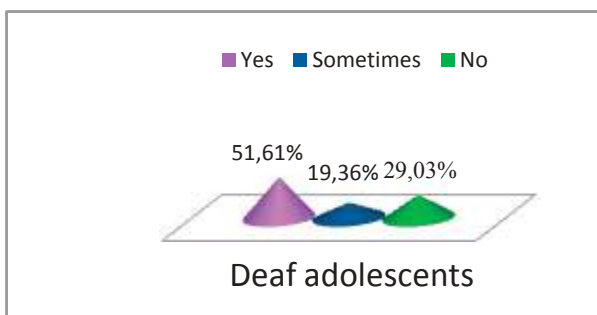
**Graph 1.** Gender distribution

Graph 2 shows that from a total of 30 deaf adolescents, 58% are male while 42% are female.



**Graph 2.** Do you feel ashamed when you meet new people because of your hearing?

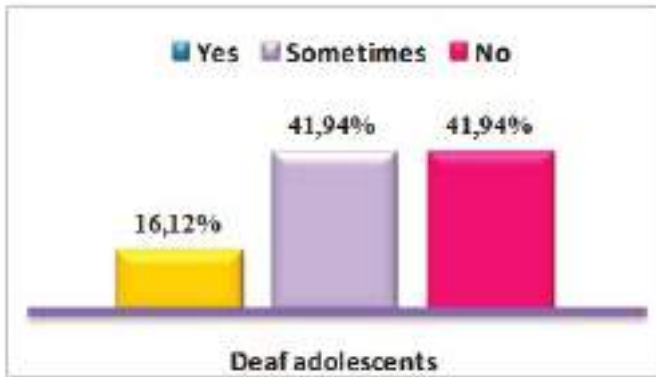
From graph 2 we can notice that the largest number of deaf adolescents, 58,06% do not feel ashamed when meeting new persons taking into perspective their hearing impairment, 25,81% felt ashamed when they meet new persons, while 16,13% sometimes feel ashamed.



**Graph 3.** Does the hearing loss make you feel different from all the other people?

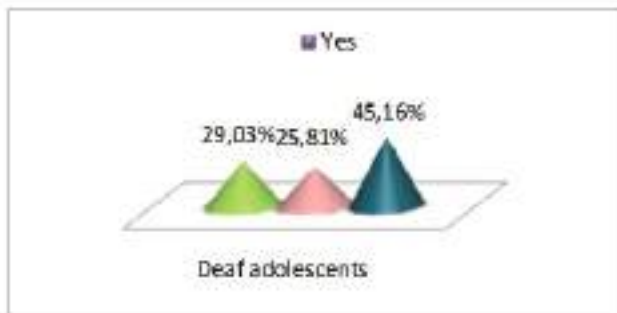
From graph 3 we can conclude that more than half of the adolescents, 51,61% feel that their hearing loss makes them different from all the others, 19,36% sometimes feel different because of the hearing, while 29,03% do not feel different from the others taking into consideration their hearing loss.





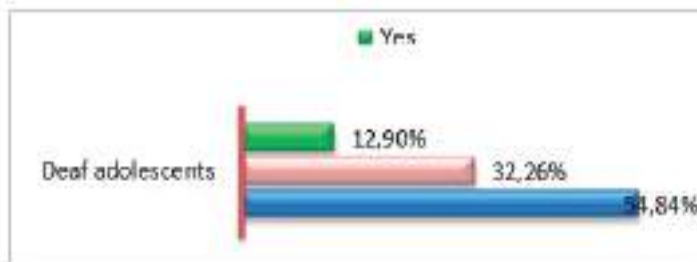
**Graph 4.** Do you have problems in the interaction with your friends because of the hearing loss?

From graph 4 we can see that 16,12% of the adolescents have problems in the interaction with their friends because of the hearing loss, 41,94% sometimes have problems, and the same percentage (41,94%) believe that they do not have problems in the interaction with their friends.



**Graph 5.** Do you have problems with watching TV or movies because of the hearing loss?

From the graph 5 above, we can see that the largest part of the deaf adolescents do not have problems during watching TV or movies, 25,81% from the deaf adolescents sometimes have problems, while in 29,03% of the adolescents we can see that they show problems while watching TV or movies because of their hearing,



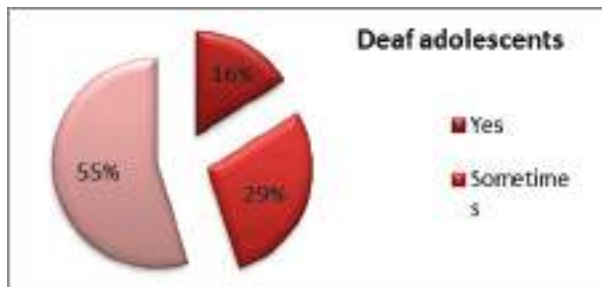
**Graph 6.** Does your hearing make you feel nervous?

Regarding this question, more than half from the adolescents, 54,84% answered that their hearing does not make them feel nervous, 32,26% of the adolescents because of the impaired hearing sometimes feel nervous, and in a small number of them (12,90%) the hearing impairment does not cause nervousness.



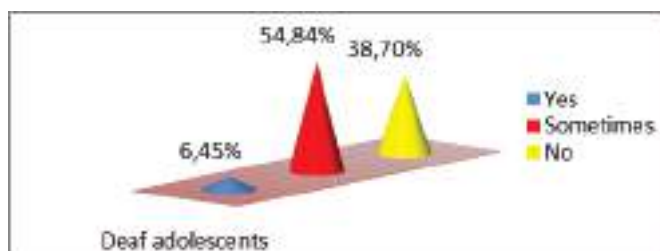
**Graph 7.** Do you speak less with your friends than you would like because of your hearing?

Graph 8 shows that 38,71% of the examinees talk less with their friends than they would prefer because of their hearing, 19,36% sometimes talk less, while the largest part of them 41,93% do not have communication problems with their friends.



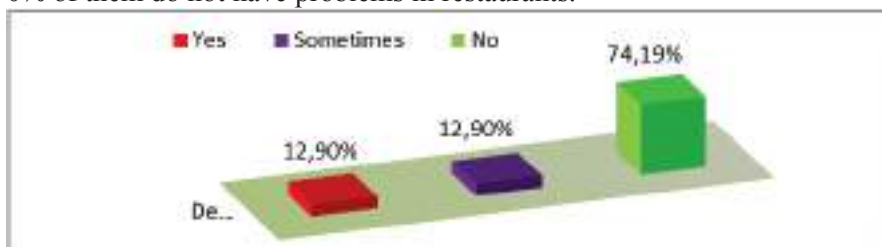
**Graph 8.** Do you have problems in the interaction with your family (parents, brother, sister) because of your hearing?

From the data shown in graph 8, we can notice that 16% of the examinees do not have problems in the communication with their family because of their hearing, 29% of them sometimes have communication problems, while the largest part of them 55% do not have communication problems with their family.



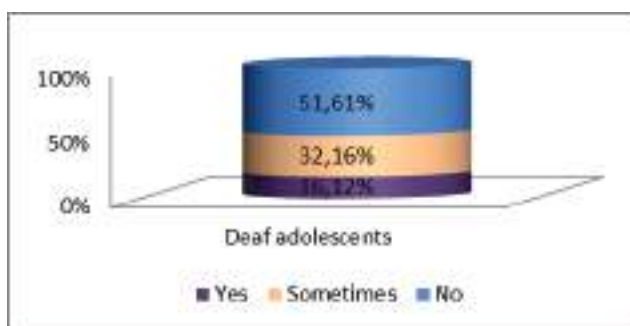
**Graph 9.** Do you have problems in restaurants because of your hearing?

From graph 9 we can see that a small number of the adolescents, 6,45% have problems in restaurants, more than half 54,84% sometimes have problem, while 38,70% of them do not have problems in restaurants.



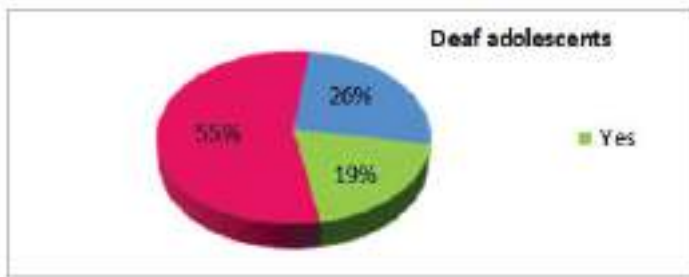
**Graph 10.** Do you participate less in sport activities or other types of activities in relation to your friends because of your hearing?

Graph 10 shows that in the largest part of the adolescents 74,19% the impairment in the hearing does not affect their participation in any sport or other activity in relation to their friends, in 12,90% of the adolescents, the hearing impairment affects their participation and in the same percentage (12,90%) the hearing impairment sometimes affects their participation in some activities.



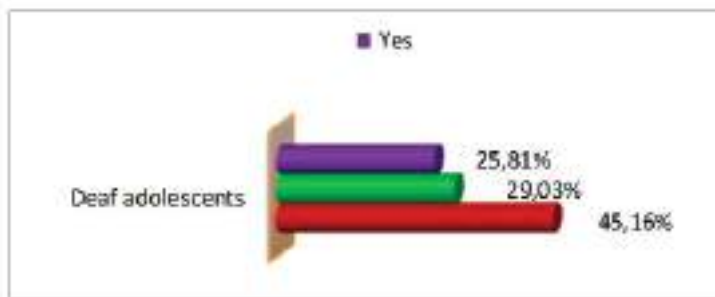
**Graph 11.** Do you feel rejected when you are in a group of people because of the hearing?

According to graph 10, we can notice that a small number of the students 16,12% feel rejected when they are in a large number of people, while a large number of the examinees 51,61% do not fell rejected, and in 32,16% of the adolescents this feeling occurs sometimes.



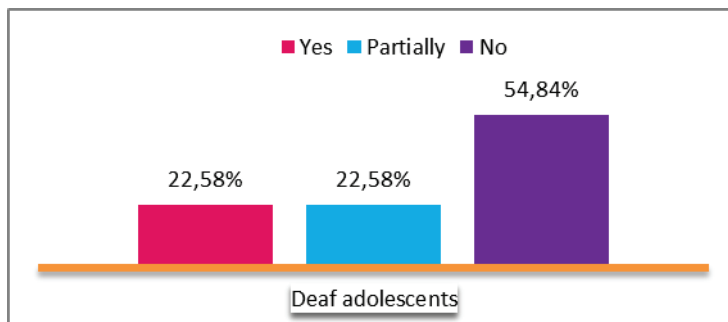
**Graph 12.** Do you have problems in meeting new people because of your hearing impairment?

From the results shown in the table 11, we can notice that more than half of the adolescents (55%) sometimes have problems in meeting new people, 26% from them don't have problems, while the rest 19% have problems in meeting new people because of the hearing.



**Graph 13.** Do you go less to parties than you would like because of the hearing?

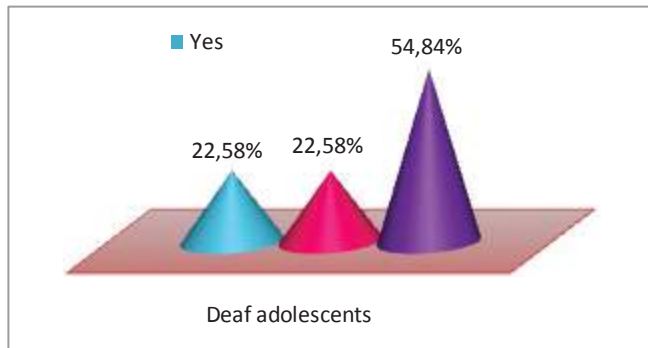
From the graph shown above, we can notice that 25,81% of the adolescents go less to parties than they would like, in 29,03% the hearing influences partially in the attendance to parties, while in 45,16% of the adolescents the hearing is not a problem for the party attendance.



**Graph 14.** Do you go less to the movies than you would prefer because of the hearing?

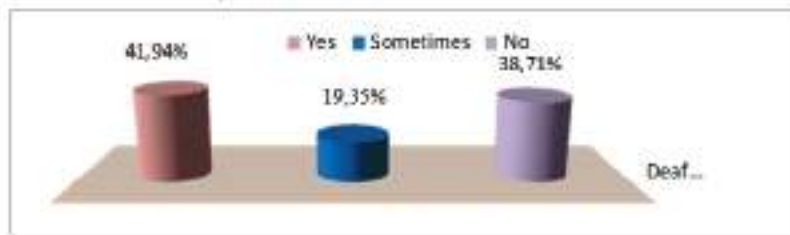
From the data shown we can notice that in the largest part of the students 54,84% the impairment does not affect their attendance to the movies, 22,58% go less to

the movies because of the hearing, and the same percentage (22,58%) believe that the hearing impairment partially influences their desire for the cinema attendance.



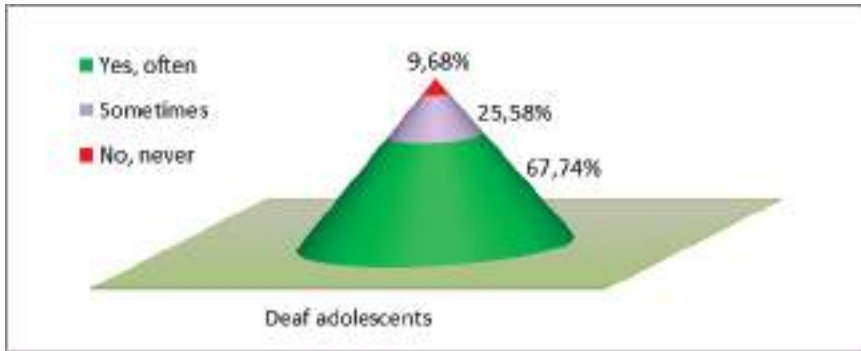
**Graph 15.** Do you have communication problems in your family (grandfather, grandmother, aunt, uncle, cousins)?

According to the results shown we can notice that most of the students 54,84% do not have problems in the communication with their family, 22,58% sometimes have communication problems, while the same number of students 22,58% have communication problems.



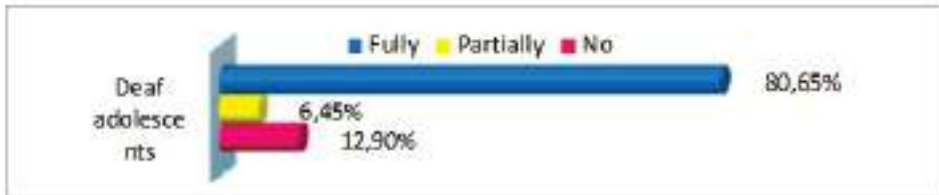
**Graph 16.** Do you have difficulties with the employees from the public institutions (market, post office, bank)?

According to the results we can notice that 41,94% have difficulties in the communication with the employees from the public institutions, 19,35% sometimes have difficulties, while 38,71% do not have difficulties.



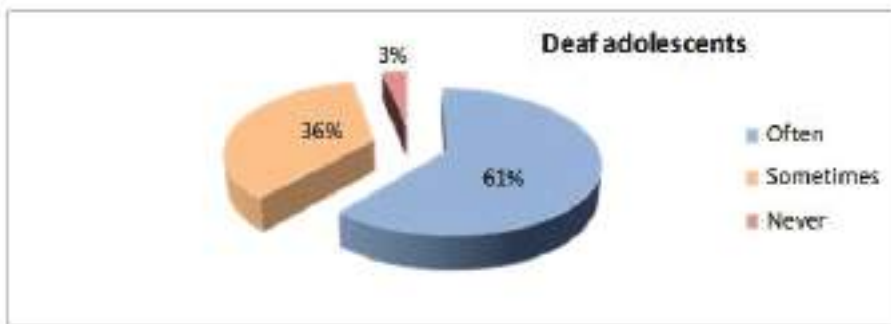
**Graph 17.** Do you socialize with persons that are not hearing impaired?

According to the data shown on the table, we can notice that the largest number of deaf adolescents 67,74% socialize with persons that are not hearing impaired, 25,58% sometimes socialize with them, while a small number of them 9,68% do not socialize with hearing persons.



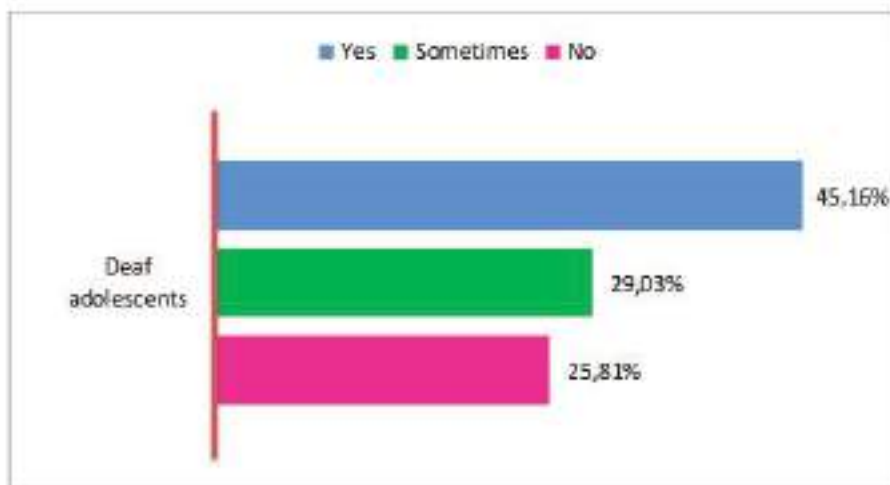
**Graph 18.** Do you believe that the boarding school satisfies your needs?

From the data shown we can notice that 80,65% of the adolescents fully agree that the boarding school satisfies their needs, 6,45% are partially satisfied from the conditions in the boarding school, while 12,90% believe that the boarding school does not satisfy their needs.



**Graph 19.** How often do you organize parties in the dormitory?

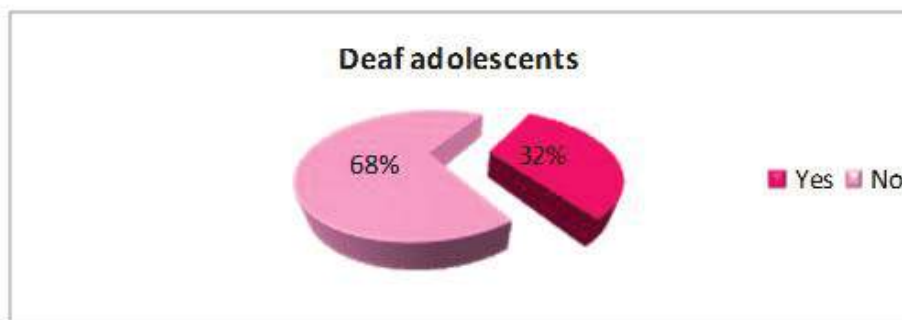
The results show that 61% of the deaf adolescents confirmed that they often organize parties, 36% of them only sometimes, and only 3% never organize parties.



**Graph 20.** Do you miss your family and the time spent with them?

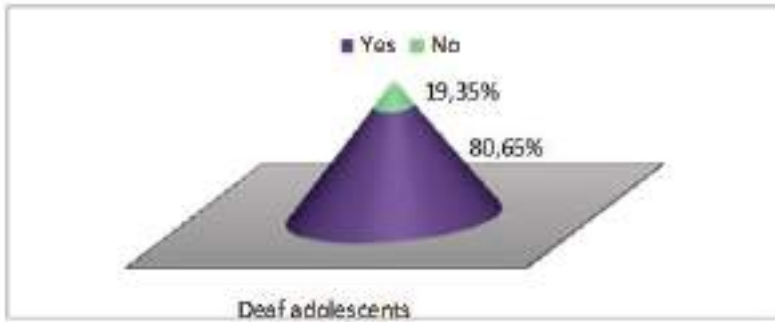
Graph 20 shows that most of the adolescents (45,16%) miss their families and the time spent with them. 29,03% said that only sometimes miss the family and 25,81% do not miss their family.

It is noticeable the largest part of the deaf adolescents (61,29%) always collaborate in doing the schoolwork, 38,71% sometimes collaborate with the peers and none of them (0%) stated that there is no collaboration among the students.



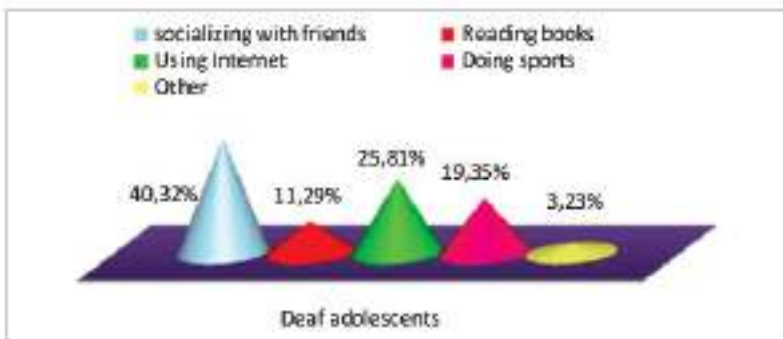
**Graph 21.** Do you have difficulties using the public transport?

According to graph 22, 32% of the deaf adolescents have some difficulties using the public transport, but 68% stated they have no such difficulties.



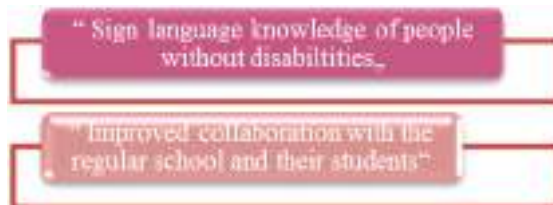
**Graph 22.** Do you think you would manage better in the environment if more people without hearing loss have knowledge of the Sign Language?

The results suggest that 80,65% of the deaf adolescents believe they would manage better in the environment if more people have the knowledge of Sign Language. Only 19,35% think that the knowledge of Sign Language would not change the situation.



**Graph 23.** How do you spend your free time?

According to graph 23, the deaf adolescents spend most of their free time socializing with their friends (40,32%), use the Internet (25,81%), practice sports (19,35%), read books (11,29%) and the rest 3,23% have some other activities during their free time.





## DISCUSSION

According to the results, the general hypothesis 'deaf adolescents generally have a lower quality of life' is rejected. There are positive results in almost all research aspects of the quality of life. Recently made studies regarding the quality of life of deaf adolescents show significantly lower scores, which do not correlate with the results gained in our research (Škrbić et al., 2013; Fellingner et al., 2005). The first hypothesis about the deaf adolescents having negative experiences in the social participation in activities with hearing persons is rejected. In all aspects concerning the social part of quality of life, deaf adolescents had no significant problems. 67.64% of the deaf adolescents very often socialize with persons with hearing impairments and 51.61% said that they never feel rejected when they are in a group of people. Also, the hearing impairment does not prevent them go less to parties (45,15%) or cinema (54,84%). Even though the overall finding of Fellingner et al. (2005) indicated poorer quality of life, the results in the social domain showed similarities to the general population. Just like in our research, the hearing impairment does not affect the aspect of social relationships. The second hypothesis regarding the performance of physical activities is confirmed. The percent of 74.19% of deaf adolescents said that they do not participate less in sport activities because of their hearing. Because the results of the questions referring to the emotional coping with the deafness indicate both positive and negative results, we can partially confirm the third hypothesis. 51.61% of the adolescents stated that the hearing loss makes them feel different from all other people. Anyway, 54.84% never feel nervous because of their hearing loss and 58.06% never feel shy when meeting new people. These results showing the self-esteem of the deaf adolescents overlap with the results of Warner-Czyz et al. (2015). The 50 adolescents with hearing impairment included in their research rated their global self-esteem significantly more positively than the hearing peers. The fourth hypothesis is confirmed. The deaf adolescents are accepted by their family and want to spend more time with the family members (45.16%) and 55% do not have difficulties in the interaction with them. Regarding the interaction and communication with the closest family members, a study of Kushalnagar et al. (2011) showed that as much as the deaf adolescents had smooth communication with their parents (understand everything they say) they reported a higher perceived quality of life.

## CONCLUSION

In general, the adolescents with hearing impairments in our research have a good quality of life. Very high results are gained in three of the examined aspects of quality of life (social, physical and family aspect). The emotional aspect is the only part where different results were obtained (positive and negative). Even though the deaf adolescents feel different from others, that do not hinder their interaction with the people from the surrounding. However, the results show the problem the

adolescents have in communication with persons they meet in the broader environment (restaurants, banks, supermarkets).

## REFERENCES

1. Chisolm, T.H.; Johnson, C.E.; Jeffrey L. Danhauer, J.L.; Lural J.P.; Portz, L.J.P.; Abrams, H.B.; Lesner, S.; McCarthy, P.A.; Newman, C.W. (2007). A Systematic Review of Health-Related Quality of Life and Hearing Aids: Final Report of the American Academy of Audiology Task Force on the Health-Related Quality of Life Benefits of Amplification in Adults. *Journal of American Academy of Audiology* 18 (151-183).
2. Dalton D.S.; Cruickshanks K.J.; Klein B.E.; Klein R.; Wiley T.L.; Nonhdahl D.M. (2003). The impact of hearing loss on quality of life in older adults. *Gerontologist*, 43, 661–668.
3. Fellingner, J., Holzinger, D., Dobner, U., Gerich J., Lehner, R., Lenz, G., Goldberg, D. (2005). Mental distress and quality of life in a deaf population. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*. 40 (9), 737-742.
4. Kushalnagar, P., Topolski, T.D., Schick, B., Edwards, T.C., Skalicky, A.M. and Patrick, D.L. (2011). Mode of Communication, Perceived Level of Understanding, and Perceived Quality of Life of Youth Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 16 (4), 512-523.
5. Matzejat F, Renschmidt H. ILK. Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen. 2006. [ILC. Inventory of Life Quality of Children and Youth]. Bern, Switzerland: Huber.
6. Parmet, S.; Lynn, C.; Glass, R.M. (2002). Quality of Life. *The Journal of the American Medical Association*, 288 (23), 3070.
7. Škrbić, R., Milankov, V., Veselinović, M. i Todorović, A. (2013). Impact of Hearing Impairment on Quality of Life of Adolescents. *Medicinski pregled*. 66 (1-2), 32-39.
8. Strawbridge, W.J.; Wallhagen, M.I.; Shema, S.J.; Kaplan, G.A. (2000) Negative consequences of hearing impairment in old age: a longitudinal analysis. *Gerontologist*, 40, 320–326.
9. Ventry, I.M.; Weinstein, B.E. (1982). The Hearing Handicap Inventory for the Elderly: a New Tool. *Article. Ear & Hearing*. 3(3),128-134.
10. Warner-Czyz, A.D., Loy, B.A., Evans, C., Wetsel, A. & Tobey, E.A. (2015). Self-Esteem in Children and Adolescents With Hearing Loss. *Trends in Hearing*. 19, 1-12.
11. World Health Organization. (2008). Convention on the rights of persons with disabilities. Retrieved September 17, 2009, from <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.

# ИНДИВИДУАЛНИ ОБРАЗОВНИ ПЛАНОВИ ЗА ДЕЦА СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ ВО Р.ТУРЦИЈА

## INDIVIDUAL EDUCATION PLANS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN R.TURKEY

**Нергис РАМО АКЃУН<sup>1</sup>, Ристо ПЕТРОВ<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Центар за Специјална Едукација и Рехабилитација, Чанаккале, Р.Турција

<sup>2</sup> Редовен професор во пензија, Филозофски факултет, Скопје, Р. Македонија

### АПСТРАКТ

Стручниот тим од Центрите за насочување и следење во Р.Турција по детална процена на децата со интелектуална попреченост изработуваат Индивидуален образовен план. Реализацијата на активностите наведени во овие планови, се изведуваат во Центрите за Специјална Едукација и Рехабилитација. Извештајот за Индивидуалните образовни планови има за цел да ги претстави програмите за едукација на децата со интелектуална попреченост инклузирани во редовните училишта во Р.Турција. За потребите на овој извештај ги анализираме подрачјата предвидени за дополнителна едукација на децата со интелектуална попреченост одредени од Министерството за Образование на Р.Турција. Секое подрачје го анализираме според поставената цел, очекуваните достигнувања, одредениот број на часови, содржината на подрачјето како и начинот на оценување на постигнувањата. Едукативните програми за индивидуална поддршка на децата со интелектуална попреченост во Р.Турција се составени од девет подрачја. Целта на секое подрачје е одредена според очекуваните резултати за секое дете. Содржината на овие подрачја е поделена во најмногу 12 под-групи во кои се опфатени очекуваните достигнувања според активностите. Бројот на предвидени часови варира од 100 до 360 во зависност од индивидуалните разлики кај децата. Оценувањето на успешноста во постигнувањата на детето се одредува на два начини: преку да/не одговори на поставени прашања од подготвен формулар; и преку оценување на активноста со опис на реализацијата. Индивидуалните образовни планови во Р.Турција претставуваат организирана поддршка за децата со интелектуална попреченост вклучени во редовното образование. Успешноста на учениците се оценува преку усвојување на знаењата предвидени за девет подрачја, поделени според нивната содржина на одреден број активности.

**Клучни зборови:** Индивидуални Образовни Планови, Интелектуална попреченост, Р.Турција.

### ABSTRAKT

The team of experts from the Centers for guiding and monitoring in R. Turkey after detailed assessment of children with intellectual disabilities makes an individual education

plan. The implementation of the activities listed in these plans, are performed in the Centers for Special Education and Rehabilitation. The report of Individual educational plans aims to present the programs of education for children with intellectual disabilities included in regular schools in R. Turkey. For the purpose of this report we analyzed the areas provided for additional education of children with intellectual disability determined by the Ministry of Education of the Republic of Turkey. Each area was analyzed according to the setted aim, the expected performance, specified number of classes, and contents of the area as well as the way of evaluation of the results. Educational programs for individual support of children with intellectual disabilities in R. Turkey are composed of nine areas. The purpose of each of the areas is determined based on expected results for each child. The contents of the areas are divided into a maximum of 12 sub-groups, which are included in the expected advances, according to activities. The number of provided classes varies from 100 to 360 depending on the individual differences of children. The evaluation of the success in the achievement of the child is determined in two ways: yes / no answers to questions from the prepared form; and by evaluating the activity with description of the implementation. Individual education plans in R. Turkey are an organized support for children with intellectual disabilities included in regular education. The success of the students are evaluated by adopting the knowledge provided in nine areas, divided according to their content of a number of activities.

**Key words:** Individual Educational Plans, Intellectual Disabilities, R. Turkey.

Имплементацијата на процесот на инклузија во редовните основни училишта во Р. Турција наметна потреба од организирање систем за поддршка на образованието за децата со интелектуална попреченост. За таа цел, на 24.07.2008 год. донесен е законот бр.3797 кој се однесува на подготовка на програми за поддршка на индивидуалното образование за децата со интелектуална попреченост, од страна на Министерството за Образование (Milli Eğitim Bakanlığı) (1). Со донесувањето на овој закон формирани се посебни Центри за Насочување и следење (Rehberlik ve Araştırma Merkezi) во кои стручните тимови прават детална процена на можностите и способностите на децата со посебни образовни потреби. Доколку истиот тим одреди дека детето може да ја следи наставата во редовна паралелка или пак во посебна паралелка од редовно училиште, тогаш изработува Индивидуален Образовен План. За реализацијата на активностите предвидени во планот, одговорни се Специјалните Едукатори од Центрите за Специјална Едукација и Рехабилитација (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi) каде учениците посетуваат настава паралелно со наставата во редовните училишта (2). Преку анализата на програмите кои овие две установи ги издвојуваат и имплементираат во процесот на едукација, можеме да добиеме сознанија за начинот на едукација во посебниот образовен систем на Р. Турција. Во овој труд ги анализиравме сите подрачја опфрнети во индивидуалните образовни програми за поддршка на едукацијата за деца со интелектуална попреченост инклузирани во редовни паралелки или пак во посебни паралелки при редовните училишта. Програмата е преземена од Министерството за образование на Р. Турција- Генерален директорат за посебни образовни

институции (1). Секое подрачје го анализираме според поставената цел, очекуваните достигнувања и број на активности потребни за реализација на целта, потоа одредениот број на часови, содржината на подрачјето како и начинот на оценување на постигнувањата. Извештајот за Индивидуалните образовни планови има за цел детално да ги претстави програмите за едукација на децата со интелектуална попреченост инклузирани во редовните училишта во Р.Турција. Индивидуалните образовни планови им овозможуваат на децата со интелектуална попреченост стекнување знаења од различни подрачја. При изработката на овие планови се земаат во предвид целокупните знаења кои треба да ги усвои ученикот, но и нивните индивидуални разлики. Програмата за поддршка на индивидуалната работа со деца со интелектуална попреченост е составена од девет подрачја (1):

### *I. Когнитивни вештини*

Целта на ова подрачје е стекнување на одредени когнитивни вештини за детето со интелектуална попреченост. Содржински ова подрачје е поделено на 9 групи:

1. Перцепција- група составена од активности за развој на слушна и визуелна перцепција.
2. Следење насоки- вклучува активности со кои се очекува од детето да следи насоки составени од една, две, три или повеќе акции.
3. Боење- активности составени од боење на неограничен и ограничен простор.
4. Играње игри- во оваа група предвидени се неколку активности преку кои детето со интелектуална попреченост треба да научи да чека ред, да научи правила и одговорности во играта итн.
5. Поврзување- група составена од активности за поврзување два исти предмети, слики, звуци...
6. Имитација- во оваа група опфатени се сите активности за имитирање на движења и звуци.
7. Бои- запознавање со основните и секундарните бои.
8. Спротивности- група составена од активности за стекнување знаења за сите спротивни поими: топло-ладно, отворено-затворено, чисто-валкано, меко-тврдо.
9. Наоѓање на предмети- група составена од игри и активности за наоѓање сокриен предмет.

Ова подрачје е составено од вкупно 20 активности. За совладување на истите, издвоени се вкупно 100 наставни часови.

### *II. Грижа за себе*

Целта на овој модул е стекнување на вештини за грижа за себе. Според содржината ова подрачје е поделено во 3 големи групи:

1. Лична хигиена и чистота – група која е составена од 13 активности кои во зависност од возраста и способностите се очекува од детето со интелектуална попреченост да бидат усвоени, почнувајќи од миење и сушење на рацете и лицето па се до самостојно бањање.

2. Соблекување и облекување – во оваа група се опфатени 30 активности кои почуваат од ставање/ вадење шапка, преку облекување/ соблекување кошула, пантолони, јакна...па се до закопчување/откопчување на копчиња.
3. Самостојно јадење – група составена од активности кои се однесуваат на подготовка за оброк, употреба на прибор за јадење, познавање на правилата при јадење, средување по оброкот.

За стекнување на сите 50 активности од ова подрачје, во Индивидуалниот образовен план на детето со интелектуална попреченост се издвоени најмногу 240 наставни часови. Бројот на часови варира во зависност од претходите познавања на детето, но и според времето потребно за стекнување на новите вештини.

### *III. Секојдневен живот*

Целта на овој модул е стекнување вештини за секојдневно функционирање. Содржински, ова подрачје е поделено во четири групи:

1. Ракување со различни алатки – подрачје составено од 5 активности, со кои се очекува од детето соодветно да употребува фен за сушење на косата, мобилен/фиксен телефон, часовник, лифт и компјутер.
2. Чистење и средување на домот – каде преку 20 активности се настојува детето со интелектуална попреченост да ги научи сите потребни работи во домот, вклучувајќи едноставни активности како собирање на ѓубрето, бришење прашина...па се до посложени активности како употреба на правосмукалка и бришење на прозори.
3. Одржување на облека -10 активности составени од дуплење, перење, пеглање, шиенење, плетење итн.
4. Стекнување кулинарски вештини- оваа група е сооставена од 5 под-групи; превземање потребни мерки за претпазливост во кујната, употреба на кујнски апарати (фрижидер, миксер, тостер...), подготовка на храна (сечење, рендање, варење, пржење, подготовка на салата, сендвич, макарони, ориз...), подготовка на пијалоци (растворање на сок, подгревање млеко, правење чај...), чистење и средување на кујната (подготовка на трпеза, сервирање, миене садови...).

Во ова подрачје се очекува од детето со интелектуална попреченост да стекне знаења за вкупно 67 активности, за што се издвоени вкупно 120 наставни часови.

### *IV. Социјални вештини*

Целта на ова подрачје е стекнување вештини за соодветно функционирање во општеството. Според содржината, ова подрачје е поделено на 5 групи активности:

1. Комуникациски вештини- стекнување знаења за сите модели на комуникација во секојдневниот живот, соодветен одговор на емоции, покажување толеранција и разбирање, соодветно поставување прашања итн.

2. Правила на однесување во околината- усвојување на правилата на однесување во кино, театар, ресторан, маркет, јавен превоз, училиште и сл.
3. Патување- подготовка за патување, мерки кои треба да се преземат пред да започне патвањето, начини на патување, места итн.
4. Запознавање со сите професии.
5. Стекнување знаења за потрошувачите- плаќање сметки, подготовка на личен буџет, штедење, употреба на банкомат, запознавање со правата на потрошувачите и др.

Ова подрачје е составено од вкупно 22 активности кои детето треба да ги усвои за најмногу 100 наставни часови.

#### *V. Јазик, говор и алтернативна комуникација.*

Ова подрачје има за цел да ги развие јазичните способности, говорот и алтернативните облици на комуникација кај детето со интелектуална попреченост. Содржински, ова подрачје е поделено на две групи:

1. Прием на говор- одредување на насоката на звукот, слушање звуци, имитирање и сл.
2. Експресивен говор- оваа група е составена од две под-групи; Вербализација (вербално изразување, работа со слики, објаснување настан, познавање на делови од тело, анимација, драматизација...) и Алтернативна комуникација (познавање на говорот на телото, сигнализација, комуникација преку слики и предмети и сл).

За соодветно усвојување на знаењата од ова подрачје во зависност од можностите и способностите на учениците со интелектуална попреченост, предвидена е реализација на максимум 52 активности, поделени во најмногу 240 наставни часови.

#### *VI. Психомоторни вештини.*

Целта на ова подрачје е развој на психомоторните вештини кај детето со интелектуална попреченост. Содржината е поделена во две групи:

1. Активности за развој на крупна моторика- реализација на активности за седење, лазење, подигнување и пренесување на предмети, стоење, одење, скокање, качување/симнување по скали, трчаше итн.
2. Активности за развој на ситната моторика- активностите во оваа група се поделени во две под-групи: активности за развој на моториката на рацете (фрлање предмети, боење, работа со хартија, правење низа од топчиња и сл.) и активности за развој на моториката на прстите (следење објекти со прст, нижење ситни топчиња, работа со пластелин итн.)

Ова подрачје е составено од вкупно 30 активности, со кои се очекува од детето усвојување на соодветни психомоторни вештини. Реализацијата на активностите е предвидено да се постигне за време на најмногу 120 наставни часови.

## *VII. Социјализација*

Целта на ова подрачје е стекнување и подобрување на вештините за социјализација кај детето со интелектуална попреченост. Содржински, ова подрачје е составено од 9 групи:

1. Запознавање со одделението- преку активностите од овој предмет се очекува од детето со интелектуална попреченост да даде опис на својата училница, соучениците, предметите во училницата како и да се запознае со правилата во истата.
2. Здрав живот- активностите во овој дел се составени од стекнување познавања за деловите на телото, сетилните органи, внатрешните органи, здравата исхрана, видови на несреќи, болести, запознавање со здравствените установи и вработениот персонал.
3. Година- стекнување знаења за годишните времиња, месеци, недели, денови.
4. Нашиот свет- група на активности кои ќе му овозможат на детето со интелектуална попреченост да стекне познавања за светот, сонцето, месечината, ѕвездите и природните промени.
5. Животна средина- група составена од 3 активности преку кои се очекува од детето да има познавања за живата и мртвата природа, растенијата и животните.
6. Комуникација- запознавање со сите алатки за комуникација како и нвните места.
7. Ататурк и нашето знаме- во овој дел учениците треба да покажат познавања за животот на Ататурк, Турското знаме како и химната.
8. Важни денови- преку соодветни активности, учениците се запознаваат со Националните денови, верските празници како и други поважни денови и недели.
9. Познавања за Турција- т.е мапата на Турција и знаменитостите на некои поважни места.

За стекнување на сите знаења од ова подрачје предвидени се 36 активности поделени во 160 часови.

## *VIII. Турски јазик*

Целта на ова подрачје е стекнување вештини за правилна употреба на Турскиот јазик. Истата е предвидено да се постигне преку 6 групи поделени според содржината:

1. Перцептивна работа- во оваа група спаѓаат активностите за следење вербална насока како и вежби за визуелна и слушна перцепција.
2. Подготовка за читање и пишување- вежби за соодветна визио- моторна координација, запознавање со приборот за пишување, цртање на основни линии.
3. Глас- слог- збор- реченица- во овој дел за ученикот со интелектуална попреченост потребно е да ги научи сите букви (гласови), слогови, зборови...па се формирање пократки реченици.



4. Читање и пишување- група на активности составена од часови предвидени за читање и пишување реченици и кратки текстови, но и запознавање со правилата за читање.
5. Слушање и следење- активности за слушање и раскажување на приказни.
6. Граматика- употреба на интерпункциски знаци и запознавање со правилата за пишување.

Усвојувањето на знаењата по предметот Турски јазик е предвидено преку вкупно 24 активности, поделени во 360 наставни часови.

#### *IV. Математика*

Целта на ова подрачје е стекнување на математички вештини за детето со интелектуална попреченост. Според содржината, ова подрачје е поделено во 12 групи:

1. Односи помеѓу објектите- група составена од 17 активности преку кои се усвојуваат знаењата за разликување на оносите помеѓу објектите (многу-малку, големо-мало, високо-ниско, далеку-близу, тешко-лесно итн.)
2. Ритмичко броење- одбројување преку еден, преку два, преку три...преку 10.
3. Природни броеви- познавање на броевите од 1 до 9, потоа двоцифрените, трицифрените...парни и непарни броеви, римски броеви и сл.
4. Собирање- собирање на природни броеви, решавање текстуални задачи за собирање...
5. Одземање- одземање на природни броеви, решавање задачи со одземање...
6. Таблица на множење.
7. Задачи со множење- решавање задачи со множење на природни броеви како и текстуални задачи со множење.
8. Делење- делење на природни броеви, делење со остаток, употреба на калкулатор, решавање на текстуални задачи со делење и сл.
9. Еквивалентност, унија, пресек.
10. Димензии- тежина, маса, време и нивните вредности.
11. Геометриски форми- квадрат, правоаголник, триаголник, круг...
12. Продолжување на низа.

Предметот Математика е поделен во 67 активности, за кои се издвоени вкупно 300 наставни часови.

Оценувањето на стекнатите знаења за сите подрачја е на ист начин, стручните лица во Р.Турција стекнувањето на знаењата кај учениците го оценуваат:

- преку да/не одговори покрај секоја активност во зависност од успешноста при изведувањето на истата,
- преку пополнување на табела за перформансот на детето со интелектуална попреченост со анализа на изведувањето на активноста

на четири начини: независно/со вербален налог/со покажување/со физичка помош.

Како пример ќе издвоиме дел од формуларот за првото подрачје- Стекнување на когнитивни вештини, превземено од Министерството за Образование на Р.Турција (3). Првиот формулар за оценување на познавањата кај детето го пополнува стручниот тим од Центарот за Насочување и Следење, одредувајќи за кои од активностите детето поседува претходни познавања или пак ги усвоило во претходниот Индивидуален Образовен План.

Табела 1. Пример за формулар за евалуација

Table 1. Example for evaluation form

Формулар за евалуација на подрачјето “Стекнување на когнитивни вештини”			
Име и Презиме:		Датум на оценување:	
Датум на раѓање:			
Област		Да/ Не	Опис
<b>А.</b>	<b>ПЕРЦЕПЦИЈА</b>		
1.	Остварува контакт со очите	+	
2.	Гледа во насока на визуената стимулација	+	
3.	Гледа во насока на аудитивна стимулација	+	
<b>Б.</b>	<b>ПОВРЗУВАЊЕ ПРЕДМЕТИ</b>		
1.	Поврзува предмети според бојата	+	
2.	Покажува слика на именуван предмет	-	
3.	Покажува слика на репродуциран глас	-	
<b>В.</b>	<b>СЛЕДЕЊЕ НАСОКИ</b>		
1.	Исполнува барање составено од една акција	+	
2.	Исполнува барање составено од две акции	+	
3.	Исполнува барање составено од три или повеќе акции	-	
<b>Г.</b>	<b>НАОЃАЊЕ ПРЕДМЕТИ</b>		
1.	Може да најде сокриен предмет	+	
<b>Д.</b>	<b>БОЕЊЕ</b>		
1.	Може да бои во ограничен простор	-	
2.	Бои во неограничен простор	-	
<b>Ѓ.</b>	<b>ИГРАЊЕ ИГРИ</b>		
1.	Го чека својот ред за време на играта	+	
2.	Ги исполнува своите обврски во рамките на играта	-	
<b>Е.</b>	<b>ИМИТАЦИЈА</b>		
1.	Имитира движења	+	
2.	Имитира звуци	-	

Со пополнувањето на овој формулар за секое подрачје, стручниот тим може да одреди кои активности треба да бидат вметнати во Индивидуалниот Образовен План, оценувајќи според бројот на активности кои можат да бидат совладани во рок од една година. При тоа, имајќи ги во предвид

индивидуалните можности и способности на ученикот со интелектуална попреченост. Следното оценување претставува обврска за Специјалниот едукатор, кој после секој одржан час треба да го оцени перформансот на детето преку пополнување на следниот формулар кој ќе ни послужи како пример за активноста “Имитација на звуци” (4).

**Табела 2.** Пример за евиденција на перформансот на учениците  
**Table 2.** Example for recording pupils performances

ТАБЕЛА ЗА ЕВИДЕНЦИЈА НА ПЕРФОРМАНС														
Име и презиме:				Месец:										
Постигнување: Имитација на звуци														
Известување	Инструкции и прашања	Процена пред започнување со часот	Индивидуална работа											
			1. час		датум		2. час		датум		3. час		датум	
			н з	в н	п к	ф п	н з	в н	п к	ф п	н з	в н	п к	ф п
	Инструкција: Повтори го слушнатиот звук.	+ -												
Имитира слушнат глас од човек	Повтори го гласот од човекот што го слушна	-			X			X				X		
Имитира слушнат звук од животно	Повтори го звукот од животното што го слушна	-			X			X				X		
Имитира слушнат звук од возило	Повтори го звукот од возилото што го слушна	-			X			X					X	
Кратенки: нз- независно, вн-вербален налог, пк-покажување, фп-физичка помош														
Информација за семејството: Дома заедно со вашето дете повторувајте ги звуците од човек, животни и возила.														

Еден примерок од табелата, Специјалниот едукатор издвојува и за родителите. Со тоа не само што добиваат увид во работата со нивното дете туку истовремено имаат инструкции за континуирана работа во домашни

услови. Специјалниот едукатор продолжува со активноста се додека, според постигнувањата на детето, не биде во состојба да означи “независно” во секое поле. Како што можеме да забележиме од наведените податоци, едукацијата на децата со интелектуална попреченост во Р.Турција се реализира преку стекнување знаења за девет подрачја, нивната цел е одредена според очекуваните резултати додека содржината е поделена во најмногу 12 по предметот Математика, а најмалку 2 под-групи од подрачјето Јазик, говор и алтернативна комуникација. Во сите содржини се опфатени активностите поделени во најмногу 67 од подрачјето Скојдневен живот, а најмалку 20 активности предвидени за реализација на подрачјето Когнитивни вештини. Бројот на предвидени часови варира во зависност од индивидуалните разлики на децата и се поделени на најмалку 100 часови за секнување Социјални вештини и најмногу 360 предвидени часови за предметот Турски јазик. Оценувањето на успешноста во постигнувањата на детето се одредува на два начини: преку да/не одговори на поставени прашања од подготвен формулар; и преку оценување на перформансот на ученикот со понуден опис: независно/со вербални инструкции/со покажување/со физичка помош. Доколку направиме споредба со едукативниот образовен систем во Р.Македонија можеме да забележиме дека и покрај недостатокот на посебни институции за индивидуална работа со децата инклузирани во редовните училишта, сепак голем дел од подрачјата се застапени во работата со нив. Повеќето наставници во редовните училишта изработуваат програми како насока за работа со детето со интелектуална попреченост инклузирано во нивното одделение. Истите програми, по содржината, многу наликуваат на Индивидуалните Образовни планови од Р.Турција. Индивидуалните образовни планови во Р.Турција претставуваат организирана поддршка за децата со интелектуална попреченост вклучени во редовното образование. Успешноста на учениците се оценува преку усвојување на знаењата предвидени за девет подрачја, кои според нивната содржина се поделени во вкупно 52 групи, за чија реализација се предвидени вкупно 365 активности. Целта на секое подрачје е во зависност со знаењата кои треба да бидат усвоени по реализацијата на активностите, за кои се издвоени вкупно 1740 наставни часови. Оценувањето на успешноста во постигнувањата на детето се одредува на два начини: преку да/не одговори на поставени прашања од подготвен формулар и преку оценување на активноста со опис на реализацијата.

## ЛИТЕРАТУРА

1. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı- Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi-Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı. [Internet] Достапно на: [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_09/04010347\\_zihinselengellibireylerdeitekimprogram.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zihinselengellibireylerdeitekimprogram.pdf) [Пристапено на 09.04.2015].

2. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı- Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi- Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı. [Internet] Dostapno na: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/11/02/963567/dosyalar/2013\\_01/18015829\\_287\\_ozel\\_ogrenme\\_prog.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/11/02/963567/dosyalar/2013_01/18015829_287_ozel_ogrenme_prog.pdf) [Prictapeno na 09.04.2015].
3. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı- Rehberlik ve Araştırma Merkezi (2012). BEP Dökümanlar-Performans Kayıt Tablosu. [Internet] Dostapno na: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/27/888940/dosyalar/listele\\_dosya\\_387202.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/27/888940/dosyalar/listele_dosya_387202.html) [Prictapeno na 09.04.2015].
4. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı- Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2009). Zihinsel Yetersizliğı Olan Bireyler için Performans Belirleme Formu. [Internet] Dostapno na: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/35/07/887814/dosyalar/2012\\_12/03033512\\_zihinsel\\_performans\\_belirleme\\_formu.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/07/887814/dosyalar/2012_12/03033512_zihinsel_performans_belirleme_formu.pdf) [Prictapeno na 09.04.2015].

# QUALITY OF LIFE IN PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN DAY-CARE CENTERS

**Aleksandra KAROVSKA RISTOVSKA,  
Olivera RASHIKJ-CANEVSKA,  
Natasha STANOJKOVSKA-TRAJKOVSKA,  
Irena JOVANOVSKA, Goran AJDINSKI**

Institute of Special Education and Rehabilitation, Faculty of Philosophy, University "Ss. Cyril and Methodius" – Skopje, R. Macedonia

## ABSTRACT

*Introduction:* By assessment of the quality of life we mean examination of the subjective perception and the objective evaluation of the most significant aspects of the life situation of one person. The subjective areas are consisted of the area of pleasure of the individual which is estimated based on the value the individual holds for it. The objective areas are consisted of culturally-relevant measures of the objective well-being. *Goal:* The goal of this research was to estimate the quality of life of the persons with moderate and severe intellectual disability in the day-care centers from a subjective and an objective aspect. Every aspect was analyzed within seven areas: material well-being, health, productivity, intimacy, safety, togetherness and emotional well-being. *Methods:* Within this quantitative research we used a comprehensive psycho-metric scale for assessment of the quality of life of the persons with moderate and severe intellectual disability in the day-care center "Poraka" and a day-care center under the Ministry of labor and social policy, both located in Kumanovo. The psycho-metric scale is multidimensional, it contains objective and subjective components and it gives us normative data. *Results:* The results showed an average accomplishment from 65,75% SM from the objective data. The average scores from the importance and pleasure in each domain showed that the examinees had the highest percentage in the domain of safety (76.20%), and the lowest percentage in the domain-place in society (63.32%). In the domain material well-being the average score was 68.17%, in the domain health the average score was 69,49%, in the domain productivity the average score was 75,53%, in the area of intimacy the average score was 71,25%, and in the area of emotional well-being the average score was 70,84%. There is a small but insignificant difference in favor of the female gender (69,84%) in relation to the examines that were male (69,44%) regarding the seven domains of the quality of life. Almost half of the examinees were from 20-29 years of age and this was the group that showed the lowest quality of life in relation to the other age groups (66,79%). The lowest quality of life is found in the examinees with a low social status level (62,24%). The lowest quality of life was also found in the examinees whose parents have no education at all (65,53%), and the highest quality of life was found in the examinees whose parents have high education (76,25%). The examinees that have spent less time in the day-care center have a better quality of life (74,07%) than the users of the day care center which have spent more time in the day care centers (66,42%). *Conclusion:* The average scores in the last table showed that the lowest quality of life is found in the area or domain of socialization which means that there has to be a room for improvement of the social inclusion of these persons. It was also

established that the quality of life is not dependant on the sex (gender) or age but it is dependent on the social status, time spent in the institution and the level of education of the parents.

**Key words:** quality of life, persons with moderate and severe intellectual disability, day-care centers

## INTRODUCTION

For each and every one of us, the life course is a fascinating and complex personal journey, and for those of us who work therapeutically with others it provides a robust framework that helps divide complicated concepts into smaller, logically related and more manageable chunks (Wright & Sugarman, 2009). Quality of life is a term that has been used for several decades, but it has come into its own in the last 15 years. A great deal has been written about it, and a considerable amount of research has been carried out concerning aspects of people's lives and their environments that are associated with quality of life. Quality of life is a term that is recognized and used today in a variety of ways. When we talk about positive quality of life, we are talking about having a life that is very meaningful to individuals and that provides them with resources. People have their own ideas about what is most meaningful for them, what fits their self-images best, and what adds richness to their lives. Assisting people to exercise choices that reflect these ideas empowers them to improve their own lives and to develop positive self-images that reflect their own needs, wishes and values (Brown & Brown, 2004). Much of what we know today about quality of life for individuals with disabilities, however, has been developed within the field of intellectual disability. Over the past 2 decades, the concept of quality of life has increasingly been applied to persons with intellectual disabilities. Yet in the growing body of literature in this area, people with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD) have received only limited attention. People with disabilities live with their disabilities every moment of their lives. Everything they do in life, large or small, has to accommodate these disabilities. If people with disabilities are to improve or maintain their quality of life, it is imperative that non-disabled people understand, to the fullest extent they can, the experience of disability. The ways other people, and society as a whole, view disability has a strong influence on how people with disabilities can enjoy an effective quality of life. Family members, friends, professionals and other caring people have helped many people with disabilities to have better lives by carrying out effective practices (Schalock, 1997). Service systems within which professionals and other practitioners work are one part of the environment that can have a considerable impact on personal quality of life. A number of factors – training and education of professionals, the policies that guide professional activities and behaviour, and the procedures of professional systems – can help people develop improved quality of life or can hinder them from doing so. Practitioners who work with people who have disabilities need a core set of skills

to carry out their work effectively. In most countries of the world, even those with the best services, the funding and personnel made available do not meet all the needs of all the people with disabilities (Goode, 1988). In practical work with people who have disabilities, two principles sometimes pull in opposite directions: providing appropriate care, and enhancing self-care and independence. Family members, other informal support people, community groups, agencies and government funders all assume some responsibility, to varying degrees, for ensuring that care is provided. At the same time, people with disabilities strive for independence in their lives and usually welcome it, provided that it is accompanied by an ease of being able to carry out the activities of life of their choosing. Practitioners recognize that, if desired by the individual, providing care and enhancing independence can each improve quality of life. The difficulty is that most people with disabilities require both care and independence, and the two contradict each other to a considerable degree (Schalock, 2002). In the limited number of studies that have evaluated more specific aspects of the life situation of people with PIMD in day care and residential services, similar problem areas have emerged. First of all, staff/client interactions are often characterised by neutral affection and instructions, resulting in a lack of connectedness and value or in social distance between staff and clients (De Waele & Van Hove, 2005). Staff are said to be insufficiently responsive to clients' individual needs and to take inadequate account of clients' capacities and perspectives (De Waele & Van Hove, 2005). A second problem pertains to the limited number and lack of variation in developmental and leisure activities, resulting in boredom and repetitive routines (Zijlstra & Vlaskamp, 2005). People with PIMD have only limited opportunities to participate in everyday activities, and only a small proportion of their leisure time is spent away from the living unit (Campo, Sharpton, Thompson, & Sexton, 1997; Zijlstra & Vlaskamp, 2005). In addition, their preferences, interests and capacities are not sufficiently taken into account when designing programs and selecting activities. A third problem involves the limited opportunities for choice. Several studies have demonstrated that people with PIMD lack control over their life situation (Carnaby & Cambridge, 2002; De Waele & Van Hove, 2005), and have few opportunities to make choices regarding everyday activities and major life events. Finally, people with PIMD have limited social networks, which mostly include professionals, co-residents and family members (Brown & Brown, 2004). The concept of quality of life has potential to allow a new perspective on intellectual disability and to be a positive influence on those who work in the field. It offers a new way of looking at issues of disability and is a useful paradigm that can contribute to identification, development, and evaluation of supports, services, and policies for individuals with intellectual disabilities.

## **METHODOLOGY**

The goal of this research was to estimate the quality of life of the persons with moderate and severe intellectual disability in the day-care centers from a subjective



and an objective aspect. Every aspect was analyzed within seven areas: material well-being, health, productivity, intimacy, safety, togetherness and emotional well-being. Within this quantitative research we used a comprehensive psycho-metric scale for assessment of the quality of life of the persons with moderate and severe intellectual disability in the day-care center “Poraka” and a day-care center under the Ministry of labor and social policy, both located in Kumanovo. The psycho-metric scale is multidimensional, it contains objective and subjective components and it gives us normative data. The questionnaires’ were consisted of three parts. Each part was consisted of seven domains which were stated above. The first part was answered by the examinee with the help of his guardian if there was a need for that. Those were objective data. The second and third parts were answered by the guardians but in behalf of the examinee (they were put in their position. In the second part we examined the importance of certain domains and in the third the pleasure in all of them. The data was analyzed in accordance to the following variables: sex, age, social status, education of parents and the time spent in the day-care center.

### **Hypothesis:**

X0 – Persons with moderate and severe intellectual disabilities have a positive subjective perception regarding their quality of life in relation to the objective conditions.

X1 – Persons with moderate and severe intellectual disability have a more positive perception of the aspects – material well-being, intimacy and productivity than the real objective condition while they have a more negative perception of the aspects – safety, health, togetherness and emotional wellbeing than the real objective state.

X2 – The females have better quality of life than males with moderate and severe intellectual disabilities.

X3 – The older users of day-care centers have a better quality of life than the younger ones.

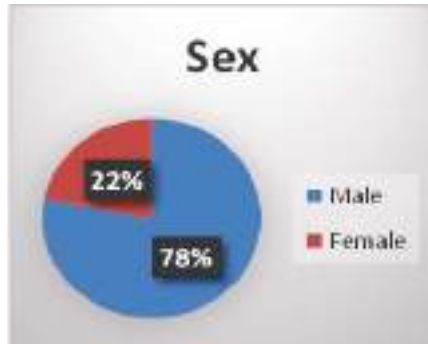
X4 – The social status of the persons with moderate and severe ID influences the quality of life of the examinees.

X5 – The level of education of the parents or caregivers of persons with moderate and severe ID does not influence the quality of life.

X6 – The time spent in day-care centers enhances the quality of life of the persons with moderate and severe intellectual disability.

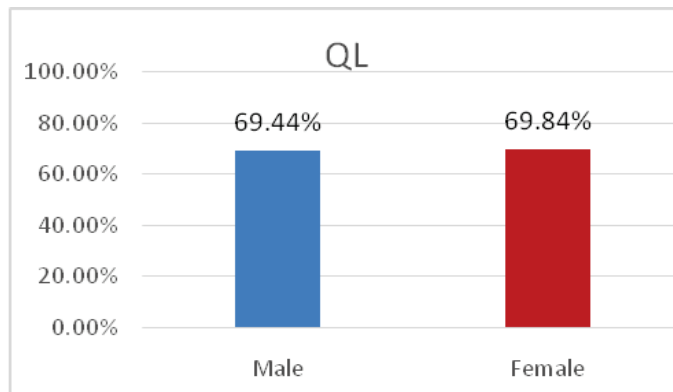
## ANALYSES OF DATA

### Analyses of data in relation to gender



**Picture 1.** Sex ratio of the examinees

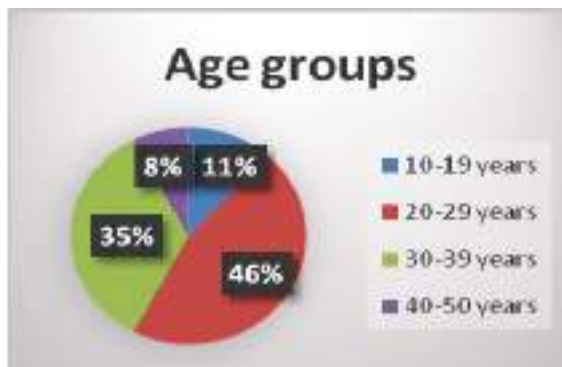
In relation to the variable sex, from the total of 32 examinees, 25 were male and 7 were female.



**Table 1.** Quality of life in relation to sex

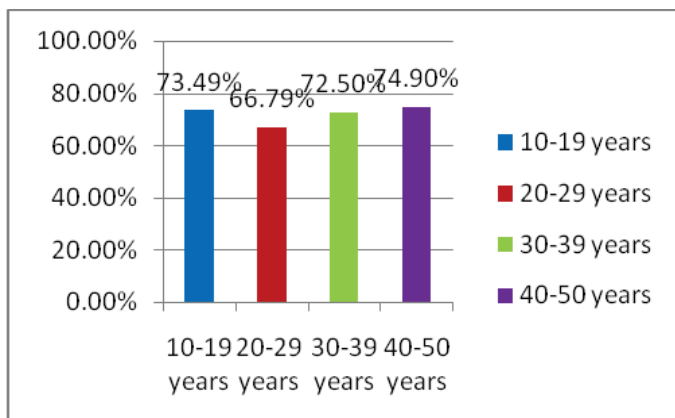
The results gained in this research showed a small but insignificant difference in favor of the female gender (69,84%) in relation to the examines that were male (69,44%). We can conclude that there is no difference in the quality of life perception between the male and female examinees in all areas of the research.

## Analyses of data in relation to age



**Picture 2.** Age of examinees

Regarding the age of the examinees, 11% of the examinees from the age group 10-19 years old, 46% were from 20-29 years old, 35% were on the age from 30-39 years and 8% were from 40-50 years old.

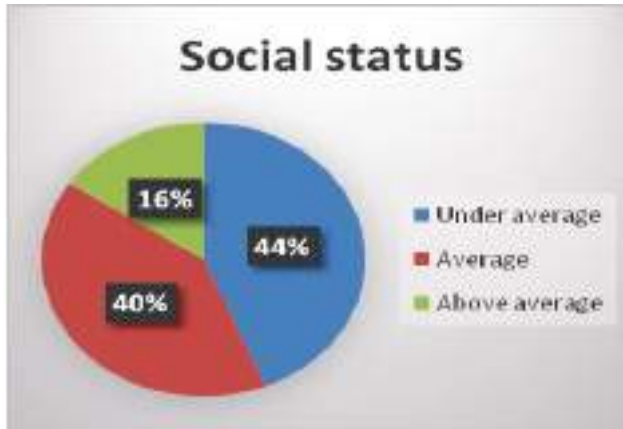


**Table 2.** Quality of life in relation to age of examinees

Regarding the second variable-age of examinees we were trying to determine whether the perception of the quality of life depends on the age of the examined persons with moderate and severe intellectual disability. Almost half of the examinees were from 20-29 years of age and this was the group that showed the lowest quality of life in relation to the other age groups (66,79%). But the general results showed that there is no direct correlation between the age and quality of life-the group from 10-19 years of age showed 73,49% of satisfaction of the quality of life, the group from 30-39 years old showed 72,50% of satisfaction from the

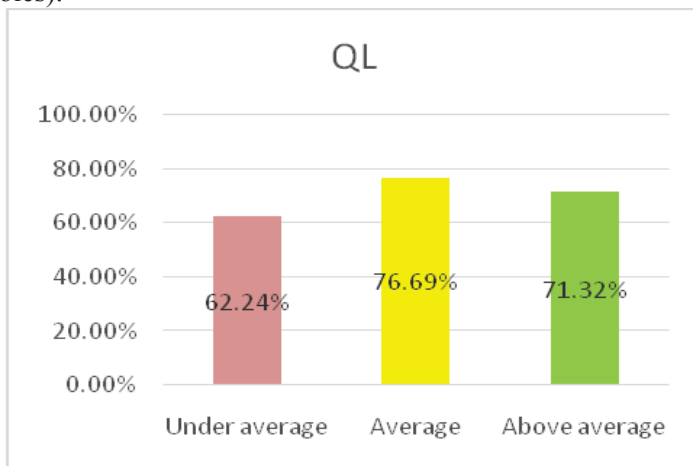
quality of life and the last group or the oldest ones (from 40-50 years old) showed 74,90% of satisfaction from the quality of life. This was the highest score.

**Analyses of data in relation to social status**



**Picture 3.** Social status of examinees

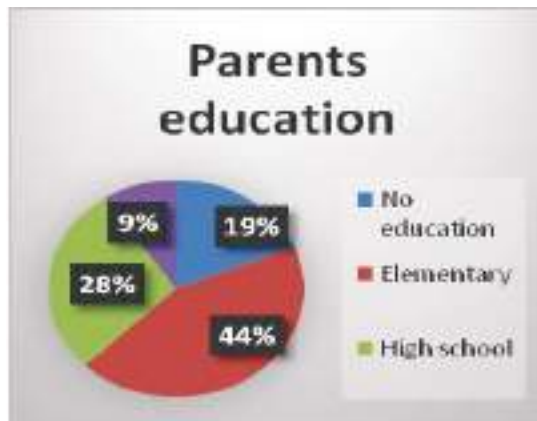
Regarding the social status we divided the examinees in three groups: under average (low) social status, average social status and above average (high) social status. 44% of the examinees were coming from families with a low social status, 40% of the examinees were coming from families with an average social status and 16% of the examinees were coming from families with an above average social status. The social status was determined by the social workers and many parameters were taken into consideration (income, place of living, social structure and social roles).



**Table 3.** Quality of life in relation to social status

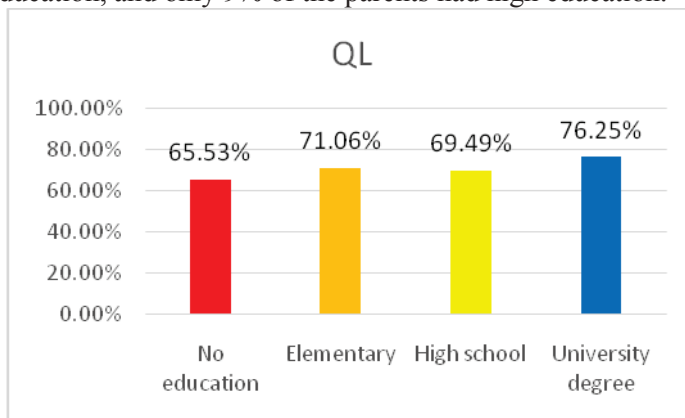
The results from the research showed that the lowest quality of life is found in the examinees with a low social status level (62,24%). The examinees that come from families with an average social status had the highest quality of life-76,69% and the examinees that come from above average social status families had a score of 71,32%. The difference between the examinees with average and above average social status is not significantly big, which leads to the conclusion that there is a positive correlation between the social status and the quality of life of the examinees.

**Analyses of data in relation to education of parents**



**Picture 4.** Level of education of parents

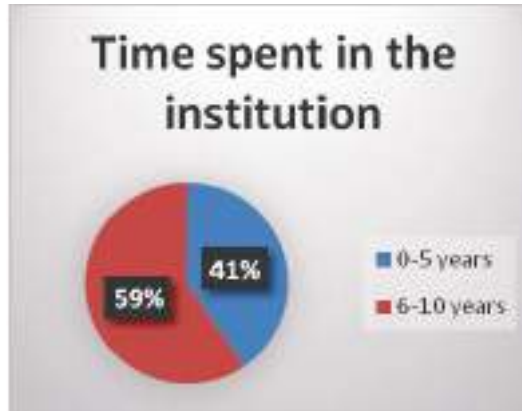
Regarding the fourth variable, education of the parents of the examinees with moderate and severe intellectual disability, we divided them in four groups. 19% of the parents of the examinees had no education, 44% of the parents had only finished primary education, 28% of the parents of the examinees had finished secondary education, and only 9% of the parents had high education.



**Table 4.** Quality of life in relation to education of parents

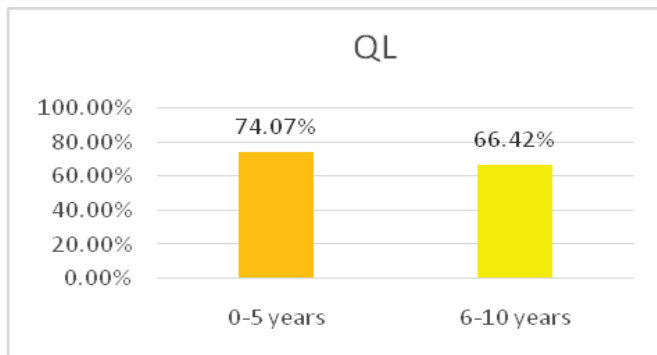
Regarding the fourth variable, the results showed that the lowest quality of life was found in the examinees whose parents have no education at all (65,53%), and the highest quality of life was found in the examinees whose parents have high education (76,25%) which points out to the fact that the quality of life is in a positive correlation with the degree of education of the parents of the examinees.

**Analyses of data in relation to time spent in day-care centers**



**Picture 5.** Time spent in a day care center

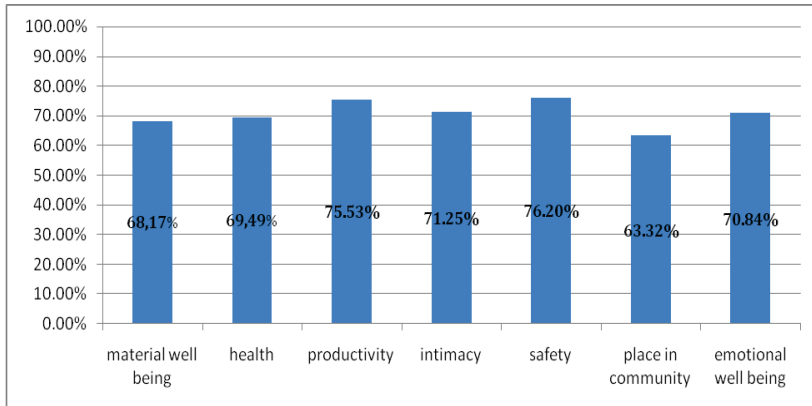
For this variable we divided the examinees in two groups and we got the following results. 41% of the examinees have spent from 0-5 years in the day care center and 59% have spent 6-10 years in the day-care center.



**Table 5.** Quality of life in relation to the time spent in the day-care center

The results showed that the examinees that have spent less time in the day-care center have a better quality of life (74,07%) than the users of the day care center which have spent more time in the day care centers (66,42%). This points out to a

negative correlation between the quality of life and the time spent in the day care centers.



**Table 6.** Average results from the importance and pleasure from each domain

The results showed an average accomplishment from 65,75% SM from the objective data. The average scores from the importance and pleasure in each domain showed that the examinees had the highest percentage in the domain of safety (76.20%), and the lowest percentage in the domain-place in society (63.32%). In the domain material well-being the average score was 68.17%, in the domain health the average score was 69,49%, in the domain productivity the average score was 75,53%, in the area of intimacy the average score was 71,25%, and in the area of emotional well-being the average score was 70,84%.

## DISCUSSION

Regarding the first hypothesis the research showed that the persons with moderate and severe intellectual disability have a more positive perception regarding their quality of life. Regarding the second hypothesis the examinees showed the highest percentage in the domain of safety (76.20%), and the lowest percentage in the domain-place in society (63.32%). The research showed that the three most positive domains are the domains of productivity, safety and intimacy. Still the results don't vary in such a manner and the difference is not so significant. Regarding the second hypothesis we can conclude that there is no difference in the quality of life perception between the male and female examinees in all areas of the research. This hypothesis was rejected. Regarding the third hypothesis the general results showed that there is no direct correlation between the age and quality of life-the group from 10-19 years of age showed 73,49% of satisfaction of the quality of life, the group from 30-39 years old showed 72,50% of satisfaction from the quality of life and the last group or the oldest ones (from 40-50 years old) showed 74,90% of satisfaction from the quality of life. This was the highest score. With these results, the third hypothesis was also rejected. Regarding the fourth

hypothesis, the results showed that the examinees that come from families with an average social status had the highest quality of life-76,69% and the examinees that come from above average social status families had a score of 71,32%. The difference between the examinees with average and above average social status is not significantly big, which leads to the conclusion that there is a positive correlation between the social status and the quality of life of the examinees. This proves our fourth hypothesis. The results regarding the fifth hypothesis showed that the lowest quality of life was found in the examinees whose parents have no education at all (65,53%), and the highest quality of life was found in the examinees whose parents have high education (76,25%) which points out to the fact that the quality of life is in a positive correlation with the degree of education of the parents of the examinees. This proves our fifth hypothesis. Regarding the last hypothesis, the examinees that have spent less time in the day-care center have a better quality of life (74,07%) than the users of the day care center which have spent more time in the day care centers (66,42%). This points out to a negative correlation between the quality of life and the time spent in the day care centers. This leads to rejection of the last hypothesis.

## CONCLUSION

The average scores in the last table showed that the lowest quality of life is found in the area or domain of socialization which means that there has to be a room for improvement of the social inclusion of these persons. It was also established that the quality of life is not dependant on the sex (gender) or age but it is dependent on the social status, time spent in the institution and the level of education of the parents. It is a fact that the quality of life depends on a variety of variables. It is also very difficult to measure the quality of life in individuals with moderate and severe intellectual disabilities because of their condition and cognitive status. But this questionnaire gives us valid data regarding their objective and subjective perception of their life conditions and their views on them.

## REFERENCES

1. Brown, I., Brown, R. I. (2004). *Quality of Life and Disability*. London: Jessica Kingsley Publishers
2. Campo, S. F., Sharpton, W. R., Thompson, B., Sexton, D. (1997). Correlates of the quality of life of adults with severe and profound mental disabilities. *Mental retardation*, 35(5), 329-337
3. Carnaby, S. and Cambridge, P. (2002). 'Getting personal: an exploratory study of intimate and personal care provision for people with profound and multiple intellectual disabilities.' *Journal of Intellectual Disability Research* 46, 2, 120-132
4. De Waele, I., Van Hove, G. (2005). Quality of life versus quality of care: implications for people and programs. *Journal of policies and practice in intellectual disabilities*, 2(3/4), 229-239



5. Goode, D.A. (1988). *Quality of Life for Persons with Disabilities: A Review and Synthesis of the Literature*. Balhalla, NY: Mental Retardation Institute.
6. Schalock, R.L. (1997b). 'The concept of quality of life in the 21st century disability programmes.' In R.I. Brown (ed) *Quality of Life for People with Disabilities: Models, Research and Practice*, 2nd edition. Cheltenham, UK: Stanley Thornes.
7. Schalock, R.L. and Verdugo, M.A. (2002) *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
8. Wright, R. & Sugarman, L. (2009). *Occupational Therapy and Life Course Development: A Work Book for Professional Practice*. London: Wiley-Blackwell
9. Zijlstra HP, Vlaskamp C. (2005). Leisure provision for persons with profound intellectual and multiple disabilities: quality time or killing time? *Journal of Intellectual Disability Research* 49 (Pt 6):434-48.

# СОРАБОТКАТА СО РОДИТЕЛИТЕ НА ДЕЦАТА СО ПОСЕБНИ ПОТРЕБИ ОПФАТЕНИ СО ИНКЛУЗИВНА ПРОГРАМА

## COLLABORATION WITH THE STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS' PARENTS AS PART OF THE INCLUSIVE PROGRAMME

Светлана М. ТОМЕСКА<sup>1</sup>, Димитар СПАСОВ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ООУ „Климент Охридски“, Прилеп

<sup>2</sup>ООУ „Славчо Стојменски“ – Винаца

### АПСТРАКТ

За поуспешна имплементација на инклузијата, меѓу другото, е важно вклучувањето на родителите на деца со посебни потреби во секојдневните училишни активности. Методологија - Фундаментално истражување – бидејќи е ориентирано кон активностите на училиштата и семејствата кои придонесуваат кон подобри успеси како на учениците со ПОП и другите ученици, така и на самите училишта. Цел - Да се поттикнат наставниците да одговорат на прашањата за тоа колку и на кои начини се вклучени родителите на сите ученици, а посебно на учениците со ПОП во воспитно-образовниот процес во нивното училиште со што ќе добиеме слика за процентот и начинот на вклученост на родителите во училиштето. А преку анкетирање на родителите ќе ја дознаеме вистинската состојба за партнерството во самите училишта. Истражувањето ќе се извршува со случајно избран примерок на родителите од училиште во Прилеп и Винаца и родителите на ученици со ПОП во двете училишта. Предмет на ова истражување беше да се направи дескриптивна процена на степенот на вклученост на родителите на учениците со ПОП во заеднички активности на училиштето, а се однесуваат на инклузивниот процес. Методи - нормативно-дескриптивен метод; - методи на научното заклучување – индукција, а од помошните - анализа, синтеза и моделирање. За ова истражување најповолни истражувачки постапки беа анкетирање на наставници и родители. Истражувачки инструменти: анкетен прашалник за наставници и родители, односно се направи квантитативно анализа. Резултати: Врз основа на добиените резултати се утврди потребата од поголем степен на соработка како меѓу наставниците и родителите на ученици со посебни потреби, така и меѓу сите родители на ниво на училиште. Заклучок - почесто училиштето треба да организира тематски расправи, во кои ќе бидат вклучени сите родители, без разлика дали се работи за родители на деца со ПОП или не, како постојана форма на инволвираност на сите. Градењето партнерски односи добива посебно значење кога се однесува на партнерството меѓу родителите на ученици со ПОП и наставниците.

**Клучни зборови:** училиште, инклузивно образование, училишна соработка

## ABSTRACT

For successful implementation of inclusion, among other things, it is very important to involving the parents of children with special needs in everyday school activities. Methodology - Fundamental research - because oriented activities for schools and families contribute to better successes of the students with SEN and other students, and the schools themselves. Objective - To encourage teachers to answer questions about how much and in what ways are included parents of all students, especially students with SEN in the educational process at their school that will glimpses of proportion and manner of involvement parents at the school. A survey by the parents will know the real situation of the partnership in the schools. Research will be carried out with a random sample of parents of school in Prilep and Vinica and parents of students with SEN in both schools. The subject of this research was to make a descriptive assessment of the degree of involvement of the parents of pupils with SEN in the joint activities of the school, and refer to the process of inclusion. Methods - normative and descriptive method; - Methods of scientific lock - induction, and of subsidiary - analysis, synthesis and modeling. For this research, most research procedures were canvassing the teachers and parents. Research Tools: questionnaire for teachers and parents that make quantitative analysis. Results: Based on the results to determine the need for a greater degree of cooperation between teachers and parents of students with special needs, and between all parents at the school level Conclusion - often school should organize a thematic debate, which will include all parents, regardless of whether it is for parents of children with SEN or not, as a permanent form of involvement at all. Building partnerships received special meaning when referring to the partnership between parents of pupils with SEN and teachers.

**Key words:** school, inclusive education, school cooperation

## ВОВЕД

Современото училиште има потреба од партнерство со заедницата, а посебен акцент се става на партнерства со родителите. Со вклучување на родителите во работата и животот на училиштата, самите родители стануваат дел од воспитно-образовниот процес на училиштата, а со самото тоа тие се запознати со сите тие случувања во самото училиште. Тоа и го заслужуваат родителите бидејќи ним им е најважно да бидат запознати со работата на училиштата, со квалитетот со кој располага наставниот кадар, како и со квалитетот на педагошката служба и менаџментот на училиштето. За нив е најважен напредокот на нивните деца, како и квалитетот на образованието што го добиваат. Вклучувајќи ги како неразделен партнер од секојдневното живеење на училиштата родителите стануваат наши партнери, а со тоа добиваат и родителите и училиштата, а најголем благодет имаат нивните деца, т.е. нашите ученици. Сето ова има посебно значење кога се работи за деца со посебни образовни потреби. Во ова истражување сакавме да ги детектираме потребите и начините на соработка помеѓу родителите и

училиштето, посебно се однесува на соработката со родителите на деца со посебни потреби опфатени со инклузија. Родителите играат важна улога во развојот и образованието на нивните деца и за успехот на училиштата, но и како активни субјекти во процесот на инклузија. Истражувањата покажуваат дека едно добро училиште ќе стане уште подобро кога постои силна поврзаност со родителите (родителите меѓу себе и родителите и училиштето како институција), како дел од учењето на заедницата. Позитивни резултати на вистинското партнерство меѓу родителите и училиштата вклучува :

- Подобри ученички постигнувања,
- Намалено одсуство од училиште,
- Подобро однесување,
- Стекнување на доверба помеѓу родителите за образованието на нивните деца и
- Подигнување на свеста и подобра инклузија на ученици со ПОП.

Влијанието на родителите е често многу поголемо од влијанието на учителите, од проста причина што тие располагаат со повеќе „ наставно време“ (Арсовска – Несторовска<sup>1977</sup>) Во кругот на родителите кај детето се развива и чувство за блискост, грижа и заедништво од кое подоцна ќе произлезат знаењата, вештините, ставовите и вредностите кај личноста (Продановиќ, Ничковиќ, 1974). Ако се има во предвид важноста на атмосферата дома, јасно е дека соработката на училиштето со родителите претставува неопходен процес, без разлика дели односите во семејството се позитивни или не. Во првиот случај таа соработка треба да го искористува позитивното влијание во насока на подобрување на квалитетот на наставниот процес, а во вториот да го амортизира лошото влијание, а по можност да го неутрализира (Преку институционалната соработка на училиштето со други институции и центри). Родителската инволвираност е различно сватена од луѓето. Нема универзална дефиниција за родителската инволвираност во едукативниот систем. Рини и Вивиен (2007) ја определиле родителската инволвираност на три подрачја:

1. Директен контакт со наставниците
2. Родителски активности во училиште и
3. Родителски активности надвор од училиште – дома.

Еден од проблемите кој се јавува кај поголем дел од училиштата е вклучувањето на родителите како партнери на училиштата. Посебно тука се јавува проблем на вклучување на родителите на децата со посебни образовни потреби како носители или како учесници во различни активности во училиштето и надвор од него. Голем број на истражувања покажуваат дека постигањата на учениците (со пречки или без) се зголемува кога родителите ќе се вклучат. Со вклучувањето во образованието на нивните деца, родителите имаат подобро разбирање А наставниот план и програма. Ова ги прави родителите повеќе задоволни од квалитетот на образованието на нивните деца, посебно ова се однесува и има поголемо значење кај родители на деца со посебни потреби вклучени со инклузија во редовното образование. Децата

чий родители се вклучени во активностите во училиштето покажуваат поголем социјален и емоционален развој (Allen & DeJli, 2002). Родителската инволвираност води до поголемо само-задоволство, само-управување и контрола, социјални прилагодувања и компетентност, повеќе поддржуваат врски, позитивни односи, толеранција, успешни семејства и помалку деликвентно однесување. Сето ова е особено важно во процесот на инклузија на деца со посебни образовни потреби во редовното училишти нивните родители. Успешната родителска инволвираност зависи и од добрата подготвеност на наставниците, затоа што малку се има посветено внимание на подготовката на наставниот кадар за работа со родителите, посебно се мисли на работата на наставниците со родителите на децата со посебни образовни потреби во редовното училиште. Според Lazar and Slostad, (1999) „ начинот на кој родителите ја гледаат нивната улога беше обликуван од околностите и нормите на одделни култури. Недостатокот на подготовка од страна на наставниците да се вклучат и родителите во образованието на нивните деца и понатаму е слабост во образовните програми за наставници. Стратегиите за надминување на бариерите за родителска инволвираност во училиштата се вклучени со надминување на време и ресурси, обезбедување информации и обука на родители и училишниот персонал, реструктурирање на училишта за поддршка на семејната вмешаност, премостување на училишните и семејните разлики, добивање на надворешна поддршка за партнерство, состанок на семејства за основни потреби, обезбедување на флексибилно време и место за родителска инволвираност и помагање на вработените за комуникација со родителите. Иако успехот на школско-семејно партнерство е тешко да се постигне, важно е да се напомене дека придобивките на децата и нивните образовни успеси зависат од напорната работа која треба да се одржи на школско-семејно партнерство.

## **СОДРЖИНА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

### **ПОЈАВА : Семејствата партнери на училиштата**

**Семејството** не е прост збир на одделни негови членови, туку сложен систем на индивидуи кои живеат, комуницираат и функционираат во една заедница.

**Училиштето** е учебна институција каде што според однапред утврден план и програма луѓето, обично во своите детски и младешки години, се здобиваат со знаења. Како што самото име „училиште“ укажува, главната активност на учениците во училишните установи е учење, т.е. меморирање на однапред изготвени податоци, без осврт на точноста, применливоста или ажурираноста на податоците, или пак за методите по кои сервираните податоци се изведени.

Партнерството помеѓу семејството и училиштето е битен фактор за поефикасно и поефективно работење на училиштето од една страна, како и подобра информираност на родителите за животот и работата во самите училишта.

Создавањето на успешно партнерство помеѓу училиштата и заедницата е комплексна, предизвикувачка задача и одзема доста време. За да биде ефикасно од партнерите се бара ангажираност како и јасна дефинирана визија и јасни цели. Партнерството на училиштата и локалната заедница треба да се поврзат, координираат и да располагаат со ресурси од различни извори, кои што ќе го поддржат продолжетокот на нивната работа.

### **Соработка меѓу училиштето и семејството**

Современиот процес на урбанизација и техничко-технолошкиот развој, како и незапирливиот процес на миграцијата, па и вработеноста на двајцата родители, нужно водат кон трансформација и на семејството, постапувајќи пред него поголеми барања и обврски во сферата на воспитанието и образованието на децата. Таквите многустрани барања семејството не може да ги задоволи без соодветна педагошко-психолошка и стручна помош од педагошките работници во воспитнообразовните институции. Оттука и потребата од нивната меѓусебна соработка.

Соработката меѓу училиштето и семејството е неопходна, бидејќи воспитните цели речиси се идентични, односно дејствуваат во иста насока да се воспита човек, стручњак, граѓанин кој ќе биде способен непречено и со успех да се вклучи во активниот живот и работа во општеството. Тука нема противречности, туку взаемна соработка и помагање кои ќе овозможат процесот на воспитување на децата да биде единствен (Воспитни крстопати, стр. 30).

### **ПРОБЛЕМ : Од што зависи соработката ?**

Квалитетот на соработката меѓу овие два воспитни фактори зависи од повеќе околности, меѓу кои посебно место место имаат образовното ниво и педагошката култура на родителите и наставниците, како и традициите на социјалната средина. Суштината на соработката меѓу родителите и наставниците се состои, главно, од следните компоненти:

- Грижа за учењето, успехот и поведението на учениците
- Грижа за психофизичкиот и социјалниот развој на учениците
- Односот на учениците кон наставниците, родителите и постарите
- Формирањето на културно-хигиенски и работни навики, а посебно навиките за чување и унапредување на животната и работната средина (еколошко воспитание)
- Развивање умешност на рационално користење на слободното време итн.

**ПРЕДМЕТ: Соработка на родителите со училиштата како главен предуслов за ефективно и ефикасно училиште**

**Мотив на истражувањето**

Мотив на истражување ни се професорите на училиштата како најкомпетентни во институцијата, од кои ќе дознаеме колку и како родителите се вклучени во училиштата, а од друга страна родителите, кои ќе ни го потврдат нивното партнерство со училиштата.

### **Цели на истражувањето**

Цел на истражувањето е да се поттикнат наставниците искрено да одговорат на прашањата за тоа колку и на кои начини се вклучени родителите во воспитно-образовниот процес на нивното училиште со што ќе добиеме слика за прицентот и начинот на вклученост на родителите во училиштето. А преку анкетирање на родителите ќе ја дознаеме вистинската состојба за партнерството со самите училишта. Истражувањето ќе се извршува со случајно избран примерок на родителите од самите училишта.

### **Истражувачки прашања**

Прашањата преку кои ќе се анкетираат родители и наставници поделени се во 10 групи прашања. Преку нив ќе се дознае:

- Чувствата на родителите, нивните ставови, верувања во самите себе си, во администрацијата и општо во училиштата
- Колку родителите се запознати со внатрешната организација на училиштата
- Информираноста на родителите во текот на учебната година
- Застапеноста на родителите во активностите на училиштата
- Колкава поддршка имаат родителите од страна на училиштето за нивно активно учество во активностите организирани од страна на училиштето
- Каква е транспарентноста во училиштето
- Дали родителите уштевуваат во донесувањето на одлуки во училиштето
- Каква е поддршката што ја имаат родителите од страна на административната служба

## **МЕТОДОЛОЛОШКИ ПРИОД**

### **Вид на истражување**

**Фундаментално истражување** – бидејќи сме ориентирани кон активностите на училиштата и семејствата кои придонесуваат кон подобри успеси како на учениците, така и на самите училишта.

### **Истражувачка парадигма**

За идентификување на истражувачката парадигма поаѓам од тоа дека истражувањето е квантитативно, но исто така поради самиот предмет на истражување тоа е квалитативно истражување што значи дека нема да изостанат и квалитативните дополненија и објаснувања.

## **Истражувачки дизајн**

За ова истражување најмногу одговара *дескриптивниот дизајн* затоа што ова истражување ја открива соработката на училиштето со семејството, на сите нивоа, како и начинот на комуникација помеѓу училиштата и семејствата.

Предмет на истражување ќе бидат професорите на основните училишта како и родителите од случајно одбрани паралелки од училиштата.

Од одговорите на поставените прашања треба да се добијаат сознанија, како на пример:

- Како се чувствуваат родителите кога ги посетуваат училиштата на нивните деца (ученици)
- Каков е односот на раководниот кадар и наставниот кадар спрема нив
- Комуникацијата помеѓу родителите и кадарот во училиштата
- Воспитно-образовниот процес во самите училишта
- Колку родителите се вклучени во училиштата
- Дали се почитуваат законските акти во училиштето
- Вклученоста на родителите во наставните часови

## **Реализација на истражувањето**

За потребите на истражувањето зедовме примерок од 40 наставници во Прилеп и Винаца и 30 родители на ученици со посебни потреби опфатени со инклузија во редовното училиште.

## **АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИ**

### ***Резултати од анкета на родители***

Од добиените резултати можеме да кажеме дека најголем дел на родители веруваат во самите себе (46,87% секогаш, 24,21% често), па во администрацијата на училиштата и општо во училиштето. 33,6% од родителите секогаш го разбираат начинот на функционирање на училиштата, 27,34% често, 28,1% понекогаш, 6,25% ретко, а само 3,9% никогаш. Најголем дел од родителите 71% знаат како да стапат во контакт со администрацијата во училиштата. Родителите недоволно знаат како е структурирано училиштето 33,59% се сигурни, 23,43% одговориле со често, 25% со понекогаш, 7,81% со ретко, а 10,15% со многу ретко. Според резултатите родителите се запознаваат со училишните процедури и програми за работа на училиштето на првиот училишен состанок 70,31% секогаш, 18,75% често, 6,25% понекогаш, 1,56% ретко и 3,12% многу ретко. 25% од родителите се секогаш поканети да учествуваат најмалку на една училишна активност за време на школската година, 21,09% често, 20,31% понекогаш, 13,28% ретко и 20,31% многу ретко. Најголем дел на родителите се вклучени во воспитно-образовната работа на училиштето 1 – 2 годишно (45,31% секогаш, 20,31% често, 14,84% понекогаш, 11,71% ретко и 7,81% многу ретко), а исто



поголемиот дел чувствуваат потреба и желба за почеста комуникација со училиштето (42,19% секогаш, 17,97% често, 17,19% понекогаш, 8,95% ретко, 13,28% многу ретко) како би се подобрил квалитетот на училишниот живот на учениците. Како најчести форми на комуникација се наведуваат индивидуалните средби и родителските состаноци. Најчесто доаѓаат доколку бидат повикани 25% секогаш, 21,09% често, 20,31% понекогаш, 13,28% ретко и 20,31% многу ретко. Според одговорите на родителите истите изразуваат желба да соработуваат и да се ангажирани заедно со наставниците не само околу наставниот процес и совладување на наставните содржини, туку и околу уредување на училиштето и организирање на училишните манифестации. 30,47% секогаш, 21,88% често, 23,44% понекогаш, 14,84% ретко, а 16,4% многу ретко. Најголем дел немаат желба да се партнери во наставата (37,5% секогаш, 21,88% често, 17,19% понекогаш, 17,97% ретко и 5,5% многу ретко) и да се вклучени во планирањето, реализирањето и евалуирањето на наставата заедно со наставникот, но сакаат да се редовно информирани. Информациите за потребата од соработката со училиштето меѓу семејството и училиштето повеќето е преку одделенскиот наставник, поретко преку службите во училиштето. А 42,19% секогаш, 17,97% често, 17,19% понекогаш, 8,95% ретко и 13,28% многу ретко ја наведуваат потребата од поголемата информираност за соработка меѓу семејството и училиштето како фактор кој ќе придонесе за поквалитетна комуникација на релација наставник – родител. Како примарни мотиви за соработка на училиштето со семејството се наведуваат најчесто проблемите во однесување и во учење потребата од договарање за екскурзии или др. вид настава (40% секогаш, 45% често, 10% понекогаш, 5% ретко), а поретко како мотиви за соработка се организирање и реализирање на наставните содржини, подобрување на квалитетот на наставата и организирање и реализирање на активности на ниво на училиште.

***Од анкетата со наставниците дојдовме до следните резултати:***

И наставниците во најголем процент (65% секогаш, 25% понекогаш, 10% често) ги наведуваат родителските и индивидуалните средби како најчести начини на соработка. Соработката со родителите ја оценуваат со ниска оценка 25% наставници, а како причина за тоа во најголем дел 45% ја наведуваат незаинтересираноста на родителите за соработка и страв за некомпетентност за било каква соработка. Наставниците на родителите на деца со ПОП најчесто им замераат покрај незаинтересираноста, непоседување на изграден став за потребата од комуникација со училиштето (45% секогаш, 25% понекогаш, 20% често, 10% ретко). Како начин за подобрување на партнерскиот однос и успешната соработка со родителите во училиштето во најголем дел се наведува изградбата и подигањето на позитивните ставови како кај родителите, но и кај наставниците за соработка (65% секогаш, 25% често, 10% понекогаш). Најголем дел наставници 45% вината за лошата соработка ја наоѓаат кај родителите, но се неодредени 25% затоа што се

сретнале со родители кои би сакале да се партнери, но и родители кои не сакаат да се партнери во соработката со училиштето. 30% наставници сметаат дека двете страни се подеднакви виновници за лошата соработка и ја истакнуваат потребата од почеста вклученост на родителите како во наставните, така и во воннаставните активности на училиштето, се со цел подобра инклузија на децата со ПОП во редовното училиште. Според наставниците најчести мотиви кај родителите за соработка со училиштето се проблемите во однесувањето или во учењето на ученикот (45 %), а поретко се организирање и реализирање на активности на ниво на училиште или подобрување на квалитетот во наставата. Наставниците како примарни мотиви за соработка првенствено ги наведуваат учеството во организирање и реализирање на активности на ниво на училиште или подобрување на квалитетот во наставата, потоа организирање и реализирање на редовните содржини во воспитно-образовниот процес (35% секогаш, 25% често, 20% понекогаш, 15% ретко и 5% многу ретко). На крај наставниците се изјаснија (70 % секогаш, 25% често 5% понекогаш) дека е потребно да се дејствува едукативно врз ставовите на родителите било да се работи за деца со ПОП или не за да се подобри соработката на училиштето со семејството. Но и 65 % се произнесоа дека и наставниците секогаш треба дополнително да се едуцираат како за изградба на ставови, така и за осмислување на начини за подобра соработка меѓу наставниците и родителите на ниво на училиште, 20% често, 10% понекогаш и 5% ретко. Наставниците 80% се изјаснија дека треба да се изнајде организиран облик на соработка кој би допринесол за подобра соработка меѓу наставниците и родителите, кој постојано би функционираше со програма и активности на ниво на училиште.

## ЗАКЛУЧОК

- **Степенот на инволвираноста на родителите во училиштето** – има големо значење посебно кога се работи за инклузија на ученици со посебни образовни потреби. Посебно е значајна инволвираноста на сите родители на ниво на училиште и од аспект на меѓусебна соработка на родителите, соработка со наставниците и воопшто подигнување на нивото на соработка на релација наставник – родител и обратно.
- **Степен на соработка на родителите со наставниците** – посебно го истакнаа двете страни, се заради подобрување на соработката во корист на учениците со ПОП и воопшто на сите ученици. Посебно е значаен степенот на соработка на релација наставник – родител на ученик со ПОП.
- **Се нагласи потреба од проширување на соработката** – двете страни истакнаа дека најчесто градат партнерски односи кога станува збор за начинот на однесување и учење, било да е тоа на учениците со ПОП кон другите и обратно. Се појави потреба за проширување на

партнерските односи кои би опфатиле организирање и реализирање на активности на ниво на училиште и надвор или подобрување на квалитетот во наставата.

- Сите се сложуваат дека почесто училиштето треба да организира **тематски расправи**, во кои ќе бидат вклучени сите родители, без разлика дали се работи за родители на деца со ПОП или не, како постојана форма на инволвираност на сите.
- **Индивидуалните и родителските средби** како најчести облици на соработка да се задржат, но се истакна потребата од нивно видоизменување и дополнување со други потребни облици на соработка, како меѓу самите родители, така и меѓу наставниците и родителите.
- **Поголема соработка меѓу училиштата и родителите претставува придобивка за сите ученици** – поголемиот степен на соработка на родителите на сите нивоа во училиштето е доста важна, добива на значење кога тоа се однесува како придобивка за сите ученици, но огромно значење добива како придобивка која ја имаат учениците со посебни образовни потреби.
- **Потребата од градење партнерски односи** – ова добива посебно значење кога се однесува на партнерството меѓу родителите на ученици со ПОП и наставниците, се со цел подобрување на инклузијата и функционирањето на учениците со ПОП во редовното училиште. Посебно на релација наставник – родител на дете со ПОП, заради искористување на максималните можности и способности на секој ученик со ПОП во редовното училиште.
- **Се истакна потребата едуцираност за начините на соработка** – двете испитувани страни без двоумење ја истакнаа потребата од поголема едуцираност (како на наставниците, така и на родителите на сите ученици во училиштето, вклучувајќи ги и родителите на учениците со ПОП) со цел приближување на процесот на инклузија до сите, но и поубаво запознавање на тоа кои се и какви се можностите на учениците со посебни потреби, како да се подигнува јавната свест – односно и самата инклузивност на училиштето.
- **Организирање на работилници во училиштата** - каде ќе се вклучени сите родители на ниво на училиште, како начин на соработка кој беше истакнат од сите инволвирани. Работилници као преодна форма кон Клуб на родители на ниво на училиште каде би биле вклучени не само родители на ученици со ПОП, туку сите родители на ниво на училиште, вклучувајќи ги и наставниците. Организираниот облик на вклучување на родителите во партнерство со училиштето ќе допринесе не само за подобрување на инклузивноста на училиштето, туку и за подигнување на соработката со сите родители и нивна едуцираност за проблемите за и околу воспино – образовниот процес.

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Стојановски, М. (2007). Градење партнерства меѓу училиштата и заедницата, скрипта за внатрешна употреба. Универзитет „Св. Климент Охридски“ – Педагошки факултет. Битола.
2. Илиевски, Д. (2006). Акциони истражувања во образованието. Битола.
3. Христовска, Ж, Наумова, В. (1998). Соработка меѓу училиштето и семејството, Воспитни крстопати, бр. 22-23.
4. Јовева, В. (2009). Реформација на воспитната функција на училиштето. Зборник на трудови од тематската расправа, стр. 193-200. Скопје.
5. Арсовска-Несторовска, К. (1997). Соработка на училиштето со родителите. Микена-Битола, Битола
6. Продановиќ Т, Ничковиќ Р. (1974). Дидактика. Београд: Завод за учебнике и наставна средства.
7. Cotton, K., Wiklund, K. (1984). Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Reserch Series. In Parent Involvement in Education Parent Teacher Association, Walberg (1984) in his review of 29 studies of school-parent programs.
8. Williams, D.L. & Chavkin, N.F. (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. Educational Leadership, 47, 18-20.
9. <http://www.betterkidcare.psu.edu/AngelUnits/GeneralDirections.html>
10. <http://www.ed.gov/PressReleases/02-1994/parent.html>
11. [www.kidsource.com/parenting/parents.part.html](http://www.kidsource.com/parenting/parents.part.html)
12. <http://www.middleweb.com/Parntlntl.html>
13. <http://edu.gov.on.ca/eng/parents/involvement/>
14. [http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Parent-Teacher\\_Conferences](http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Parent-Teacher_Conferences)

# LEKSIČKA RAZVIJENOST GLUVE I NAGLUVE DECE OSNOVNOŠKOLSKOG UZRASTA

## THE LEXICAL DEVELOPMENT OF DEAF AND HARD- OF-HEARING PRIMARY-SCHOOL-AGE CHILDREN

**Slavka NIKOLIĆ**

OŠ „Radivoj Popović“, Zemun, Srbija

### APSTRAKT

Razvoj govora i jezika je kontinuirani proces koji se bogati tokom čitavog života. Kod gluve i nagluve dece zbog nedostatka auditivne percepcije nastaju teškoće u razvoju leksema usled čega se javlja i leksički deficit. Stoga, formiranje leksikona kod gluve i nagluve dece u okviru govorno-jezičkog razvoja zahteva istrajan rad na izgradnji leksema. Formiranje leksikona se odvija po određenim zakonitostima gde je primarno shvatanje reči i njena aktivna upotreba-posedovanje reči. Bogatsvo leksikona kod gluve i nagluve dece nije vezano za znanje velikog broja leksema već čini razvijenost shvatanja pravog smisla značenja leksema. Cilj istraživanja je bio utvrđivanje leksičke razvijenosti kod učenika sa oštećenim sluhom osnovnoškolskog uzrasta u odnosu na stepen oštećenja sluha. Ispitivanje je obavljeno na uzorku od 50 učenika sa oštećenim sluhom osnovnoškolskog uzrasta. Učenici sa oštećenim sluhom su podeljeni prema Svetskoj zdravstvenoj organizaciji u 3 grupe: veoma teško oštećenje sluha, teško oštećenje sluha, umereno teško oštećenje sluha. Intelektualne sposobnosti uzorka istraživanja su bile u granicama normale za populaciju gluvih. Za procenu nivoa leksičke razvijenosti učenika sa oštećenim sluhom je korišćen Test tri slike (Đ. Kostić). Izvršena je kvalitativna, kvantitativna analiza dobijenih rezultata, koji su prikazani tabelarno. Rezultati istraživanja su pokazali da leksička razvijenost značajno korelira sa stepenom oštećenja sluha.

**Ključne reči:** leksička razvijenost, leksema, govor, jezik, oštećenje sluha.

### ABSTRACT

The development of speech and language is a continuous process which is expanding throughout one's life. Because of the lack of auditory perception, the difficulties with the development of lexemes occur in deaf and hard-of-hearing children, which also results in the lexical deficit. Therefore, the vocabulary formation in deaf and hard-of-hearing children within the speech and language development demands the persistent work on the lexeme formation. The vocabulary formation happens in accordance with certain laws where the primary thing is the understanding of a word and its active use – the possession of a word. The vocabulary wealth in deaf and hard-of-hearing children is not related to the knowledge of a great number of lexemes, but it is the development of the understanding of the real meaning of lexemes. The aim of the research was the ascertaining of the lexical

development in hearing-impaired primary-school-age pupils regarding the degree of the hearing impairment. The research was conducted on the sample of 50 hearing-impaired primary-school-age pupils. The hearing-impaired pupils were divided in 3 groups in accordance with the World Health Organization: very severe hearing impairment, severe hearing impairment, moderately severe hearing impairment. The intellectual capacity of the research sample was within the limits of normality for deaf population. For the estimation of the level of the lexical development of hearing-impaired pupils the Three Pictures Test was used (Đ. Kostić). The qualitative and quantitative analysis of obtained results were performed, and the results were shown in tables. The research results showed that lexical development correlated significantly with the degree of the hearing impairment.

**Key words:** lexical development, lexeme, speech, language, hearing impairment.

## *SLOBODNE TEME*





# **BIRELIGIJSKI I BIKULTURALNI BRAČNI PAROVI I DJECA**

## **BI-RELIGIOUS AND BICULTURAL COUPLES AND CHILDREN**

**Anita BEGIĆ, Ilija KRIŠTO, Janja MILINKOVIĆ**

Filozofski fakultet, Sveučilišta u Mostaru

### **APSTRAKT**

Članak tematizira položaj mješovitih bireligijskih i bikulturalnih bračnih parova u Bosni i Hercegovini kao svojevrsnih izolata o kojima govori Edward T. Hall u području obitelji, društva i kulture. Pokušava rasvijetliti obrasce po kojima navedeni izolat funkcionira, s kojim problemima se susreće u svojem funkcioniranju te način na koji se društvo i vjerske zajednice odnose prema njemu. Nadalje, ukazuje na način na koji bireligijski i bikulturalni bračni parovi rješavaju međusobne konflikte te nudi prema njihovu modelu mogući obrazac rješenja. Iz perspektive zakonodavstva tri najveće vjerske zajednice u Bosni i Hercegovini prema T. Vukšić i iskustva stručnjaka u psihosocijalnom savjetovanišnom radu s bikulturalnim parovima prema N. Kunze, iznosi se problematika i položaj parova i djece. Naglašava da marginalna pozicija bireligijskih i bikulturalnih parova i ambivalentan stav vjerskih i društvenih zajednica usporava potencijalni razvoj novog oblika kulture razumijevanja i života u bogatstvu vrijednosnih orijentacija.

**Ključne riječi:** bireligijski i bikulturalni bračni parovi, djeca, vjerske zajednice, marginalnost

### **ABSTRACT**

The article discusses the position of mixed bi-religious and bicultural married couples in Bosnia and Herzegovina as specific isolates mentioned by Edward T. Hall in the area of family, society and culture. He tries to shed light on functional patterns of the mentioned isolate, the problems encountered in its functioning and the way in which society and religious communities relate to it. Furthermore, it points to the way in which bi-religious and bicultural couples resolve mutual conflicts and offers, according to their model, possible model for solutions. From the perspective of the legislation of three largest religious communities in Bosnia and Herzegovina, according to T. Vuksic and experience of experts in psychosocial counseling work with bicultural couples according to N. Kunze, the issue of the position of couples and children is being presented. It points out that marginal position of bi-religious and bicultural couples and ambivalent attitude of religious and social communities slow down the potential development of new forms of culture and understanding of life in the richness of value orientations.

**Key words:** Bi-religious and bicultural couples, children, religious communities, marginality

## UVOD

Brak i primarna društvena skupina kao segment kulture i skupovi, obrasci i izolati o kojima govori Edward T. Hall u svojoj knjizi *The Silent Language*, u stalnoj su mijeni. Hall je u svojem istraživanju shvatio da je kultura nešto više od pukog običaja, da je u pitanju drukčija organizacija života, promišljanje i formuliranje osnovnih postavki o obitelji i društvu pa i samom čovjeku. (Hall, 1976, 32). Obitelj je u tako uskoj vezi s okolinom i procesi koji se odvijaju unutar obitelji ili okolinskih struktura predstavljaju jedinstven sustav. „Obitelji su poluotvoreni, svome cilju usmjereni, dinamički, adaptivni sustavi te se u kontekstu razvoja okoline stalno mijenjaju, razvijaju, ali i djeluju na okolinu (fizičku, biološku, socijalnu, kulturnu). Komunikacija između obitelji i okoline odvija se tako i prema zakonitostima fizičkog i biološkog svijeta. Okolina ne određuje izravno ponašanje obitelji i njezinih članova, ali postavlja određene granice u okviru kojih je potrebno i moguće naći različita rješenja i moduse ponašanja i funkcioniranja.“ (Janković, 2009, 61). Cilj rada je prikazati bikulturalne i bireligijske parove i djecu koji su sa svojom stvarnošću i iskustvima dragocjenost za društvo i vjerske zajednice koje se žele zajedno s ljudima razvijati i mijenjati stvarajući jedan novi oblik kulture. U prvom dijelu bit će iznesena gledišta na mješovite ženidbe u različitim vjerskim zajednicama i marginalna pozicija bireligijskih parova i djece u njima. U drugom dijelu članka bit će prikazanje teme i konflikti s kojima se bireligijski i bikulturalni parovi susreću u svojim vjerskim i kulturnim zajednicama i iskustava stručnjaka u psihosocijalnom radu s bireligijskim i bikulturalnim parovima. U trećem dijelu bit će prikazana moguća perspektiva bireligijskih i bikulturalnih parova u kontekstu interkulturalnog dijaloga i razumijevanja.

## POGLED NA „MJEŠOVITE ŽENIDBE“ U KATOLIČANSTVU, PRAVOSLAVLJU I ISLAMU U BIH

I katoličanstvo i pravoslavlje i islam načelno odvrćaju svoje vjernike od sklapanja mješovitih ženidaba, no u provedbi toga načela prilično se razlikuju. Pri tome svako religiozno zakonodavstvo ima svoje razloge zbog kojih odvrća vjernike od mješovitih ženidaba. Uz osnovni stav zabrane, u sve tri navedene vjerske zajednice, ipak, dopuštaju se mješovite ženidbe. U pravoslavlju postoji potpuna zabrana sklapanja mješovite ženidbe u slučaju kad je jedna strana pravoslavna, a druga uopće nije krštena, jer se to smatra neuklonjivom zaprekom. U islamu postoje dvije apsolutne zapreke sklapanja mješovitoga braka u odnosu na tri najveće vjerske zajednice u Bosni i Hercegovini: između muslimanke i bilo kojega nemuslimana i žene koja nije ni muslimanka ni kršćanka ni židovka. Katoličko crkveno zakonodavstvo poštuje ljudska prava ženidbenih drugova u

izboru bračnog partnera jer pri tome ne postavlja nikakvih načelnih zapreka koje bi imale apsolutnu snagu. Crkveno zakonodavstvo jedino pazi da ne bio povrijeđen prirodni i božanski zakon te regulira kako bi sve bilo u skladu s katoličkim moralom (Vukšić, 2009, str. 81). Pozivajući se na *Matrimonia mixta* pape Pavla VI., biskupi kažu kako mješovite ženidbe, osim ako se izuzmu neki pojedinačni slučajevi, ne koriste nastojanjima oko ponovne uspostave jedinstva među kršćanima. „Naime, vrlo mnoge su poteškoće pomiješane s mješovitom ženidbom, ukoliko ona unosi neku podijeljenost u živu stanicu Crkve, kako se Kršćanska obitelj s pravom naziva, te se zbog razlika u vjerskom životu otežava vjerno ispunjavanje evanđeoskih zapovijedi, naročito s obzirom na sudjelovanje u crkvenom kultu i na odgoj djece“ (Vukšić, 2009, str. 81). U „mješovitim obiteljima“ svakodnevno s osjeća podijeljenost Crkve, a nerijetko i razlika u nauku što često ima negativne posljedice u psihološkom i vjerničkom životu osoba koje žive u takvu braku. “ Zbog ovih razloga Crkva, svjesna svojih odgovornosti, odvrća od sklapanja mješovitih ženidaba jer žarko želi da katolici u ženidbi mogu naći savršen duhovni sklad i puno zajedništvo života. No budući da čovjek ima prirodno pravo na sklapanje braka i rađanja djece, Crkva svojim zakonima, koji jasno pokazuju njezinu pastoralnu skrb, nastoji tako urediti ovo pitanje da se s jedne strane osiguraju propisi božanskog prava, a s druge strane da bude zajamčeno spomenuto prirodno pravo na sklapanje ženidbe“ (Vukšić, 2009, str. 82). S jedne strane bireligijski i bikulturalni brakovi smatraju se nepoželjnim, na ivici legaliteta ili u ilegalnosti, a s druge strane zajednice iz kojih dolaze istovremeno pred njih stavljaju idealna očekivanja u svezi s temom braka i obitelji. U kontekstu prirodnih zakona grupe, grupa vrši pritisak koje na one koji su različiti, koji se ističu i koji na bilo koji način mogu oslabiti grupu. (Skoko, 2002). Stoga društvene i vjerske zajednice imaju prikriveni otpor i agresivan stav prema mješovitim ženidbama, a ponekad i otvoreni. Deklarativno se primjećuje ambivalencija, istovremeno žele i distancirati se od ovakvog oblika braka i posvetiti mu posebnu pažnju. U pokušaju kultiviranja svog agresivnog stava, uklanjanja otpora prema njima, društvo i vjerske zajednice žele ih samo načelno staviti u središte pažnje kao bi dokazali svoju civiliziranost, toleranciju i uvažavanje ljudskih prava.

## **BIRELIGIJSKI PAROVI U PSIHOSOCIJALNOM SAVJETOVANJU - TEME I KONFLIKTI**

### **Značaj kulturne i vjerske razlike pri bračnim konfliktima i način ophođenja s njima**

U okviru međureligijske i međukulturalne skrbi o onima koji traže pomoć u svojim krizama, bireligijski su parovi posebno osjetljiva tematika za razmatranje, ali je ujedno i fascinantna. Fascinantna je zbog toga što se aktualna tema sagledava u Bosni i Hercegovini u okvirima realnosti veoma stare tradicije, ali i s rastućim značajem na europskome prostoru. Osjetljiva je jer iznesena gledišta na brak i obitelj u različitim vjerskim zajednicama prikazuju u kakvoj se

marginalnoj poziciji nalaze bireligijski parovi u svojim zajednicama, društvu i kulturi. U savjetovanju kulturalno i religijski miješanih parova ključna tema vrti se oko teme priznanja, uvažavanja, privlačnosti. Nedostatak istoga duži period uvjetuje brojne konflikte. Partneri počinju razmišljati o tomu što je uzrok nedostatku uvažavanja i kako je to povezano s vlastitom privlačnošću. Ovaj doživljaj izražava se kroz žalbe, optužbe, agresiju. Nakon toga često dolazi do povlačenja gdje partneri takve osjećaje premještaju u unutarnju platformu i započinju tražiti nove izvore priznanja koja im nedostaju (Kunze, 2009, str. 86). Tada tema vlastite religije dobiva na značaju. Drugačija vjeroispovijest, kultura može postati novim izvorom vlastitoga samopoštovanja. Vjerska ili kulturna razlika postaje instrument ograničenja za uzdizanje samoga sebe i ponižavanje partnera. Zbog nedostatka priznanja u partnerstvu i društvu vjerske orijentacije, pripadnosti i simboli odjednom postaju iznimno važni. Ponekad parovi u savjetovanju započinju s rečenicom: “Mi imamo problema jer smo iz miješanog braka i previše smo različiti”. Ovakav izričaj poziva da se obrati pozornost na pokušaj razumijevanja *funkcije* koju vjerske razlike imaju u konkretnoj situaciji para. U savjetovanju para to primarno nije poziv za istraživanje vjerske i kulturne konfliktna crte, niti za započinjanje međureligijskoga teološkog diskursa. Zadaća je savjetovatelja da oprezno imenuje „vjersku ili kulturnu deformaciju“ kao krizu međusobnog poštivanja, zatim osvrnuti se na uvrede te potom omogućiti izgradnju ponovnog priznanja i poštovanja partnera. Ovo pretpostavlja da savjetovatelj izravno govori i podsjeti par na vjersku dimenziju poštovanja i mira. Činjenica je kako je loša komunikacija partnera odgovorna za raspad brojnih veza, pa tako i bireligijskih. Parovi u krizi često pate od toga da jedno drugom više ništa ne mogu reći. Ne znaju kako međusobno razgovarati. Više ne mogu slušati, više ne razumiju jedno drugo. Kod obaju partnera međusobno razumijevanje i prihvaćanje ne funkcioniraju, što je još izraženije kada partneri ne govore istim materinskim jezikom i upravo zbog toga imaju pretpostavku da drugi zna njihova tajna pitanja, želje i strahove. Pri tome ne vide da su žrtve vlastitih pretpostavki. Naime, tajne misli, tajne želje, tajni strahovi ostaju tajna jer nisu otvoreno izrečeni. Vlastita vjerska orijentacija postaje utočište i legitimacija za nedostatak razumijevanja, dogovora i prihvaćanja. I ovdje savjetovatelj treba imenovati kako vlastita vjerska uvjerenja gledaju na pomirenje, preokret i skromnost, ispraviti iskrivljena značenja koja su jedno drugom pripisali u nedostatku komunikacije i početi raditi na poboljšanju komunikacije i učenju ponašanja koje vodi rješavanju problema (Kunze, 2009, str. 88).

### **Djeca u bireligijskim, bikulturalnim obiteljima**

Kod bireligijskih, bikulturalnih parova koji čak u svojoj vezi nisu previše pozornosti poklanjali svojoj vjeri, rođenjem djece, vjerska opuštenost počinje se mijenjati. Već pri određivanju imena stvari se eventualno počinju zaoštravati. Tko će odrediti ime, na kojem jeziku, s kakvim značenjem? To se nastavlja s vjerskim obredima, npr. kod pitanja hoće li se dječak krstiti ili će biti obrezan? Kroz svađu oko značaja i pitanja vjerskih obreda postaje im jasno da u svojim

odlukama i razmišljanjima nisu sami, niti su potpuno slobodni, već da su vezani za tradicije religije, kulture s njihovim otvorenim ili prikrivenim obvezama i očekivanjima. Parovi preko djece bivaju konfrontirani s očekivanjem „prava na sudjelovanje“ obitelji, vjerskih institucija i društva. Preko različitih očekivanja dolaze u konflikte lojalnosti s članovima obitelji, vjerskim institucijama, okolinom, a onda često i međusobno. Partneri se zbog očekivanja drugih osjećaju kao da su poslani u međusobni rat. Vjera paru postaje opterećenje. Nerijetko to dovodi do toga da bireligijski parovi temu religije počinju izbjegavati međusobno i sa djecom. U nekim slučajevima dolazi i do potpunog zagušivanja vlastite vjerske i kulturne prakse. Djeci se u takvim situacijama može malo dati, oni više ne mogu sudjelovati u širokom rasponu vjerskog i kulturnog shvaćanja i prakse svojih roditelja. Kroz religioznost se reflektira vlastita nesloboda, nesamostalnost, kriza vrednota i identiteta. Ova tema se u savjetovanju uzima kao centralna tema procesa (Kunze, 2009, str. 90).

### **Nova kultura razumijevanja**

Očito su bireligijske i bikulturalne veze za partnere vrlo zahtjevne. Stalna integracija različitih vrijednosnih orijentacija, kroz različite religije i kulture u jednu ljubavnu zajednicu, stavlja pred parove velika emocionalna, intelektualna i moralna očekivanja. Naklonost i ljubav unutar jedne veze su temelji na kojima se različitosti kultura odnosno religija mogu razvijati, živjeti i mijenjati. Ovdje je vidljiva zanimljiva razlika u odnosu na polazišta i ciljeve međureligijskoga i međukulturalnoga dijaloga, religijskih i kulturnih zajednica i njihovih predstavnika. Ovaj dijalog služi miru i jednome cilju koji povezuje sve, stremljenjem većem suosjećanju s ljudima unatoč postojećim razlikama. Bireligijski i bikulturalni parovi su parovi koji svoju vezu započinju iz ljubavi kao najintenzivnijeg oblika suosjećanja prema drugome, pokušavajući s postojećim razlikama živjeti svoju vezu. Ljubav i bol parova ne razvijaju se u vakuumu. Oni su ovisni o životnim iskustvima partnera i u njima sadržanim strahovima i čežnjama. Oni su ukorijenjeni u društvene prilike koje ovi parovi svojim razlikama potiču ili zapostavljaju. Oni ovise o mnoštvu uvjeta kako bi živjeli i razmjenjivali svoje različite religiozne i kulturne orijentacije. Mnogi parovi počinju svoje različitosti doživljavati kao prevelike napore jer su u svakodnevnom životu konfrontirani s iskustvima društvenog izoliranja, ugrožavanja i diskriminiranja jednoga od partnera. Bireligijski parovi stoje pred životnom zadaćom daljnjega razvoja i oblikovanja svoje ljubavi i privrženosti u okviru svojih različitih orijentacija. U toj su zadaći predodređeni da oblikuju međusobno razumijevanje tako da služe i održavaju njihovu privrženost. Oni mnogostranost orijentacija žive u najmanjoj mogućoj socijalnoj vezi iz koje čitavo društvo može učiti. Parovima je u ovoj situaciji nužno unutarnje konstruktivno držanje, spremnost i radoznalost da uče, slušaju i pitaju, kao i sposobnost da ono što čuju i dožive uvijek čuju i svojim i ušima partnera. Svakom partneru potrebna je određena mjera unutarnje fleksibilnosti, emocionalne i intelektualne, kako bi sebe u međusobnom razumijevanju s drugim

mogao vidjeti u vlastitim korijenima, a istovremeno se i udaljiti od njih kako bi mogao shvatiti partnera. Ovi parovi jasnije primjećuju razlike među sobom, otvorenije ih žive i bolje integriraju u svoj odnos povjerenja (Kunze, 2009, str. 92).

## **MEĐUKULTURALNA KOMUNIKACIJA**

Multikulturalizam je, kao socijalni pokret koji teži mijenjanju ustaljenih normi, izvrgnut kritikama. Kulturni studiji kao akademski pokret žele promijeniti stručno znanje, prerađivanjem metoda i pedagogije kao elemenata javne kulture. Mediji kritiziraju multikulturalizam i kulturne studije, optužujući ih za „instaliranje političke korektnosti“. Multikulturalizam, uz studiju rase i etniciteta, još i više naglašava kulturalne kategorije feminizma i roda (Milich i Peck; prema Mesić, 2006, str. 55). Komunikacija između najmanje dvije osobe iz dviju različitih kultura, može biti definirana kao međukulturalna komunikacija. To je proces slanja i primanja poruka, koji se odvija između ljudi različitog kulturnog podrijetla, a razlike u njihovoj kulturi dovode do različitih tumačenja verbalnih i neverbalnih znakova. Opće osobine osobe koja ne može sudjelovati u međukulturalnoj komunikaciji: kulturno različita, u nepoznatim situacijama reagira neprirodno, u cross-kulturalnim interakcijama prati je stres (Thill and Bovee, 2002, str. 48).

### ***Sastavnice kulture***

Kavčič. B. kaže da su pravila o tomu kako komunicirati jedni s drugima, zamišljena kao dio kulture svake skupine kojoj oni pripadaju. Pojedinci ta pravila u procesu socijalizacije preuzimaju, a da toga često nisu niti svjesni.

Najvažnije i najčešće spominjane sastavnice kulture:

- Društvene organizacije i zaklade: namještanje kulturnih okvira, oni se sastoje od više aspekata svakodnevnog života, podjela socijalnih zadataka, metode i razloga da ljudi zajedno napreduju u cilju postizanja njihove zajedničke potrebe.
- Norme i vrijednosti: oni prihvaćaju pravila, standarda i modela ponašanja. One nam pomažu definirati što je pravo, što je prikladno, a što je poželjno.
- Religija: poznavanje religijskih orijentacija društva u koje smo došli, vrlo je važno za poslovni uspjeh.
- Jezik: jezik je ogledalo kulture. Za uspjeh u međunarodnoj poslovnoj praksi, neizostavno je učenje jezika.
- Obrazovanje: ljudi stječu naobrazbu u obrazovnim sustavima i institucijama te kroz kućne studije.
- Estetika: povezanost s ljepotom, okusom. To su atraktivne ili neatraktivne komponente boja, zvukova, oblika, itd.
- Materijalna kultura i životni uvjeti: životni standard ili razina ekonomskog razvoja. Razvoj je određeni stupanj blagodatni u hrani, odjeći, kulturi stanovanja, zdravstva i drugih usluga (Hrastelj, 1995).

### ***Kulturne razlike i prepreke***

Prije prvog kontakta s ljudima drugih kultura važno je dobiti što više relevantnih informacija o zemlji, normi, običajima, pravilima (Kavčič, 2000) kaže da su razlike između kultura ili profesionalnog statusa grupa, organizacija, etničkih skupina, regija, rase pokazati kad smo došli u kontakt s njima. Obično svaki član kulture očekuje da se i drugi ponašaju na isti način kao što je on koristi za vlastite. U nekim kulturama je darivanje sastavni dio upoznavanja.

Među mehanizmima koji objašnjavaju nesigurnost i strah od komuniciranja sa strancima Kavčič. B. navodi:

- Etnocentrizam je tendencija za ocjenjivanje: pogled na svijet u kojem mi pripadamo skupini koja je u središtu svega, nadmoćnost nad drugima. Istaknuti etnocentrizam znači da se druge skupine ocjenjuju na osnovu naših normi i vrijednosti i da odbijaju njihove vrijednosti. Uspoređivanje naših sa njihovim, naše se uvijek uzima kao idealno.
- Stereotipi: oni su uvjerenja, percepcije, koje su stvorili pojedinci ili skupine. Izvedeni iz našeg društva kategorizaciju pojedinaca raspoređuje između različitih društvenih skupina.
- Predrasude: unaprijed pojedinca presuditi na temelju njegovog članstva u društvenoj skupini. Procjenjuje se da određeni član grupa je dobar ili loš - kao dobre ili loše grupe kojoj pripada (Kavčič, 2000).

Zapreke za međukulturalnu komunikaciju:

- Anksioznost, stres: susret sa ljudima u novoj sredini budi anksioznost ili stres, uznemirenost, zbunjenost, što se može protumačiti kao neprikladna ponašanja.
- Pretpostavke sličnosti nego različitosti: kulture su različite i to je važno da smo svjesni. Ako, na primjer, pojedinac pretpostavlja da je njegova koncepcija emocija podjednaka u svim kulturama, u nekim okolnostima, zaključit će da ljudi nemaju dovoljno emocija ili će to učiniti nepropisno.
- Neispravno tumačenje neverbalne komunikacije: moramo biti svjesni različitosti simbola, gesta, neverbalnih znakova u različitim kulturama. Među različitim kulturnim grupama postoji širok raspon oblika neverbalne komunikacije, od malih i velikih razlika u gestama, znakovima i drugim neverbalnim porukama. Te razlike općenito rastu zajedno sa udaljenošću od jedne kulturne skupine do druge. Gospodarstvenici moraju poštovati i uvažavati njihove poruke, jer time odaju počast svojim poslovnim partnerima i kulturi općenito. Što je još važnije, moraju biti svjesni, da je njihov poslovni uspjeh ovisan o znanju i razumijevanju nepisanih pravila i poruka.
- Razlike u jeziku: problemi nastaju u prijevodu između različitih jezika - riječi postaju barijera kada nemate isti nazivnik u komunikaciji. Čak i ako sugovornici iz različitih kultura uče isti jezik, za osiguravanje uspješne

komunikacije, oni također moraju znati i razumjeti kulturu jedni drugih (Barna, 1998).

Kulturne razlike, dakle, mogu postojati u percepciji vremena, prostora između pozivatelja, tijekom pregovora, načina pozdravljanja ljudi, dodira i kontakta očima. Kultura otežava uspješnu komunikaciju kada su ljudi iz različitih kultura jer ne reaguju jednako u jednakim događajima. U našem okruženju ljudi su navikli na manje životne standarde, plaće su male, a životne namirnice znatno skuplje od primanja. U drugim zemljama standardi su veći. Tu vidimo razliku u socijalnom – životnom smislu. Razlike su velike i u ekonomiji i drugim područjima. Međutim, politika velikih zemalja je osvajanje tržišta i liberalizacija, veće i socijalno razvijenije države šire svoje kulture i običaje, proizvode u drugim zemljama po relativno boljim cijenama i u tim primjerima možemo vidjeti da se te zemlje još više razvijaju, dok na neki način sputavaju ostale (Barna, 1998).

### ***Interkulturalna komunikacija i razumijevanje***

Poboljšanje učinkovitosti međukulturalne komunikacije povezano je s razumijevanjem druge kulture i niza komunikacijskih obrazaca specifičnih za pojedinu kulturu. Više pozivatelja informacija o drugima rezultira boljim razumijevanjem i uspjehom u odnosima (Hall, 1976).

Učinkovita komunikacija s osobama iz drugih kultura podrazumijeva:

1. ***Razumijevanje važnosti međukulturalne komunikacije:*** Razumijevanje važnosti međukulturalne komunikacije za pojedince i organizacije u multikulturalnom okruženju, doprinosi prilagodbi različitim cross-kulturnim kontaktima. Za to je potrebno svladati vještine interkulturalnog dijaloga.
2. ***Prepoznavanje međukulturalne osjetljivosti:*** Prepoznavanje kulturnih obrazaca i značajki vlastite kulture i kulturnih partnera, doprinosi shvaćanju kako kultura utječe na način komunikacije te je pospješuje.
3. ***Studija drugih kultura:*** Prikupljanje podataka o drugim kulturama sa različitih izvora - knjiga, filmova, interneta, predavanja, edukativnih programa, te direktnih kontakata s ljudima iz određene kulture.
4. ***Prevladavanje etnocentrizma:*** Etnocentrizam sprječava percepciju nerazumijevanja. Može se prevladati priznavanjem kulturnih razlika, izbjegavanjem pretpostavki da se drugi ponašaju i misle isto te da se drugi pogrešno ili neispravno ponašaju.
5. ***Prevladavanje jezične barijere:*** Interakcija, na stranom jeziku treba biti lišena korištenja slenga, idioma, lokalnog dijalekta i intonacija. A u poslovnom kontaktu poželjno je odabrati iskusnog prevoditelja, vještog u međukulturalnoj komunikaciji.
6. ***Razvoj međukulturalne kompetencije:*** Pri odabiru najučinkovitijeg načina komuniciranja može pomoći priznanje jezične barijere i razumijevanje kulturnih razlika koje se moraju prevladati (Thill & Bovee, 2002, str. 48).

Grad kao jedinica lokalne uprave je polje različitih djelatnosti i treba dati odgovor na pitanje što nudi u sferama politike, ekonomija, kulture, umjetnosti,



obrazovanja, znanosti, religije, sporta, rekreacije i zdravstva (Spahić, 2001, str. 40). Odgovarajuća institucionalna rješenja u području kulture (obrazovanje, stvaralaštvo, zaštita i čuvanje, difuzija i animacija) su nužna da bi se socio-kulturni ciklus i u domenu knjige i književnosti ostvario. Često svi segmenti toga ciklusa nisu dovoljno razvijeni, pa čak ne podliježu niti istoj pravnoj regulativi. (Dragičević Šešić i Stojković, 1996, str. 212). Knjižnice bi valjalo svrstati među mjesta međukulturalnog dijaloga, kao neutralne ili „sigurne“ prostore. Općenito, da bi postojao dijalog moraju se osigurati prostori koji strogo ne pripadaju jednoj strani, ili zajednici. U takvim prostorima sudionici će moći izraziti interese i iznositi mišljenja bez bojazni od moralnih ili fizičkih sankcija. To je od posebne važnosti za manjine koje većina malo ili nikako ne tolerira (Katunarić, 2009, str. 18).

## ZAKLJUČAK

Bireligijski i bikulturalni parovi trebaju se sa svoje marginalne pozicije, iz atmosfere ilegalnosti i nelojalnosti i s njima povezanim izolacijom, ponižavanjem, diskriminacijom u religijskim i društvenim zajednicama, premjestiti na poziciju poštovanja i vrednovanja koja odgovara dostojanstvu parova i njihove djece. Postojeći pokušaji navedenog u različitim religijama u BiH moraju se bolje uvažavati i dalje razvijati. Posebnu pozornost i podršku potrebno je osigurati djeci u procesu formiranja identiteta i osjećaja pripadnosti različitim kulturama uvažavajući njihovo pravo na slobodu izbora. Društvena podrška mora ići u pozitivnom smjeru i široko javno predstavljena u političkom, odgojno-obrazovnom, psihološkom, socijalnom i medijskom smislu. Pripadanje različitim religijama i kulturama treba biti vrednovana kao bogatstvo i prednost više. Parovi iz različitih kultura i njihova djeca ubuduće će dobiti rastući značaj za vitalnost i prenošenje vjerskih i kulturnih svjedočanstava u različitim religijama i kulturama. Zbog toga je kobno da se njihov život sve više odvija izvan vjerskih i kulturnih zajednica s obzirom na ograničenja i izdvajanja „miješanih“ parova. U kontekstu psihosocijalnog savjetovanja i savjetovališta kao mjesta u kojem parovi i djeca mogu zatražiti podršku i prihvaćenje, nužna je otvorenost prema njima kao i to da stručnjaci u njima imaju primjereno znanje, interkulturalnu kompetentnost te religioznu senzibilnost. Samo savjetovalište trebat će se razviti u mjesto međureligijskog dijaloga i kulture razumijevanja. Savjetovalište može biti mjesto, uz druge kulturne, socijalne, odgojno - obrazovne institucije koje će poticati razvoj aktivnosti za međukulturalni i međureligijski kontakt i za ulaganje svjesnog napora za razvoj novog kulturnog naspram primitivnog odnosa. Bez obzira na osobno ili opće uvažavanje ili odbacivanje multikulturalizma, činjenica je da je multikulturalizam i interkulturalizam globalizacijskim procesima prisutan u svim zemljama i sve više dobiva na važnosti. Jedan je od ključnih predmeta rasprave suvremenog društva, globalnih procesa i migracija stanovništva i međunacionalnih konflikata. Razvijeniye zemlje su još 70-tih godina prošlog stoljeća uvidjele da je odgoj za

interkulturalnost, interkulturalni dijalog, interkulturalna kompetentnost, politika priznavanja različitosti i umiješno upravljanje kulturnim razlikama puno bolja alternativa od interkulturalnih konflikata i na koncu ratova.

## LITERATURA

1. Hall, E. T. (1976). *Nemi Jezik*, ur. Čolović, I., Beograd, Beogradski izdavačko-grafički zavod.
2. Janković, J. (2009). *Obitelj u Fokusu*, Zagreb, Et Cetera.
3. Kunze, N. (2009). Bireligijski parovi u psihološkom savjetovanju, u: *Dvoje njih bit će jedno tijelo*, ur. Jurišić, P., Sarajevo, Caritas BK BiH,
4. Vukšić, T. (2009). Mješovite ženidbe u katoličanstvu, pravoslavlju i islamu, u: *Dvoje njih bit će jedno tijelo*, ur. Jurišić, P., Sarajevo Caritas BK BiH.
5. Thill, J. V., Bovee, C. L. (2002). *Excellence in Business Communication*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
6. Vrhbosna 3/1999., prema Vukšić, T. (2009). Mješovite ženidbe u katoličanstvu, pravoslavlju i islamu, u: *Dvoje njih bit će jedno tijelo*, ur. Jurišić, P., Sarajevo, Caritas BK BiH,
7. Barna, L. M., (1998). *Stumbling Blocks in Intercultural Communication in Basic Concepts of Intercultural Communication: Selecting Readings*, Bennett, M. J. (ed.) Yarmouth, Maine, Intercultural Press,
8. Kavčič, B. (2000). *Poslovno komuniciranje*, Ljubljana, Ekonomski fakultet.
9. Hrastelj, T. (1995). *Podjetniški izzivi mednarodnega poslovanja*, Ljubljana Gospodarski vestnik
10. Skoko, I. (2002). *Interperonalna komunikacija - povećanje stupnja*, Mostar "Gaudeamus", br. 5.- 6., HAZ F/BiH
11. Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam*, Zagreb, Školska knjiga
12. Dragičević Šešić, M., i Stojković, B. (1996). *Kultura-menadžment, animacija, marketing*, Beograd, Clio.
13. SPAHIĆ, B. (2001). *Imidž grada: uvod u marketinško promišljanje grada kao proizvoda*, Sarajevo, Međunarodni centar za mir.
14. Katunarić, V. (2009). *Međukulturalni dijalog u Knjižnica – središte znanja i zabave*, ur. Biščan, F., i dr., Karlovac, Gradska knjižnica I. G. Kovačić.

# STRATEGIJE ZA UČENJE UČENJA U JEZIČKO-KOMUNIKACIJSKOM OBRAZOVNOM PODRUČJU

## STRATEGIES FOR LEARNING OUTCOMES IN THE EDUCATIONAL FIELD OF LINGUISTIC AND COMMUNICATION

**Fehim TERZIĆ**

Pedagoški zavod Zeničko-dobojskog kantona

### APSTRAKT

U zemljama Europske unije, u okviru akcionih planova i nacionalnih strategija, posebna pažnja se posvećuje jezičko-komunikacijskim kompetencijama učenika i poboljšanju kvaliteta pismenosti kao jedne od aktivnosti cjeloživotnog učenja. Jedna od transferzalnih kompetencija je i kompetencija "Učiti kako učiti" i integrisana je u ishode učenja za pismenost u okviru dokumenta Zajednička jezgra nastavnih planova i programa definisana na ishodima učenja za maternji jezik. Cilj jezičko-komunikacijskog obrazovnog područja je sticanje jezičko-komunikacijske kompetencije. Jezičko-komunikacijska kompetencija obuhvata jezičku, društveno-jezičku i upotrebnu kompetenciju. Učenici prema uzrastu i svom predznanju treba da stiču znanja, razvijaju vještine i sposobnosti usmenog, pisanog i vizuelnog komuniciranja u međusobnim i međukulturalnim situacijama privatnog i javnog života. To znači da treba da steknu i razviju leksička, fonetska i gramatička znanja (deklarativna znanja) i komunikacijske vještine (proceduralna znanja) primjenjujući ih u oblastima Čitanje, Usmeno izražavanje i slušanje i Pisanje te u neposrednoj i posrednoj komunikaciji kroz različite oblike učenja i strategije za opismenjavanje.

**Ključne riječi:** kompetencije, jezičko-komunikacijsko područje, strategije, ishodi učenja, pismenost

### ABSTRACT

In the European Union, in the framework of national action plans and strategies, special attention is devoted to the linguistic-communicative competence of students and quality improvement of literacy as one of the activities of lifelong learning. The competence 'Learning to learn' is one of the transversal competences and it was integrated into the learning outcomes for literacy within the document Common Core Curriculum defined on the learning outcomes for the mother tongue. The goal of the educational field of linguistic and communication is acquisition of linguistic-communicative competence. Linguistic-communicative competence includes linguistic, socio-linguistic competence and threshold competence. Students should acquire knowledge, develop skills and abilities of oral, written

and visual communication in interpersonal and intercultural situations, private and public life divided by age and their previous knowledge. This means that they need to acquire and develop lexical, phonetic and grammatical knowledge (declarative knowledge) and communication skills (procedural knowledge) applying them in the areas of Reading, Speaking and listening and Writing in the immediate and indirect communication through various forms of learning and strategies for literacy.

**Key words:** competence, linguistic-communication area, strategies, learning outcomes, literacy

## **UVOD**

Komunikaciju na maternjem jeziku posmatramo kao posobnost da se izraze i tumače misli, osjećanja i činjenice usmeno i/ili pismeno (slušanje, govor, čitanje i pisanje), kao i sposobnost za jezičku interakciju na adekvatan način u punom obimu društvenih i kulturnih konteksta - obrazovanje i osposobljavanje, rad, porodica i slobodno vrijeme. Komunikacija na maternjem jeziku zahtijeva od pojedinca da posjeduje osnovno znanje vokabulara, sadržaja iz funkcionalne gramatike i znanja o funkciji jezika. To uključuje svijest o glavnim vrstama verbalne interakcije, razumijevanje niza književnih i neknjiževnih tekstova, poznavanje glavnih karakteristika različitih stilova i registara jezika te varijabilnost jezika i komunikacije u različitim životnim kontekstima. Pojedinci bi trebali imati sposobnost da komuniciraju usmeno i pismeno u različitim situacijama i da prilagode svoje komunikacijske sposobnosti zahtjevima tih situacija. To uključuje i sposobnost za pisanje i čitanje različitih vrsta tekstova, pretraživanje, prikupljanje i obradu informacija, korištenje pomagala, formulisanje i izražavanje vlastitih argumenata na uvjerljiv način koji odgovara jezičkom kontekstu. Pozitivan stav pojedinca prema komunikaciji na maternjem jeziku uključuje sklonost kritičkom i konstruktivnom dijalogu, uvažavanje estetskog kvaliteta jezika, spremnost i interes za interakciju s drugima (nastavnik, vršnjaci, članovi porodice i sl.). Pri usvajanju ili učenju jezika koristimo se sa dva različita kognitivna sistema znanja koje naučnici nazivaju deklarativnim znanjima (memorijom) i proceduralnim znanjima (primjena naučenog u praksi). Za usvajanje maternjeg jezika u najvećoj je mjeri zaslužan proceduralni sistem znanja čiji je rezultat nesvjesno, automatsko ovladavanje fonološkim obilježjima i morfosintaktičkim pravilima jezika. Sa navršениh pet godina života, proceduralna znanja (memorija) postepeno se smanjuju, dok deklarativna znanja (memorija) preuzimaju primat kod djece od sedam godina života i ona se odnose na učenje jezika, obradu jezičkih podataka, svjesno i eksplicitno znanje leksičkih jedinica i gramatičkih pravila. Neurofiziološki mehanizam zaslužan je za usvajanje jezika u ranom djetinjstvu, bilo maternjeg ili stranog, a nakon određenih godina života on postaje značajno oslabljen. To ne znači da stariji početnici (ovisno o individualnim karakteristikama i vrsti podučavanja i/ili izloženosti jeziku) ne mogu dosegnuti visoke nivoe komunikacijske kompetentnosti na maternjem ili stranom jeziku, ali svakako znači da će se njihovo ovladavanje tim jezikom odvijati drugačijim neurobiološkim i kognitivnim procesima nego kod male djece. Komunikacijska kompetencija

određuje se kao osposobljenost pojedinca za praktičnu upotrebu jezika, što podrazumijeva razvijanje komunikacijskih sposobnosti i vještina kao što su: slušanje, govorne vještine, razgovor, čitanje, pisanje, pripovijedanje (prepričavanje, pričanje, izvještavanje), opisivanje, rasprava i argumentovanje. Ove sposobnosti i vještine razvijaju se ne samo u nastavi maternjeg jezika nego i u nastavi književnosti, kulture izražavanja i medijske kulture te u nastavi drugih nastavnih predmeta jer se govor uči govorenjem, a pisanje pisanjem što je specifično i za ostale nastavne predmete. Osnovna svrha i zadatak ovog rada je diferencijacija pojmova koji se referiraju na komunikacijsku kompetenciju u ranom razdoblju usvajanja maternjeg jezika (niži razredi osnovne škole). Rad se, također, oslanja na relevantne europske dokumente, kao što su *Zajednički europski referentni okvir za jezike* (2005) i *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje- Europski kvalifikacijski okvir* (European Commission, 2007), u kojima se komuniciranje na maternjem jeziku ističe kao primarna kompetencija, odnosno preduslov za razvoj ostalih ključnih kompetencija. Komunikacijska kompetencija je pritom osnovna. Ključne kompetencije se odnose na bolje upravljanje vlastitim učenjem, socijalnim i interpersonalnim vezama i komunikacijama te odražavaju jedan generalni pomak u obrazovanju od podučavanja prema učenju. Izgradnja kompetencija znači omogućavanje pojedincima da mobiliziraju, primijene i integrišu stečeno znanje u složenim, različitim i nepredvidivim situacijama. Svi obrazovni sistemi podržavaju nastavne metode koje ohrabruju izgradnju kompetencija uz aktivan i kreativan stav prema učenju, razvoj vještina kritičkog mišljenja, učenje djelovanjem i saradničko djelovanje između nastavnika i učenika. Jedna od kompetencija koja igra važnu ulogu u nastavnom procesu je i kompetencija "učiti kako se uči" ili "učenje učenja". Primjena različitih strategija učenja u nastavi doprinijet će razvoju ove kompetencije te jezičkih i komunikacijskih kompetencija koje su kako je već navedeno preduslov za razvoj ostalih ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje.

## **KLJUČNE KOMPETENCIJE U OBRAZOVNIM SISTEMIMA**

Reforma obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini na svim nivoima obrazovanja treba da insistira na razvoju ključnih kompetencija i životnih vještina definisanih i operacionalizovanih u skladu sa dokumentima Evropske Unije. Pojam kompetencija počinje dobijati na značaju sredinom 80-tih godina prošlog stoljeća kada se u Evropi započelo sa reformom u cilju povećanja zapošljavanja mladih ljudi i nekvalificiranih odraslih osoba, te u cilju privlačenja i relevantnosti stručnih zanimanja. "Kompetencija je sposobnost na djelu." (Suzić, 2005). Europski parlament i Savjet je 2006. godine dao preporuke ključnih kompetencija kao operacionalnih konstrukata koji treba da budu razvijeni u obrazovnom sistemu zemalja EU, a 2007. godine uspostavljen je *Europski kvalifikacijski okvir* (EQF) kao alat prevođenja i međunarodne usporedbe kvalifikacija pojedinca radi njegove procjene na tržištu rada. Europski kvalifikacijski okvir je definisao osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje: komunikacija na maternjem jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i temeljne

kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, učenje učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo i kulturološka senzibilizacija i izražavanje (Preporuke Europskog parlamenta, 2006). Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje u Bosni i Hercegovini je u dokumentu "Mapiranje ključnih kompetencija i životnih vještina u obrazovnim sistemima Bosne i Hercegovine" proširila listu ključnih kompetencija koje su date u Europskom kvalifikacijskom okviru. Deset ključnih kompetencija relevantnih za učenje i podučavanje u BiH: jezičko-komunikacijske kompetencije na maternjem jeziku, jezičko-komunikacijske kompetencije na stranom jeziku, matematička pismenost i kompetencije u nauci i tehnologiji, informatička pismenost, učiti kako se uči, socijalne i građanske kompetencije, samoinicijativa i poduzetničke kompetencije, kulturna svijest i izražavanje, kreativno-produktivne kompetencije i tjelesno-zdravstvene kompetencije (prema APOSO BiH, 2012).

Lista definisanih ključnih kompetencija za Bosnu i Hercegovinu je proširena sa dvije dodatne kompetencije u odnosu na Preporuke Europskog parlamenta i Savjeta. To su kreativno-produktivne kompetencije i tjelesno-zdravstvene kompetencije. Glavni razlog za dodavanje ove dvije kompetencije je činjenica da u opisu postojećih kompetencija Projektni tim APOSO BiH, koji je radio na dokumentu "Mapiranje ključnih kompetencija i životnih vještina u obrazovnim sistemima Bosne i Hercegovine", nije našao dovoljno elemenata koji bi omogućili razvoj ponašanja i stavova vezanih za zdrave stilove života, razvoj kreativnog pristupa rješavanju problema i produkciju novih ideja što je osnova za razvoj individue i samog društva. Ključne kompetencije se odnose na bolje upravljanje vlastitim učenjem, socijalnim i interpersonalnim vezama i komunikacijama te odražavaju jedan generalni pomak u obrazovanju od podučavanja prema učenju. Za P.Perrenoud (1997) izgradnja kompetencija znači omogućavanje pojedincima da mobilisu, primijene i integrišu stečeno znanje u složenim, različitim i nepredvidivim situacijama. Svi obrazovni sistemi podržavaju nastavne metode i strategije koje ohrabruju izgradnju kompetencija uz aktivan i kreativan stav prema učenju, razvoj vještina kritičkog mišljenja, učenje djelovanjem i saradničko djelovanje između nastavnika i učenika te učenika međusobno. Stručnjaci iz oblasti obrazovanja intenzivirali su svoje napore da se unutar obrazovnih kurikuluma, osim razvoja kognitivnih kompetencija i radno-akcijskih kompetencija, veća pažnja treba posvetiti i razvoju komunikacijskih kompetencija na maternjem i stranom jeziku te interpersonalnih i psihosocijalnih vještina koje su sastavni dio socijalne i emocionalne kompetentnosti pojedinaca.

## **KOMUNIKACIJSKA JEZIČKA KOMPETENCIJA I FUNKCIONALNA PISMENOST**

Jezička kompetencija se dijeli na lingvističku jezičku kompetenciju i komunikacijsku jezičku kompetenciju. Komunikacijske kompetencije na maternjem jeziku nalaze se na listi osam ključnih kompetencija u dokumentu *Europski kvalifikacijski okvir* (2007), uz ostale jednako važne kompetencije. Kroz

jezik se uči kako o sebi tako i o drugima Kroz jezik se doživljava svijet i zato je vano naučiti dobro komunicirati usmeno i pismeno na svome maternjem jeziku, kako bi se dobro komuniciralo na nekom drugom jeziku i savladavali sadržaji ostalih predmeta koji obogaćuju dijete i proširuju njegov rječnik i uče ga komuniciranju, te tako stvaraju od djeteta osobu. Europski kvalifikacijski okvir (European Commission, 2007) je dokument u kojem se komuniciranje na maternjem jeziku ističe kao primarna kompetencija, odnosno preduslov je razvoja ostalih ključnih kompetencija. Komunikacijska kompetencija je pritom osnovna. Prema Bachman (1990) komunikacijska kompetencija obuhvata *organizacionu kompetenciju* (gramatička i diskurzivna) i *pragmatičku* (sociolingvističku i strategijsku) kompetenciju. Jezičko-komunikacijska kompetencija na maternjem jeziku jedna od deset ključnih kompetencija koje su relevantne i za učenje i podučavanje u BiH (APOS0 BiH, 2013). Naziv komunikacijske jezičke kompetencije oblikovao je Dell Hymes (1972) sociolog među lingvistima koji je istraživao na koji način govornik u izvjesnoj društvenoj situaciji odabire baš određeni oblik jezika. Tu sposobnost govornika da između više jezičkih podistema odabere najpogodniji Hymes naziva «komunikacijskom kompetencijom». Interakcija između jezika i društvenog života posmatra se prije svega kao ljudski čin zasnovan na, katkad svjesnom, a često nesvjesnom znanju koje pojedincima omogućuje da upotrebljavaju jezik. Govorni događaji posjeduju obilježja koja se ne mogu svesti samo na govornu kompetenciju ličnosti. Ta vrsta kompetencije, međutim, nalazi se u osnovi komunikacijskog ponašanja, ne samo u okvirima određenih društvenih zajednica, nego i u njihovim međusobnim kontaktima. Komunikacijska kompetencija odnosi i na okruženje, tj. društveni kontekst u kojem pojedinac uči jezik te strategije kojima uči jezik. Komunikacijski model učenja traži i komunikacijski funkcionalan proces podučavanja, primjeren i razigran, djelotvoran i različit od tradicionalnih metoda podučavanja u nastavi maternjeg jezika. Sinteza istraživanja u jezičko-komunikacijskom području, nastalih u 21. vijeku, koju je pripremila Državno vijeće nastavnika engleskog jezika (NCTE, 2008) iz SAD, za funkcionalnu pismenost u 21. vijeku navodi da je to "razvojni proces u kojem učenici trebaju koristiti svoje znanje govornog i pisanog jezika, temu, tekst i kulturu, kako bi tumačili značenje. U 21. vijeku pismenost uključuje sposobnost pronalaženja, vrednovanja, korištenja i komuniciranja putem raznih izvora. Ovo vijeće prepoznaje nastavnike kao najznačajnije varijable koje su povezane sa učenjem učenika i smatra da nastavnici trebaju obratiti pažnju na: vrijeme, tekstove, podučavanje, razgovor, zadatke i provjeru znanja". Pismenost je oduvijek bila skup kulturoloških i komunikacijskih praksi zajedničkih pripadnicima određenih grupa. Kako se mijenjaju društvo i tehnologija, tako se mijenja i pismenost. "U 21. vijeku, pismenost se sastoji od sposobnosti nalaska, ocjene, korištenja izvora i komunikacije putem širokog opsega izvora, među kojima su tekst, audio zapisi, vizuelni izvori i digitalne tehnologije" (APOS0 BiH, 2013). Pismeni pojedinci u 21. vijeku upravljaju, analiziraju i sintetiziraju višestruke tokove informacija koje dolaze istovremeno; stvaraju, kritikuju, analiziraju i ocjenjuju informacije iz multimedijalnih izvora te se brinu za etičku odgovornost

koja se traži u ovako složenim okruženjima. Funkcionalna pismenost se najčešće definiše kao koncept koji podrazumijeva znanja, vještine i vrijednosti koje pojedincu omogućavaju kontrolu sopstvenog života na kvalitetan način, obavljanje osnovnih građanskih dužnosti i rješavanje različitih problema na poslu, u porodici i u društvenom životu uopće. Biti funkcionalno pismen znači protumačiti kontekst u okviru kojega je neki podatak dat, shvatiti i dovesti pojmove u određenu vezu, koristiti stečeno znanje u različitim životnim situacijama.

## **ISHODI UČENJA IZ JEZIČKO-KOMUNIKACIJSKOG OBRAZOVNOG PODRUČJA**

Cilj jezičko-komunikacijskog obrazovnog područja je sticanje jezičko-komunikacijske kompetencije. Jezičko-komunikacijska kompetencija obuhvata jezičku, društveno-jezičku i upotrebnu kompetenciju. Učenici prema uzrastu i svom predznanju treba da stiču znanja, razvijaju vještine i sposobnosti usmenog, pisanog i vizuelnog komuniciranja u međusobnim i međukulturalnim situacijama privatnog i javnog života. To znači da treba da steknu i razviju leksička, fonetska i gramatička znanja i vještine primjenjujući ih u područjima čitanja, usmenog izražavanja i slušanja i pisanja u neposrednoj (npr. jezičko posredovanje) i posrednoj komunikaciji (npr. mediji). Također će steći znanja i razviti analitičke, interpretativne, ocjenjivačke i kreativne vještine, razviti čitalačke potrebe i stvoriti čitalačke navike, razviti pozitivan stav prema književnosti i kulturi određenog jezika, usvojiti znanja i razviti analitičke, interpretativne, ocjenjivačke i kreativne vještine prikladne govornim i govorno-vizuelnim medijima kao sredstvima umjetničkog izraza i javnog saopštavanja i sporazumijevanja, te kulturi svakodnevnog života (štampa, radio, film, televizija, internet...). Učenici, u skladu sa svojim stepenom jezičkog razvoja i opšteg razvoja na određenom jeziku, znaju izdvojiti bitne obavijesti i podatke, prepoznati međuodnose u tekstu, poznaju vrste teksta i jezičke stilove, poznaju jezičke i zakonitosti određenih medijskih te umjetničkih vrsta i oblika, samostalno se koriste raznim medijima i izvorima podataka, odnosno obavijestima, procijenjuju sadržaj i namjeru napisanog ili izgovorenog. Učenici mogu usmeno i pisano izraziti svoje namjere, misli, stavove i osjećanja- razumljivo i uvjerljivo, mogu da sastave usmene i pisane tekstove u skladu sa sadržajno-formalnim zakonitostima pojedine vrste teksta te uz odabir odgovarajućeg jezičkog stila. Primjenjuju različite komunikacijske strategije primjerene situaciji i namjeri (npr. u raspravi traže objašnjenje, znaju šta znači uzeti riječ, zastupati stav), prikazuju slušaocima određeni sadržaj i svjesno primjenjuju odgovarajuće strategije učenja. "Uspostavljanje ishoda učenja predstavlja suštinski dio procesa poboljšanja kompletnog odgojno-obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini, a u krajnjem cilju poboljšanja poučavanja i učenja čiji rezultat treba da budu bolja postignuća učenika. Kroz dokument Zajednička jezgra nastavnih planova i programa definisana na osnovu ishoda učenja za maternji jezik provlači se sedam ključnih kompetencija koje su označene različitim bojama. Uključene kompetencije za maternji jezik su komunikacijska



kompetencija, informatička pismenost, učiti kako se uči, društvena i građanska kompetencija, samoinicijativa i poduzetnička kompetencija, kulturna svijest i kreativno - produktivna kompetencija" (APOS0 BIH, 2013). Ishodi učenja u dokumentu Zajednička jezgra nastavnih planova i programa definisana na osnovu ishoda učenja za maternji jezik su konkretni i mjerljivi, opisuju ŠTA učenici znaju i mogu uraditi, te se fokusiraju na primjenu i integraciju znanja i vještina opisujući važne i korisne ishode koji su relevantni za život i karijeru učenika u 21. vijeku, a ne opisuju KAKO podučavati i učiti. Dakle, ishodi učenja ne opisuju ili ne pobrojavaju nastavne sadržaje niti govore šta učitelji ili nastavnici treba da rade u razredu nego su usmjereni na učenike i njihove aktivnosti. Kroskurikularni pristup pri dizajniranju novih nastavnih planova i okvirnih programa baziranih na ishodima učenja, jasno postavljeni indikatori kvaliteta za sva predmetna područja nastave maternjeg jezika (oblasti, komponente), izrađeni standardi učeničkih postignuća i kvalitetna baza strategija učenja/podučavanja, omogućit će nastavnicima da osnaže učenike u segmentu komunikacijske kompetentnosti na maternjem jeziku koja je primarna kompetencija za razvoj svih ostalih kompetencija. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje u Bosni i Hercegovini u svojim dokumentima sve veći naglasak stavlja pored kognitivnih, radno-akcijskih kompetencija i socijalno-emocionalnog aspekta odgoja, na komunikacijske kompetencije, budući da je u dosadašnjim kurikulumima evidentna premala zastupljenost tog područja razvoja učenika, što se direktno odražava na nizak nivo funkcionalne pismenosti naših učenika na eksternim vrednovanjima postignuća. Veoma važan element dizajniranja Zajedničke jezgre nastavnih planova i programa iz jezičko-komunikacijskog područja je i kroskurikularni pristup koji obuhvata zastupljenost prožimajućih (transferzalnih) pokazatelja drugih kompetencija u ishodima učenja za pismenost, a jedna od njih je i kompetencija "učiti kako se uči".

## **POKAZATELJI KOMPETENCIJE "UČITI KAKO SE UČI" U ISHODIMA UČENJA IZ JEZIČKO-KOMUNIKACIJSKOG OBRAZOVNOG PODRUČJA**

Kompetencija "učiti kako učiti" predstavlja jednu od ključnih kompetencija za cjeloživotnoo učenje a njena vžnost se ogleda u tome da određene vještine i znanja u današnjem vremenu zastarijevaju velikom brzinom te bivaju odbačeni i zamijenjeni novim. Oni pojedinci koji nisu dovoljno kompetentni u učenju mogu biti suočeni s ozbiljnim obrazovnim, društvenim i ekonomskim izazovima, što posljedično može izazvati lične i društvene probleme. Stoga je za svako društvo od ključne važnosti što većem dijelu populacije osigurati razvoj znanja, vještina i vjerovanja vezanih uz postizanje zadovoljavajuće razine kompetencije "učiti kako učiti". S obzirom da ključne kompetencije predstavljaju složen sistem koji uz sama znanja i vještine učenja uključuje i niz vrijednosti, stavova i uvjerenja vezanih uz samu kompetenciju, zadatak je tim teži. Ključni elementi operativne definicije "učiti kako učiti" navedene u kompetencijskom okviru su sljedeće:

- sposobnost organizacije i upravljanja vlastitim učenjem

- sposobnost efikasnog upravljanja vremenom posvećenom učenju
- sposobnost rješavanja problema
- sposobnost procjene i asimilacije novih znanja
- sposobnost primjene znanja i vještina u različitim okruženjima
- sposobnost upravljanja vlastitom poslovnom i obrazovnom karijerom.

Uz sve navedeno, operativna definicija kompetencije “učiti kako učiti” uključuje i znanje, kao i sposobnost prepoznavanja, preferiranim metodama učenja, sposobnost realistične samoprocjene, te osviještenost o obrazovnim izborima i njihovim posljedicama na daljnji obrazovni i lični razvoj. Uz navedena znanja, definicija uključuje vještine upravljanja vlastitom obrazovnom i poslovnom karijerom, sposobnost efikasne koncentracije i vještinu komuniciranja o procesu učenja. Na samom kraju, navedena definicija sadrži i cijeli niz ključnih stavova prema učenju među kojima se ubrajaju spremnost na promjenu, mogućnost samomotivacije, uvjerenost u vlastitu sposobnost rješavanja problema i vrednovanje učenja kao aktivnosti koje obogaćuje život pojedinca. Transferzalni pokazatelji kompetencije "učiti kako se uči" zastupljeni su u i dokumentu Zajednička jezgra nastavnih planova i programa definirana na ishodima učenja iz maternjeg jezika (APOS0 BiH, 2013) i definisani su na sljedeći način:

- Organizuje i uređuje vlastito učenje.
- Pokazuje upornost i samoprocjenu pri učenju.
- Traži prilike za podršku, pomoć i učenje.
- Izrađuje plan za učenje radi upravljanja vremenom.
- Radi pojedinačno i s drugima.

Svi obrazovni sistemi podržavaju nastavne metode i oblike rada te strategije koje ohrabruju izgradnju kompetencija uz aktivan i kreativan stav prema učenju, razvoj vještina kritičkog mišljenja, učenje djelovanjem i saradničko djelovanje između nastavnika i učenika. Jedna od tih metoda je i saradničko (kooperativno) učenje. Saradničko (kooperativno) učenje je jednostavno za definisanje. Johnson i drugi (1994) definišu kooperativno učenje kao "izvođenje nastave u malim grupama koje omogućavaju učenicima da zajednički rade u cilju postizanja maksimalnog uspjeha svakog pojedinog člana u grupi." U stotinama studija je potvrđeno da, u odnosu na individualno, kooperativno učenje pokazuje znatno bolje rezultate, bez obzira na predmet učenja i dob učenika. Učenici su sami odgovorni za svoje učenje kao i za učenje ostalih. Uspjeh jednog člana grupe pomaže drugom biti uspješniji. Kooperativni timovi postižu veće razine mišljenja i zadržavaju informacije duže od onih koji rade individualno. Podijeljeno učenje daje učenicima priliku učestvovati u raspravi, preuzimati odgovornost za vlastito učenje, a razmjena ideja ne samo da povećava interes među učesnicima, već unapređuje i kritičko mišljenje. Razvijanje i uvježbavanje sposobnosti kritičkog mišljenja, prosuđivanja i zaključivanja posebno je zastupljeno u realizaciji nastavnih sadržaja iz maternjeg jezika i književnosti u sve tri oblasti Čitanje, Pisanje, Usmeno izražavanje i slušanje.

## STRATEGIJE ZA UČENJE UČENJA U JEZIČKO-KOMUNIKACIJSKOM OBRAZOVNOM PODRUČJU

### Strategije za učenje učenja nasuprot metodičkim strategijama

*Strategije za učenje učenja* je pojam koji je već dugo prisutan u didaktičkoj teoriji i praksi, a ponaosob i u metodikama pojedinih nastavnih predmeta, u ovom slučaju ovladavanja maternjim ili stranim jezikom. U metodičkoj literaturi još uvijek ne postoji jedinstvena definicija navedenog pojma. U ranim istraživanjima se navodi mnoštvo različitih naziva kojima se označava pojam strategija za učenje učenja Andrilović i Čudina-Obradović (1996) strategije definišu kao skupove postupaka kojima se želi postići željeno stanje, dakle ostvariti ciljevi učenja te navode da su to načini transponovanja informacija iz kratkoročnog pamćenja u dugoročno pamćenje. Drugi autori kao što je Wenden (1987a) koristi pojmove kognitivne sposobnosti, vještine učenja, osnovne vještine, funkcionalne vještine, tehnike, taktike, ponašanja u učenju, potencijalno svjesni planovi, svjesno primijenjene operacije, strategije jezičke obrade te postupci rješavanja problema. Oxford (1990) tom nizu pojmova dodaje i vještine „učenja kako učiti“, vještine mišljenja, okviri mišljenja te osnovne vještine mišljenja/razmišljanja i uočava kako je težište svih pojmova na racionalnom, kognitivnom vidu strategija učenja, dok su emocionalni i društveni vidovi učenja zanemareni. Strategije za učenje učenja u oblasti usvajanja jezika sistemski su se počele istraživati 70-ih godina prošlog vijeka i predstavljaju jedno od najplodnijih područja istraživanja u oblasti lingvistike. Različiti nalazi istraživanja iz oblasti lingvistike ukazuju na popis od deset strategija kojima se koristi uspješan učenik prilikom učenja maternjeg jezika:

- strategija planiranja koja uključuje lični stil učenja, odnosno upotrebu pozitivnih strategija učenja,
- aktivna strategija (aktivni pristup jezičkom zadatku),
- strategija saosjećanja (tolerantan pristup jeziku cilju i njegovim govornicima),
- formalna strategija koja se odnosi na tehničko znanje o tome kako ovladati jezikom,
- eksperimentalna strategija koja se odnosi na metodičnost i fleksibilnost u razvoju sistema jezika cilja i njegovo stalno obnavljanje i preispitivanje u skladu s napredovanjem učenika,
- semantička strategija obuhvata stalno traženje značenja,
- strategija vježbanja,
- komunikacijska strategija, tj. spremnost koristiti jezik u stvarnoj komunikaciji,
- strategija nadgledanja koja podrazumijeva nadziranje vlastite produkcije i kritičku osjetljivost prema upotrebi jezika cilja i

- strategija internalizacije koja se odnosi na razvijanje jezika cilja kao posebnog sistema i sposobnost razmišljanja na maternjem jeziku.

**Metodička strategija** se strukturalno razlikuje od didaktičke (npr. učenje učenja) po tome što je didaktička teorijska i načelna a metodička izvedbena pa osim načela sadrži i izvedbene elemente. određeni metodički sistem podrazumijeva primjenu sasvim određenih metoda, oblika, postupaka nastavnih sredstava i izvora znanja pa je uz opće pripadajuće odrednice svakog metodičkog sistema potrebno navoditi i pripadajuće izvedbene odrednice kao sastavne dijelove metodičke strategije. U tom smislu treba razlikovati pojam metodičkog sistema kao opće metodičke strategije i pojam metodičke strategije koji, uz obilježja metodičkog sistema, sadrži i pripadajuće provedbene sastavnice-metode, postupke, oblike, izvore i nastavna sredstva (Bežen, 2008).

Didaktičke strategije kao što su strategije za učenje učenja nisu i strategije (sistemi) metodike nastave maternjeg jezika. Razlike proizlaze iz matičnih znanosti metodike i njihove metodologije koje utječu na metodičke sisteme, a koje za didaktiku nisu relevantne. Treba razlikovati pojam metodičkog sistema kao opće metodičke strategije i pojam metodičke strategije koji, uz obilježja metodičkog sistema, sadrži i pripadajuće provedbene sastavnice-metode, postupke, oblike, izvore i nastavna sredstva (Bežen, 2008). Veliki broj strategija za učenje učenja je adaptiran u metodičke strategije i prilagođen za korištenje u nastavi maternjeg jezika i književnosti, ali i drugih nastavnih predmeta.

### ***Strategije saradničkog (kooperativnog) učenja***

Polazna osnova saradničkog (kooperativnog) učenja je da se uči kroz interakciju. Ova interakcija je asimetrična i partneri u njoj su nastavnik i učenik ili učenici međusobno jer i oni u interakciju ulaze sa bazom prethodnih znanja, vještina i sposobnosti i kada ih aktivno koriste postaju aktivni konstruktori znanja. Saradničko učenje podrazumijeva nastavu gdje je učenje proces ko-konstrukcije znanja. Kada su u pitanju vršnjačke interakcije i tada se dešava migriranje znanja, kognitivni konflikt, saradnja, razmjena i usvajanje zajedničkog diskursa. sem znanja, kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja kroz ovaj vid rada usvajaju se važna ocio-intelektualna umjenja: da se formuliše sopstveni stav tako da ga drugi mogu razumeti; da se argumentuje vlastita pozicija; da se postavi pitanje, da se uoči nejasnoća, nedoslednost u izlaganju; da se pažljivo sluša i čuje druga osoba; da se proveri razumevanje druge osobe (npr. ponavljanje osnovnih ideja ili parafraziranje onoga što se čulo); da se da dobra povratna informacija; da se vodi dijalog; proveravanje da li su nas drugi dobro razumeli; da se ne napada osoba nego stav; da se pokaže otvorenost uma i osjetljivost za drugo; drugačije, novo, da se od više solucija dođe do jednog zajedničkog rešenja, da se pravi zajednički produkt, da se zajednički problem doživljava kao lični, da se podele uloge u radu u maloj grupi; da se promene uloge; da se komunicira efikasno i konstruktivno upravlja konfliktima (Ivić i dr., 2001). Saradničko (kooperativno) učenje može se primijeniti u uvodnom, glavnom ili završnom dijelu nastavnog časa, primjenljivo

je za različite tipove nastavnih sati: pri obradi, ponavljanju, uvježbavanju i provjeravanju, a aktivnosti trebaju biti osmišljene tako da podstiču temeljito učenje i interpersonalnu komunikaciju i koheziju unutar grupe. Aktivnosti koje se bave stvarnim, smislenim i relevantnim problemima i zadacima vjerovatno će bolje podsticati interpersonalnu komunikaciju i koheziju grupe. Samo na taj način će grupa postići rezultate koji su bolji od postignuća pojedinca. Kooperativnost najbolje funkcioniše unutar parova ili malih grupa, odnosno interakcija i saradnja članova grupe obezbjeđuje da učenici budu odgovorni za učenje, kao i za pojedinačni i grupni uspjeh (Steele et al., 2006). Kooperativno (saradničko) učenje je poželjno koristiti kada se uvode složena umijeća ili materijal koji sadrži više od jednog ispravnog odgovora. Dobre strane saradničkog učenja u reformiranoj školi uključuju: bolji uspjeh učenika, uključivanje učenika na prilagođenom programu, poboljšane socijalne vještine, bolje prihvaćanje vršnjaka, porast samopoštovanja i veću odgovornost. ERR okvirni sistem je proces koji kroz evokaciju (E), razumijevanje značenja (Rz) i refleksiju (R) predstavlja konceptualnu osnovu za poučavanje koje se sistematično ostvaruje u nastavi u svim razredima i nastavnim predmetima. Sistem predstavlja način mišljenja o poučavanju kojim se kod učenika poboljšava kritička analiza, davanje značenja i kritička refleksija (Isto, 2006). ERR okvirni sistem poučavanja sastoji se iz tri faze, a predstavlja dobro osnažen model o tome kako ljudi najbolje uče. Ovim modelom se opisuje proces razmišljanja u koji se učenici uključuju prije procesa učenja, u toku procesa i nakon procesa učenja. ERR okvirni sistem ima posebne efekte u kombinaciji sa strategijama kooperativnog (suradničkog) učenja. Navedne kratke strategije kooperativnog učenja mogu se lako ugraditi u nastavu maternjeg jezika i primijeniti na sve nastavne sadržaje, a učenicima mogu osigurati priliku za saradnički rad u svim fazama ERR okvirnog sistema. Neophodno je da nastavnik sve strategije kooperativnog učenja ugradi u tabelu ERR okvirnog sistema. Jeannie L. Stele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple, u priručniku "Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja" (2006) daju prikaz velikog broja strategija suradničkog (kooperativnog) učenja koje se mogu koristiti u svim etapama nastave. Zbog njihovog velikog broja navodimo one koje su posebno primjenljive za učenje u nastavi maternjeg jezika.

**Tabela 1.** Strategije kooperativnog učenja u ERR okvirnom sistemu

**Table 1.** Strategies of cooperative learning in the ERR framework system

EVOKACIJA (E)	RAZUMIJEVANJE ZNAČENJA (Rz)	REFLEKSIJA (R)
OLUJA IDEJA	INSERT-TABELA	ČINKVINA
SAŽMI/SPARI/RAZMIJENI	T-TABELA	INSERT-TABELA
ČINKVINA	MINI LEKCIJA	SAŽMI/SPARI/RAZMIJENI
T-TABELA	VENOV DIJAGRAM	T-TABELA
OBILAZAK GALERIJE	DVOSTRUKI DNEVNIK	OBILAZAK GALERIJE
GROZDOVI	POJAČANA NASTAVA	GROZDOVI

SLOBODNO PISANJE	RECIPROČNO POUČAVANJE	KOCKARENJE
KOCKARENJE	SLAGALICA I	ZAJEDNIČKA DISKUSIJA
PREDVIĐANJE U PARU	SLAGALICA II	DEBATA
VOĐENA DISKUSIJA	ČITANJE I SAŽIMANJE U PARU	U KRUG, U KRUG
KWL-TABELA	VRIJEDNOSNA OSA	KWL-TABELA
DEBATA	VOĐENO ČITANJE	SLOBODNO PISANJE
U KRUG, U KRUG	KNJIŽEVNI KUTAK	VENOV DIJAGRAM

Prema Ivić (2001) razlozi zbog kojih treba primjenjivati kooperativne oblike učenja u nastavnim situacijama su sljedeći: povećavaju motivaciju za rad i učenje, angažuju učenike da aktivno učestvuju u radu načas, pomažu i podstiču razvoj viših mentalnih funkcija, razvijaju i vježbaju strategije i tehnike intelektualnog rada na zanimljivim smislenim zadacima, oživljavaju, približavaju učenicima apstraktne pojmove, podstiču unutargrupnu i međugrupnu saradnju i interakciju, razvijaju sposobnost koordiniranja akcija u radu na zajedničkom problemu, razvijaju osjećaj pripadnosti, prihvaćenosti, povjerenja u druge ljude, uzajamne povezanosti, osjećaj obaveza i odgovornosti prema saradnicima, razvijaju sposobnost efikasnog komuniciranja i konstruktivnog upravljanja konfliktima, osposobljavaju učenike za donošenje odluka, osposobljavaju učenike za vođenje argumentovanog dijaloga, osposobljavaju učenike za uočavanje i razumijevanje različitih uglova gledanja na problem (više perspektiva), osposobljavaju učenike za uočavanje, postavljanje i rješavanje problema i podstiču povezivanje i primjenu prethodnih (školskih i vanškolskih) znanja.

Učenik se komunikacijski osposobljava kako bi razvio svoje jezičke sposobnosti i ovladao različitim jezičkim vještinama, tj. kako bi se jezikom što bolje služio. Komunikacijskim osposobljavanjem postepeno se razvija i lingvistička svijest, odnosno znanje o jeziku. nastava maternjeg jezika i književnosti, a posebno oblast jezika i kulture izražavanja, u nižim razredima osnovne škole trebala bi težiti stvaranju komunikacijski kompetentne mlade osobe koja se može suvereno izražavati na jednom ili više jezičnih idioma, bez straha od komunikacije na maternjem jeziku. Ovakvim pristupom, pri organizaciji procesa podučavanja i učenja učenja u jezičko-komunikacijskom obrazovnom području, učenici se motiviraju, a poticanje motivacije kroz ovakav aktivni i problemski pristup u učenju učenja doprinosi razvoju kritičkog mišljenja, radnih navika i potreba za učenjem, a oni su osnova za individualni rast i razvoj svakog pojedinca.

## ZAKLJUČAK

Indikatori transferzalnih i kroskurikularnih kompetencija i ishodi učenja iz maternjeg jezika prolaze i prožimaju se kroz više oblasti i komponenti unutar dokumenta Zajednička jezgra nastavnih planova i okvirnih programa definisana na

ishodima učenja iz maternjeg jezika. Pokazatelji transferzalnih i kroskurikularnih kompetencija, u našem slučaju kompetencije "učiti kako učiti" neophodne su za pripremu učenika za 21. vijek kako bi opstali, razvijali svoje kapacitete, te u potpunosti učestvovali u razvoju društva, unapređivali kvalitet svoga života, donosili odluke i nastavljali učiti. U 21. vijeku pismenost uključuje sposobnost pronalaženja, vrednovanja, korištenja i komuniciranja putem raznih izvora. Nastavnici se prepoznaju kao najznačajnije varijable koje su povezane sa učenjem učenika i smatra se da nastavnici trebaju obratiti pažnju na: vrijeme, tekstove, podučavanje, razgovor, zadatke i provjeru znanja. Ovladavanje različitim kognitivnim, sociokulturalnim i fizičkim alatima (jezik, simboli, znanje, informacije, tehnologija...) nužno je za uspješnu interakciju s okolinom kao i postizanje različitih ličnih i društvenih ciljeva. Strategije za učenje učenja i metodičke strategije se oblikuju kroz kooperativno (saradničko) učenje koje je jedan od načina na koji se razvijaju pored komunikacijskih kompetencija i transferzalne kompetencije, a posmatramo ga kao složenu nastavnu strategiju koja se temelji na direktnoj vršnjačkoj interakciji koja treba da bude ohrabrujuća i prijateljska, a koju priprema i organizira nastavnik koji je spreman na dodatno angažiranje u smislu temeljitog proučavanja literature i vremena kojeg treba posvetiti konkretnom kreiranju aktivnosti. Kako bi se što kvalitetnije razvijale ključne kompetencije i životne vještine kroz predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, nastavnici i stručni saradnici moraju biti osposobljeni da budu nosioci tih promjena. Nastavnički kadar je značajan potencijal u obrazovanju i mora biti osposobljen za preuzimanje novih metodičkih pristupa koje će primjenjivati u svojim školama. Neophodno je tradicionalni način učenja u školama, u vidu prenošenja gotovih znanja učenicima, unaprijediti aktivnim procesom učenja, zasnovanom na učešću i saradnji učenika, gdje svaki učesnik postaje aktivan i konstruktivan činilac interpersonalnog komuniciranja.

## LITERATURA

1. Andrić, V., Čudina-Obradović, M. (1996). Psihologija učenja i nastave. Zagreb: Školska knjiga.
2. APOSO BiH (2012). Mapiranje ključnih kompetencija i životnih vještina u obrazovnim sistemima Bosne i Hercegovine- Analiza nastavnih programa. Mostar: APOSO BiH.
3. APOSO BiH (2013). Zajednička jezgra nastavnih planova i programa definisana na ishodima učenja za maternji jezik. Mostar: APOSO BIH.
4. Bežen, A. (2008). Metodika znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Učiteljski fakultet. Zagreb: Profil.
5. Europski parlament (2006). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning, 2006/962/EC.
6. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). Aktivno učenje. Beograd: Institut za psihologiju.
7. Johnson, R. i Johnson, D. (1994). An Overview of Cooperative Learning. Thousand, J., Villa, A. i Nevin, A. (ur), Creativity and Collaborative Learning; Brookes Press, Baltimore.

8. Miske Witt & Associates (2013). Provedba ishoda učenja za 21.stoljeće - Radionice 1, 2, 3. USA: Miske Witt & Associates.
9. NCTE državno vijeće nastavnika engleskog jezika. (2008). Sinteza istraživanja u jezičko-komunikacijskom području. USA: Miske Witt & Associates.
10. Save the Children International (2013). Provedba ishoda učenja za 21. vijek u jezičko-komunikacijskom obrazovnom području-priručnik za trenere. Zenica: Pedagoški zavod ZDK i Save the Children International.
11. Steele, J., Meredith, K., Temple, C. (2006). Okvirni sistem kritičkog mišljenja u cjelokupnom nastavnom programu i metode za poboljšavanje kritičkog mišljenja. Sarajevo: COI Step by step.
12. Suzić, N. (2005). Pedagogija za XXI vijek. Banjaluka: TT-centar.
13. Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (2005). Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za savremene jezike, Strassbourg. (Prijevod: Bressan, V. i Horvat, M.). Zagreb: Školska knjiga.

## **UNAPREDJENJE KVALITETA LJUDSKIH RESURSA U VASPITNO-OBRAZOVNIM USTANOVAMA KROZ DOŽIVOTNO UČENJE**

## **IMPROVING THE QUALITY OF HUMAN RESOURCES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS THROUGH LIFELONG LEARNING**

**Jelena PERUNOVIĆ SAMARDŽIĆ**

JPU Bambi Tivat, Crna Gora

### **APSTRAKT**

U poslovnom okruženju osnovni resurs svake organizacije čine ljudi i njihove sposobnosti, koji doprinose ostvarenju organizacionih ciljeva. Njihova kreativnost, inovativnost, motivisanost, informisanost, osobine su koje ih čine drugačijim od ostalih resursa u ustanovi. Prema tome, zaposleni predstavljaju najvažniji resurs u kreiranju dodatnih vrijedosti ustanove. Upravljanje ljudskim resursima ključna je profesionalna pozicija, nezamjenjiva za svaku ustanovu koja želi biti dugoročno i kvalitetno pozicionirana na tržištu. Zbog velike brzine napretka tehnologije uspjeh opstanka može garantovati najvredniji resurs – onaj ljudski i to samo doživotnim učenjem. O doživotnom učenju treba govoriti kao o modelu koji će ići u korak s vremenom i promjenama i koji će omogućiti razvijanje ustanova i organizacija s brigom o njihovom najvrednijem kapitalu – njihovim ljudima. Svjedoci smo da se fokus vraća na ljude kao kapital i da je to trend koji se događa u cijelom svijetu. Ključni koncept koji će omogućiti konkurentnost i kvalitetu rada i poslovanja je obrazovanje, tj. konkretno razvoj svake osobe u procesu doživotnog učenja.

**Ključne riječi:** upravljanje, ljudski resursi, obrazovanje odraslih, doživotno učenje

### **ABSTRACT**



In a business environment, the basic resource of any organization made up of people and their ability to contribute to the achievement of organizational goals and especially institutions dealing with education and training. Therefore employees and upbringing and education are the most important resource in the creation of additional vrijedosti institutions. Due to the high speed of technological progress can guarantee the success of the survival of the most valuable resource - the human and subject to lifelong learning. A lifelong learning should be referred to as a model that will keep pace with time and change, and that will enable the development of institutions and organizations with concerns about their most valuable capital - their people. We are witnessing that the focus back on the people as capital and that it is a trend that is happening all over the world. The key concept that will enable the competitiveness and quality of work and business education, ie. specifically the development of every person in the process of lifelong learning. The modern educational system consists of a network of school and non-school related organizations as partners. School is not the only educational institution. In developed countries, the educational system includes education of young people and adults. More and more attention is paid to non-formal and informal learning. Employees in the 21st century in all jobs have to learn a whole life, constantly adapt to changing working conditions, organization and methods of work, technology and management.

**Key words:** management, human resources, adult education , lifelong learning

## UVOD

Upravljanje ljudima i liderstvo su fenomeni društvenog života, koji prate istoriju čovječanstva još od pravijeka. U to vrijeme su nastajale prve društvene grupe koje su branile svoju ljudsku egzistenciju od neprijateljske okoline i njima nepoznate misteriozne prirode. Istorijski najstarija koncepcija upravljanja ljudskim resursima je upravljanje ljudima definisala kao djelatnost koja prije svega, reguliše administrativne poslove i procedure u vezi sa zapošljavanjem ljudi, vođenjem, arhiviranjem i ažuriranjem dokumenata i informacija o zaposlenima, njihovom radu i aktivnostima, kao i serviranjem spomenutih informacija upravi ustanove tj. firme. Glavni princip kojim su se tada vodili rukovodioci je bio princip ličnog iskustva. Metoda pokušaja i pogrešaka je bila profilišuća metoda formiranja rukovodilaca a zaposleni su bili podređeni i izloženi strogom režimu, pa je bilo kakav znak pružanja otpora, nezadovoljstva uslovima ili kvalitetom posla bio brzo ugušen i sankcionisan. U toku osamdestih godina 20-og vijeka u naprednijim inostranim zemljama počela je da se razvija koncepcija personalnog rada označavana kao „upravljanje ljudskim resursima“, koja je i dan-danas aktuelna. Upravljanje (ili moderniji termin - menadžment) ljudskim resursima podrazumijeva kreiranje strategije razvoja i stručnog usavršavanja zaposlenih u cilju poboljšanja radne efikasnosti pojedinca, tima ili organizacije. Iz široke palete personalnih aktivnosti, veliki značaj i popularnost je stekla oblast obrazovanja odraslih (andragogija) i zaposlenih, ali napredak su postigle i druge aktivnosti u vezi sa stabilizacijom pozicije zaposlenih. U poslovnom okruženju osnovni resurs svake organizacije čine ljudi i njihove sposobnosti, kojima doprinose ostvarenju organizacionih ciljeva. Njihova kreativnost, inovativnost, motivisanost,

informisanost, osobine su koje ih čine drugačijim od ostalih resursa u ustanovi. Prema tome, zaposleni predstavljaju najvažniji resurs u kreiranju dodatnih vredosti ustanove. Generalno, možemo reći da su pojedine aktivnosti upravljanja ljudskim resursima počele da se primjenjuju kako bi se udovoljilo potrebama organizacije, ali i potrebama samih zaposlenih. Akcent je stavljan na razvoj intelektualnog kapitala, podršku i promociju korporativnog, timskog i individualnog učenja i obrazovanja, kao i na stvaranje pogodne sredine u kojoj se znanja mogu razvijati a da se njima može sistematski upravljati. U današnjoj poslovnoj okolini ništa nije konstantno niti je moguće predvidjeti na koji će se način tržište rada ponašati sutra. Stalne promjene na svjetskim tržištima, prouzrokovale su nove, dinamične poslovne ciljeve i strategije. Te su strategije ambiciozne, radikalne i zahtijevaju ogromne promjene na svim organizacijskim nivoima. Kao odgovor na menadžersko traženje mehanizma za definisanje i postizanje ambicioznijih ciljeva novih strategija pojavljuju se novi menadžerski koncepti, a uloga menadžera za ljudske resurse postaje neprocjenjivo važan činilac. Proučavanje menadžmenta, kao i proučavanje ljudi i njihove kulture, u suštini je promjena – evolucija ideja o načinu poslovanja, prirodni ljudskih bića i funkcionisanju organizacija. Pomakom fokusa s tradicionalnog poslovanja ustanova gdje se “temeljni kapital” očitavao u vrijednosti i količini mašina i/ili proizvoda, današnji pristup ustanovi, onih koje žele opstati i biti konkurentni na tržištu rada, je fokus na najvredniji kapital – ljude. Ljudi koji su prije izvršavali naredbe, sada imaju mogućnost donošenja odluka. Menadžeri se ne ponašaju više kao glavni rukovodioci već kao instruktori. Mijenjaju se načini obavljanja zadataka kao i ljudi koji ih trebaju obaviti, odnosi između tih ljudi i njihovih menadžera, njihov put u karijeri, način mjerenja postignuća zaposlenih i kompenzacija, uloge menadžera i uprave. Upravo u takvom okruženju, osoba koja posjeduje znanje i vještine iz područja upravljanja ljudskim resursima je ključni činilac koji, zajedno s rukovodećim kadrom vodi ustanovu prema uspješnom poslovanju.

## **LJUDI – NAJVREDNIJI KAPITAL SVAKE USTANOVE**

Osnovna snaga bilo koje organizacije su ljudi. Zato ključ krajnjeg uspjeha leži u načinu na koji ustanove odabiraju i organizuju ljude. Mali broj lidera u organizacijama je prepoznao potrebu radikalnog redizajniranja filozofije ustanove koje zahtijeva usmjerenost na individualno učenje, odnosno lični razvoj pojedinca. Ljudi imaju svoju vlastitu volju, svoje vlastite želje i svoj način razmišljanja. Ako zaposleni nisu sami dovoljno motivisani da bi postigli ciljeve rasta i tehnološkog razvoja, jednostavno neće biti ni rasta, ni povećanja produktivnosti, a ni tehnološkog razvoja (prema Džubur, 1998). Kulturološke promjene koje se događaju kad ljudi počinju shvaćati važnost učenja i usavršavanja predstavljaju velike univerzalne promjene u tradicionalnoj kulturi rukovođenja. Temeljna ideja zajedništva su grupe ljudi iz različitih organizacija koje rade zajedno da bi stvorili temelje discipline učenja u svakodnevnoj praksi. Organizacija koja uči stalno se treba usavršavati vodeći računa o sledećim sastavnim disciplinama:

sistemsom mišljenju, sopstvenom razvoju svakog zaposlenog, mentalnim modelima, stvaranju zajedničke vizije i timskom učenju (Senge, 1994). U svim navedenim aspektima važnu ulogu ima menadžer za ljudske resurse koji usmjerava i pronalazi rešenja i implementira kvalitetne procese koji doprinose visokom nivou motiviranosti zaposlenih (intrinzičnoj - uspješnoj motivaciji) i cjelokupnom poslovnom uspjehu cijele ustanove (Vrban, 2010).

## **UPRAVLJANJE, RUKOVOĐENJE I MENADŽMENT**

Ljudski kapital postaje ključni faktor za postizanje poslovnih ciljeva i poslovne uspješnosti. Tu uspješnost i vrijednost osiguravaju djelimično ili potpuno ljudi koji nisu samo najznačajniji potencijal, nego i najskuplji i "najproblematičniji" resurs koji ustanova ima. Oni uključuju iskustvo, vještine, sposobnosti, znanje, kontakte, preuzimanje rizika i mudrost pojedinaca pridruženih ustanovi. Za većinu autora pojmovi upravljanje, rukovođenje i menadžment imaju isto značenje odnosno predstavljaju sinonime. Međutim, svaki od navedenih pojmova osim male sadržajne sličnosti odlikuje se i različitosti. Zato je veoma važno razlikovati pojmove upravljanje, rukovođenje i menadžment:

*Upravljanje* je organizacijska funkcija i proces. Funkciju upravljanja u ustanovi vrši upravni odbor. Upravljanje se realizuje donošenjem upravljačkih odluka.

*Rukovođenje* označava aktivnost planiranja, organizovanja, vođenja i kontrole. Rukovođenjem se daju uputstva izvršiteljima za izvršenje radnih zadataka. Rukovođenjem se ostvaruju predviđeni ciljevi.

*Menadžment* se pojmovno određuje u trostrukom značenju. Menadžment označava proces maksimalnog iskorištenja i upotrebe raspoloživih resursa. Menadžmentom se naziva uprava i nadzorni odbor u ustanovi. Menadžmentom se nazivaju i svi menadžeri-direktori u ustanovi koji su odgovorni za izvršavanje određenih zadataka (<http://www.poslovniforum>).

*Upravljanje* je organizacijska funkcija i proces. Funkciju upravljanja u ustanovi vrši upravni odbor. Upravljanje se realizuje donošenjem upravljačkih odluka.

*Rukovođenje* označava aktivnost planiranja, organizovanja, vođenja i kontrole. Rukovođenjem se daju uputstva izvršiteljima za izvršenje radnih zadataka. Rukovođenjem se ostvaruju predviđeni ciljevi.

*Menadžment* se pojmovno određuje u trostrukom značenju. Menadžment označava proces maksimalnog iskorištenja i upotrebe raspoloživih resursa. Menadžmentom se naziva uprava i nadzorni odbor u ustanovi. Menadžmentom se nazivaju i svi menadžeri-direktori u ustanovi koji su odgovorni za izvršavanje određenih zadataka (<http://www.hr/management/rjecnik.asp>).

## **MENADŽER LJUDSKIH RESURSA**

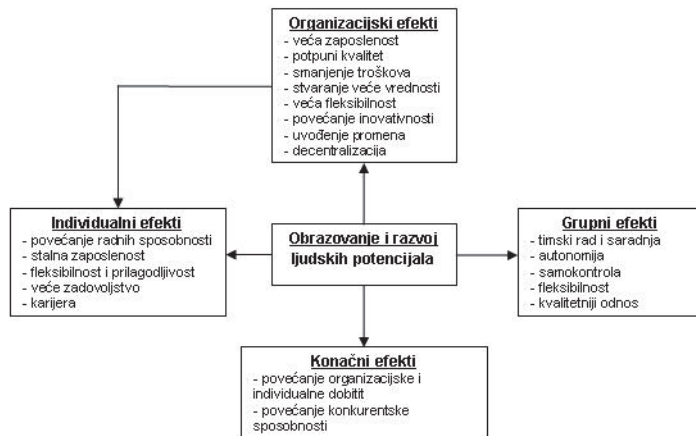
Rukovođenje ljudskim resursima predstavlja upravljanje ljudima koji individualno i timski doprinose ostvarenju poslovnih ciljeva ustanove. On omogućava ostvarivanje punog potencijala svih zaposlenih kao i činjenicu da je svaki zaposleni

na pravom mjestu. Ovaj sektor ima ulogu razvijanja odgovornosti i povećanja produktivnosti i efikasnosti svakog posebnog sektora. Povezuje timove i ljude, ubrzava i olakšava poslovne procese. Posao menadžera za ljudske resurse je kvalitetna i efikasna regrutacija i selekcija, tj. odabir pravih ljudi za posao i efikasno korištenje njihovih ljudskih resursa. Menadžer za ljudske resurse treba motivisati radnike, eliminisati odsustva, uvesti pravedno nagrađivanje. Stručna selekcija i orijentacija zaposlenih omogućava da zaposleni budu dobro raspoređeni, i to na osnovu svojih sposobnosti, sklonosti i motiviranosti za rad. Sve ovo je posao menadžera ljudskih resursa i ovo bi trebao biti način razmišljanja jedne savremene ustanove. Cilj svake ustanove je da njeni zaposleni optimalno obavljaju posao i da imaju visok stepen zadovoljstva. Ovo je moguće postići ukoliko se uspostavi dobra klima u organizaciji, a to je upravo zadatak menadžera za ljudske resurse. Kompetencija u upravljanju klimom na poslu jednako je važna kao i tehnološko znanje o poboljšanju produktivnosti i zadovoljstva poslom. Takođe, zaposleni u ljudskim resursima imaju zadatak promovisanja koncepta stalnog usavršavanja ,doživotno učenje, što podrazumijeva pravovremeni odabir i organizaciju edukacije i treninga za zaposlene. Menadžeri ljudskih resursa moraju poznavati psihologiju rada, pravne propise s područja rada i radnih odnosa, zdravstvenog osiguranja i zdravstvene zaštite, socijalne zaštite i zaštite na radu. Poznaju zakone i zakonske propise, interne propise organizacije u kojoj su zaposleni (statut, pravilnike, ugovore, kolektivne ugovore). Na kraju menadžeri ljudskih resursa moraju biti upoznati s poslovnom strategijom i politikom organizacije u kojoj rade, jer je ona osnova za postavljanje HR (eng. "human resources" – ljudski resursi) strategije i planova. Sa druge strane, uloga HR službe i njenih menadžera je ključna kad je riječ o strategiji ustanove dugoročno (Vrban, 2010).

## **LJUDSKI RESURSI I PROCES OBRAZOVANJA**

Jedan od temelja razvoja konkurentnosti ljudskih resursa jeste kvalitet formalnog obrazovnog sastava. Dokazano je da obrazovanje doprinosi produktivnosti – zato bi porast opšteg stepena obrazovanja trebao biti glavni prioritet za zemlju koja teži ostvarivanju većeg životnog standarda (Hall, 2002). Dodatna godina obrazovanja stanovništva pojedine zemlje omogućuje povećanje proizvodnje po stanovniku za 4-7% (Bassani i Scarpetta, 2001). Za razvijene zemlje, i za one u razvoju, u određivanju ekonomskog rasta kvalitet obrazovanja čak je i važniji od kvantiteta obrazovanja (Hanusek i Kimko, 2000). Važnost obrazovanja je porasla pa je u 21. vijeku sve važnija potreba za dobro obrazovanim kadrom. Priroda zaposlenja se mijenja – trend ide prema visoko kvalifikovanim "specijaliziranim kadrovima." Više je razloga zbog kojih se ulaganje u ljudske resurse sve češće spominje u raspravama o ekonomskoj politici. Termin "ljudski resursi" govori nam o ljudima u organizaciji, o njihovom potencijalu, kao i svim sposobnostima koje mogu da pruže organizaciji u cilju ostvarenja njenih potreba. Ranije se smatralo da je ovaj pojam previše grub da bi se njime označavali ljudi kao živa bića, jer se polazilo od toga da je sama riječ resurs nešto što bi prije označavalo opremu u organizaciji ali

nikako i ljudski potencijal. Međutim, ispostavilo se da samim pojmom “ resurs ” ljudi upravo dobijaju veoma važno mjesto, jer ga time stavljaju u ravnopravan položaj sa ostalim resursima, možda čak i bolji, jer za njihovo kvalitetno upravljanje potrebne su određene sposobnosti i znanja. “ Globalna konkurencija podstiče organizacije na stalni razvoj i napredak, kako bi uspele da opstanu pred novim zahtevima koje postavlja globalizacija. Ukoliko posedujemo dobar ljudski potencijal, tj. kvalitetne i obrazovane ljudske resurse, moguće je odgovoriti na izazove i zahteve pred kojima sa kojima se stalno suočavamo. Obrazovanje ljudskih resursa u organizacije od velikog je značaja za njen razvoj i napredak. To najbolje možemo prikazati sledećim grafikonom (Slika 1) (<http://www.humanresource.management.com>).



**Slika 1.** Efekti obrazovanja  
**Figure 1.** Effects of Education

U Crnoj Gori je 2001. godine izašla iz štampe “ Knjiga promjena” u kojoj je naglasak , takođe, stavljen na permanentnom usavršavanju i razvoju ljudskih resursa a na samom početku piše: “ Proces globalizacije i individualizacije, u ambijentu stalnih inovacija, čini sistem obrazovanja jednom od ključnih poluga razvoja. Potreba za usvajanjem novih znanja, odnosno potreba za njihovom brzom difuzijom, definiše promjenu sistema obrazovanja gotovo planetarnim zadatkom.

Savremeno doba odlikuje preduzetništvo, u njemu su inovacije normalne, stabilne i kontinuirane pojave. Shodno tome, znanje postaje osnovni resurs razvoja svakog društva i njegovih konkurentskih sposobnosti u budućoj globalnoj, na informacijama zasnovanoj, ekonomiji. Navedeni globalni megatrend, kao i činjenica da se Crna Gora nalazi u periodu sveukupne tranzicije, imperativnim čini transformaciju sadašnjeg tradicionalnog sistema obrazovanja u nas.

### *Ciljevi promjena obrazovanja*

Struktura ciljeva promjene obrazovanja ima dva nivoa i to: nivo društvenih ciljeva i nivo samih obrazovnih ciljeva. No, ostvarenje ciljeva na tim nivoima, zahtijeva i obezbjeđenje određenih strategijskih pretpostavki.

- *Nivo društvenih ciljeva* sadrži oblikovanje građana koji će:
  - dati svoj doprinos ekonomskom progresu (rast društvenog proizvoda, zaposlenosti, životnog standarda i sl.);
  - imati odgovorno ponašanje u odnosu na principe i norme građanskog i demokratskog društva;
  - biti spremni za doživotno učenje, kako bi se prilagođavali promjenama na tržištu rada.
- *Nivo obrazovnih ciljeva*, indikatori efikasnog sistema obrazovanja:
  - visoka prolaznost učenika i studenata uz ostvarivanje kvaliteta znanja;
  - povećanje stepena obuhvaćenosti osnovnoškolske populacije školovanjem poslije osnovne škole;
  - povećanje broja učenika i studenata koji će steći, zadržati, razumjeti i koristiti stečena znanja i građanske vrijednosti;
  - zadovoljni i motivisani nastavnici” (Knjiga promjena, 2001).

## KONCEPT DOŽIVOTNOG UČENJA

Savremene nacionalne prosvjetne politike u razvijenim zemljama temelje se na dva koncepta koji su proteklih deset godina razrađeni u međunarodnim organizacijama koje se bave obrazovnom politikom (UNESCO, OECD, ILO, Vijeće Evrope, Evropska komisija) i koje ih preporučuju svojim članicama u sprovođenju nacionalnih obrazovnih reformi. To su koncepcija doživotnog učenja, odnosno koncepcija društva koje uči. Koncept doživotnog učenja obuhvata i usklađuje različite oblike učenja u svim životnim razdobljima. S obzirom da se mora učiti čitav život, ali se čitav život ne može ići u školu, uglavnom se ne odvija u školi već u vanškolskim organizacijama, odnosno tamo gdje odrastao čovjek radi i živi. Zato društvo, i to tim više što je razvijenije, postaje društvom koje uči. Savremeni obrazovni sistem čini mreža školskih i vanškolskih organizacija povezanih partnerskim odnosima. Škola više nije jedina obrazovna ustanova. U razvijenim zemljama obrazovni sistem obuhvata školovanje mladih i odraslih, a sve se više pažnje poklanja neformalnom i informalnom učenju. Zaposleni u 21. vijeku na svim poslovima moraju učiti cijeli život, stalno se prilagođavati promijenjenim radnim uslovima, organizaciji i načinu posla, tehnologiji i rukovođenju. Veliki značaj doživotnog obrazovanja je da je ono ključni faktor za povećanje nivoa znanja i osposobljenosti za različite životne zadatke, poboljšanje kvaliteta života svakog pojedinca, obezbjeđivanje jednakih mogućnosti i socijalne uključenosti, i uspešnog razvoja privrede i demokratije. Doživotno obrazovanje ima neosporno najvažniju ulogu u obrazovanju odraslih, koje je u neposrednoj funkciji veće društvene produktivnosti i bržeg i lakšeg zapošljavanja. Upravljanje ljudskim resursima ključna je profesionalna pozicija, nezamjenjiva za svaku ustanovu koja želi biti, dugoročno, kvalitetno pozicionirana na tržištu. Zbog velike brzine

napretka tehnologije uspjeh opstanka može garantovati najvredniji resurs – onaj ljudski i to samo doživotnim učenjem. Doživotno obrazovanje, kao intezivan razvoj ljudskih resursa, je postao neophodan uslov za povećanje efikasnosti savremenog društva. “Svi ljudi uče – svjesno ili nesvjesno - cijelog života (...) i imaju opravdanu potrebu da njihovo učenje u svim oblicima i na svim mjestima bude priznato i podržano” (Dohmen, 2001). Zbog velike brzine protoka informacija kao i njihove količine, poslovnih promjena i promjena u mikro i makro okruženju u kojem živimo, ustanove će trebati inovativne i hrabre pojedince koji će biti sposobni praktično primjenjivati stečena znanja i pri tome biti proaktivni i visoko motivisani za viziju i uspjeh ustanove ili organizacije u kojoj su zaposleni. Iako je doživotno obrazovanje priznato kao prioritet u politici, dosta toga tek treba da se sprovede. Iako ne postoje tačne brojke, vjeruje se da generalno, ima veoma malo mogućnosti za doživotno učenje (ili svijesti o tome) i zato što je učestvovanje u doživotnom učenju nisko. Obrazovni nivo populacije navodi na zaključak da mnogi ljudi ili nemaju ili uskoro neće imati, nivo vještina koje su potrebne da bi se obezbijedilo zapošljavanje u budućnosti. Doživotno učenje je fundamentalni koncept unutar razvoja ljudskih resursa. Stvaranje kulture učenja je ključna komponenta efikasnog doživotnog učenja i razvoja ljudskih resursa.

## **ZAKLJUČAK**

Najvažnije je da shvatimo da su promjene moguće tek onda kad budemo birali najbolje moguće ljudske resurse i podržavali ih u daljem obrazovanju. Takođe, treba imati na umu da uprkos neprestanom investiranju u obrazovanje i kompletan sistem, glavnu odgovornost za razvoj ipak i dalje snosi isključivo pojedinac. Menadžer za ljudske resurse ključna je profesionalna pozicija koja će u budućnosti biti od nezamjenjive važnosti za bilo koju ustanovu ili organizaciju. Zbog velike brzine protoka informacija kao i njihove količine, poslovnih promjena i promjena u mikro i makro okruženju u kojem živimo, ustanove će trebati inovativne i hrabre pojedince koji će biti sposobni praktično primjenjivati stečena znanja i pri tome biti proaktivni i visoko motivisani za viziju i uspjeh ustanove ili organizacije u kojoj su zaposleni. Iz tog razloga se govori o doživotnom učenju kao modelu koji će ići u korak s vremenom i promjenama i koji će omogućiti razvijanje ustanova i organizacija s brigom o njihovom najvrednijem kapitalu – njihovim ljudima. Svjedoci smo da se fokus vraća na ljude kao kapital i da je to trend koji se događa u cijelom svijetu. Ključni koncept koji će omogućiti konkurentnost i kvalitetu rada i poslovanja je obrazovanje, tj. konkretno razvoj svake osobe u procesu doživotnog učenja. U tom smislu, posao menadžera za ljudske resurse je već posao broj 1. u svijetu s tendencijom zadržavanja spomenute pozicije i u budućnosti. Ustanove, organizacije i države, ako žele napredak i razvoj, moraju ulagati u ovaj segment.

## **LITERATURA**

1. Bassani, A., Scarpetta, S., (2001). Links Between Policy and Growth: Evidence From.
2. Boehnike, K., Bontis, N., Di Stefano, J., Di Stefano, A., (2003). Transformational Leadership: an examination of cross-national differences and similarities, *Leadership and Organization Development Journal*, 24/1, Bradford.
3. Boxall, P., Steneveld, M., (1999). Human resource strategy and competitive advantage: A longitudinal study of engineering consultancies, *Journal of management studies*, Vol 36, N 4.
4. Dohmen, G. (2001). Informelles Lernen, Bon.
5. Džubur, S. (1998). Reinženjering poslovnih procesa-imperativ vremena, Naše more br. 3-4, Veleučilište u Dubrovniku.
6. Goleman D., (2000). Emocionalna inteligencija u poslu, Zagreb.
7. Hall, R. (2002). The Value of Education: Evidence from Around the Globe. In E. P. Hammer.
8. Hanushek, E., Kimko, D. (2000). Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations. *The American Economic Review*, 90 (5), str: 1184-1208.
9. Kavran, D. (1991). Organizacija, kadrovi i rukovođenje, Naučna knjiga, Beograd.
10. Knjiga promjena (2001). Podgorica.
11. Koch, M.J., R. Gunther Mc Grath, (1996). Improving labor productivity: human resource management policies do matter. USA, Wiley. *Strategic Management Journal*, vol. 17, str:335-354.
12. Marušić, S. (2006). Upravljanje i razvoj ljudskih potencijala, Zagreb.
13. M. I. Champy J. (1993). *Reengineering the Corporation*, Harper Business, New York.
14. Selimović, H., Hadžimehović, S. Kamberović, M. (2011). Planiranje i programiranje stručnog usavršavanja, *Naša škola* 57/227, Sarajevo.
15. Stoll, L., Fink, D. (2000). Mijenjamo naše škole, Educa, Zagreb.
16. Senge, P.M. (1994). *The Fifth Discipline*, Currency Doubleday, New York.
17. Suša, B. (2009). *Osnovi komuniciranja*, Cekom books, Novi Sad.
18. Vrban, S. (2010). *Androgoški glasnik*. Zagreb, 14(1), str. 65-71.
19. Vujić V., (2001). *Menadžment ljudskog kapitala*, Zagreb.
20. <http://www.poslovniforum.hr/management/rjecnik.asp>
21. <http://www.human resource management.com>





# СВЕТСКИ ПРВАК ИЗ БЕРЛИНА

## WORLD CHAMPION FROM BERLIN

**Драгутин РАЈИЋ, Зоран МИЛИЋ**

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера у Суботици

### САЖЕТАК

Човек који је на овим нашим просторима, а то се мисли на простор бивше Југославије, први освојио олимпијску златну медаљу, био је Ђура Стантић. То се догодило на Јубиларним олимпијским играма која су одржана 1906. године у Атини. Постоји једна анегдота како је Ђура Стантић први пут приказао свој вансеријски спортски таленат: „На једном атлетском такмичењу на Палићу или Суботици, крајем прошлог века, одржавало се и такмичење у ходању. На овом такмичењу поред Суботичана, учествовали су и познати такмичари из целе Мађарске. Пред сам почетак такмичења у ходању, на старту се судијама пријавио један младић у чизмама и цивилном оделу изражавајући жељу да се такмичи. То је био Ђура Стантић. На овај његов захтев, судије су се насмејале и видевши га онако у цивилу, одвели су га са терена, сматрајући његов захтев као шалу. Међутим, младић у цивилу остао је упоран. На старту је стао са спољашње стране стазе и кад је трка кренула, кренуо је и он, праћен повицима и смехом публике. Али, догодило се изненађење. Иако је Ђура морао прећи дужу деоницу стазе, пошто је ходао по спољној страни, младић у чизмама победио је на опште запрепашћење публике, такмичара и стручњака, оставивши далеко иза себе све такмичаре, који су тренирали и спремали се за то такмичење у току целе године, па и више година.

**Кључне речи:** ходање, првенство, Суботица, шампион, спорт

### ABSTRACT

The man who is in this region, and it is thought the territory of the former Yugoslavia, the man won the first Olympic gold medal, was Djura Stantic. It happened in the jubilee Olympic Games which were held in 1906 in Athens. There is an anecdote as Djura Stantic first demonstrated his extraordinary sporting talent: "At one athletic competition in Palic or Subotica, at the end of the last century, the competition was in long distance walking. In this competition, apart from all the citizens of Subotica, also the well-known athletes from all over Hungary had attended as well. Just before the start of competition in walking, the judges reported a young man in civilian clothes, boots and expressing a desire to compete. It was Djura Stantic. Upon this request, the judge laughed and seeing him in civilian clothes, he was taken from the game, considering his request as a joke. However, the young man in civilian clothes remained steadfast. At the start he stood on the outside of the track when the race started, and he went on, accompanied by shouts and laughter of the audience. But, a surprise happened. Although Djuro had to go over a longer section of the track, as he walked around the outer side, a young man in boots won the general amazement of the audience, competitors and experts, left behind all competitors, who are trained and prepared for this competition throughout the year and even more years.

**Key words:** walking, championship, Subotica, champion sport.

Постоји једна анегдота како је Ђура Стантић први пут приказао свој вансеријски спортски таленат: На једном атлетском такмичењу на Палићу или Суботици, (Енциклопедија физичке културе, 1977, 2. том), крајем прошлог века, одржавало се и такмичење у ходању. На овом такмичењу поред Суботичана, учествовали су и познати такмичари из целе Мађарске. Пред сам почетак такмичења у ходању, на старту се судијама пријавио један младић у чизмама и цивилном оделу изражавајући жељу да се такмичи. То је био Ђура Стантић. На овај његов захтев, судије су се насмејале и видевши га онако у цивилу, одвели су га са терена, сматрајући његов захтев као шалу. Међутим, младић у цивилу остао је упоран. На старту је стао са спољашње стране стазе и кад је трка кренула, кренуо је и он, праћен повицима и смехом публике. Али, догодило се изненађење. Иако је Ђура морао прећи дужу деоницу стазе, пошто је ходао по спољној страни, младић у чизмама победио је на опште запрепашћење публике, такмичара и стручњака, оставивши далеко иза себе све такмичаре, који су тренирали и спремали се за то такмичење у току целе године, па и више година. После ове прве победе, а било је то 1896. године, наставник фискултуре Никола Матковић, познати атлетичар и искусни педагог, почиње систематски рад са талентованим младићем, (Дулић, 1971, стр. 107). Спонтано и одважно прво учествовање Ђуре Стантића на наведеном такмичењу и његов постигнути резултат, представљало је за све велико изненађење, укључујући ту и његову фамилију. После кратког времена, Ђура Стантић је веома брзо напредовао и на Првом државном такмичењу које је организовало *Суботичко спортско друштво* које је одржано на Палићу 21. и 22. августа 1897. године у дисциплини 1000 м ходања освојио је прво место. После низа победа о њему је чешки лист из Прага Политик написао кратак потсетник, који је објављен у суботичким дневним новинама *Vácskai Friss Újság*, а он гласи: Шампионат Чешке круне у трци на 25 км у такмичењу ходача и назив шампиона је освојио један далматинац, који је из Суботице. Члан је *Суботичког спортског друштва* које има 800 својих чланова. Већ 5 година тамо тренира ходање и за то време од 55 стартова на различитим такмичења освојио је исто толико првих награда. До сада је освојио следеће шампионате. Аустријски шампионат на 20 и 50 км, затим, српски шампионат на 30 км и мађарски шампионат на 1 енглеску миљу, 3 енглеске миље, 33 км, 40 км и 56 километара. Осим тога српски шампионат на 50 км у трчању, у времену 5 сати и 7 минута. У рано пролеће, после завршетка последњег митинга, данима тренира најоштријим темпом. Ујутру од 5 до 9 сати препешачи најмање 30 км час бржим, час споријим темпом. За време рада не једе и не пије ништа.



Тренер Никола Матковић са својим познатим учеником Ђуром Стантићем на фотографији фотоатељеа Агоштона Текеа

Иначе није презирао добро пиће. Међутим, када се одлучио да попије то не би било више од пола литре вина или литре пива. Давао је предност доброј енглеској кухињи без теста. У такмичарској трци, након старта резервисано је био кретао, прво проматрајући и процењујући своје противнике. Како се трка настављала полако се прикључивао водећим такмичарима. Лагано је напредовао док сви противници нису били иза њега и тада би час бржим, час

споријим темпом ломио противнике. Тиме би стекао толику предност себи, да се више није окретао да провери колику има предност, био је сигуран у своју победу, (Bacskai Friss Újság, 06. септембар 1901).

Ђура Стантић учествовао је 08. септембра 1901. године у Берлину у трци ходања на 75 км и освојио је шампионат Немачке оборивши постојећи рекорд за више од 9 минута. Стекао је титулу шампион Берлина, а неки новинари су написали тада да је тиме освојио светски шампионат, (Szabadkai Közlöny, бр. 37, 15. септембар 1901). Од 10 такмичара у конкуренцији победио је у времену од 8 сати 42 мин. 39 сек., другопласирани је стигао са 24 минута закашњења, док је трећи стигао за 40 минута закашњења, („Bácskai Ellenőr”, бр. 73, 12. септембар 1901). После такмичења *Берлинско мађарско друштво* организовало је банкет у част Ђуре Стантића, на којем је добио велики број похвала за успех који је постигао. Чак је амбасадор Угарске у Берлину Ласло Марић лично поздравио Ђуру Стантића, (Szabadkai Friss Újság, 09. септембар 1901). Након неколико дана стигло је у редакцију Bácskai Friss Újság-а од др. Лајоша Полака нашег земљака, који је у том периоду боравио у Берлину на научном путовању, интересантно писмо о одвијању такмичења у ходању са следећим текстом: Берлин, 8. септембра. Поштовани господине Уредниче! Од свег срца желим изнети, о данашњем току такмичења мали извештај који Вам шаљем. Напомињем да податке које шаљем, начинио сам за исправак чланка Вашег листа, којег сам прочитао, где је погрешка била већ на почетку информације. Такмичење није било на 50 км, већ на 75 км и повезано је било, дакле, са Шампионатом Берлина на 75 км. 10 пријављених ходача је стартовало са Стантићем. Старт је био ујутру у 7 сати и 21 минут из Трептова, предграђа Берлина. Будући да сам о целом такмичењу био директно обавештаван, тамо на старту нисам био. Долазак на циљ очекивао се између 4 и 5 сати поподне. Циљ се налазио на такмичарској кружној стази у Трептову, на којој је победник морао још два круга да одхода. У 2 сата сам већ био тамо на лицу места. Велики број присутних гледалаца могли су тада чути: Мађар има 14 минута предности. Са истинском забринутошћу сам чекао. На крају појавили су се бициклисти са вешћу да број 9 феноменално долази. И заиста не задуго појавио се Стантић прашњав-прљав, али у феноменалној кондицији. На кружној такмичарској стази готово као демонстратор са лакоћом је још два круга одходао и уз громогласно Ночћ великог броја гледалаца и промуклог поклича Живео Стантић неколико мађарских колега, на врат му је стављен ловоров венац и шампионска медаља од стране судијског одбора. Долазак на циљ био је у 4 сата поподне. Тачно је измерено, да је Ђура Стантић прешао 75 км ходајући за 8 сати 42 минута и 39 секунди, што је за 9 минута боље од досадашњег рекорда на 75 километара. Другопласирани је на циљ стигао са 24 мин. заостатка, а трећепласирани за 40 мин. заостатка за Стантићем. Остали такмичари нису стигли на циљ док се још мерило време. Колико је Стантић био сиљан у својој надмоћи у односу на остале, очигледно се види из тога да остала 2 такмичара која су дошла на циљ, толико су изнемогли, да су лежали у лежаљкама као полумртви, док је Стантић после доласка на циљ,

опрао се, мало се одморио и у других пола сата само је уздисао: Како би добра била мала суботичка литра! Будући да тога није било, попио је једну чашу пива и рекао следеће: Но сада Немци почињемо испочетка. Дакле, огроман успех. Морам истаћи одличну предусретљивост *Немачког спортског друштва*, које је омогућило доброг бициклисту да цело време показује пут Стантићу ..., (Bacskaí Friss Újság, бр. 86, 11. септембар 1901).



Диплома коју је освојио Ђура Стантић 08. септембра 1901. године у Берлину  
1901. године поподне у 5 сати и 40 минута дочекан је у Суботици на

железничкој станици од огромног броја грађана који су га након доласка овацијама поздрављали. У име града др Јожеф Болић главни бележник, у име СШЕ-а Михаљ Пертић потпредседник са лепим говорима поздравили слављеника, који препун емоција није могао ништа да одговори. Ђура Стантић је са ватрогасном лименом музиком кроз град испраћен до просторија СШЕ-а. Увече у хотелу Јагње у част великог победника приређен је био банкет у његово име, (*Bácskai Hirlap*, бр. 138, стр. 3, 11. септембар 1901). У част берлинског победника присутни су били између осталих: Михаљ Пертић, потпредседник СШЕ-а, Бела Вермеш, народни посланик, Јожеф Пиуковић, председник СШЕ-а, др Јожеф Болић, градски главни бележник, Тивадар Сарајлић, бележник и срећни отац Ђурин, Мартин Стантић. Најугледнији људи Суботице одржали су здравицу шампиону Берлина на 75 км, (*Bacsikai Friss Újság*, бр. 88, стр. 2, 13. септембра 1901). Наставио је вредно да тренира и да побеђује на многим такмичењима у ходању, па и понекад у трчању што ипак није била његова дисциплина. Чак је играо фудбал за лоптачку секцију Суботичког спортског друштва и наишло се на податак да је на једној утакмици постигао пет голова у победи своје екипе од 7:1 против *Сегединског бицикличког и теловежбачког круга*. Мора се напоменути да је он 1906. године на Јубиларним олимпијским играма у трци ходања на 3000 м освојио златну медаљу, као први човек са простора бивше СФР Југославије коме је пошло то за руком, без обзира што је тада наступао за мађарску репрезентацију. Али нажалост, 1918 године престало је да куца срце великог шампиона. Разлог може да се тражи у наглom престанку тренирања.<sup>1</sup> Нема на свету ни једног спортског друштва које није знало његово име. Постао је олимпијски првак у Атини на Јубиларним олимпијским играма у ходању. По реду освајао је немачки, чешки, аусријски и мађарски шампионат. На сваком такмичењу на ком се појавио био је непобедив. Од медаља и шампионских награда већ је могао стварни музеј основати, о томе је са радошћу причао, као и о победама, због којих се није због себе радовао, него због тога што је са њима у спортском свету, Суботица његов родни град, стекла познато име и славу. Међутим, стварно, Суботица према њему није изражавала исто толику захвалност на његову указану љубав. Једноставног и скромног човека готово да нису ни опажали. Једном приликом су му доделили дневну чиновничку накнаду, као награду од две круне. Буквално је морао бити шампион у правом смислу речи, а када је требао да тренира, безосећајно су га обавештавали да град за то нема пара да му омогући. Некада, када је са светског шампионата 1901. године као победник са лорововим венцем дошао кући у Суботицу, на железничкој станици био је дочекан и поздрављен овацијама од стране више хиљада раздраганих суграђана, на челу са

---

<sup>1</sup> По казивању праунуке Ђурине сестре Марије Прим.маг.сци. Мирјане Стантић Павлинић врхунски спортисти који нагло престану тренирати, умиру на сличан начин, јер долази до неусклађености између превише развијеног срчаног мишића и срчане функције.

градоначелником Лазарем Мамужићем, као скроман Буњевац без посебних прохтева, али у срцу и души као мађарски<sup>2</sup> син. Након тога кренуо је у центар града праћен музиком и хиљадама раздраганих суграђана, градоначелником и члановима Савета града. После једночасовног славља у центру града Ђура Стантић је убрзо седео са својим старим друштвом и смешкајући се причао како је победио Енглезе, Французе, Русе, Немце, Италијане, Аустријанце, Американце, који су били вишеструки шампиони не само у својим државама, него и на светском нивоу. После је почео причати каква је била храна, пиће и друштво, само зато да би на крају рекао: нема нигде града на целом свету као што је Суботица.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дулић, П. (1971). „Бачка“ 1901 – 1971 *Суботица*. Монографија, Суботица: Фудбалски клуб “Бачка“.
2. *Енциклопедија физичке културе*, Други том. (1977). Загреб: ЈЛЗ.
3. Дневни лист *Bácskai Friss Újság, Szabadka a világbajnokságért*, бр. 7 од 06. септембра 1901.г., Суботица.
4. Дневни лист *Szabadkai Friss Újság, Sztantics György – világbajnok*, од 09. септембра 1901.г., Суботица.
5. Дневни лист *Bácskai Friss Újság, Sztantics győzelme*, бр. 86 од 11. септембра 1901.г., Суботица.
6. Дневни лист *Bácskai Hírlap, Sztantics György Berlinben*, стр. 3, бр. 138. од 11. септембра 1901.г., Суботица.
7. Недељник *Bácskai Ellenőr, Sztantics berlini győzelme*, бр. 73 од 12. септембра 1901. г., Суботица.
8. Дневни лист *Bácskai Friss Újság, Sztantics Bankett*, стр. 2 бр. 88. од 13. септембра 1901.г., Суботица.
9. Недељник *Szabadkai Közlöny, Sport*, бр. 37 од 15. септембра 1901.г., Суботица.

---

<sup>2</sup> Ђура Стантић увек се изјашњавао као Буњевац и говорио на такмичењима буњевачким језиком - по казивању праунуке Ђурине сестре Марије Прим.маг.сци. Мирјане Стантић Павлинић.



# ZASTUPLJENOST METODSKIH PRISTUPA SOCIJALNOG RADA U USTANOVAMA SOCIJALNE ZAŠTITE U CRNOJ GORI

## THE PREVALENCE OF METHODOLOGICAL APPROACHES OF SOCIAL WORK IN INSTITUTIONS OF SOCIAL CARE IN MONTENEGRO

Čedo VELJIĆ, Mehmed ĐEČEVIĆ

Fakultet političkih nauka, Univerzitet Crne Gore; Podgorica

### APSTRAKT

U Crnoj Gori je u toku reorganizacija sistema socijalne zaštite koja, u kontekstu približavanja Crne Gore Evropskoj Uniji, podrazumijeva decentralizaciju službi socijalne zaštite, kao i približavanje ovih službi korisnicima, odnosno fragmentaciju i širenje nadležnosti struktura koje su dio sistema socijalne zaštite. Polazeći od podjele metodskih kompleksa socijalnog rada na *rad na slučaju (socijalni rad sa pojedincem)*, *grupni socijalni rad* i *socijalni rad u zajednici*, i služeći se metodom upitnika, prikupljeni su stavovi socijalnih radnika koji rade u ustanovama socijalne zaštite u različitim crnogorskim opštinama, a koji se odnose na zastupljenost ovih metodskih pristupa u praksi. Takođe su identifikovana mišljenja ispitanika o odnosu preventivnog i kurativnog rada u nacionalnom sistemu socijalne zaštite, te je, na temelju ovih nalaza, ukazano na potrebu za daljom decentralizacijom sistema socijalne zaštite, kao i za dodatnim osnaživanjem preventivnog rada. Rezultati ukazuju na adekvatnu diferencijaciju sistema socijalne zaštite u smislu uključivanja novih struktura u sam sistem, ali i na činjenicu da ovaj proces nije do kraja praćen adekvatnim pomakom ka osnaživanju preventivnog dijela prakse (u odnosu na kurativni). U tom kontekstu, ukazuje se i na nedovoljnu zastupljenost metodskog pristupa *rada u zajednici*, koji, prema mišljenju ispitanika, ima poseban značaj u preventivnom socijalnom radu, kao i mogućnost da, u perspektivi, osnaži preventivno djelovanje.

**Ključne riječi:** metodski kompleksi socijalnog rada, preventivni rad, kurativni rad, decentralizacija

### ABSTRACT

In Montenegro, there is an ongoing reorganization of the system of social care which, considering the approach of Montenegro the European Union, involves decentralization of social welfare services, as well as the convergence of these service to the users. This process also includes further fragmentation and expansion of the jurisdiction of the structures that are part of the social care system. Starting from the division of methodical complex of social work to: *work on the case (social work with individuals)*, *social work with groups* and *social work in the community*, and using the technique of questionnaire, the attitudes regarding the usage of these methodical approaches are collected from social workers who work in social care institutions in different Montenegrin municipalities.

Respondents' opinions about the relationship between preventive and curative work in the national system of social care is also identified, and on the basis of these findings, it is pointed to the need for further decentralization of social protection systems, as well as for additional reinforcement of preventive work. Results also indicate an adequate branching of social care system in terms of the inclusion of new structures in the system itself. On the other side, the fact that this process was not fully followed by an adequate shift towards strengthening the preventive part of the practice (compared to curative) is also identified. In this context, the underrepresentation of methodological approach of community work is also noticed, which is very important since this methodological approach, according to the respondents, has a special significance in preventive social work.

**Key words:** methodical complex, social work, preventive work, curative work, decentralisation

## UVOD

Dinamika približavanja Crne Gore Evropskoj Uniji uslovila je bitne promjene u oblasti sistema socijalne zaštite. Reorganizacija i reforme ovog sistema se odvijaju u pravcu njegove diferencijacije i decentralizacije, pri čemu je, istovremeno, evidentno i nastojanje da se različite organizacione jedinice koje djeluju u okviru sistema socijalne zaštite kvalitetnije uvežu.<sup>1</sup> Istovremeno, s obzirom na složenost društvenih promjena koje je, na makroplanu, uslovio proces tranzicije, a od kojih mnoge imaju posljedice u oblasti socio– ekonomskog funkcionisanja pojedinaca, grupa i zajednica, otvara se pitanje: u kojoj mjeri je organizacija sistema socijalne zaštite, čiji je naglasak, do skora, bio na kurativnom radu, u stanju da prevenira progrediranje socijalnih problema? Odnosno: koliko je, iz vizure stručnjaka koji su jedino relevantni da daju mišljenje i odgovor na ovo pitanje, tekuća reforma sistema socijalne zaštite, do sada, izazovu izlaženja u susret potrebama grupa i zajednica, u okviru društva čija je konstanta postala upravo – dinamična promjena? Rad na suzbijanju socijalnih problema i društvenih devijacija, u društvu koje je bitno omeđeno tranzicionim procesima, zahtijeva, svakako, ne samo jednokratno retroaktivno djelovanje u okolnostima prethodne eskalacije socijalnih problema, već i proaktivni, intenzivni i dugotrajni rad sa društvenim stukturama koje su etiološki povezane sa manifestovanjem samih problema, odnosno sa grupama koje

---

<sup>1</sup> U tu svrhu je, primjera radi, nedavno otvoren Zavod za socijalnu i dječju zaštitu, sa sjedištem u Podgorici. U široki opseg djelatnosti koje su Zavodu povjerene, spadaju, između ostalog: savjetodavni, istraživački i stručni poslovi u oblasti socijalne i dječje zaštite; praćenje kvaliteta stručnog rada i usluga u ustanovama socijalne i dječje zaštite; pružanje stručne supervizijske podrške radi unaprjeđenja stručnog rada i usluga socijalne i dječje zaštite; istraživanje socijalnih pojava i problema, djelatnosti i efekata socijalne i dječje zaštite, izrada analiza i izvještaja i predlaganje mjera za unaprjeđenje u oblasti socijalne i dječje zaštite. Uloga Zavode je i da koordiniše razvojem standardnih usluga, kao i da predlaže unaprjeđenje postojećih, kao i uvođenje novih standarda u oblasti socijalne zaštite. Za više informacija o Zavodu, posjetiti web adresu: <http://www.zsdzcg.me/> (11.05.2015.)

su pod rizikom kada su u pitanju socijalni problemi. Ovakav pristup zahtijeva i stalno osluškivanje živog društvenog tkiva jedne zajednice, kao i blagovremno kreiranje preventivnih programa, sa ciljem da se spriječe štetne posljedice, koje društvene tubulencije mogu imati po žitelje same zajednice.

Stoga je cilj ovog rada da se pruži odgovor na pitanje: kako predstavnici stručnog kadra, koji su angažovani u ustanovama socijalne zaštite u Crnoj Gori, vide metodu prilagođenost struke socijalnog rada aktuelnim izazovima; odnosno: koliko su učestale proklamacije o osnaživanju sistema socijalne zaštite praćene konkretnim iskoracima u metodici rada relevantnih ustanova i modernizacijom rada?

## METODE RADA

U istraživanju su učestvovala 32 ispitanika, svi iz relevantnih ustanova socijalne i dječje zaštite u Crnoj Gori. Za prikupljanje podataka je korišćen upitnik, koji je namjenski konstruisan za ovo istraživanje. Upitnik je sastavljen od 24 čestice, odnosno pitanja–zatvorenog i otvorenog tipa. Dio čestica koji se konkretno odnosi na primjenu metodskih pristupa u ustanovama socijalne zaštite dat je u obliku skala likertovog tipa. Upitnik je tematski podijeljen na tri dijela: 1) informacije o ustanovi i poslu ispitanika, 2) preventivni i kurativni rad u praksi ispitanika, 3) primjena metodskih pristupa socijalnog rada u praksi. Podaci su prikupljeni u periodu od 20. aprila do 1. maja 2015. godine. Rezultati se iznose u izračunatim frekvencijama, prikazanim tabelarno i grafički.

**Tabela 1.** Ispitanici prema obrazovanju

**Table 1.** Respondents by education

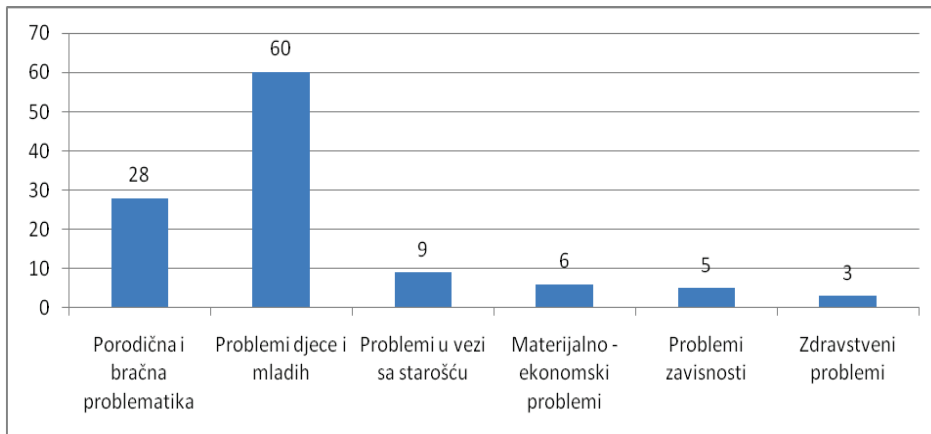
Struka	N
Socijalni radnik	15
Andragog	1
Psiholog	3
Specijalni pedagog	10
Sociolog	3

Među stručnim kadrom koji je ušao u istraživanje, dominiraju predstavnici struke socijalnog rada (15), odnosno defektologije (10) što, s obzirom na činjenicu da je tema usko vezana za problematiku metodskih pristupa u socijalnoj zaštiti, te da podrazumijeva poznavanje specifične terminologije pomažućih struka, obezbjeđuje valjanost odgovora.

## REZULTATI I DISKUSIJA

U nastavku ćemo grafički prezentovati rezultate istraživanja, i to preko prikaza frekvencija odgovora na čestice iz upitnika. Grafici će biti praćeni komentarima, u

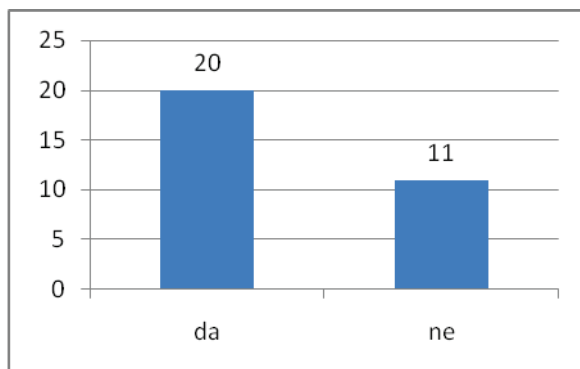
nastojanju da se povežu odgovori na parcijalna pitanja, kako bi, u zaključku, bila sagledana opšta slika povodom analizirane problematike.



**Slika 1.** Problemi na kojima se najčešće radi

**Figure 1.** Problems which usually works

Najveći dio problematike na kojoj, u praksi, rade ispitanici se odnosi na probleme djece i mladih, odnosno na porodičnu i bračnu problematiku. Kako ispitanicima, prilikom ovog pitanja, ostavljena mogućnost višestrukog odgovora (otvoreno pitanje), ukupan broj dobijenih odgovora (111) uveliko prevazilazi broj ispitanika (32). Iz strukture i frekvencije odgovora proizilazi da je problematikom s kojom se ispitanici u praksi susrijeću pokriven veliki dio problema koji spadaju u oblast socijalne zaštite, što, svakako, čini kvalitetnu osnovu za analizu zastupljenosti metodskih kompleksa socijalnog rada u praksi, koja će uslijediti.

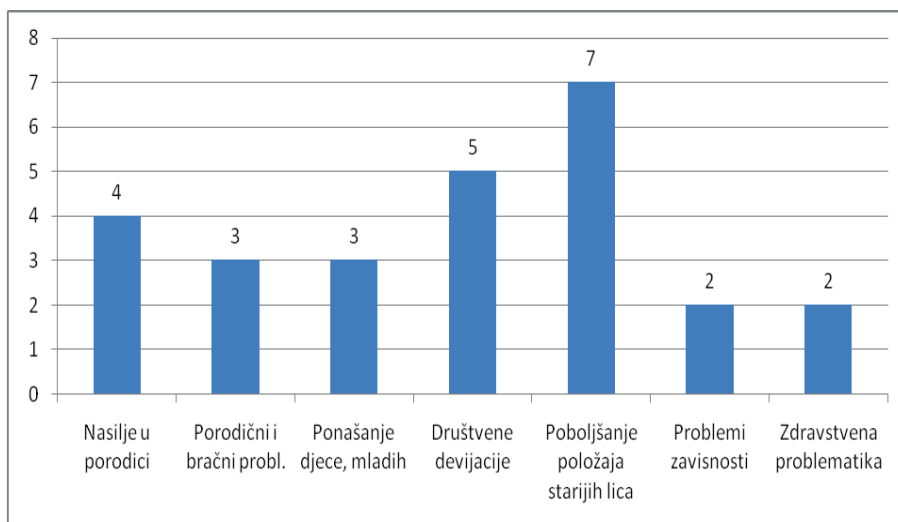


**Slika 2.** Učešće u preventivnim aktivnostima

**Figure 2.** Participation in preventive activities

Nešto manje od trećine ispitanika je imalo prilike da učestvuje u preventivnoj praksi u oblasti socijalne zaštite, i to kroz aktivnosti ustanove u kojoj su zapošljeni.

Iako ovaj podatak govori da u ustanovama socijalne i dječje zaštite u Crnoj Gori preventivna praksa postoji, ostaje činjenica da čak trećina naših ispitanika nije imala priliku da učestvuje u preventivnim aktivnostima, što je prvi indikator relativno slabe razvijenosti preventivnih aktivnosti u okviru sistema socijalne zaštite u Crnoj Gori.

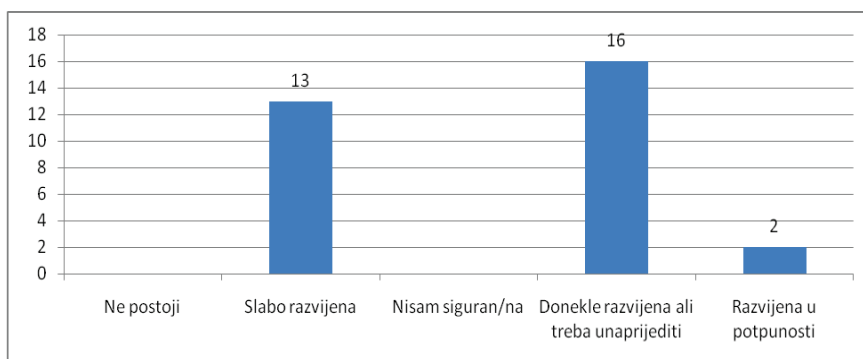


**Slika 3.** Usmjerenost prevencije prema problemima  
**Figure 3.** The orientation towards prevention issues

Na upravo prezentovanom grafiku se nalaze frekvencije odgovora na pitanje: ka kojim problemima su bile usmjerene preventivne aktivnosti u kojima su učestvovali oni ispitanici koji su na prethodno pitanje (slika 2) odgovorili potvrdno. Iako je pitanje bilo otvorenog tipa, veliki broj ispitanika nije naveo tip problema na čijoj je prevenciji radeno prilikom odnosnih preventivnih programa. Očigledno je, pak, da su najfrekventniji bili problemi povezani sa starenjem, i u nešto manjoj mjeri, rad na prevenciji nasilja u porodici, kao i u preventivi društvenih devijacija.<sup>2</sup> Upadljivo je da za razliku od problema starenja, problemi koji se tiču djece i mladih, sa kojima se stručnjaci u oblasti socijalne zaštite veoma često susrijeću (slika 1), nisu ozbiljnije pokriveni preventivnim aktivnostima. Ovo bi, imajući u vidu značaj perioda djetinjstva i adolescencije za izgradnju ličnosti, svakako trebalo biti predmet detaljnijih analiza, odnosno fokus preventivnih programa.

<sup>2</sup> S obzirom da, prema nomenklaturi koju predlaže Milosavljević (Milosavljević:2003) i problemi zavisnosti (koje smo, u grafiku, izdvojili kao posebnu vrstu problema) spadaju u društvene devijacije, naglasićemo da smo odlučili da probleme zavisnosti izdvojimo i posebno prikazemo njihovu frekvenciju posebno iz razloga što se radi o specifičnim problemima koji imaju i medicinski aspekt, što će biti komentarisano u završnim razmatranjima. U stupcu „društvene devijacije“ smo zadržali odgovore koji se odnose na društvene devijacije u užem smislu, kao što su prosjačenje i prostitucija.

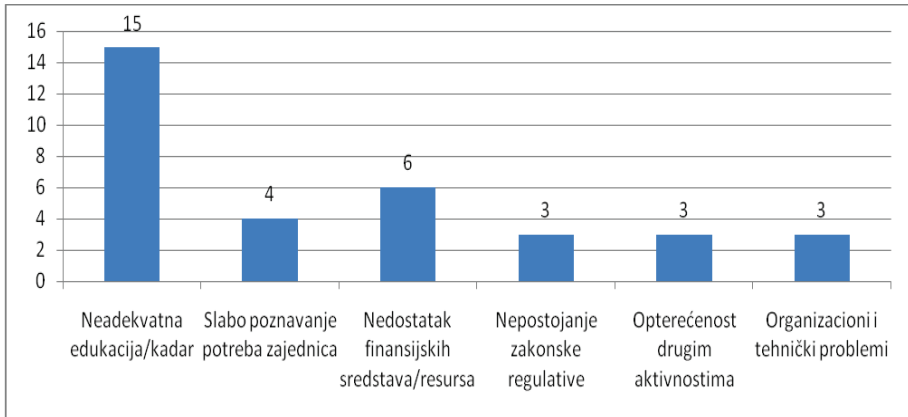
Takođe, problemi zavisnosti učestvuju u prikazanoj distribuciji sa veoma niskom frekvencijom, što takođe može predstavljati problem, s obzirom da su bolesti zavisnosti uzele maha u crnogorskom društvu. Iako ostaje mogućnost da preventivne aktivnosti koji se tiču problema zavisnosti obavljaju stručnjaci koji nisu bili obuhvaćeni našim istraživanjem (školski psiholozi, psihijatri) bilo bi nužno ove preventivne programe ojačati predstavnicima kadra iz oblasti socijalne zaštite, s obzirom da se radi o problemima koji su, dijelom, društveno uzrokovani.



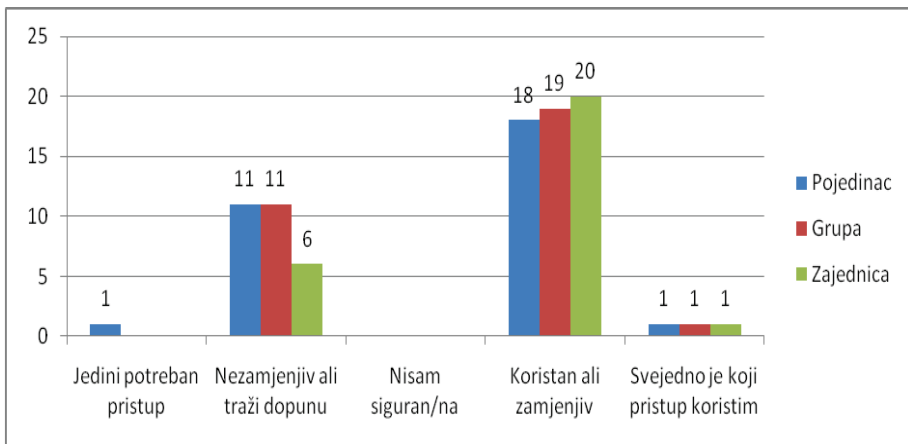
**Slika 4.** Razvijenost preventivnog rada

**Figure 4.** Development of preventive work

Distribucija odgovora na pitanje koje identifikuje razvijenost preventivne prakse prema procjeni naših ispitanika, nedvojbeno ukazuje na činjenicu da je neophodno uložiti napore kako bi se preventivna praksa u oblasti socijalne problematike u Crnoj Gori osnažila. Čak 13 ispitanika je identifikovalo ovaj oblik aktivnosti kao „slabo razvijen“, dok 16 ispitanika takođe prepoznaje prostor za unaprijeđenje preventivnih aktivnosti. Ovakva distribucija sugerise u kom bi pravcu dalje trebalo razvijati službe socijalne zaštite u Crnoj Gori. Distribucija odgovora na pitanje o faktorima koji remete unaprijeđenje preventivnog rada otkriva da su, prema mišljenju ispitanika, dva najveća problema: neadekvatna osposobljenost kadra za preventivne aktivnosti i nedostatak sredstava. Ova dva problema mogu imati istovjetnu pozadinu, budući da je za ozbiljne preventivne programe u oblasti socijalne zaštite neophodno angažovatiiskusne edukatore, što bi, istovremeno, zahtijevalo znatna finansijska sredstva. Takođe, realizacija preventivnih programa iziskuje posebne troškove, budući da ovi programi, obično, zahtijevaju izvjesno vrijeme da bi bili implementirani. Poseban problem predstavlja činjenica da metodski pristup rada u zajednici, u crnogorskom sistemu socijalne zaštite, nije dovoljno razvijen, tako da, već u startu, preventivne aktivnosti nailaze na problem lošeg poznavanja specifičnih potreba zajednica, kako je jedan dio ispitanika i identifikovao.

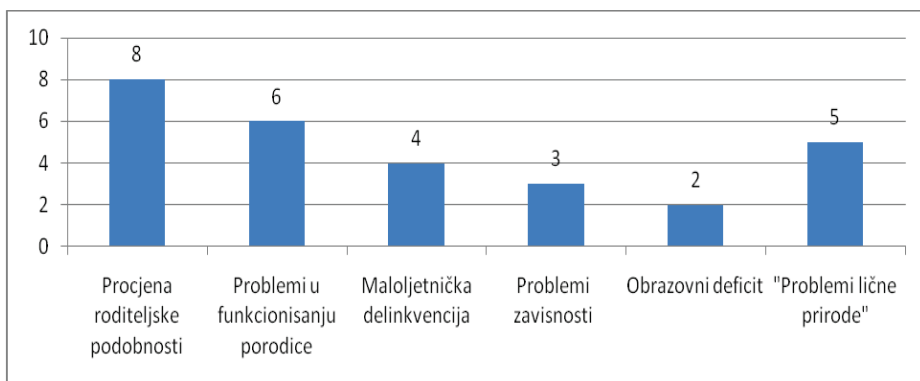


**Slika 5.** Prepreke u unapređenju prevencije  
**Figure 5.** Barriers to improved prevention

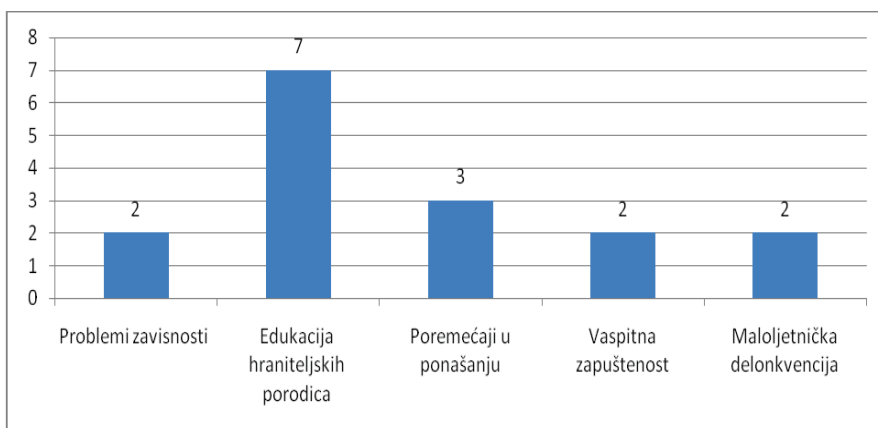


**Slika 6.** Značaj metodskih pristupa  
**Figure 6.** The importance of methodological approaches

Slika 6 sugeriše da su praksi naših ispitanika rad s pojedincem i grupni rad dva metoda pristupa socijalnog rada bez kojih bi bilo teško organizovati praktične djelatnosti. Sa druge strane, rad u zajednici bilježi nešto nižu frekvenciju u kategoriji nezamjenjivih pristupa i, istovremeno, za nijansu višu frekvenciju u kategoriji zamjenjivih metodskih kompleksa. Ipak, ostaje činjenica da je „ekstremnih“ odgovora bilo veoma malo, te da su se odgovori uglavnom kretali u pravcu koji signalizira da je komplementarnost u primjeni tri pristupa socijalnog rada poželjna.



**Slika 7.** Kojim problemima pogoduje rad s pojedincem  
**Figure 7.** Which problems favors working with the individual

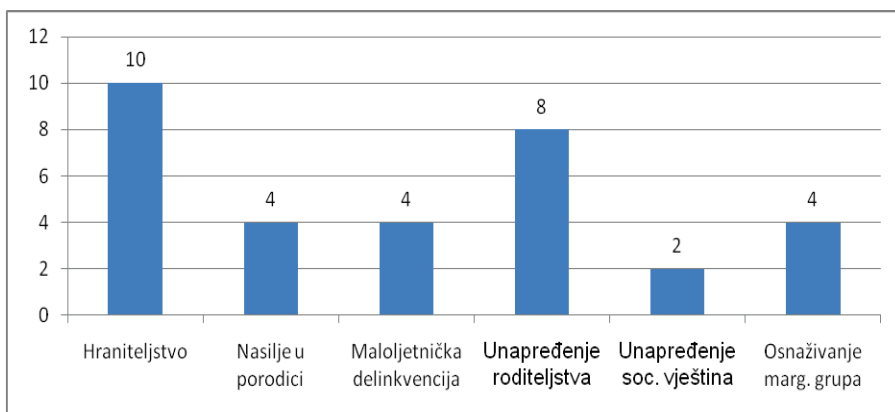


**Slika 8.** Rad s pojedincem najmanje pogodan  
**Figure 8.** Work with the individual for at least suitable

Prema mišljenju naših ispitanika, metodski pristup individualnog rada je posebno koristan onda kada treba procijeniti roditeljsku sposobnost, zatim u radu na problemima u porodici, kao i u „problemima lične prirode.“<sup>3</sup> Istovremeno, ovaj metodski pristup je prepoznat kao najmanje učinkovit u edukaciji hraniteljskih porodica, pri čemu su ispitanici, mahom, navodili da je toj vrsti problematike najpodesni rad sa grupama.

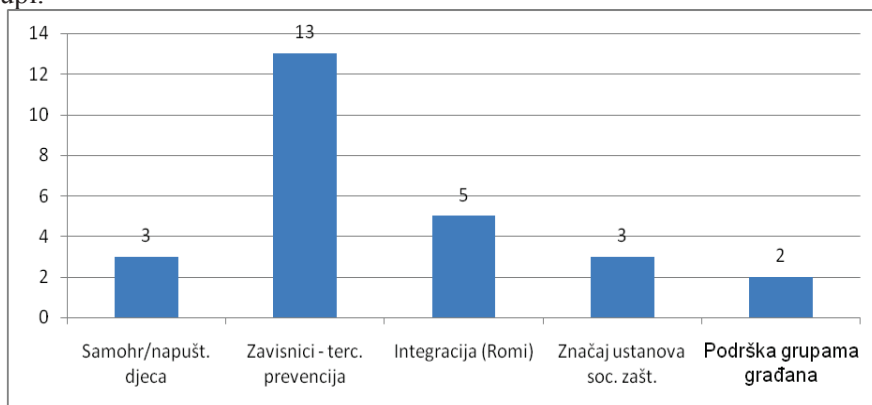
<sup>3</sup> Ispitanici su, uglavnom, navodili da se ovdje misli na savjetodavni rad na različitim problemima koji zahtijevaju psiho – socijalnu podršku.





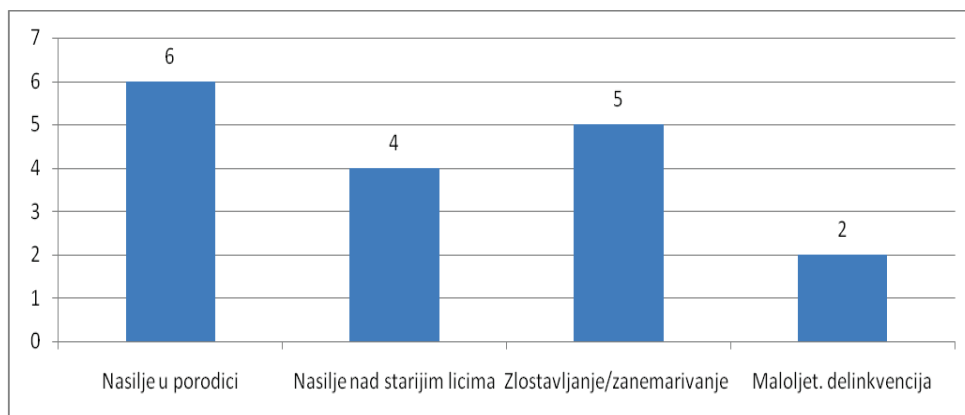
**Slika 9.** Za koje probleme je pogodan grupni rad  
**Figure 9.** What problems is the suitable group work

U heterogenoj strukturi problema koje su ispitanici identifikovali kao one probleme za koje bi im grupni rad bio „pristup izbora“ najzastupljeniji su problemi u vezi hraniteljstva i unapređenja roditeljstva. Dio ispitanika je pojasnio da je rad sa grupama pogodan za edukaciju hraniteljskih porodica, kao i za rad sa čitavim porodicama (u slučaju unapređenja roditeljstva), budući da im omogućava da posmatraju interakciju članova porodice. Slična je situacija i sa unapređenjem socijalnih vještina, pri čemu rad sa grupama omogućava stručnjacima da koriste grupu kao socijalnu jedinicu u kojoj se uvježbavaju socijalno poželjni obrasci funkcionisanja. Rad na osnaživanju marginalizovanih grupa, kao i osnaživanje žena da se suprotstave nasilju u porodici, očekivani su zadaci kojima pogoduje rad u grupi.<sup>4</sup>



**Slika 10.** Za koje probleme je pogodan rad u zajednici  
**Figure 10.** What problems is the suitable work in the community

<sup>4</sup> Budući da su na pitanje koje se odnosi na problematiku kojoj bi rad sa grupama najmanje pogodovao odgovore dala samo dva ispitanika, taj dio podataka nećemo prezentovati.



**Slika 11.** Problemi za koje je rad u zajednici najmanje podoban  
**Figure 11.** Problems for which the community work at least fit

Posljednja dva grafika pokazuju da je, prema mišljenju naših ispitanika, rad u zajednici posebno koristan u tercijarnoj prevenciji problema zavisnosti, odnosno prilikom povratka zavisnika u zajednicu, te prilikom njegove rehabilitacije i resocijalizacije. Osim veoma visoke frekventnosti ovog odgovora (13), konstatovaćemo i to da su problemi koji su prikazani u slici 9 i ne spadaju u najfrekventnije probleme koje pokrivaju ustanove socijalne zaštite. Naime, ispitanici su izdvojili podizanje svijesti o značaju ustanova za socijalni rad (u zajednicama u kojima su ustanove locirane) i podršku grupama građana u ostvarivanju prava kao probleme i intervencije iz oblasti socijalne zaštite, kojima bi naročito pogodovao pristup rada u zajednici. Mada ovi problemi, naizgled, mogu djelovati više kao pitanja kojima bi trebalo da se bave politikolozi ili sociolozi, podsjetićemo da je jedna od specifičnosti rada u zajednici, koja ga bitno razlikuje od druga dva metoda pristupa socijalnog rada, upravo mogućnost da se djeluje u poljima koja prevazilaze tematiku socijalne zaštite, odnosno da se iskorači ka oblasti političke sfere. Sa druge strane, upravo oni problemi koji zahtijevaju diskretniju intervenciju, i djelovanje koje je više inividualno i prilagođeno situaciji i potrebama pojedinca (nasilje nad starijim licima, nasilje u porodici, zlostavljanje/zanemarivanje djece) su takvi da rad u zajednici čine gotovo neupotrebljivim.

## ZAKLJUČAK

Mada je unaprijeđenje sistema socijalne zaštite u Crnoj Gori uveliko u toku, na polju metodike socijalnog rada, kao tripartitne oblasti koja „donosi“ socijalni rad korisnicima, i dalje postoji dosta prostora za napredak i modernizaciju. Nužno je ojačati preventivne aktivnosti, kojima bi se spriječila progresija socijalnih problema, a istovremeno je potrebno i uložiti napor i sredstva kojima bi se promovisao onaj metodski pristup socijalnog rada koji najviše odgovara preventivnim djelatnostima – rad u zajednici. Istovremeno, upoznavanje sa

potrebama zajednica i njihovo praćenje, kao i decentralizacija organizacija socijalne zaštite, predstavljali bi snažan impuls ka osmišljavanu kvalitetnih programa prevencije u oblasti socijalne problematike, a na nivou zajednica. Relativna prednost koju stručnjaci u ustanovama socijalne i dječje zaštite daju individualnom radu, kao i radu sa grupama, a u odnosu na rad u zajednici, ukazuje na to da je metodologija koja se koristi u radu ovih ustanova pretežno kurativna. Problemi sa obukom i kvalifikovanim kadrom, koje su ispitanici u kontekstu rada u zajednici navodili, znače i potrebu da se poradi na obrazovnim programima, koji bi ljude osposobili da se angažuju i na polju preventivne djelatnosti, kao i na nivou rada u zajednicama. U nizu proklamacija o unapređenju socijalne zaštite, kao i nakon usvajanja i ratifikacije velikog broja dokumenata koja su značajna za oblast socijalne zaštite, ostaje potreba da se ozbiljno poradi na modernizaciji pristupa korisnicima usluga socijalnih službi, a u pravcu razvoja preventivnih aktivnosti i rada sa zajednicama. Takođe, bilo bi značajno da se nemedicinske pomažuće struke više uključe u preventivni rad po pitanju pojedinih medicinskih problema koji nesumnjivo imaju i socijalnu etiologiju, kao što su bolesti zavisnosti. Iz svega što je rečeno, slijedi da bi dalji razvoj sistema socijalne zaštite u Crnoj Gori trebalo da se kreće u pravcu veće fragmentiranosti i decentralizacije, a istovremeno i ka intenzivnijem prožimanju i saradnji različitih struktura socijalne zaštite, kao i punoj primjeni komplementarnih metodskih pristupa socijalnog rada.

## LITERATURA

1. Howe, D. (1997). Uvod u teoriju socijalnog rada. Beograd: Fakultet političkih nauka.
2. Milosavljević, M. (2003). Devijacije i društvo. Beograd: Izdavačka kuća Draganić.
3. Milosavljević, M., Brkić, M. (2005). Socijalni rad u zajednici. Beograd: Čigoja štampa.
4. Shulman, L. (1992). The Skills of Helping. Itasca: F.E. Peacock Publishers.
5. Vidanović, I. (2005). Pojedinač i porodica. Beograd: Autorsko izdanje.
6. <http://www.mrs.gov.me/ministarstvo/>; 03. 05. 2015;
7. <http://www.mrs.gov.me/organizacija/zavodzasocijalnu/>; 04. 05. 2015.

# TIJELO I DRUŠTVO: TIJELO KAO SOCIJALNI KONSTRUKT

## BODY AND SOCIETY: BODY AS A SOCIAL CONSTRUCT

Alisabri ŠABANI<sup>1</sup>, Hariz ŠARIĆ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Fakultet za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije, Univerzitet u Sarajevu

<sup>2</sup> Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli

### APSTRAKT

Interes za tijelo je nešto novijeg datuma, mada se socijalna teorija implicitno bavila tijelom. No, tek početkom 70-tih prošlog stoljeća počinje intenzivnije istraživanje tijela kao posebnog predmeta. Nekoliko naučnih grana su se zainteresovale za teoriju tijela, a prije svega za analizu diskursa u kojemu se tijelo javlja kao izvorište subjektivnosti. U tom smislu zanatan doprinos su dale različite teorijske discipline. Od ranije kulturalna antropologija je imala relativno najveću količinu znanja o tijelu. Ono što je sociologija ponudila jest saznanje da je tijelo socijalni konstrukt kreiran kroz kulturalne interakcije koje tijelu daju diskurzivna značenja.

**Ključne riječi:** tijelo, tjelesnost, utjelovljenje, teorija, socijalna kontrola, socijalna konstrukcija, norme

### ABSTRACT

Interest in the body is a recent, although social theory implicitly dealt with the body. But, only in the early 70s of the last century the more intensive study of the body became as a separate subject. Several scientific branches were interested in the theory of the body, primarily for the analysis of discourse in which the body appears to be the source of subjectivity. In this sense many contribution was made by different theoretical discipline. Only cultural anthropology has had relatively the greatest amount of knowledge about the body. What is sociology offered is the knowledge that the body is a social construct created through cultural interaction that body with discursive meanings.

**Key words:** body, corporeality, embodiment, theory, social control, social construction, norms

### UVOD

Prije nekoliko godina u Sarajevu se desio sukob između grupacija LGBT osoba i islamskih radikalnih struja o čemu je javnost bila obavještavana na tipično medijski način. Mediji su događaj pretvorili u poluspektakl, pri čemu su precizno izvještavali o broju povrijeđenih i uhapšenih. No, šta se zaista događalo i šta je

suština tog sukoba? Suština tog sukoba leži u različitim shvatanjima ideje o tijelu i čemu ono treba da služi. Sociološki interes za tijelo je nešto novijeg datuma. Prvi, ozbiljniji pokušaj uvođenja tijela u sociološku optiku otpočinje sa Max Horkheimerom i Theodor W. Adornom u jednom radu pod naslovom *Interes za tijelo* u kojem su istakli da 'ljubav-mržnja prema tijelu' skriva diskurs za odbijanje analize tijela koja je nastala nakon Prosvjetiteljstva. Istu liniju rasprave razvijaju i u tekstu *Individua* gdje ističu da se individuum prepušta analizama biologije, psihologije i filozofije. Naime, radi se o tome da je još od Decartesa individua podjeljena na *res extensa* i *res cognitae*, na dva realiteta ja-postojeće i ja-misleće (Horkheimer&Adorno, 1980) koja su međusobno dva odvojena entiteta. Međutim, novija teorija je dokazala da je veza između njih ono što se naziva tjelesnost (*corporeality*), u smislu da je tijelo lokus razvoja subjektiviteta. Dihotomija duša-tijelo tokom Prosvjetiteljstva imala je za posljedicu naturalizaciju tijela i isključivanje tijela iz socijalnih procesa. Cilj ovog rada je da naglasi činjenicu da je tijelo socijalno-kulturni konstrukt i da istakne one aspekte tijela koji su suštinski vezani za društvo.

## INTERES ZA TIJELO

Početak 70-tih prošlog stoljeća počinje intenzivnije istraživanje tijela kao posebnog predmeta. Nekoliko naučnih grana su se zainteresovale za teoriju tijela, a prije svega za analizu diskursa u kojemu se tijelo javlja kao izvoriste subjektivnosti. U tom smislu zanatan doprinos su dale semiotika (tijelo kao znak), lingvistika (tijelo kao jezik), rodne studije (tijelo kao produkt rodni razlika), tehničke nauke (tijelo kao stroj), a već od ranije kulturalna antropologija je imala relativno najveću količinu znanja o tijelu. Ono što je sociologija ponudila jest saznanje da je tijelo socijalni konstrukt kreiran kroz kulturalne interakcije koje tijelu daju ekspresivna značenja. Cilj većine ovih pristupa jest da se ljudsko tijelo shvati kao imaginarij koji je otvoren i može se analizirati (Butler, 1993). Ranije su se javljali autori poput M. Maussa (Mauss, 1935) koji smatra da je tijelo prirodno vlasništvo osobe, zatim P. Valery koji naglašava sposobnost tijela da saopštava različite poruke, S. Todes (Todes, 1963) smatra da je tijelo preduslov svjesnosti, E.H. Kantorowich (Kantorowich), u duhu katoličke teologije, dolazi do zaključka, analizirajući srednjovjekovno tijelo, da je ono besmrtno političko tijelo koje egzistira zajedno sa smrtnim tijelom kralja koji je poslan od Boga (prema Tanner, 2001). Znatan odmak u teoriji tijela načinio je M. Foucault (Foucault, 1990,1997) posebno u studijama *Rođenje klinike* i *Nadzirati i kažnjavati: rođenje zatvora*, kao i N. Elias u fascinatnoj studiji *Procesi civilizacije* (Elias, ...) koju je objavio krajem 30-tih godina prošlog stoljeća, a koja je aktualizirana krajem 60-tih (Elias,1996).

Važan doprinos je napravila M. Douglas u studiji *Dva tijela* (Douglas, 1973) u kojoj ispituje metafizičke odnose i kognitivne interakcije između tijela kao socijalnog konstrukta i individualnosti fizičkog tijela (prema Tanner, 2001). Novije studije insistiraju na utemeljenju ljudskog kao stalne interakcije između znanja i moći. Foucaultov pojam bio-moći i odnosa prema političkoj ekonomiji je usmjeren

na činjenicu da je tijelo izloženo discipliniranju i prema tome represiji. Pritisak i discipliniranje tijela omogućeno je putem moći koja je utemeljena na znanju kao kapitalu koje organizira svakodnevne prakse preko kojih se generira vidljivost sistema i njegovog diskursa. Smatra se da je to izvorište niza stigmi koje se odnose na tijelo (tjelesni hendikep, invalidnost, ovisnosti, seksualne nastranosti i sl.). Tijelo je medijum preko kojeg se 'normalizira društvo' i koje veže mikro i makro strukture moći i prakse kroz koje su one stabilizirane. Ideja bliska ovom konceptu jest Eliasova paradigma internalizacije socijalnih napetosti kroz tijelo (npr. akt objedovanja u javnom prostoru ili obaveznost zdravlja ljudskog tijela za neke vrste javnih službi). U tom smislu ljudsko tijelo možemo shvatiti kao produkt stalno rastuće samokontrole koje odvaja emocije i tjelesnu ekspresiju. Na istom tragu o promišljanju tijela nalazi se i H. Plesner (filozofska antropologija osjećanja), H. Schipperges (filozofija tijela), D. Kamper (povratak tijela i gubitak emocija), U. Jeggle (refleksije o uobičajenoj percepciji tijela) (prema Tanner, 2001). Feministička kritika je snažno utjecala na formiranje ideja o tijelu sa posebnim naglaskom na rod. Ovaj pristup se jako zanima za sociogenezu tijela u relaciji tijelo-iskustvo. Gubitak kontrole nad tijelom kroz fizičko iskustvo otvara niz interpretativnih diskursa ove relacije. Ideja je da, iako imamo naše tijelo, možemo da razumijemo kakva je bila sudbina tijela sličnih ljudi, najčešće istog klasno-statusnog iskustva.

## **TIJELO I DRUŠTVO**

Ono što je izvjesno jeste činjenica da svi imamo tijelo i da ga upotrebljavamo u kontinuitetu, tj. svaka dimenzija našeg života povezana je sa tijelom. Nekada smo svjesni te činjenice, nekada ne. Tijelom se krećemo od najprivatnih sfera života do krajnje javnih upotreba tijela pri čemu se pripremamo da tijelo upotrijebimo u skladu sa normama. Tijelo je neraskidivo vezano za svakodnevnicu (Nettleton & Watson, 1998). Iako je tijelo nešto što nam svima pripada, nešto što mi jesmo, veoma je malo socioloških refleksija o tome, a osobito empirijskih studija koje bi produbile ovu datost. Sociologija je više bila usmjerena na obrađivanje tema kao što su bolest, invalidnost i zdravlja, te odnosom osobe prema tim stanjima. (Nettleton & Watson, 1998) Izvedene grane sociologije u vezi tijela jesu sociologija lica, mode, body language, vojske i totalnih institucija (zatvori, samostani, brodovi, kao okviri u kojima se ima potpuna kontrola nad ljudskim tijelom). Sociologija tijela se fokusira na pitanje kako se odvija tok praktičnih postignuća uz pomoć tijela u svakodnevnom životu (Abercrombie, Hill & Turner, 2008). Koje je to mjesto tijela u kreaciji i re-kreaciji svakodnevnog života? Kako i na koji način ljudi razmišljaju o svojim tijelima? Kako opisuju svoja tijela? Kako ljudi 'koriste' svoja tijela? Do koje mjere biološki procesi povezani sa tijelima ljudi utiču na njihove dnevne aktivnosti i kako razmišljaju o sebi? Drugo pitanje koje traži odgovor u okviru razmišljanja o sociologiji tijela jeste koji su to načini investiranja, oblikovanja i razvijanja tijela u svrhu praksi koje su nametnule socijalne strukture (Csordas, 1994). Istraživanje tijela u srednjem vijeku i ranom modernom dobu su

dokazala da iskustvo tijela kroz česta gladovanja, post, geste, kostime, ceremonije, ples, modu, vojničku obuku, zavođenje, seksualnost, ranjivost, trudnoću, rađanje zapravo znače iskustva društva, a povezano s tim i pripadajuća čulna iskustva. Ideja je da tijelo ima historijsku memoriju i da je ono dio memorije društva jer ono treba i intendira da se upisuje u tijelo. Odatle dolaze i fenomeni poput kvlifikovane brige o tijelu i ideje o tome koje tijelo treba kažnjavati. Percepcija tijela od strane 'drugog tijela' ima utjecaja na razumijevanje tijela kao predstave i estetske norme. Sekularizacija društva dovela je do odmaka od ideje da je tijelo djelo Boga ka ideji da je tijelo djelo prirode. Stvorila se nova vizualizacija tijela u skladu sa razvojem kapitalizma. Somatske metafore tijela su zatrebale kapitalizmu u području rada, a osobito u području umjetnosti koje se vežu uz tijelo (balet, ples, zavođenje, visoko stilizirana prostitucija i sl.). Te umjetnosti su bile fokusirane ne samo na tržišnu valorizaciju, nego i na rješavanje reprezentativnog problema vezanog za posesivni individualizam. Kao što je poznato, kapitalizam 19. stoljeća, osobito britanski, glorificirao je individualizam i liberalnu ekonomiju. Tako tijelo postaje individualni fenomen koji u tom diskursu može biti razmjenjiva roba (tržište tijela povezano sa najamnim radom, ali i erotskom razmjenom u interaktivnim zavodničkim igrama). Danas, kada govorimo o vezama između tijela i društva ne smijemo ispustiti iz vida socijalne promjene koje su zahvatile moderno društvo poput demografskih kretanja, produženja ljudskog života, liberalizacije društva, cvjetanja konzumerističke kulture, primjene novih tehnologija, globalizacije, te porasta rizika tj. prerastanje društva u društva rizika (Giddens, 1991) A. Giddens globalizaciju naziva kasnom modernošću ili visokom modernošću za koju je, prema ovom autoru, karakteristično da pojedinci više nisu vlasnici svojih tijela koja su izložena nizu rizika za koje oni nisu direktno odgovorni. Tijelo više nije svojstvo sebstva ili identiteta, nego nam drugi mehanizmi identifikacije saopštavaju šta treba da radimo i kako da se ponašamo da bismo imali osjećaj identiteta. Tome u prilog govori niz izdanja self-help literature, priručnika za dijete, kako razgovarati i izgledati u odgovornim situacijama. Ukratko, poenta je u tome da tijelo prepuštamo socijalnim pritiscima u cilju stvaranja i razvijanja što više adaptibilnih mehanizama koji se u teoriji nazivaju 'fleksibilno tijelo'. (Martin, 1994) Istovremeno, tijelo može biti u stanju stalnog preoblikovanja i nedovršenosti. Poduzima se niz radnji i intervencija kako bi tijelo u svojoj pojavnosti zadovoljilo neku socijalno definisanu vrijednost ili normu. Ova strategija u odnosu na tijelo naziva se 'tijelo kao projekat' i odgovara na pitanja kakvo tijelo osobe žele oblikovati (Shilling, 1993). O tome svjedoči niz knjiga o mršavljenju, magazinske preporuke o pripremama za ljetnju sezonu, način držanja glave, hoda, zavođenja itd. Takvo naglašavanje tijela dovodi do toga da se često vrijednost osobe poistovjećuje sa njenim tijelom.

## **TEORIJE O TIJELU**

U okviru teoretskih proučavanja tijela centralno mjesto zauzima debata između društvenih konstrukcionista i anti-konstrukcionista. Prvi tvrde da je tijelo društveno

proizvedeno. Tijelo iz ove perspektive je uvjetovano društvenim i diskurzivnim kontekstom koji nastanjuje. Anti-konstrukcionisti, s druge strane, tvrde da tijelo postoji neovisno od svog socijalnog konteksta i vide ga kao univerzalan fizički entitet. U praksi, u okviru literature koja se bavi sociologijom tijela, dosta prostora je posvećeno raspravi do koje mjere je tijelo društveno konstruisano. Većina autora tvrdi da trebamo prihvatiti da tijelo ima materijalnu, biološku bazu koja se mijenja i modificira u okviru različitih društvenih konteksta. U skladu sa tim oni smatraju da tijelo jeste društveno konstruisano, ali da su različiti mehanizmi i procesi koji doprinose njegovoj društvenoj varijabilnosti (Turner, 1984,1992,2000). Pokušaji da se integrišu neki od ovih pristupa pokazali su da izlaz iz ove teorijske slijepe ulice leži u razvijanju fenomenološkog pristupa proučavanju tijela. Fenomenološka perspektiva se fokusira na 'proživljeno tijelo', ideju da su ljudi i njihova svijest nepromjenjivo usađeni u tijelo. Djelo Merleu-Pontyja, naročito njegov tekst *Fenomenologija percepcije*, mnogi smatraju ključnim za naše razumijevanje utjelovljenja. U suštini on tvrdi da je sva ljudska percepcija usađena; ništa ne možemo percipirati i naša čula ne mogu funkcionirati neovisno o našim tijelima. Tjelesnost je preduslov za procese doživljavanja stvarnosti i pripadajuće percepcije i jezika. Način na koji osobe percipiraju izvanjsku realnost ovisi od njihovog tjelesnog iskustva fizičkog svijeta i sposobnosti upravljanja tjelesnim aktivnostima u svakodnevnicu. Ova ideja tvori osnovnu ideju 'utjelovljenja'. Pored gledišta da utjelovljena svijest zauzima centralno mjesto, također treba naglasiti da mi nismo uvijek svjesni naših tjelesnih funkcija, npr. ne govorimo našem tijelu da stavlja nogu ispred noge ako želimo da hodamo, ili da udahnemo kroz nos ako želimo nešto da pomirišemo. Tijelo se u ovom smislu uzima 'zdravo za gotovo', ili kako to Leder kaže, tijelo je 'odsutno' (Leder,1990). To znači da postajemo svjesni tijela samo onda kada je ono u bolu ili kada pati od povrede ili bolesti – kada je *disfunkcionalno* (Williams,1984,1996). Ovakvo stanje će imati implikacije na proučavanje proživljenog iskustva tijela kada normalno funkcioniše. Kako možemo pitati ljude da govore o nečemu čega nisu svjesni? Ako potaknemo ljude da govore o svojim tijelima da li će to nužno biti artifično? Proživljeno tijelo istovremeno konstruiše svijet i biva konstruisano svijetom u kojem živimo. Prema tome, analitički je moguće napraviti distinkciju između *imanja* tijela, *odrađivanja* tijela i *bivanja* tijela. Turner (1992) i drugi su ukazali na to da je njemačka distinkcija između *Leib* i *Korper* ovdje poučna. Prvo predstavlja eksperimentalno, živo ili živuće tijelo (tijelo za sebe), dok se potonje odnosi na objektivno, instrumentalno, vanjsko tijelo (tijelo po sebi). Glavni cilj kratkog izlaganja ovog pristupa je da se naglasi da nas koncept 'proživljenog tijela' i pojam 'utjelovljenja' podsjeća da sebstvo i tijelo nisu odvojeni i da je iskustvo neizostavno utjelovljeno, bilo ono svjesno ili ne,. Kako je Csordas (1990) tvrdio da je tijelo 'egzistencijalna podloga kulture i sebstva', i stoga on preferira pojam 'utjelovljenje' nasuprot pojmu 'tijelo', jer prvo implicira nešto što je više nego materijalni entitet, to je prije 'metodološko polje definisano perceptivnim iskustvom i načinom prisustva i djelovanja u svijetu'. (Csordas 1994:10) Ova ideja da je sebstvo utjelovljeno je također prisutna i kod Giddensa koji naglašava pojam svakodnevne *praxis*. Tijelo nije vanjski entitet nego



je doživljeno na praktične načine kada se suočimo sa vanjskim događajima i situacijama. Kako se nosimo sa svojim tijelima u socijalnim situacijama je naravno ključno za naše sebstvo i identitet i bilo je empiriski i ekstenzivno istraženo od strane Goffmana (1969, 1971), simboličkih interakcionista, Garfinkela (1967) i drugih etnometodologa. Zaista, proučavanje *upravljanja* tijelima u svakodnevnom životu, i kako to služi struktuiranju sebstva i društvenih relacija, ima dugu i važnu historiju u okviru sociologije. Takva proučavanja naglašavaju dragocijenost tijela kao i nevjerovatnu ljudsku sposobnost da održe tjelesnu kontrolu tokom svakodnevnih situacija. Ipak, ono što i dalje nedostaje su glasovi koji potječu od samih tijela. Kako to obični muškarci i žene *artikulišu* svoja tjelesna iskustva? Već smo naglasili da ljudi postaju svjesni svojih tijela samo onda kada su ona u *disfunkcionalnom* stanju. Seymour (1998) je obradila ovu temu u svojoj empiriskoj studiji o dvadeset četiri muškarca i žene koji su doživjeli potpunu i trajnu tjelesnu paralizu. Kao što naslov njene knjige sugerira *Remaking the body* (Ponovno stvaranje tijela), ona otkriva na koji način ti muškarci i žene ponovo stvaraju svoja tijela i u skladu s tim svoje svjetove. Ovakve analize su pružile vrijedne uvide u prirodu utjelovljenja; ipak, fokus na hroničnim bolestima i trajnim tjelesnim paralizama mogao biti stvoriti predodžbu da samo stanja poput bola i patnje čine da ljudi postanu svjesni svojih tijela. Međutim, rijetko se obraća pažnja na to kako se ljudi odnose prema tijelu kada ih se, na primjer, posmatra ili intervjuiše. Nadalje, svijest o tijelu je centralna za naše razumijevanje zdravlja i promjena koje se dešavaju u srednjim godinama. Mnoga ljudska osjećanja i emocije bivaju artikulisani upravo kroz tjelesne pojave. Neke emocije se mogu manifestovati tako što osobu čine umornom ili pak, s druge strane, punom poleta i energije. Na primjer, nervoza kod ljudi se obično manifestuje nelagodnošću u stomaku ili znojenjem dlanova. Nemogućnost da se iskažu emocije može rezultirati pojavom neke tjelesne bolesti. Također, kada su u situaciji da javno govore ljudi često postaju svjesni svojih tijela i toga da bi ih ona mogla izdati. (Šta ako padnem? Šta ako mi ispadnu materijali?) Možda se tijelo ipak ne uzima baš tako 'zdravo za gotovo' kako nas to savremeni teoretičari uvjeravaju?

## **TIJELO, SPOLNOST I POLITIKA**

Nedavni procvat akademskog interesovanja za tijelo i politike tijela, koji je posebno dobio zamah 90tih godina prošlog stoljeća, rezultirao je brojnim studijama, konferencijama, novim publikacijama koje se uglavnom fokusiraju na socijalnu, kulturnu i političku ulogu tijela. U području sociologije tijela i teorije tijela, postavljaju se sljedeća pitanja: Koja je veza između tijela i identiteta? Koja se snaga manifestuje kroz tijelo, posebno u kontekstu dominantnog konzumerizma i tehnologije? Kako moćni diskursi, kao što su tehnološki, biohemiski, partijahalni, kolonijalni i postkolonijalni, koji cirkulišu u savremenoj kulturi, utiču na tijelo i identitet tijela? Kako se pol, nacionalnost i politike različitih seksualnih orijentacija izražavaju kroz tijelo? Da li postoji mogućnost za tjelesno u subkulturi? Šta je subverzivni potencijal devijantnih i anomalnih tijela, i na koji način oni ne

uspjevaju da budu subverzivni? Interes za tijelo inspirisan je teoriskom konceptualizacijom društvenog prostora i većina radova je distingvarna od etnografskog karaktera (Pitts, 2002). Tijelo u etnografiji i antropologiji je nedvosmisleno i fiksirano u svojim ulogama. Sociološka teorija tijela shvata tijelo kao prostor za međugru strukture i djelovanja koja se naziva habitus ili iskustvo tijela u promjenjivom i dinamičkom socijalnom svijetu. Tijelo u sociološkoj teoriji, pored toga što je fiksirano, prirodno i materijalno, razumijeva se kao supstanca koja je civilizovana intelektom, ono je denaturalizovano i fokusirano u socijalnom svijetu i konstruisano društvenim snagama. Konstrukcionistački argument sugerise da je ljudsko tijelo steklo značenje, oblik i izraz prvenstveno kroz svoju socijalizaciju i kulturalizaciju. Na primjer, određen broj savremenih teoretičara (Michael Foucault prvenstveno) problematizira tu temu na način da je tijelo disciplinirano – uvježbano, organizovano i predvidivo. Tijela su mjesta gdje se odvijaju, kreiraju i definišu želje kroz konzumerizam, medikalizaciju, procese normalizacije i gendering. Tijela postaju nosioci normativnog identiteta. Tijelo se shvata i klasifikuje kao normalno ili ne, blisko ili egzotično, zdravo ili bolesno, zavodljivo ili perverzno. Hijerarhija i dihotomija pola, rase, klase, etniciteta, mladosti, zdravlja i drugih socijalno važnih kategorija nalazi svoj izrau u utjelovljenju. Postesencijalne feministkinje dokazuju, na primjer, da je tijelo označeno polom, ne kao automatska posljedica polnih razlika, nego kroz poznate i institucionalne prakse koje oblikuju normativno polno ponašanje, pojave, tjelesne običaje i želje. Tako, tijelo je produkt i prostor socijalne kontrole i ima primarnu ulogu u proizvodnji seksualnosti, spola, i ostalih identifikacionih kategorija. Neke savremeni feminističke teoretičarke, poput Judith Butler, smatraju tijelo kao mjesto borbe oko definicije pola i drugih identifikacionih kategorija. Prema njenoj formulaciji, kreacija i podražavanje pola dešava se kroz kontinuiranu tjelesnu praksu – pol se predstavlja onako kako je tijelo stilizovano. (Butler, 1993) Mršavljenje, oblikovanje i doslovne rekonstrukcije ženskog tijela u modi, estetska hirurgija i spa kultura, na primjer, mogu se shvatiti kao način proizvodnje ženskog utjelovljenja. Čak i dok reflektuju lično ispunjenje i samozadovoljstvo, popularne tjelesne prakse, ne samo za žene nego i za muškarce također, često su definirane dominantnim diskursima pola i seksualnosti. To su također prakse koje proizvode anomalna ili devijantna tijela – pri tome možemo misliti na iscrpljujuće treninge, ženski *bodybuilding*, kao i obilježavanje, tetoviranje i pirsing koji su poznati kao *body art*. Tijela su konstituisana praksom utjelovljenja pola i polnih razlika, a ukoliko nisu prilagodljiva, nisu ni promjenjiva. Ova naglasak na praksi pruža neke mogućnosti djelovanja i otpora jer je tijelo subjekt ontološke nesigurnosti i izloženo je dekonstrukciji i preradi. Ako je tijelo mjesto socijalne kontrole i kulturalne produkcije, anomalna tijela mogu se poimati kao prijetnja socijalnom redu. Za Judith Butler tijelo može biti 'kritički izvor u borbi za reartikulaciju u terminima simboličke legitimnosti', mada ona također naglašava kako su individualne mogućnosti da se koristi ovaj resurs visoko limitirane sistemom vlasti. Drugi teoretičari zastupaju mnogo liberalniji pogled na tjelesne običaje i tijelo. Kako C. Shilling dokazuje, tijelo je u savremenoj kulturi postavljeno kao jedan

*nezavršen projekat*, kao područje kontinuirane samoaktualizacije. (Shilling, 1993) Poras konzumerske kulture, porast običaja dokolice, medicinska tehnologija, porast 'postanite fit' projekata, ekspanzija estetske hirurgije, proliferacija tjelesne umjetnosti, i ostali pokreti podcrtavaju status tijela kao prilagodljiv i poslušan objekat koji predstavlja područje refleksivne lične ekspresije. Anthony Giddens naglašava da moderni identitet zahtijeva od individue da posmatra nečije tijelo kao takav prostor. (Giddens, 1991) Drugi autori sugerišu da se u postmodernoj kulturi tijelo, tjelesnost i pojavnost tijela privremeno i uvijek mijenja. Ono nije bitno povezano za tradiciju i nije ukorijenjeno u zajednici jer reflektuje iskorijenjeno, postmoderno i nefiksirano *ja*. (Turner, 2000). Očigledno da je teorija tijela ponudila više pitanaja nego odgovora. Budućnost teorijske perspektive ovisiće o tome koliko će tijelo igrati i dalje važnu ulogu u socijalnom svijetu. Ne zaboravimo da je tijelo biološki temelj na kojem se odvija drama društva.

## LITERATURA

1. Abercrombie, N., Hill, S., & Turner, B.S. (2008). Rječnik sociologije. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk. (pp. 402-404).
2. Adorno, T.W., & Horkheimer, M. (1980). Sociološke studije. Zagreb: Školska knjiga. (pp. 47-49).
3. Butler, J. (1993). Bodies that matter: On discursive limits of sex. New York: Routledge. (pp. 18-22).
4. Butler, J. (2004). Raščinjavanje roda. Sarajevo: Šahinpašić. (pp. 143-147).
5. Csordas, T.J. (1994). Embodiment and Experience: the existential ground of culture and self.. Cambridge: Cambridge University Press. (pp.8-14).
6. Elias, N. (1996). O procesu civilizacije. Zagreb: AB Izdanja Antibarbarus.
7. Fuko, M. (1990). Predavanja. Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo.
8. Fuko, M. (1997). Nadzirati i kažnjavati: nastanak zatvora. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
9. Garfinkel, H. (1967). Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (pp.82-90)
10. Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modernity Modern Age. Cambridge: Polity. (pp.12).
11. Goffman, E. (1999). Kako se predstavljamo u svakodnevnom životu Beograd: Geopoetika. (pp.52-60)
12. Leder, D. (1990). The Absent Body. Chicago: Chicago University Press. (pp. 9).
13. Lees, L. (1998). Urban renaissance and the : spaces of control and contestation. In R. Fyfe (Ed.), Images of the street. London and New York: Routledge. (pp. 236-253)
14. Martin, E. (1989). The Women in the Body. Milton Keynes: Open University Press. (pp.22-28).
15. Nettleton, S., & Watson, J. (1998). The body in everyday life: an introduction. In S. Nettleton & J. Watson (Eds.), The Body in Everyday Life. London and New York: Routledge. (pp. 8-23).
16. Neill, J. (2004). Five bodies: Re-figuring relationships. SAGE Publication. (pp. 8-22).

17. Pitts, V. (2002). Reading the body through a cultural lens. *Journal of Contemporary Ethnography*, 31(3), str. 362-372.
18. Seymore, W. (1998). *Remaking the Body*. London: Routledge. (pp. 71-74).
19. Shilling, C. (1993). *The Body and Social Theory*. London: Sage. (pp.97-108).
20. Tanner, J. (2001). History of body. In J. Smelser. N. & B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science*. Oxford: Pergamon,Elsevier Ltd. (pp. 1277-1278).
21. Turner, B. (1984). *The body and society: explorations in social theory*. Oxford: Blackwell. (pp. 48-53).
22. Turner, B. (1992). *Regulating Bodies: essays in medical sociology*. London:Routledge. (pp. 34-41).
23. Turner, B. (2000). The possibility of primitiveness: The sociology of body marks in cool societies. In M. Featherstone (Ed.), *Body modification*. London: Sage.
24. Williams, G. (1984). The Genesis of chronic illness: narrative reconstruction. *Sociology of Health and Illness*, 6, str. 175-200.
25. Williams, S. (1996). The vicissitudes of embodiment across the chronic illness trajectory. *Body and Society*. 2 (2), str. 23-47