

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

**UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA
DJECE I MLADIH**

Tematski zbornik

**VIII Međunarodna naučno-stručna konferencija
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih“
23. - 25. 06. 2017. godine, Arandjelovac, Srbija**

ISSN 1986-9886

Tuzla, 2017.

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

Izdavač:

Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih

Urednici:

dr. sc. *Alma Avdić*, vanredni profesor
dr. sc. *Lejla Junuzović-Žunić*, vanredni profesor

Organizacioni odbor:

dr. sc. *Medina Vantić-Tanjčić*, vanredni profesor, predsjednik
dr.sc. *Fadil Imširović*
msc. *Marinela Šćepanović*
mr.sc. *Mirjana Jakovčev*
ma. *Salim Goranac*
MA *Silva Banović*

Naučni odbor:

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

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

dr. sc. *Lejla Junuzović-Žunić*, 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. *Anita Zovko*, redovni profesor, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

dr. sc. *Mario Vasić*, redovni profesor, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, Sveučilišta u Mostaru, Bosna i Hercegovina

dr. sc. *Sunčica Dimitrijska*, redovni profesor, University „Ss. Cyril and Methodius“, Institute of Special Education and Rehabilitation Faculty of Philosophy-Skopje Republic of Macedonia

dr. sc. *Alma Avdić*, vanredni profesor, Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

PhD *Vanda Haykova*, doc. paed., Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, Praha, Češka Republika

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

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

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

prof. dr. *Fatih Şahin*, Celal Bayar University Manisa Türkiye

Recenzenti:

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

dr. sc. *Svetlana Kaljača*, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

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

dr. sc. *Jasna Lj. Parlić-Božović*, redovni profesor, Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica, Srbija

dr. sc. *Jasna Kudrek Mirošević*, docent, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

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

dr. sc. *Milena Nikolić*, 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 21.04.2017. godine, odobrila je štampanje zbornika radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“

**UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA
DJECE I MLADIH**

PARTNERI KONFERENCIJE



Друштво дефектолога Војводине
Булевар ослобођења 6 - 8
21000 Нови Сад



ОШ „САВА ЈОВАНОВИЋ СИРОГОЈНО“
ЗЕМУН

Hrvatski savez udruga za osobe s intelektualnim teškoćama, Hrvatska



Štampa:
Art Vision, Pančevo

Naslovna strana:
Art Vision, Pančevo

Godina izdanja:
2017.

Tiraž:
100

SADRŽAJ

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

PLENARNA IZLAGANJA

Golubović S RAZVOJ GOVORA I KOMUNIKACIJE: SOCIOLINGVISTIČKI I KOGNITIVNI RAZVOJ GOVORA.....	19
---	----

Kudek-Mirošević J INKLUZIVNA ODGOJNO-OBRAZOVNA PRAKSA I TRENDOVI: ODLUKE I AKCIJE KOJE (NE)PODRŽAVAJU INKLUZIJU	29
---	----

Sovilj M KORENI AGRESIJE I NASILJA KOD DECE I MLADIH.....	41
--	----

TEMA I

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

Angeloska Galevska N MEASURING THE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN AND YOUTH – METHODOLOGICAL ISSUES	55
--	----

Mićić V OD REČI DO REČENICE – SINTAKSIČKE VEŽBE U RADU SA DECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA	61
--	----

Karić M MUZIKA I MUZIČKO STVARALAŠTVO KAO JEDAN OD ASPEKATA RAZVOJA DJETETA	73
---	----

Klapan L, Čerkez Zovko I, Musa N PROVOĐENJE SLOBODNOG VREMENA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE	79
--	----

Parlić Božović J SARADNJA PORODICE I ŠKOLE U PROCESU PRIPREME DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU	89
---	----

Petrova Gjorgjeva E, Kitanova I, Mirastcieva S, Koceva D THE EDUCATOR AS A CREATIVITY ANCOURAGER IN CHILDREN	99
---	----

Mladina N GOJAZNOST KOD DJECE – MEDICINSKE I PSIHOSOCIJALNE DILEME I PROBLEMI	103
Trajkov I QUALITY OF LIFE OF CHILDREN IN FOSTER FAMILIES	113
Dosković M, Spasić Šnele M RAZUMEVANJE POMEŠANIH OSEĆANJA KOD DECE	119
Nikolić M, Grandić R, Dedaj M PREDSTAVE RODITELJA O DAROVITOSTI NA PREDŠKOLSKOM UZRASTU	131
Gligorović M, Buha N VERBALNO PLANIRANJE I POTENCIJAL ZA UČENJE KOD DECE MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA	143
Veličković D, Radovanović D UTICAJ ŠAHA NA RAZVOJ DECE ŠKOLSKOG UZRASTA	153
TEMA II	
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH	
Ibeljić E RAZVOJNA PSIHOPATOLOGIJA KAO PREDIKTOR SOCIJALNO NEPRILAGOĐENIH OBLIKA PONAŠANJA KOD ADOLESCENATA KOJI ODRASTAJU ODVOJENI OD OČEVA	161
Keljanović A POZITIVNO MENTALNO ZDRAVLJE MLADIH RAZLIČITIH PROFESIONALNIH USMERENJA KOJI STUDIRAJU NA SEVERU KOSOVA I METOHIJE	171
Smailović S, Milenović M, Čolović Međedović A VASPITNI STILOVI I ALTRUIZAM KOD UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA	181
Erdeš Kavečan Dj, Oljača M THE ROLE OF FAMILY RELATIONS ON PERCEPTION OF SELF-EFFICACY IN ADOLESCENTS.....	191
Petrovska S, Dejanova B OBESITY IN CHILDREN AND YOUNG PEOPLE	203

Dejanov P, Dejanova B
QUALITY OF LIFE IN YOUNG HEMODIALYSIS PATIENTS UNDER
L-CARNITINE THERAPY209

Dautbegović A, Zvizdić S, Marković M
DETERMINANTE ZADOVOLJSTVA STUDENATA AKADEMSKIM
OKRUŽENJEM215

Solaković Š
ZADOVOLJSTVO ŽIVOTOM I ŽIVOTNA ORIJENTACIJA STUDENATA231

TEMA III
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH
S POSEBNIM POTREBAMA

Radovanović Z, Lazović T
MOGU JA TO - PRIMENA TRETMANA REEDUKACIJE PSIHOMOTORIKE
KOD ADOLESCENTA SA CEREBRALNOM PARALIZOM243

Zečević I, Mastilo B, Bakoč A, Kalajdžić O, Perućica R, Vuksanović G,
Čalasan S, Vuković B
SOCIJALNA INTERAKCIJA DJECE SA OŠTEĆENJEM VIDA249

Tulumović Š, Husić-Đuzić I
ANALIZA KVALITETE AKTIVNOG RJEČNIKA KOD SLIJEPIH
I SLABOVIDNIH UČENIKA261

Veljić Č, Delibašić D, Jakić S
SOCIJALNO UKLJUČIVANJE DJECE SA POSEBNIM
OBRAZOVNIM POTREBAMA: FAKTORI USPJEŠNOSTI SOCIJALNE
INKLUZIJE KROZ STUDIJU SLUČAJA267

Dimitrievska V, Gjurovska M
THE QUALITY OF LIFE OF ROMA CHILDREN IN REPUBLIC
OF MACEDONIA277

Obretković I, Milačić Vidojević I
UTICAJ KONTAKTA NA VEROVANJA O UZROCIMA
INTELEKTUALNE OMETENOSTI I SOCIJALNU DISTANCU KOD
OSOBA OPŠTE POPULACIJE.....287

Avdić A, Handžić M
SOCIOMETRIJSKI POLOŽAJ GLUHIH I NAGLUHIH UČENIKA293

Tamaš D, Brkić Jovanović N, Miljković A, Golubović S, Slavković S, Kalaba S STAVOVI RODITELJA PREMA SEKSUALNOSTI OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU	301
Ćalasan S, Dobrota Davidović N, Vuković B, Kalajdžić O, Vuksanović G BIO-PSIHO-SOCIJALNI MODEL POREMEĆAJA FLUENTNOSTI GOVORA	309
Jovanović Čabrić M, Milošević D, Aleksić G VANNASTAVNE AKTIVNOSTI KAO FAKTOR BOLJEG KVALITETA ŽIVOTA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU	319
Borovac Bekaj A, Vantić-Tanjić M, Nikolić M, Imširović F RAZLIKE U STILOVIMA UČENJA IZMEĐU DJECE S POSEBNIM POTREBAMA U INKLUZIVNIM ODJELJENJIMA I U USLOVIMA SEGREGACIJE.....	323
Buha N, Gligorović M SOCIJALNE VEŠTINE KOD ODRASLIH OSOBA SA UMERENOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU.....	331
Banjeglav K, Radić S, Šimeg R UTJECAJ KREATIVNOG STVARALAŠTVA U RADU S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	343
Hornjak I PRIKAZ RADA SKUPINE KOJA KORISTI SUSTAV MODIFICIRANIH ZNAKOVA	351
Novak A, Oreč A POLOŽAJ MLADIH ROMSKE NACIONALNOSTI.....	357
Krampač-Grljušić A, Lončarić M, Lemal E NEKI POKAZATELJI DOSTUPNOSTI I KVALITETE PODRŠKE DJECI STEŠKOĆAMA U RAZVOJU U OSNOVNOŠKOLSKOM SUSTAVU NA PODRUČJU OSJEČKO-BARANJSKE ŽUPANIJE.....	367
Kaljača S, Stajčić I, Dučić B KVALITET PRIJATELJSKIH ODNOSA DECE I ADOLESCENATA SA NEURORAZVOJNIM POREMEĆAJIMA.....	379
Smajlović S, Begić L, Karagić S RAZLIKE U JEZIČKIM SPOSOBNOSTIMA UČENIKA PRVIH RAZREDA U ODNOSU NA SPOL.....	391

Sukur Ž, Vuković M POREĐENJE ZADOVOLJSTVA ŽIVOTOM KOD OSOBA SA NEFLUENTNIM I FLUENTNIM AFAZIJAMA	399
Junuzović-Žunić L, Ibrahimagić A, Raguž D, Banović S SAMOPERCEPCIJA KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE DJECE SA GOVORNIM I JEZIČKIM SMETNJAMA.....	407
Bulić D, Kos Jerković V, Jelić Z, Not T INTERDISCIPLNARNI PRISTUP U RADU S DJECOM S VIŠESTRUKIM TEŠKOĆAMA.....	417
Halilčević I, Vantić-Tanjić M, Nikolić M, Imširović F STRATEGIJE ČITANJA KOD UČENIKA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA.....	423
Šakotić N, Šoškić B OBRAZOVNA POLITIKA USMJERENA NA KREIRANJE NACIONALNOG KURIKULUMA ZA DJECU SA POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA.....	431
Dimitrijoska S, Dimitrijević S, Petrov R RISK FACTORS FOR RECIDIVISM IN JUVENILE CRIMINAL OFFENDERS.....	439
Dimitrijević S, Dimitrijoska S IDENTIFICATION OF RESOURCES AND PLANNING OF THE INTERVENTION.....	447
Mravlinčić N, Katić S TJELESNA AKTIVNOST KAO METODA POTICANJA INKLUZIJE I SOCIO- EMOCIONALNOG RAZVOJA KOD UČENIKA S ADHD-OM U REDOVNOJ OSNOVNOJ ŠKOLI.....	459
Slaviček I KOMUNIKACIJSKE SPOSOBNOSTI DJECE S CEREBRALNOM PARALIZOM.....	465
Đorđević T, Anđelić M VRŠNJAČKO NASILJE, SELF KONCEPT I PORODIČNI ODNOSI U ADOLESCENTNOM DOBU.....	471
Zloković J, Jureković S UNAPRJEĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH U INSTITUCIONALNOM RESOCIJALIZACIJSKOM TRETMANU – IZ PERSPEKTIVE DJECE U SKRBI.....	479

Adamović T, Sovilj M, Jeličić Lj UTICAJ VESTIBULARNE DISFUNKCIJE NA KVALITET ŽIVOTA PREDŠKOLSKOG UZRASTA.....	491
Ječmenica N, Golubović S PROCENA SPOSOBNOSTI AUDITIVNE I VIZUELNE PERCEPCIJE KOD DECE SA DISGRAFIČNIM RUKOPISOM	497
Krumes I, Makarević L PRILAGODBA JEZIČNIH VJEŽBI ZA UČENIKE S POTEŠKOĆAMA ČITANJA I PISANJA.....	505
Teskeredžić A, Radžo Alibegović Dž, Begić H KVALITETA ŽIVOTA SLABOVIDNIH OSOBA TREĆE ŽIVOTNE DOBI U ODNOSU NA ŠKOLSKU SPREMU.....	521
Kranjčec J, Groznica M NAŠ DOPRINOS NEOVISNOM ŽIVLJENJU OSOBA S INVALIDITETOM.....	531
Stoisavljević S, Veselinović M, Sokolovac I, Škrbić R, Mumović G FORMANTSKA ANALIZA VOKALA KOD DECE SA SLUŠNIM APARATI	537
Žugić M UTICAJ SARADNJE INSTITUCIJA I NEVLADINIH ORGANIZACIJA NA PROFESIONALNU REHABILITACIJU I ZAPOŠLJAVANJE OSOBA SA INVALIDITETOM U CRNOJ GORI	545
Šćepanović M NEVERBALNA KOMUNIKACIJA DECE SA CEREBRALNOM PARALIZOM.....	557
Goranac S, Mandić N, Stojanović B SENZORNA INTEGRACIJA KROZ KULINARSTVO.....	565
Budimir L, Kićanović Lj, Totić L ZASTUPLJENOST STRAHOVA I FOBIIJA KOD UČENIKA S TEŠKOĆAMA U UČENJU U ODNOSU NA VRŠNJAKE.....	569
Lozić M, Pavlović S, Petrović R, Mehmedinović S UTVRĐIVANJE NIVOVA PORODIČNOG FUNKCIONISANJA KOD RODITELJA DJECE SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA.....	571

SLOBODNE TEME

Zovko A, Vasilj M, Knapić I INFORMATIČKA PISMENOST NASTAVNIKA U KONTEKSTU INFORMATIZACIJE OBRAZOVANJA	575
Glumbić N, Brojčin B, Đorđević M, Žunić Pavlović V POKEMONI U AUŠVICU... ..	583
Goranac S, Ilić T, Nikolić A STIL UČENJA KAO VODIČ KA USPEŠNIM REŠENJIMA	589
Gološ E, Balić J MEĐUZAVISNOST REDOVNOG POHAĐANJA NASTAVE I MOTIVACIJE ZA UČENJE	595
Dudić A, Babić N PERCEPCIJA I STAVOVI NASTAVNIKA O NASILJU U ŠKOLAMA	603
Major M POVEZANOST FORMALNOG I INFORMALNOG OBRAZOVANJA KROZ ASPEKT SARADNJE ŠKOLE I MUZEJA.....	613
Avdić B DRAMSKE RADIONICE KAO MODEL PODIZANJA KULTURNE SVIJESTI.....	623
Goranac S, Ilić T, Nikolić A, USLUGE RESURSNOG CENTRA	633
Vasilj M, Zovko A, Vukobratović J POTENCIJALI E-UČENJA ZA UNAPREĐENJE MODELA POUČAVANJA ODRASLIH	639
Selimović H, Selimović Z, Mulaosmanović N OBLICI I NAČINI KOMUNIKACIJE IZMEĐU UČENIKA I NASTAVNIKA ...	651
Kopačin B KROZ (MUZIČKU DIDAKTIČKU) IGRU UČIMO SE	663
Žerić B UDRUŽENJE GRAĐANA OŠTEĆENOG SLUHA I GOVORA UGOSG USK-a (predstavljanje Udruženja)	673

PREDGOVOR

Zbornik Unapređenje kvalitete života djece i mladih publikovan je kao rezultat VIII Međunarodne naučno-stručne konferencije „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ održane 23.-25.06.2017. godine u Arandelovcu, Srbija. I ove godine smo željeli podsjetiti na značaj stručne posvećenosti i društvenog angažmana ovoj problematici. Cilj nam je bio uputiti poticaj i izazov stručnjacima svih struka koji su na bilo koji način vezani za rad sa ovom populacijom, da u svojoj praksi i naučnom radu učine dodatni napor, te ovom problemu poklone dužnu pažnju. Kao i prethodnih godina, u radu konferencije učešće su uzeli defektolozi svih specijalnosti, pedagozi, psiholozi, profesori razredne i predmetne nastave, ljekari, medicinske sestre, odgajatelji, pravnici, filozofi, radni terapeuti, kao i profesionalci ostalih struka, koji se u svom svakodnevnom radu bave ovom problematikom. Ovakva struktura osigurala je bogatstvo tematskih sadržaja i zanimljivost programa kroz korisnu razmjenu dragocjenih stručnih i naučnih iskustava. Radovi objavljeni u Zborniku podjeljeni su na slijedeća poglavlja:

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 i Slobodne teme

Prvi dio Zbornika sadrži plenarna izlaganja koja tretiraju pitanja razvoja govora i komunikacije, inkluzivne odgojno-obrazovne prakse i korjene agresije i nasilja kod djece i mladih.

Drugi dio Zbornika sadrži radove koji tretiraju pitanja unapređenja kvalitete života djece predškolskog i školskog uzrasta. U radovima koji tretiraju ovu problematiku, imamo priliku upoznati se sa: značajem muzike i muzičkog stvaralaštva u razvoju djeteta, provođenjem slobodnog vremena djece, saradnjom porodice i škole, karakteristikama gojaznosti kod djece, kvalitetom života djece u udomiteljskim porodicama, razumijevanjem osjećanja kod djece i slično.

Treći dio Zbornika sadrži radove koji tretiraju unapređenje kvalitete života mladih. U radovima koji tretiraju ovu problematiku, imamo priliku upoznati se sa razvojnom psihopatologijom kao prediktorom socijalno neprilagođenih oblika ponašanja kod adolescenata koji odrastaju odvojeni od očeva, pozitivnim mentalnim zdravljem mladih različitih profesionalnih usmjerenjam, determinantama zadovoljstva studenata akademskim okruženjem, te zadovoljstvo životom i životnom orijentacijom studenata.

U četvrtom dijelu zbornika koj se odnosi na unapređenje kvalitete života djece i mladih s posebnim potrebama imamo priliku upoznati se sa značajem primjene tretmana reedukacije psihomotorike kod adolescenata sa cerebralnom paralizom, socijalnom interakcijom djece sa oštećenjem vida, kvalitetom života i položajem romske djece i mladih, stavovima roditelja prema seksualnosti osoba sa intelektualnom ometenošću, vannastavnim aktivnostima kao faktoru boljeg kvaliteta života djece sa smetnjama u razvoju, uticaju kreativnog stvaralaštva u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju, te interdisciplinarnim pristupom u radu sa djecom sa višetrukim teškoćama i mnogim drugim.

Peti dio Zbornika je rezerviran za slobodne teme, kao što su: informatička pismenost nastavnika u kontekstu informatizacije obrazovanja, stil učenja kao vodič ka uspješnim rješenjima, potencijalima e-učenja za unapređenje modela poučavanja, te oblicima i načinima komunikacije između učenika i nastavnika.

Organizacioni odbor

PLENARNA IZLAGANJA

RAZVOJ GOVORA I KOMUNIKACIJE: SOCIOLINGVISTIČKI I KOGNITIVNI RAZVOJ GOVORA

DEVELOPMENT OF SPEECH AND COMMUNICATION: SOCIOLINGUISTIC AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF SPEECH

Slavica GOLUBOVIĆ

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Stručni rad

APSTRAKT

U radu je dat pregled nekih ranijih sociolingvističkih i psiholongvističkih istraživanja razvoja govora i komunikacije koji treba da nas podsete na njihov značaj, postojanost i nepromenljivost. Saznajni razvoj je razvoj fundamentalnih procesa a ne samo rezultat sazrevanja niti samo uticaja sredine, već je rezultat interakcije sazrevanja i sredine i postojećeg kapaciteta. U tom kontekstu u ovom radu se naglašava značaj razvijenosti govora, jezika i sposobnosti komunikacije i koje i kakvo mesto zauzima jezik u definisanju sazajnog procesa, s obzirom da govor predstavlja i oblik interpersonalnog ponašanja. S jedne strane jezik se shvata kao spoljašnja verbalizacija stvari, a sa druge kao integralni lični process doživljavanja iskustva i saznavanja. Kao ponašanje jezik spada u oblast znanja a *saznavanje* je iskustvo interpretirano i intelektualizovano u jeziku i tako shvaćeno saznavanje je cilj obrazovanja. *Komunikativna funkcija jezika* čini da čovek postaje i subjekat i objekat u međusobnoj komunikaciji sa drugim ljudima. Socijalizovani govor predstavlja pomoćno sredstvo za razvoj detetovog socijalnog prilagođavanja. Sociolingvistička istraživanja ukazuju na pozitivan korelativni odnos između jezičkog i socijalnog razvoja, pa izuzetno značajnu ulogu ima sposobnost adekvatno jezički oblikovanog i iskazanog sadržaja, bez obzira na uzrast.

Ključne reči: razvoj govora, jezika, komunikacije, sociolingvistički, kognitivni

ABSTRACT

In the paper is given overview of previous social-linguistic and psycho-linguistic researches of speech development and communication, which should remind us on their significance, persistence and uniformity. Cognitive development is development of fundamental processes, not only the result of maturation and not only impact of the surrounding, it is a result of interaction of maturation and surrounding and existing capacity. In that context, in this paper is highlighted significance of speech development, language and ability of communication, which is the place and what place takes language in defining of cogniable process, concerning the fact that speech represents a kind of an interpersonal behavior. On one side language is understood as outer verbalization of things, and on the other side as integral personal process of experiencing and cognition. As behavior, language falls into the area of knowledge, and cognition is experience interpreted and intellectualized in language. Cognition understood on that manner is the goal of education. Communicative function of language makes man to become subject and object in intercommunication with other people. Socialized speech represents supportive instrument for development of child's social adaptation.

Keywords: development speech, language, communication, sociolingvistic, cognitive

UVOD

Verbalna komunikacija predstavlja prevođenje mentalnih aktivnosti ili mentalnih konstrukcija u verbalni simbolički kod u cilju saopštavanja mentalnih ili psihičkih aktivnosti (uticaj socijalnog feed-backa) i materijalizacije te aktivnosti koja, tako fiksirana, može poslužiti kao osnova za dalju mentalnu nadgradnju, za stvaranje novih mentalnih konstrukcija, za konstruisanje novih saznanja (Miljak, 1984). Govorni iskaz ili verbalni kod može nekada ograničavati ili onemogućavati komunikaciju. Kodiranje mentalnog iskustva pretpostavlja razvoj mentalne aktivnosti do određenog stepena, kao što postojanje mentalne aktivnosti pretpostavlja postojanje informacija, podataka primljenih iz posredne i neposredne okoline. Međutim, postojanje mentalne aktivnosti ne mora uvek rezultirati kodiranim izrazom, ali postojanje kodiranog izraza nužno zahteva postojanje mentalne aktivnosti (Miljak, 1984). Odrasla osoba stalno prima i obrađuje informacije iz svoje sredine. Za razliku od odraslih, dete nema ni tako razvijene psihičke funkcije koje prenose, prerađuju i integrišu informacije, niti iskustvo potrebno za određenu selekciju. Dete ne može primiti i preraditi sve informacije iz okoline niti ih integrisati. Ono je u početku u tome ograničeno ali je važno da poseduje kapacitet za normalan razvoj. Dete primljene informacije iz spoljašnje sredine, na jedan način integriše i koordiniše i stvara „unutrašnji model”, ili „centralnu reprezentaciju”, ili „perceptivnu strukturu”, odnosno „sliku tog objekta ili osobe. Neki komunikaciju posmatraju kao fenomen povezan samo sa socijalnim razvojem, dok drugi kao fenomen socijalnog razvoja, odvojen od sazajnog, pa ih proučavaju kao paralelne procese. Neki autori smatraju da su jezik, saznanje i socijalni razvoj posebne strukture, koje se paralelno razvijaju (analogni model), dok drugi smatraju da su jezik, saznanje i socijalni razvoj zajednički proizišli iz nekog drugog izvora (homologni model). Dete ne izgovara prvu reč samom sebi, nego je izgovara u prisustvu odraslog, ali samo fizičko prisustvo odraslog, nije dovoljno, nego treba da postoji i situacija koja zahteva namernu izmenu značenja. Verbalna i neverbalna interakcija i interaktivna komunikacija su u osnovi fenomena razvoja jezika. Verbalna interakcija između odraslog i deteta, posebno je važna u razvoju sintakse dečjeg govora, što znači da uticaj verbalne interakcije postaje važan tek u kasnijem razvoju govora. Preduslov za razvoj dečjeg govora (sintakse, semantike, rečnika) je sazajni razvoj ali i mogućnost „konverzacijske interakcije” s odraslim (Wells, 1972). Uslovi u kojima dete živi ima uticaja na njegov razvoj. Posebno je naglašen značaj preverbalne interakcije sa socijalnom i fizičkom sredinom, u kojoj se stvaraju prva značenja koja se izmenjuju međusobno. U situacijama u kojima je dete stalno izloženo govoru odraslog, ili govoru koji je upućen njemu, koji je prilagođen određenoj komunikativnoj situaciji, dete ne samo da sve više i više razumeva taj govor nego svoja značenja, svoje namere, pokušava da oblikuje u jezički iskaz. Miljak (1984) navodi da je pod jakim uticajem Britanske sociološke i sociolingvističke škole Wells i sar. (1973) smatrali važnim uticaj makrosocijalnih i mikrosocijalnih faktora na govorni razvoj, pre svega razvoj komunikacije, jer razvoj govora je vrlo usko povezan sa postepenim razvojem sposobnosti deteta da bude primalac i posiljalac poruka u komunikativnoj situaciji u kojoj govor omogućuje prenos informacija. Međutim, Wells (1976) smatra da, da bi se govor mogao razviti, je nužan i određen sazajni razvoj (socijalno poreklo govora od najranijeg detinjstva) pa pokušava da integriše kognitivistička mišljenja o razvoju

govora sa sociolingvističkim. Psiholingvistika se bavi govorom i govornim ponašanjem (govorna sposobnost) a sociolingvistika socijalnom ulogom govora i ona ispituje „sposobnost za komunikaciju” koja se odnosi na pravilnu upotrebu govora u različitim socijalnim uslovima. To praktično znači da deca koja imaju smetnje u artikulaciji glasova imaju dobru govornu sposobnost, jer kod njih red reči nije ispreturan, niti ona koriste imenice tamo gde drugi koriste glagole. Ta deca, međutim, ispoljavaju nedostatak komunikativnih sposobnosti, pa je zato za njih govor nedovoljno sredstvo komunikacije (Tarner, 1975). Kontekst, odnosno zajedničke situacije, su element ili spona koja sjedinjuje dva odvojena pravca dečjeg razvoja. Jedan pravac u tom razvoju su interpersonalne situacije u kojima dete stiče određenu vokalizaciju, pokrete, gestove, koje mu u početku služe kao signal, a kasnije za uspostavljanje interakcije, odnosno komunikacije. Drugi pravac je onaj u kojem dete pokušava da stvori i formira kategorije značenja na osnovu svog iskustva. Wells (1975b) pridaje posebnu važnost kontekstu, odnosno stvaranju, formiranju zajedničkih situacija, zajedničkih aktivnosti između odraslog i deteta, u kojima se podstiče i stvara komunikacija, što je osnova za razvoj govora. Govorni razvoj deteta ne počinje u trenutku kada dete progovori prvu reč, ili nešto ranije, kada njegova vokalizacija počinje da poprma glasovnu strukturu jezika kojim govori njegova okolina. Govorni razvoj počinje u isto vreme kad počinje i saznajni i socijalni razvoj, tj. od prvih dana života deteta, pa je nemoguće razdvojiti ih. Formiranje prvih iskustava, formiranje prvih kategorija značenja događa se u socijalnom polju (rano percipiranje i diferenciranje ljudskog glasa, ljudskog lica, vrlo rano diferenciranje i različito rangiranje na predmete i ljude). Iskustvo koje dete stiče i iz kojeg formira značenja, ne može se deliti (pogotovo ne u ranom detinjstvu) na čisto socijalno po poreklu, ili čisto fizičko, pa kategorizovati u saznajni, ili u socijalni, ili u govorni aspekt razvoja. Određeni detetovi pokreti (kao pokreti i kao sredstvo izražavanja) koje ono izvodi, rezultat su i socijalnog, i kognitivnog, i preverbalnog razvoja. Prva reč koju dete izgovori može se posmatrati kao rezultat svih tih aspekata razvoja, a ne samo govornog, kako se donedavno smatralo (Miljak, 1984). Razvojni put govora kao simboličkog (semiotičkog) sistema počinje već od rođenja a prvi kvalitetni skok nastaje kad dete počinje da prevodi sopstvena iskustva, kategorije značenja, stečene u interakciji s objektima i ljudima - u verbalni kod. Osnovni uslov za prevođenje iskustva u govorni kod je postojanje preverbalne komunikacije. U tom pretvaranju neverbalne u verbalnu komunikaciju odlučujuću ulogu ima roditeljska komunikacija sa detetom, posebno njegov feed-back u govornom kodu. Od uspešnosti uspostavljanja socioemocionalne veze i neverbalne komunikacije sa detetom zavisi i uspešnost uspostavljanja i razvoja govorne komunikacije. Zato je potrebno osposobiti decu da mogu samostalno komunicirati u različitim situacijama sa decom i odraslima. Bruner (1975) smatra da je „jezik specijalizovana i konvencionalizovana ekstenzija kooperativne akcije”, pa razmatra razvoj govora u kontekstu uspostavljanja, održavanja i transformacije kooperativne akcije između odraslog i deteta, koja prethodi verbalnom govoru. Govor se razvija “kao instrument za regulisanje zajedničke akcije i zajedničke pažnje” (Miljak, 1984). Prema Browman & Goldstein (1995a) govor, u stvari, ima dve strukture: fonološku i fizičku strukturu. Preme njihovom mišljenju govor je, na osnovu svoje fonološke strukture, opisan kao niz simbola, koji se mogu kombinovati da bi proizveli različite reči. Činjenica da jezici mogu imati velike leksikone sa stotinama

hiljada reči, a da ipak sadrže vrlo mali broj simbola, potvrda je mogućnosti njihovog kombinovanja. Struktura slogova je hijerarhijska struktura koja dominira grupama fonoloških segmenata (Anderson 1974; Kahn 1976; Selkirk, 1982). Struktura sloga je karakterističan obrazac organizacije tj. karakteristična konfiguracija fonemskih jedinica. Trevarthen (1977) komunikacijom smatra “visoko kontrolisanu i kooperativnu spontanu upotrebu velikog broja mišića za ekspresiju. Ona prenosi i odgovara na mentalne ili subjektivne informacije-informacije o osećanjima, namerama i sadržajima svesti “ (str. 332). Prvi pokreti deteta prilagođeni su svojoj funkciji i ovaj autor ih naziva komunikativnim. Oni se razvijaju, i oko drugog ili trećeg meseca postaju vidljivi. Komunikacijom se ne smatra samo govorna komunikacija, već je važno postizanje razumevanja, svesno i namerno stanje i primanje poruka u bilo kom kodu. Zato se može govoriti o stupnjevima u razvoju komunikacije, od tzv. afektivne, preko fizičke, simboličke. Komunikacija može biti i interpersonalna i intrapersonalna. Interpersonalna, ili komunikacija sa samim sobom-najviši je oblik komunikacije. Iz interpersonalne komunikacije razvija se intrapersonalna. Začeci ove komunikacije nalaze se vrlo rano, u situacijama kada dete „razgovara” sa predmetima, “razgovara samo sa sobom”. Razlog prekida komunikacije nije uvek nerazumevanje sadržaja ili koda, nego i nezainteresovanost i nemotivisanost za učestvovanje u komunikaciji. Mali broj često ponovljenih stimulusa koje, na primer, šalje majka detetu odgovara njegovom ograničenom kapacitetu primanja i prerade informacija. U tako organizovanoj interakciji, koja odgovara detetovim mogućnostima, stvaraju se uslovi za njegovo učenje (Miljak, 1984). Dete postupno stiče, mada rudimentarno, svest da može svojim ponašanjem (plaćem, smehom, vokalizacijom) postići određene efekte na okolinu a oni su u stvari prvi pokretači dečijeg razvoja. “ Svesnost” da se može svojom aktivnošću, svojim ponašanjem izazvati neka aktivnost drugih osoba, osnovni je motiv razvoja. Ta “svest” stiče se i razvija zahvaljujući aktivnosti odraslih, ali ne bilo kakvom ili bilo kojom aktivnošću, nego samo aktivnošću koja je rezultat finog, suptilnog dekodiranja njegovog stanja i procene njegovih trenutnih i opštih mogućnosti. Celokupno ponašanje deteta u toku te interakcije postaje diferenciranje, a time i određenije. Te promene se ne događaju same po sebi, nego majka svojim ponašanjem, svojom usmerenom aktivnošću, modifikuje i modelira ponašanje deteta, ili, kako to neki autori kažu “uči ga kako će savladati i usmeriti svoje ponašanje u komunikativne svrhe” (Brazelto et all 1974, prema Miljak, 1984). Prvo što se primećuje u tom procesu jeste uspostavljanje socijalnog kontakta “ gledanje oči u oči” , što uključuje i određene pokrete glave i mimiku lica između odraslog i deteta, što je i prvi oblik interakcije. Pažnja majke i deteta, izražena pogledom, počinje se zajednički usmeravati (oko 4. meseca) na određene objekte. U tom procesu majka najpre sledi pogled deteta (Schaffer, 1977), a zatim dete sledi pogled majke, što bi moglo značiti da oni uspostavljaju zajednički objekt interesa ili “razgovora”. U početku se to čini pogledom, zatim vokalizacijom, pružanjem ruku, hvatanjem i dr. Dete postaje inicijator akcije, akcije su namerne, svesne i imaju određena začenja. Akcije postaju gest (Clark, 1978), pa na stupnju gestovne komunikacije, koja je, prema Clark-ovom mišljenju, prelazna forma između neverbalne i verbalne, dete jasno pokazuje svoje namere odrasloj osobi, a pri tom odrasla osoba, u odnosu na prethodnu aktivnost, ima mnogo pasivniju ulogu. Aktivnosti, odnosno pokreti kojima dete iskazuje svoje namere, u odnosu na iste pokrete ranije, posledica su promena u njegovoj mentalnoj

strukturi. Dete započinje dijalog-akciju, ponašanje za koje “zna” da će skrenuti pažnju majke na sebe. Pruža ruke prema predmetu sa kojim se već ranije igralo, kako bi nastavilo igru-razgovor, dodiruje predmete za koje želi da mu se približe, traži i hvata majčine ruke ako želi da se nastavi igra “tapšanja rukama” itd. Prva reč koju dete izgovori, a izgovori je u komunikativnoj situaciji, nije prava reč, tj. nije jezički oblikovana (Škarić, 1973), već je u svojoj osnovi nediferenciran pokret, čije značenje procenjujemo samo u određenom kontekstu. A kontekst je celokupna situacija u koju su uključeni odrasli i dete, koja ima svoju kognitivnu osnovu-logiku, akciju koja ima svoje značenje- nosi semantičku nameru. Kontekst, znači splet odnosa (socijalnih, kognitivnih i preverbalnih), a prva reč je samo jedan delić u tom odnosu. Miljak (1984) ističe da se dete ne razvija posebno socijalno, posebno govorno i posebno sazajno, već se razvija kao celovita individua. Ovo znači da se ne može razvijati samo socijalno, ako se ne razvija i sazajno, niti se može razvijati govorno, ako se nije razvilo i sazajno i socijalno, što bi, prema mišljenju autora ovog rada, posebno moglo da se odnosi na autizam i intelektualnu ometenost. Francuski autori su uočili, da unutar interakcijske dijade majka-dete, telesne disfunkcije odojčeta koje se javljaju u prvih 18 meseci života ukazuju na nedovoljno dobru negu zbog čega nastaju teškoće stvaranja objektivnih odnosa i predstavljaju prve znakove uspostavljanja psihotičkog procesa. Ti rani znakovi autističnog poremećaja su (Nikolić, 2000):

- Vrlo rani poremećaji ishrane, kao što su anoreksija ili odbijanje dojke ili flašice, nemirne nesanice sa autoagresivnim pokretima, ili mirne nesanice bez plača i vriska uz otvorene oči.
- Odsustvo anticipirajućeg držanja deteta i postularna adaptacija (mišićna atonija ili rigidnost).
- Odsustvo prvih pokazatelja psihičkog života, kao što su “ smešak trećeg meseca” i “ anksioznost osmog meseca” ili tzv. strange situation ili atmosfera nepoznatog koja se doživljava kao “užasavajući strah”.
- Interes za igračke ili posebno naglašeni interes za igre ruku pred očima.
- Postojanje ranijih i velikih fobičkih anksioznosti, koje su slabo organizovane u smislu veće disperziranosti elemenata iracionalnog straha.
- Disharmonični elementi u psihomotornom razvoju.

Razvoj reči, kod dece *tipičnog razvoja*, ide od globalnog, nediferenciranog značenja, preko sve veće diferencijacije i značenja reči koje se približavaju značenju reči odraslih, do reči sa leksičkim značenjima. Upotreba novih reči i diferencijacija značenja reči, kao i razvoj opšte strukture govora deteta neodvojivo je povezano sa rastućom potrebom deteta da komunicira, što jasnije i što efikasnije. (Miljak, 1984), što se ne odnosi na decu sa *autizmom*. *Autistična deca* imaju poremećaj u selekciji opažanja i prihvatanja adekvatnih stimulusa i ne mogu da uspostavljaju kontakte i komuniciraju sa drugim ljudima. Svaka poruka koja im se uputi treba da bude praćena gestom, a svaki gest kratkom verbalnom porukom. Ona imaju centralni poremećaj u obradi auditivnih informacija, ne razumeju poruku i ispoljavaju često *eholalije*. Ponavljaju reči ili delove reči koje su ranije čuli i ne odgovaraju na pitanja. U govoru sebe oslovljava zamenicom *ti* ili *on* ili ličnim imenom, onako kako ga druge osobe oslovljavaju. Ponašaju se kao da su gluva, kao da ne čuju i imaju i *poremećaj neverbalne komunikacije*. Autistično dete stvara nove reči (*neologizmi*), izokreće pojedine reči i pogrešno ih izgovara, govori cele nerazumljive rečenice samo sa sobom

ili se obraća drugima. Glavni *patognomonični poremećaj* kod ove dece je nemogućnost uspostavljanja komunikativnog odnosa sa ljudima i stvarima od rođenja. Kanner (1943), dečji neuropsihijatar iz John Hopkins bolnice u Baltimoru prvi je opisao sledeće simptome autizma "ekstremno osamljivanje i samoizolacija kao i povlačenje od socijalnih kontakata tokom vrlo ranog razvoja, opsesivna potrebu za nepromenljivošću okoline i dnevne rutine, preokupacija predmetima koji se koriste na neobičan ili nefunkcionalan način, ritual i stereotipno ponašanje, npr. njihanje, otpor prema učenju novog, teški poremećaj govora kod nekih do mutizma a kod drugih bizaran nefunkcionalan govor, koji uključuje eholaliju, perseveraciju, stereotipni ili metaforički govor i neadekvatnu upotrebu zamenica" (Nikolić, 2000). Kod dece tipičnog razvoja u razvoju komunikacije u početku nema gesta, nego globalno nediferencirano ponašanje i vokalizacija, koja majci služi kao signal za neke detetove potrebe. Na to se u razvoju nastavljaju akcije i pokreti koji su još uvek dovoljno neodređeni u svojoj nameri i široki u značenju, a majka i dalje ima dominantnu ulogu u njihovom dekodiranju, jer pretpostavlja njihovo značenje. Do 3 godine, većina dece tipičnog razvoja savlada bazične morfosintaksičke konstrukcije maternjeg jezika. Uniformnost i rapidnost po kojoj se ovo dešava pokazuje da je sticanje jezika jednostavno učenje i podržava predpostavku postojanja urođene genetski determinisane Univerzalne gramatike (Pinker, 1991). Pinker (1991) je predložio kombinaciju tradicionalnog učenja i urođenih jezičkih modula. Fenson et al., (1994) navode da je red sticanja strogo definisan ali da postoji veliki opseg varijabiliteta u vremenskim sekvencama sticanja u velikim populacijama. Veliki oblik varijacija u razvoju jezika predstavlja značajan problem za kliničare u definisanju kriterijuma abnormalnog razvoja i poremećaja razvoja jezika (Fenson et al., 1994). Jezik se razvija u svim domenima u kontinuitetu u detinjstvu sve do kasnog zrelog doba. Govorni mehanizam novorođenčeta u prvom periodu njegovog života smatra se naslednim programom, koji obezbeđuje ekspresiju unutrašnjeg psihološkog stanja (prvo negativan a potom pozitivan karakter) u obliku kretanja glasovnih pojava. Tipičan-normalan razvoj govora prolazi kroz faze gukanja, bablinga, eholalije, žargona, reči i kombinacije reči i formiranje rečenice. Schwartz (1984) lingvističku fazu razvoja govora deli na: period prerepresentativne fonologije (12 do 18 m.); period reprezentativne (sistematske) fonologije (18m. do 7 god.); period formalne fonologije (7- 9- 12 god.). Za fonološki razvoj najznačajnija su prva dva perioda. Prvi period obuhvata razvoj i upotrebu prvih 50 reči (uglavnom su to imenice, prema kriterijumima odraslih). Razvoj prvih reči vezan je za određena semantička polja. Dete koje ima odložen razvoj govora (kašnjenje u razvoju govora) je dete čiji je razvoj govora znatno ispod norme za dete istog uzrasta. Dete sa odloženim razvojem govora govori kao i dete tipičnog-normalnog razvoja ali mlađeg hronološkog uzrasta. Govorne sposobnosti deteta sa odloženim razvojem govora stižu se normalnim redosledom, ali nešto sporije. Javlja se kod 3 do 10 % dece i tri do četiri puta češće kod dečaka nego kod devojčica. Tačnu prevalenciju odloženog razvoja govora teško je utvrditi zbog konfuzne terminologije, nedostataka u dijagnostičkim kriterijumima, neadekvatne roditeljske opservacije, oskudnosti pouzdanih dijagnostičkih procedura i metodoloških problema u proveravanju i dobijanju podataka (Golubović, 2012, 2016). Uzroci kašnjenja u razvoju govora mogu biti intelektualna ometenost, oštećenja sluha, maturaciono kašnjenje (razvojno jezičko kašnjenje-kašnjenje u razvoju jezika), ekspresivni jezički poremećaj (razvojna ekspresivna afazija) i disfazija, receptivna afazija, kongentalna afazija, razvojna

verbalna apraksija, bilingvizam, psihosocijalna deprivacija, autizam, elektivni mutizam i cerebralna paraliza, ali i sociogena patologija verbalne komunikacije koja podrazumeva stanje usporenosti ili zaostalosti u razvitku sposobnosti verbalne komunikacije zbog uticaja sredine. Prema Mysaku (1971) postoje četiri primarna etiološka faktora ove patologije: nedostatak stimulacije, neodgovarajuća stimulacija, redukcija motivacije za komunikaciju, neadekvatno nagrađivanje deteta za govor. Za razvoj govora i jezika neophodno je i da dete bude izloženo uticaju jezika sredine u kojoj živi. Deca ne razvijaju jezik samostalno. Razvoj govora odvija se kroz interakciju roditelja i dece, pre svega majke i deteta. Brojne studije ukazuju na odlike govora majke koje olakšavaju razvoj govoru i jezika kod dece. Te odlike odnose se na česta ponavljanja, jednostavne rečenice i konkretne sadržaje ograničene na ovde i sada (Glison, 1985). Primerenost govora odraslih zasniva se na neposrednom feedbacku izraženom u vidu komunikacije gestovima i telesnim stavovima deteta, čime se formira saznavni sud odraslih zasnovan na sopstvenoj proveri i proceni dečjeg jezičkog i saznavnog razvoja. Tako roditelji postaju „podešeni” na dete i ta osetljivost odražava se u govoru odraslih (Glison, 1985). Verbalna stimulacija može se odnositi na sredine sa tzv. „ograničenim” jezikom i sredine sa „razvijanim” jezikom. Ograničeni jezik karakteriše se kratkim, informativnim rečenicama a odraz je konkretnog mišljenja i nižeg socio-ekonomskog statusa. Razvijeni jezik karakteriše se složenim rečenicama, većim fondom reči i simboličkim značenjem. Jezičke različitosti u vaspitanju dece imaju određenu težinu jer se može očekivati da dete koje je izloženo „ograničenoj” verbalnoj stimulaciji majke teško može razviti apstraktno mišljenje. Ograničenja u doba puberteta pri sticanju primarnog jezika postoje i kod intelektualno ometenih osoba. Spor i skroman napredak u razvoju i sticanju jezičkih sposobnosti kod dece sa intelektualnom ometenošću moguć je do adolescentnih godina kada se postojeće stanje govora i jezika trajno fiksira (Lennenberg, 1985), prema Golubović (2012, 2016). U porodici dete dobija motivaciju „da govori”, za svoj rečnik dobija siromašnije ili bogatije podsticaje. U vezi sa izgovorenim rečima ono biva nagrađeno, kažnjavano, doživljava ravnodušnost, mogućnost identifikacije sa onim osobama koje su za njega najznačajnije. Tako se u porodici objedinjuju spoznavni elementi učenja sa emocionalnim motivima za učenje (Žerovnik & Golli, 1982). Vaspitna usmerenost porodice (preterana briga za dete i trenutno zadovoljenje potrebe, pre nego što dete bilo šta poželi ili dete može govoriti jedino kada mu je dozvoljeno u autoritativnoj porodici) značajno utiče na strukturu dečijeg govora i to ne samo u prvim godinama života već i kasnije tokom života. Šira socijalna okolina determiniše porodični jezik: izgovor, bogatstvo dečjeg rečnika, strukturu rečenice, vrednost koja se pridaje govoru. Kada dete dođe u predškolsku ustanovu ili školu sa sobom donosi jezičku strukturu okoline u kojoj je razvijalo svoj govor. U krajevima sa jako naglašenim specifičnostima dijalekta književni jezik koji dete uči u školi za njega je kao učenje novog jezika. Engleski psiholog Lewis (1973) kaže: „Jezik deteta je dolaskom u školu tvrđava koja mora biti novim književnim jezikom delimično srušena i nakon toga ponovo izgrađena prema arhitekturi obrazovanja”. Govor, koji dete mora savladati je složeniji i apstraktniji. Razvijanjem usmenog izražavanja dete se osposobljava za spontano, prirodno izražavanje onog što misli i oseća, kao i za sporazumevanje i kultivisanje međusobnih odnosa. Sociokulturna deprivacija/zapuštenost podrazumeva da se razvoj deteta odvija pod značajno smanjenim pozitivnim uticajima okoline ili potpunom odsustvu vaspitnih

uticaja. Novija istraživanja slučajeva zapuštene dece ukazuju da se u socijalnoj izolaciji zaista ne razvija govor (ni drugi oblici simboličkog ponašanja), ali da se sposobnost za njihov razvoj ne gubi ako postoji afektivna (emocionalna) komunikacija deteta i druge osobe. Već u prelingvističkoj fazi govora uočava se manja učestalost i manja raznolikost u brbljanju dece u domovima, dece prezaposlenih ili psihički nezrelih, nemarnih roditelja, a i njihov kasniji govorni razvoj je znatno usporen. Govor dece koja žive u nepovoljnim sociokulturnim uslovima karakteriše oskudan i drugačiji rečnik, neizgrađeni pojmovi, „krađa rečenica”, jednostavne gramatičke strukture i mnogo poštapalica (ovaj, onaj), ograničenost u izražavanju, donekle i drugačiji sadržaj govora (više izražavaju naučene, uobičajene konstatacije i gole činjenice, nego što izražavaju svoj lični stav ili osećanje prema objektu govorenja), prema Golubović (2016). Govorne smetnje i specifičnost govornog izražavanja, nastali kao posledica sociokulturne deprivacije mogu znatno otežati privikavanje na školu i ugroziti uspešnost učenja. Zbog toga je neophodan pojačan rad i odgovarajući emocionalni kontakt sa takvom decom da bi prevazišla ove smetnje.

ZAKLJUČAK

Komunikacija sa odraslima rezultat je i kognitivnog i socijalnog razvoja deteta, a istovremeno ona je i uslov za taj razvoj. Nemoguće je utvrditi šta je uzrok a šta posledica, jer su komunikacija, kognitivni i socijalni razvoj u skoro jednakom odnosu. Pod pojmom komunikacije podrazumeva se i komunikacija i interakcija (socijalna interakcija, komunikativna interakcija, komunikativno ponašanje deteta, konverzacija, konverzacijska interakcija). Komunikacija nije samo jednostavno dvosmerno modifikovanje ponašanja ili odgovora na signale, nego uključuje i pojam uzajamnosti, recipročnosti i intersubjektivnosti (Richards, 1974). I sama pojava govora, iako postoje biološke i fiziološke osnove za njegov razvoj, uslovljena je mogućnošću govorne komunikacije sa okolinom i prethodnim oblicima komunikacije. Uspostavljanje interakcije majke i deteta, zasniva se, u početku na naglašenoj, dominantnoj aktivnosti majke, koja prelazi u zajedničko učestvovanje, da bi, na kraju, samo dete preuzelo inicijativu. Aktivnost deteta kreće se od relativne pasivnosti (jer dete već u početku daje podsticaje za uspostavljanje interakcije), do aktivnosti koja postaje svesna i namerna. To znači da dete koje je uključeno u interakciju, “uči se” dijalogu, reciprocitetu ponašanja, da bi kasnije namerno izazvalo učestvovanje druge osobe, a uporedo s tim, i uslovljeno tim, razvija i diferencira oblike izražavanja. I tek kada dete počinje svesno i namerno da koristi svoje ponašanje da bi uticalo na majčino ponašanje, kad postaje inicijator zajedničke akcije i kad ta zajednička akcija teče između njih u obliku tzv. akcije-dijaloga (Bruner, 1975), može se reći da je interakcija većim delom prerasla u komunikaciju. Tada to znači da postoji dvosmerna namerna promena aktivnosti koje imaju svoja značenja i koje se izmenjuju među njima. Ovo je posebno važno kod dece sa patološkim razvojem govora, jezika i komunikativnih sposobnosti. Zato se razvoj i sticanje sposobnosti govorenja i učenje jezika ne može posmatrati samo kao povezivanje znakova i značenja, povećanje broja reči, dužine iskaza i upotrebe gramatičkih pravila, nego treba posmatrati i proučavati kako se taj sistem koristi u komunikaciji, jer komunikacija nije pridodat ili sporedan, spoljašnji deo govornog fenomena. Komunikacija je process koja uslovljava da se taj sistem

formira, gradi i usavršava, i istovremeno omogućuje da se komunicira jasnije, efikasnije, savršenije i samostalnije, pri čemu dolazi do oslobađanja od ekstralingvističkih faktora, koji dugo vremena imaju dominantnu ulogu u komunikaciji (Miljak, 1984). Prevođenje neverbalnih iskustava u verbalne je vrlo kompleksan i dinamičan proces, u kojem nije dovoljno imati samo iskustvo. Komunikacija je upravo onaj proces koji uslovljava, velikim delom, formiranje iskustava i formiranje i usavršavanje govora, ali i njihovo uzajamno sprovođenje. Zato nije važno samo kad je dete izgovorilo prvu reč, koju je reč izgovorilo, niti kad je počelo kombinovati reči u dvočlane, tročlane i višečlane iskaze, već je primarno za njegov razvoj važan uslov pod kojima se to odvija i stvaranje i održavanje takvih uslova. Od posebnog je značaja, dakle, stvaranje takvih situacija i održavanje takve atmosfere i emocionalne klime u odnosu na dete ili decu, koji će pogodovati i stimulisati komunikaciju odraslog ili odraslih i dece u svim dimenzijama i na svim nivoima. Pojam bogate okoline u kojoj deca žive znači, pre svega, bogatstvo ideja i načina komunikacije odraslih sa decom (prema Bruneru), ali, isto tako, i bogatstvo i raznolikost u uspostavljanju emocionalnih veza i odnosa sa decom. Od uspešnosti uspostavljanja socioemocionalne veze i neverbalne komunikacije sa svakim detetom zavisi i uspešnost uspostavljanja i razvoja govorne komunikacije. S obzirom da je komunikacija između dece i roditelja proces koji ima odlučujuću ulogu, ne samo u razvoju i bogaćenju dečjeg govornog izraza već je i odlučujući za celokupni psihički razvoj deteta, treba joj posvetiti mnogo više stručne, naučne i društvene pažnje. Tako se ne bi desilo da deca progovaraju i komuniciraju na stranom jeziku a ne na svom maternjem jeziku u sredini u kojoj žive i u kojoj se govori njihov maternji jezik, jer su takoreći od rođenja izloženi svakodnevnom, celodnevnom gledanju TV programa i crtanih filmova na stranom jeziku.

LITERATURA

1. Bruner, J.S. (1978). Učiti kako upotrebljavati reči. *Predškolsko dete*, br.3, str. 217-231.
2. Bruner, J.S. (1975). Early social interaction and language acquisition. In: Schaffer, H.R. (ed): *Studies in mother-infant interaction*. London, Academic Press, p. 271-291.
3. Clark, E. (1978). Strategies for communicating. *Child Development*. Vol, 49, No 4, p. 953-960.
4. Golubović, S. (2012), *Fonološki poremećaji*. Društvo defektologa Srbije. Drugo dopunjeno i izmenjeno izdanje. Društvo defektologa Srbije, Tonplus, Beograd.
5. Golubović, S. (2016). *Razvojni jezički poremećaji*. Treće dopunjeno i izmenjeno izdanje. Društvo defektologa Srbije, Tonplus, Beograd.
6. Golubović S. (2012). *Gnosogena, pervazivna i psihopatologija verbalne komunikacije*. Društvo defektologa Srbije, Tonplus, Beograd.
7. Golubović, S. (2016). *Gnosogena, pervazivna i psihopatologija verbalne komunikacije*. Drugo dopunjeno i izmenjeno izdanje. Društvo defektologa Srbije, Planeta Print, Beograd.
8. Hrkalović, R. (1982). *Osobenosti pisanog rečnika introvertnih i ekstrovertnih učenika*. Institut za pedagoška istraživanja. Prosveta, Beograd.
9. Miljak, A. (1984). *Uloga komunikacije u razvoju govora djece predškolske dobi*. Biblioteka Univerziteta NIŠRO "Prosvjeta"-Bjelovar.
10. Nikolić, S. (2000). *Autistično dijete. Kako razumjeti dečji autizam*. Drugo revidirano i dopunjeno izdanje. Biblioteka „Svijet dječje psihe“, Zagreb.

11. Richards, M.P.M. (1974). First steps in becoming social. In: Richards, M. P.M.(ed): The integration of child into a social world. London, Cambridge Univ. Press, p. 83-99.
12. Schaffer, H.R. (1977). Early interactive development. In: Schaffer, H.R. (ed): Studies in mother-infant interaction, London. Academic Press, p. 3-19.
13. Škarić, I. (1973). Istraživanja o nastanku govora u naše dece. Zavod za fonetiku Filozofskog fakulteta, Zagreb.
14. Tarner, Dž. (1979). Saznajni razvoj. Nolit, Beograd
15. Trevarthen, C. Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity : Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In: lock, A. (ed): Action, gesture and symbol. London, Academic Press, p. 183-231.
16. Wells, G., Ferrier, L. (1972). A framework for the semantic description of child speech in its conversational context. Paper read at international symposium on first language acquisition, Florence.
17. Wells, G. (1976a). What makes for successful language development ? Paper read at the conference on child language, Stirling.

Ovaj rad je proistekao iz projekta “*Interdisciplinarna istraživanja kvaliteta verbalne komunikacije*” (OI 178027) koji finansira *Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja* Republike Srbije

INKLUZIVNA ODGOJNO-OBRAZOVNA PRAKSA I TRENDVI: ODLUKE I AKCIJE KOJE (NE)PODRŽAVAJU INKLUZIJU

INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES AND TRENDS: THE DECISIONS AND ACTIONS WHICH DO (DON'T) SUPPORT THE INCLUSION

Jasna KUDEK MIROŠEVIĆ

Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Zagreb, Hrvatska
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

U posljednja dva desetljeća mnoge zemlje razvijaju i analiziraju svoj odgojno-obrazovni sustav naglašavajući pri tom provođenje inkluzivne prakse koja se temelji na uvažavanju inkluzivnih načela. U cilju je svakog sustava razvoj integriranog, sveobuhvatnog kurikuluma kojim se u odgojno-obrazovnoj ustanovi omogućava svakom djetetu ostvarenje prava na optimalni razvoj sposobnosti, vještina i znanja te razvoj pozitivnih emocionalno-socijalnih odnosa u užem i širem socijalnom okruženju. Stoga na svim razinama odgoja i obrazovanja sadržajna analiza pokazuje da se osnovne zakonodavne odrednice temelje na potrebnim kompetencijama koje odgojitelji i učitelji trebaju steći u sustavu odgoja i obrazovanja kao i na njihovom stručnom usavršavanju kroz cjeloživotno obrazovanje. Ukazuje se potreba u stjecanju specifičnih kompetencija za poučavanje djece s teškoćama, odnosno u pružanju adekvatne individualizirane odgojno-obrazovne podrške. S obzirom da se kvaliteta individualiziranog pristupa očituje u obrazovnoj politici izobrazbe odgojitelja i učitelja, pravovremenom razvoju njihovih kompetencija za rad s djecom s teškoćama, u uspješnoj izradi i provođenju individualiziranih kurikuluma te stjecanju iskustava djece s teškoćama s njihovim vršnjacima, potrebna je nova uloga odgojitelja i učitelja za 21. stoljeće. Ta uloga analizirana je pregledom istraživanja koja ukazuju na potrebu kompetentnih i motiviranih odgojitelja i učitelja kao glavnih nositelja uspješne provedbe odgojno-obrazovnih promjena zasnovanih na timskom radu i u zajedničkom partnerstvu kroz izmjenu međusobnih iskustava i kontinuiranog educiranja. U skladu s tim, jasno je kako je zakonodavstvo pretpostavka formalnog određenja ove problematike, ali u kontekstu znanstvenog uporišta kvaliteta provođenja odgojno-obrazovne inkluzije ukazuje na promjenu paradigme stručnog usavršavanja kao samo jednog od elemenata profesionalnog razvoja odgojitelja i učitelja na putu njihovog trajnog profesionalnog razvoja.

Ključne riječi: specifične kompetencije odgojitelja i učitelja, zakonodavne odrednice, pokazatelji inkluzivne prakse

ABSTRACT

In the last two decades, many countries have been developing and analyzing their educational system emphasizing thus the implementation of inclusive practice based on the respect of the principles of inclusion. The purpose of each system is the development of an integrated, comprehensive curriculum through which the educational institution provides the right to optimal development of abilities, skills and knowledge of every child and the development of positive emotional and social relations in the narrow and wider social environment as well.

Therefore, the content analysis shows at all levels of education that the basic legislative guidelines are based on the educators' and teachers' competences which they need to acquire in the educational system as well as on their professional development through lifelong learning. It points to the need to acquire specific competencies for teaching children with disabilities, and to provide appropriate individualized educational support. Regarding the fact that the quality of individualized support is manifested in the education policy of the educators and teachers, the timely development of their skills in working with children with disabilities and in the successful development and implementation of an individualized curriculum including the experience that children with disabilities gain with their peers, the educators and teachers of the 21st century need to take on a new role. That role is analyzed by reviewing the research which indicates the need for competent and motivated educators and teachers as the main factors of successful implementation of educational changes based on team work and joint partnership through the exchange of mutual experience and continuous education. In accordance with this, it is clear that the legislation is a premise of the significance of this problem. However, in the context of the scientific viewpoint the quality of implementing the educational inclusion indicates the change of the paradigm of the development of the educators and teachers development as only one of the elements of their evolution on the road of lasting professional growth.

Keywords: specific competences of the educators and teachers, legislative baselines, indicators of inclusive practice

UVOD

Uloga odgojitelja i učitelja te razvoj njihovih kompetencija za kvalitetnu inkluzivnu praksu od ključnog su interesa odgojno-obrazovnih politika u mnogim zemljama. Sve veća pozornost pridaje se cjeloživotnom obrazovanju, ali i obrazovanju odgojitelja i učitelja analizirajući pri tom učinkovitost programa inicijalnog obrazovanja na različitim fakultetima koji pripremaju buduće odgojitelje i učitelje. Mnoge zemlje u svijetu, analizirajući i razvijajući sustav odgoja i obrazovanja koji odgovara potrebama 21. stoljeća, stavljaju u fokus društvene i međukulturalne promjene. Stoga naglašavaju značaj vještina i znanja profesionalaca koji su osposobljeni da sebe kompetentno predstavljaju sa svim izazovima i različitostima s kojima se susreću u radu s djecom¹ i sa svojim suradnicima. U skladu s tim, razumijevanje i prihvaćanje kulturoloških i socijalnih razlika neminovno dovodi do razvoja novih ideja i novih rješenja za probleme koji su sve važniji u društvenim sferama (*Partnership for 21st Century Skills*, 2009). Izvještaj Svjetske zdravstvene organizacije (2011) o teškoćama/invaliditetu navodi da je odgovarajuće osposobljavanje učitelja u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja presudno da bi se osjećali kompetentnima u poučavanju djece s različitim odgojno-obrazovnim potrebama. To pretpostavlja da inkluzivna načela trebaju biti ugrađena u programe za izobrazbu učitelja, koja se odnose na izgrađivanje stavova i inkluzivnih vrijednosti, a ne samo na znanja i vještine. Središnje mjesto u realizaciji

¹ Termin *djeca* odnosno *djeca s teškoćama*, u radu se poistovjećuju s terminom učenici odnosno učenici s teškoćama, osim ako se u radu pojam odnosi isključivo na sustav osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja tada se koristi pojam *učenici* i/ili *učenik* kao neutralan koji se odnosi i na muški i na ženski spol.

kurikularnih planiranih ishoda za učenike s teškoćama imaju učitelji i kvaliteta njihovog poučavanja (National Council for Special Education - NCSE, 2013). NCSE (2013) smatra da učenici s teškoćama zahtijevaju kvalificirane učitelje koji su osposobljeni vještinama, sukladno njihovim profesionalnim ulogama u odgojno-obrazovnoj ustanovi, kako bi se zadovoljile različite potrebe učenja učenika s teškoćama. Nadalje, NCSE ističe važnost rane intervencije kao ključne i univerzalno prihvaćene komponente kad je u pitanju potrebna podrškadjeci s teškoćama u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju kao i u prevenciji sagledavanja obilježja teškoće kao ključnog i jedinog faktora cjelokupnog dječjeg razvoja. S obzirom da se svaki suvremeni odgojno-obrazovni sustav oslanja na provođenje kvalitetne inkluzivne prakse koja se temelji na uvažavanju inkluzivnih načela, u fokusu je razvoj integriranog, sveobuhvatnog kurikuluma kojim se u odgojno-obrazovnoj ustanovi omogućava svakom djetetu ostvarenje prava na optimalni razvoj sposobnosti, vještina i znanja te razvoj pozitivnih emocionalno-socijalnih odnosa u užem i širem socijalnom okruženju. Bouillet (2011) kao profesionalnu kompetentnost podrazumijeva osobnu sposobnost pojedinca da izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti (Mijatović, 2000). Pri tom naglašavaju njihovo razlikovanje gdje se pojam kompetencije odnosi na sposobnosti i usvojene standarde profesionalnog djelovanja (što ljudi mogu raditi), dok kompetentnost podrazumijeva već usvojene standarde ponašanja (način na koji se određeni poslovi obavljaju, tj. primjena znanja i vještina s obzirom na rezultate praktičnog rada). Zakonodavstvo u sustavu odgoja i obrazovanja europskih zemalja usmjereno je na zaključke *Barcelonskog vijeća o strateškom okviru za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju*, pod nazivom „*ET 2020*“. U kontekstu europske suradnje u području obrazovanja i osposobljavanja za razdoblje do 2020. godine radi se o uspostavljanju strateškog okvira koji u sustavu odgoja i obrazovanja obuhvaća osposobljavanje i unapređenje referentnih kompetencija profesionalaca kroz perspektivu cjeloživotnog učenja. Casner Lotto i Barrington (2006) za kvalitetan rad u sustavu odgoja i obrazovanja među najvažnije vještine i područja znanja profesionalaca stavljaju (1) profesionalnost i radnu etiku, (2) timski rad i suradnju te (3) govornu komunikaciju. Zadovoljavanje potrebnih standarda u sustavu odgoja i obrazovanja u 21. stoljeću s obzirom na stjecanje potrebnih vještina profesionalaca odnose se na; (1) potrebne stručno-razvojne programe koji se fokusiraju na suvremene nastavne vještine, (2) integriranje suvremenih vještina (vještina za 21. stoljeće) u pripremi učitelja i njihovo certificiranje, (3) razvoj različitih stručnih kapaciteta, (4) razvoj vještina za vođenje timova, (5) ulaganje u informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT), (6) razvijanje stručnih i profesionalnih zajednica za učenje o specifičnim vještinama 21. stoljeća, (7) osposobljavanje voditelja/trenera za inicijative i edukaciju na području vještina za 21. stoljeće, (8) stručna usavršavanja u odgojno-obrazovnim ustanovama, (9) angažiranje visokih učilišta za programe osposobljavanja profesionalaca za organizacijske sposobnosti u sustavu odgoja i obrazovanja, (10) integriranje vještina potrebnih za 21. stoljeće u nastavne standarde i (11) mogućnosti dosega interneta za distribuciju resursa (www.p21.org/documents/p21-stateimp_professional_development.pdf). Trilling i Fadel (2009) tvrde da uspješni razvojni profesionalni programi imaju za ciljsudjelovanje učitelja u konkretnim projektnim zadacima, upravljanje i procjenu projektnih aktivnosti, učenje novih vještina i metoda rada, suradnju i kooperativno

učenje (oslanjajući se na kolektivna iskustva i znanja odgojitelja, odnosno učitelja) te zajedničko rješavanje problema. Autori smatraju da takvi razvojni programi trebaju obavezno biti integrirani u reformu i transformaciju školstva. Bybee i Starkweather (2006) naglašavaju da se učitelji i ostali profesionalci u sustavu odgoja i obrazovanja u svom profesionalnom razvoju trebaju usredotočiti na to kako koristiti tehnologiju da bi pridonijeli većim odgojno-obrazovnim postignućima kod djece te smatraju da je to danas ključna komponenta u okviru njihovog usavršavanja različitih nastavnih strategija. Europska agencija za razvoj odgoja i obrazovanja učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2010) navodi da bi tijekom inicijalnog obrazovanja učitelje trebalo osposobiti za sve vještine koje će im biti potrebne tijekom profesionalnog djelovanja. Međutim, s obzirom da se javljaju sve veći zahtjevi u ulozi učitelja to znači da učitelji sve više trebaju razmišljati o daljnjem vlastitom učenju u kontekstu školskog okruženja i rada s različitim učenicima te da trebaju preuzeti veću odgovornost za svoje cjeloživotno učenje. U izvješću iste Agencije stoji kako učitelji imaju ključnu ulogu u pripremi učenika da zauzmu svoje mjesto u svijetu rada i ističe se da učitelji stoga trebaju razviti upravo te vještine. S obzirom da inicijalno obrazovanje treba kod budućih učitelja razviti kompetencije snalaženja u brojnim interkulturalnim pitanjima u školi i društvu, kao i predano sudjelovanje učitelja unutar kulturno raznolikog društva, *European Agency for Development in Special Needs Education* (2010) u tom kontekstu ističe nekoliko osnovnih vještina koja se smatraju osobito značajnima u radu s učenicima: (1) u okviru istraživačkih vještina, sposobnost uključivanja u znanstvena istraživanja; (2) praćenje učinkovitosti primijenjenih intervencija unutar svojih učionica; (3) kritičko razmišljanje o vlastitoj praksi; (4) primjenjivanje suradničkog oblika rada. Osim toga, dalje se ističe, inicijalno obrazovanje učitelja koje bi trebalo osposobiti učitelje vještinama; u sposobnosti preispitivanja svojih stavova prema drugim kulturama i prema različitostima; u razvoju empatije prema svakom pojedinom učeniku; u promicanju uspjeha svih učenika odgovarajućim strategijama za rješavanje predrasuda u školi; u načinu poučavanja onih učenika koji dodatno uče jezik; u sagledavanju koristi koje učenici manjinskih skupina donose u učionicu; te u učinkovitom, kulturnom i senzibiliziranom komuniciranju s roditeljima.

Predmet i cilj rada

S obzirom da se kvaliteta individualiziranog poučavanja očituje u obrazovnoj politici izobrazbe odgojitelja i učitelja, njihove spremnosti i kompetentnosti za inkluzivnu praksu, predmet rada je prikazati i analizirati neka istraživanja koja ukazuju na potrebne specifične kompetencije odgojitelja i učitelja u radu s djecom s teškoćama. U vezi s tim, cilj rada je prikazati važnost programa inicijalnog obrazovanja odgojitelja i učitelja te značaj ostalih činitelja poput cjeloživotnog obrazovanja, ali i timskog pristupa i suradnje važnih za kvalitetno provođenje inkluzivne prakse u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja.

METODE

U radu se koristila kvalitativna metoda komparativne analize istraživanja vezanih uz temu kompetencija odgojitelja i učitelja u inkluzivnoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Analize odabranih radova odnose se na rezultate nekih svjetskih istraživanja kao ina rezultate istraživanja provedenih na području Republike Hrvatske u ovom desetljeću. Ukupno je obuhvaćeno i analizirano 10 radova objavljenih u razdoblju od 2011. do 2016. godine. U tablici 1 prikazani su analizirani znanstveni radovi prema njihovoj godini objavljivanja u znanstvenim časopisima ili zborniku.

Tablica 1. Popis znanstvenih radova obuhvaćenih komparativnom analizom
Table 1. List of scientific papers covered by comparative analysis

Autori	Naslov rada	Naslov publikacije u kojoj je rad objavljen	Godina objave rada
Bhargava, A., Pathy, M.	Perception of Student Teachers about Teaching Competencies	American International Journal of Contemporary Research	2011.
Bouillet, D.	Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu	Pedagogijska istraživanja	2011.
Forlin, C., Chambers, D.	Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns	Asia-Pacific Journal of Teacher Education	2011.
Kudek Mirošević, J.	Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole	Kriminologija i socijalna integracija	2012.
Bertschy, F., Künzli, C., Lehmann, M.	Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development	Sustainability	2013.
González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores., N., Jenaro, C., Poy, R., Gómez-Vela, M.	Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion	Procedia - Social and Behavioral Sciences	2013.
Movkebaieva, Z., Oralkanova, I., Uaidullakzy E.	The professional competence of teachers in inclusive education	Procedia - Social and Behavioral Sciences	2013.
Bouillet, D., Bukvić, Z.	Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama	Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja	2015.
Jurčević Lozančić A., Kudek Mirošević, J.	Profesionalni razvoj i cjeloživotno obrazovanje odgojitelja – između želja i mogućnosti	Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije	2016.
Kudek Mirošević, J.	The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and of the Teachers for Inclusive Practice	Croatian Journal of Education	2016.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prema Pacific Policy Research Center (2010) cilj je svakog učinkovitog sustava odgoja i obrazovanja da djeca moraju biti osposobljena upravljati projektima, znati postaviti i ispuniti ciljeve i prioritete, planirati i upravljati svojim radom, donositi zaključke na osnovu rezultata, biti odgovorni za rezultate kako sebi tako i svojoj okolini i zajednici, znati se nositi s više zadataka, etički se razvijati i surađivati (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Stoga, je potrebno fokusirati se u 21. stoljeću na razvoj svih tih vještina svakog pojedinog djeteta još od njegove najranije dobi. Da bismo imali kompetentne odgojitelje i učitelje koji mogu udovoljavati potrebama takvog sustava odgoja i obrazovanja potrebna je analiza njihovih postojećih kompetencija koje u svom radu prakticiraju s obzirom naobilježja socijalnog funkcioniranja djece s teškoćama. Bouillet (2011) na temelju svjetskih istraživanja zaključuje da daljnje stjecanje kompetencija i usavršavanje odgojitelja isključivo ovisi o samim odgojiteljima. Naime, s obzirom da bi viša kvaliteta obrazovanja odgojitelja trebala ujedno značiti i više kompetencije osposobljenosti za profesionalnu ulogu, nakon završenog fakultetskog programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za inkluzivnu praksu odgojitelja potrebno je njihovo daljnje usavršavanje. Koliko će se osjećati kompetentnima i prakticirati svoje specifične kompetencije ovisit će o tome na koji će način osigurati uvjeteu kojima će sva djeca imati priliku da tijekom svakodnevnih aktivnosti razvijaju vlastite funkcionalne sposobnosti. Osim što te kompetencije moraju biti sadržane u potrebnim didaktičko-metodičkim aspektima rada, one se morajuodražavati u cjelokupnom okruženju kroz uzajamno partnerstvo stručnjaka i roditelja/skrbnika djeteta s teškoćama. Stoga Bouillet (2011) iznosi rezultate provedenoga istraživanja koji su pokazali povezanostviše razine manifestiranja profesionalnih kompetencija odgojitelja s uspješnijim socijalnim funkcioniranjem djece s teškoćama. Pri tom kao ključne elemente profesionalnih kompetencija odgojitelja za inkluzivnu praksu autorica izdvaja suradnju s obiteljima i stručnjacima, usklađivanje redovnih kurikuluma s individualnim kurikulumima i potrebama djece s teškoćama, promicanje inkluzivne kulture u predškolskoj ustanovi i aktivno sudjelovanje odgojitelja u praćenju i procjenama potreba djece s teškoćama. Rezultati su nadalje pokazali da ove kompetencije u svakodnevnom radu prakticira tek polovina procjenjivanih odgojitelja, a da 10 do 15% odgojitelja iz uzorka ne pokazuje nikakav angažmanza inkluzivne procese. Stoga zaključuje da je odgojiteljima potrebna jača podrška stručnih službi, kako bi se osigurali veći standardi inkluzivne prakse, kao i unapređivanje sustava školovanja odgojiteljadabi bili kvalitetnije pripremljeni za inkluzivnu praksu. Na to upućuju i rezultati istraživanja Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2016) koje navodeda odgojitelji koji imaju završenu srednju stručnu spremu, osjećaju veću potrebu zapodrškom u okruženju,za samoevaluacijom i za novijim rezultatima istraživanja odgojno-obrazovne prakse. Takvim stavovima odgojitelji ukazuju na potrebu stjecanja teorijskih i praktičnih znanja u praksi kroz interaktivno učenje u kojem se mogu profesionalno propitivati tepostupno nadograđivati svoja znanja. Autorice zaključuju da je upravo takvo spoznavanje i propitivanje ponašanja u odgojno-obrazovnoj praksi vrlo važno za poduzimanje akcija i aktivnosti, s ciljem njihova mijenjanja i unapređivanja. To je, naravno, dugotrajan proces koji zahtijeva stalno zalaganje i usmjerenost svakog profesionalca individualno za razvoj nove

kvalitete rada, pa tako i za inkluzivnu praksu. Riječ je, dakle, napominju autorice, o različitim koncepcijama koje bi svaki odgojitelj tijekom svoga profesionalnoga razvoja trebao stjecati, nadograđivati i usavršavati s ciljem autonomije i odgovornosti svojega djelovanja. Drugim riječima, rezultat je to cjeloživotnog obrazovanja što nužno implicira sustavnu i konceptualnu promjenu u obrazovanju profesionalaca koji u njemu djeluju. Stoga, postojeći model studiranja ovog područja na fakultetima koji osposobljavaju buduće odgojitelje, gdje se inkluzivna pedagogija podučava u okviru izdvojenog kolegija s nedovoljnim brojem sati, ne može osigurati očekivane i potrebne specifične kompetencije za inkluzivnu praksu. Polazeći od konstatacije da su sveučilišni nastavnici, koji educiraju studente kroz programe inicijalnog obrazovanja učitelja, model uspostavljanja sustava vrijednosti u području odgoja i obrazovanja, percepcija učiteljske profesije može igrati značajnu ulogu u razvoju kompetencija budućih učitelja. Stoga, Bhargava i Pathy (2011) opisuju percepciju sveučilišnih nastavnika i studenata u pogledu nastavnih kompetencija, tj. utjecaj stilova i metoda poučavanja nastavnika. Rezultati toga istraživanja ukazuju na stavove sveučilišnih nastavnika da uvjeren i inteligentan nastavnik može uvjerljivo ostvariti stručne poslove. Osim toga, nastavnici među najznačajnijim kompetencijama ističu pristojnost, strpljivost, poštenje i spremnost da pomognu studentu da razvije svoje maksimalne potencijale. S obzirom da smatraju da bi učitelj trebao promicati duh istraživanja, naglašavaju kako je potrebno njegovati naviku samostalnog razmišljanja među studentima. Prema percepciji studenata o svojim sveučilišnim nastavnicima, studenti naglašavaju osnovne kompetencije kao iskrenost, strpljivost, ljubaznost i brižan odnos u spremnosti da nastavnik pomogne studentu ostvariti svoj pravi potencijal. Studenti također više ističu međusobno poticanje i druženje te kada su prijateljski usmjerenijedni na druge. Na osnovu toga autori naglašavaju da self-koncept studenata postaje visok kada su njihovi nastavnici više društveni i spremni pružati emocionalnu podršku studentima. Studenti podjednako kao i njihovi nastavnici polaze od stajališta da je uspješan nastavnik, razvijajući uspješne međusobne odnose sa studentima, u mogućnosti potaknuti ih intelektualno. Rezultati ukazuju na značaj motiviranja studenata stvaranjem podržavajućih odnosa s njima te stvaranjem pogodnog okruženja za učenje. Naime, ono u potpunosti ovisi o osobnim kompetencijama kako sveučilišnih nastavnika, tako i studenata kao budućih učitelja. Dakle, odgovarajuće i pravovremeno usmjeravanje studenata tijekom njihovog inicijalnog osposobljavanja podiže razinu njihove pouzdanosti kao budućih učitelja. Kudek Mirošević (2016) na osnovu nekih dotadašnjih istraživanja koja su ukazivala da učitelji ne posjeduju dovoljne kompetencije za inkluzivnu nastavu, iznosi rezultate istraživanja o mišljenjima studenata treće i pete godine Učiteljskog studija, Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu te učitelja osnovnih škola o stečenim kompetencijama za odgojno-obrazovnu inkluziju. Rezultati su pokazali da se učitelji i studenti pete godine Učiteljskog studija smatraju kompetentniji od studenata treće godine u komunikacijskim vještinama, više se osjećaju osposobljenima za korištenje prihvaćajuće komunikacije, kao i za primjenu više razine etičnosti i profesionalnosti. Smatraju se kompetentnijima u poticanju razvoja samopoštovanja učenika s teškoćama i u omogućavanju njihovog aktivnog sudjelovanja u nastavnom procesu. Također se smatraju kompetentniji, nego što se smatraju studenti treće godine, u kreiranju inkluzivnog okruženja za uvažavanje različitosti i odnosa među učenicima temeljenim na međusobnom poštovanju i

uvažavanju. Rezultati također ukazuju da se učitelji i studenti pete godine Učiteljskog studija smatraju kompetentniji u prakticiranju prihvaćajuće komunikacije u odnosima s roditeljima koja treba biti usmjerena na poštivanje i uvažavanje roditelja i njihovih obiteljskih kulturalnih, komunikacijskih i vrijednosnih orijentacija. Slično navode autori Bouillet i Bukvić (2015) na temelju rezultata istraživanja mišljenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji. Općenito uzevši, ukazuju na nedovoljnu pripremljenost i educiranost učitelja za inkluzivno obrazovanje, ali i studenata tijekom inicijalnog obrazovanja za učiteljsku profesiju. „Navedeno proizlazi iz mišljenja studenata završne godine učiteljskog studija koja su u odnosu na mišljenja studenata izraženih neposredno nakon studiranja kolegija Inkluzivna pedagogija znatno nepovoljnija.“ (Bouillet, Bukvić, 2015). Rezultati ovih istraživanja ukazuju da učiteljima u školama nedostaju „nove“ specifične kompetencije te se studenti za vrijeme studija smatraju više osposobljenima za rad u inkluzivnoj praksi poput iniciranja aktivnosti za afirmaciju prava učenika s teškoćama, kao i u iniciranju procesa za pružanje potrebne podrške sukladno zakonskim odredbama. To upućuje na potrebu daljnjega stručnog usavršavanja učitelja kao profesionalaca tijekom cjeloživotnog učenja. Naime, procesi obrazovanja i profesionalnog usavršavanja učitelja moraju biti usklađeni s pristupima inkluzivnog obrazovanja kako bi učiteljima omogućili da izgrade daljnje kapacitete potrebne za kvalitetan rad sa svom djecom s kojom će se susretati u svojim razredima. Isto ukazuju González-Gil i sur. (2013) u okviru provedenog projekta kojeg je glavni cilj bio procijeniti kako učitelji percipiraju potrebe svoga usavršavanja za odgojno-obrazovnu inkluziju. Naime, u odnosu na dobivene rezultate, moguće je zaključiti da učitelji percipiraju svoje stručno usavršavanje kao nedostatno. Učitelji najbolje percipiraju uključenost zajednice, vodstvo odgojno-obrazovne ustanove i mogućnosti za stručno usavršavanje. No, najniži rezultati njihovih percepcija dobiveni su na području resursa i neposredne potpore, nastavnog plana, odnosno kurikuluma za inkluziju, kao i na području obrazovne politike općenito. To ukazuje da su glavne potrebe usavršavanja učitelja na metodološkim i nastavnim metodama o odgojno-obrazovnoj inkluziji da bi škole zadovoljavale potrebne inkluzivne pretpostavke. Također su pronađene i, suprotno očekivanome, rodne razlike na uočenim potrebama za usavršavanjem. Naime, muškarci su znatno više iskazali potrebu za stručnim usavršavanjem u području odgojno-obrazovne inkluzije, što iziskuje, smatraju autori, daljnja istraživanja kako bi bolje razumjeli ovakve rezultate. Isto tako, dobivene su neke razlike na temelju dobi ispitanika. Takve rezultate autori objašnjavaju zbog prisutnih razlika u profesionalnom iskustvu učitelja. Naime, mlađi učitelji od 30 godina ukazali su znatno niže potrebe usavršavanja na području politike obrazovanja, dok su učitelji stariji od 50 godina života iskazali znatno veću potrebu za usavršavanjem u stručnom vodstvu te u području korištenja dodatnih resursa i pružanja odgojno-obrazovne podrške. Rezultati zaključno ukazuju na nekoliko uočenih potreba za stručnim usavršavanjem učitelja u cilju njihovog aktivnog sudjelovanja u procesima transformacije škola u inkluzivne sredine, uključivo metodologiju koju je potrebno provoditi u školama. Nadalje, može se zaključiti da su rezultati provedenog projekta pokazali da učitelji doživljavaju potrebu za stručnim usavršavanjem vezanim uz inkluzivno obrazovanje, što predstavlja izazov i potrebne hitne intervencije svakog obrazovnog sustava. Ovo istraživanje je korak naprijed u tom smjeru, imajući u vidu procjenu i kreiranje specifičnih programa

osposobljavanja i usavršavanja učitelja za odgojno-obrazovnu inkluziju. Svi takvi programi pomoći će više pokrenuti inkluzivnu praksu po školama. Stoga Kudek Mirošević (2012) naglašava da je jedna od ključnih kompetencija, kompetencija upravljanja razredom, s obzirom da učiteljske kompetencije nisu dovoljan uvjet za obavljanje svih razredničkih poslova te je važno procijeniti kompetencije učitelja kao razrednika za tu ulogu. Rezultati provedenog istraživanja na uzorku učenika osnovne škole koji su procjenjivali kompetencije svojih razrednika, s obzirom na razlike u razrednoj i predmetnoj nastavi, pokazali su da mnogim razrednicima nedostaje znanje potrebno za implementiranje kompetencija koje se odnose na razredničke poslove (primjerice, u prevenciji problema u ponašanju učenika, u stvaranju atmosfere kvalitetnog razrednog ozračja, u kvalitetnom odnosu njihovih razrednika i učenika i u komunikacijskim vještinama). Forlin i Chambers (2011) polazeći od konstatacije da se danas sve više učenika s teškoćama obrazuje u redovnim ustanovama odgoja i obrazovanja, ispitale su učitelje o tome kako vide svoju ulogu s obzirom na potrebe inkluzivne prakse. Rezultati su pokazali da su učitelji više pozitivno usmjereni u radu s učenicima kojima je, s obzirom na stupanj blaže teškoće, potrebna relativno manja individualizirana podrška, dok učitelji manje podržavaju pružanje potrebne podrške učenicima koji imaju veći stupanj teškoće u razvoju. Nakon završenog ciklusa usavršavanja o inkluzivnim temama, rezultati kod istih ispitanika su pokazali da su učitelji bili bitno pozitivniji u svojim stavovima prema uključivanju učenika s teškoćama, premda su još uvijek izrazili najmanju potrebu za pružanjem podrške i uključivanju onih učenika koji su fizički agresivni, tj. koji iskazuju određene oblike problema u ponašanju. Ovi rezultati u skladu su s inicijativom Partnership for 21st Century Skills (2009) za razvoj profesionalnih mogućnosti razvoja učitelja u cilju njihovog osposobljavanja tijekom kojeg je potrebno integrirati vještine 21. stoljeća prema standardima učenja i poučavanja u razredu. Bertschy i suradnici (2013) na osnovu modela obrazovanja za održivi razvoj - „ESD –Education for Sustainable Development“ obrazlažu pitanje o tome koje ključne kompetencije trebaju učitelji stjecati kako bi se profesionalno razvijali u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (ESD), da bi bili kompetentni i mogli postići specifične odgojno-obrazovne ciljeve sa svojim učenicima. To se, navode isti autori, dotiče pitanja o stjecanju odgovarajućih kompetencija u primarnom, inicijalnom obrazovanju učitelja, a onda i tijekom daljnjeg obrazovanja. Naime, postavlja se pitanje koje su to profesionalne kompetencije koje učitelji trebaju steći kako bi se učinkovito pripremili za obrazovanje za održivi razvoj (ESD). Uglavnom, model „ESD“ ukazuje na potrebne specifične profesionalne kompetencije odgojitelja i učitelja koje trebaju steći i zadovoljiti. One se odnose na planiranje, provedbu i evaluaciju „ESD“ nastave, klasifikaciju sposobnosti u smislu broja komponenti kompetencija (primjerice, s obzirom na profesionalnost manifestira li se različito kod novozaposlenih). Također, autori smatraju da je potrebna samoprocjena odgojitelja i učitelja o realizaciji nastavnih metoda, metoda poučavanja i metoda učenja. Na osnovu opisanog, može se zaključiti da su prethodna razmatranja značajna u sagledavanju kreiranja modela svakog odgojno-obrazovnog sustava za stjecanje dodatnih kompetencija u inkluzivnoj praksi. Movkebaieva i suradnici (2013) polaze od koncepta inkluzivnog obrazovanja u kojem bi učitelji trebali imati novi konceptualni način razmišljanja, sposobnost prepoznavanja osobnog i društvenog značenja u stručnom provođenju aktivnosti za djecu s teškoćama te preuzeti

odgovornost za kvalitetu postignutih rezultata. Naglašavaju da su potrebne nove kompetencije za znanstveno utemeljene nastavne oblike i metode rada u inkluzivnoj praksi. U procjeni motivacije i profesionalne spremnosti učitelja za provedbu inkluzivnog obrazovanja autori ističu da je 71,4% učitelja izrazilo potrebu za učenjem novih teorija i tehnika potrebnih u inkluzivnom obrazovanju, ali spominju prisutnu određenu psihološku barijeru. Samo u 28,6% rezultati ukazuju na prisutnu motivaciju učitelja za provedbu inkluzivnog obrazovanja. Nadalje, analiza rezultata pokazala je da učitelji ne znaju kako procijeniti individualna postignuća učenika, kao i koji način koristiti kako bi se provjerilo znanje učenika. Autori smatraju da učitelji kroz svoje opće inicijalno obrazovanje nisu u dovoljnoj mjeri upoznati s osnovnim odredbama i načelima inkluzivnog obrazovanja te kako ih implementirati u praksi. Istraživanje je također pokazalo da postoji manjak učitelja s potrebnim znanjem i kompetencijama za inkluzivno obrazovanje. Zaključci ovog istraživanja, zbog činjenice da 64,3% učitelja smatra da je inkluzivno obrazovanje jedna od glavnih poteškoća za djecu bez teškoća, kao i za ograničene mogućnosti razvoja djece s teškoćama, ukazuju da je kvalitetna inkluzivna praksa potreba svih modernih škola te njezino provođenje predstavlja mnoge složene probleme i izazove u sustavima odgoja i obrazovanja 21. stoljeća. Pregledom ovih istraživanja i njihovih rezultata razvidno je da inkluzivna praksa svakog suvremenog odgojno-obrazovnog sustava zahtjeva kompetentne profesionalce, ne samo kao stručnjake s određenim stručnim znanjima i vještinama u području odgoja i obrazovanja, već profesionalce koji posjeduju znanja za realizaciju modernih interaktivnih nastavnih metoda. Stoga je potrebno da budući odgojitelji i učitelji za takve vještine budu osposobljeni tijekom svojeg inicijalnog obrazovanja, a zatim da ih dalje tijekom cjeloživotnog obrazovanja dodatno unapređuju. Strpljenje i tolerancija za ljude, prihvaćanje različitosti bez obzira na njihove fizičke i druge značajke, kao i osobnost, osnovne su karakteristike bez kojih se odgojitelji i učitelji ne bi niti trebali uključiti u programe inicijalnoga osposobljavanja na predškolskim i učiteljskim studijima. Pregledom rezultata, ova istraživanja ukazuju na nedostatak stručnog usavršavanja odgojitelja i učitelja. Ne osjećaju se dovoljno kompetentni za individualiziranu podršku koja je potrebna djeci s teškoćama, kao niti u kreiranju inkluzivnog ozračja u inkluzivnoj skupini, odnosno učionici. U takvim okolnostima postaje neophodno, za svaki odgojno-obrazovni sustav, razmotriti potrebu za promjenom programa osposobljavanja studenata odgojiteljske i učiteljske profesije, kao i programa cjeloživotnog usavršavanja odgojitelja i učitelja za inkluzivni odgoj i obrazovanje.

ZAKLJUČAK

U procesu osposobljavanja profesionalaca odgovornih za učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa, odgojitelji i učitelji su najznačajnija karika za realizaciju kvalitetnog inkluzivnog sustava. Stoga trebaju razviti kompetencije kojim će se moći na odgovarajući način fokusirati na različite situacije u radu s djecom s teškoćama. Pregledom istraživanja može se zaključiti da profesionalni razvoj odgojitelja i učitelja treba biti kontinuirani proces koji ne uključuje samo formalne i inicijalne oblike osposobljavanja i stjecanja osnovnih kompetencija, već uključuje konstantno cjeloživotno učenje i motivirano stručno usavršavanje. Pri tom se naglašava osobna i

profesionalna predanost učitelja cjeloživotnom učenju te razumijevanje i poštivanje različitosti učenika. Krećući od svjetskih iskustava i domaćih pokazatelja, osposobljavanje i usavršavanje specifičnih kompetencija za inkluzivnu odgojno-obrazovnu praksu, može poslužiti kao osnova za razvoj profesionalaca u području odgoja i obrazovanja, kao i za daljnje usavršavanje profesije odgojitelja i učitelja na učiteljskim fakultetima, potičući ih na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje. Lončarić i Pejić Papak (2009) ukazuju da „cilj poučavanja usmjerenog na studenta i ishode učenja koji daju orijentir o tome što se očekuje da će student znati i moći učiniti na kraju modula ili programa, uporište nalazi u studijskim programima baziranim na razvoju ključnih i specifičnih kompetencija“. Među čimbenicima koji umanjuju mogućnost kvalitetne inkluzije djece s teškoćama u redovne ustanove različiti autori posebno izdvajaju sve veći broj djece s teškoćama koja se uključuju u redovni sustav odgoja i obrazovanja te ograničeni broj kompetentnog profesionalnog osoblja i nedostatnu individualiziranu podršku u provedbi inkluzivne prakse. Sukladno tome, Bouillet (2010) ističe nedovoljno razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece, nedovoljno razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece, nedovoljno poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja, nedovoljno stečenih komunikacijskih vještina, nedovoljno poznavanje učinkovitih tehnika poučavanja te nedovoljno poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece, kao i prisutnost nedovoljne sposobnosti identifikacije teškoća. Navedeno ukazuje da je u stjecanju specifičnih kompetencija za inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja, u daljnjem kreiranju obrazovnih politika potrebno uz adekvatno inicijalno obrazovanje, ocjenjivati kvalificiranje i cjeloživotno usavršavanje odgojitelja i učitelja. Ovaj pregled literature o potrebnim vještinama 21. stoljeća pokazuje da odluke obrazovnih politika u svakoj zemlji moraju biti na tragu razmišljanja da profesionalci „od jučer“ nisu dovoljno osposobljeni za obavljanje iste profesije „danas“. Stoga se čini da predstoji još mnogo posla dok se ne uključimo u potrebne standarde učenja i poučavanja za 21. stoljeće i dok ne uvedemo kurikulum koji će omogućiti realizaciju takvih standarda u praksi. Za to je potrebno adekvatno pripremiti fakultete, kao i u praksi odgojno-obrazovne ustanove, učenike, roditelje, odgojitelje i učitelje.

LITERATURA

1. Bertschy, F., Künzli, C., Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5, 5067-5080.
2. Bhargava, A., Pathy, M. (2011). Perception of Student Teachers about Teaching Competencies. *American International Journal of Contemporary Research*, 1(1), 77-81.
3. Bybee, R. W., Starkweather, K. N. (2006). The twenty-first century workforce: A contemporary challenge for technology education. *The Technology Teacher*, 27-32.
4. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 323 – 340.
7. Bouillet, D., Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9-23.

8. Casner Lotto J, Barrington L. (2006). Are they really ready to work? Washington, DC: Conference Board, Partnership for 21st Century Skills, Corporate Voices for Working Families, and Society for Human Resource Management. <http://www.conference-board.org/Publications/describe.cfm?id=1218>.
9. European Agency for Development in Special Needs Education (2010). Teacher Education for Inclusion – International Literature Review, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
10. Forlin, C., Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
11. González Gil, F., Martín Pastor, E., Flores., N., Jenaro, C., Poy, R., Gómez Vela, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 783 – 788.
12. Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11(2), 479 – 497.
13. Jurčević Lozančić A., Kudek Mirošević, J. (2016). Profesionalni razvoj i cjeloživotno obrazovanje odgojitelja – između želja i mogućnosti / Professional Development and Lifelong Training of Kindergarten Teachers – Between Wishes and Possibilities. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. N. Varga & V. Campbell-Barr (ur.), (117-127). Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije / Conference Proceedings Book (academic papers), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
14. Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(2), 47-58.
15. Kudek Mirošević, J. (2016). The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and of the Teachers for Inclusive Practice. *Croatian Journal of Education*, 18(1), Sp.Ed., 71-86.
16. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: EDIP.
17. Movkebaieva, Z., Oralkanova, I., Uaidullakzy E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 549 – 554.
18. Pacific Policy Research Center (2010). *21st Century Skills for Students and Teachers*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.
19. Partnership for 21st Century Skills. <http://www.21stcenturyskills.org/>
20. *Supporting Students with Special Educational Needs in Schools* (2013). National Council for Special Education (NCSE). NCSE Policy advice paper.
21. Trilling, B., Fadel, C. (2009). *21st Century Learning Skills*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
22. World Health Organisation (2011). *World Report on Disability*. Malta: WHO www.p21.org/documents/p21-stateimp_professional_development.pdf

KORENI AGRESIJE I NASILJA KOD DECE I MLADIH

THE ROOTS OF AGGRESSION AND VIOLENCE AMONG CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

Mirjana SOVILJ

Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora "Đorđe Kostić", Beograd, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Obilje radova je napisano na temu definicije agresije i nasilja. Agresija i nasilje su termini koji se često koriste kao sinonimi. Međutim, oni se razlikuju. Nasilje se može definisati kao upotreba fizičke sile sa namerom da povredi drugu osobu ili uništi imovinu, dok se agresija obično definiše kao ljutnja ili nasilna osećanja i ponašanja. Osoba koja je agresivna ne mora delovati sa motivom nasilja. Uzroci agresije i nasilja kod dece i omladine su multifaktorijalno uzrokovane. Uobičajeno je da se govori o neadekvatnom vaspitanju u porodici, neadekvatnom vaspitanju i obrazovanju u predškolskim i školskim ustanovama, obilju nasilja na televiziji, u filmovima, kompjuterskim igricama, neadekvatnim i neefikasnim zakonskim merama koje se sprovede u cilju sankcionisanja agresije i nasilja, opšti pad moralnih i duhovnih vrednosti, itd. Međutim iz dosadašnjih ramatranja su izostali uzroci vezani za prenatalni razvoj i uzroke koji u tom periodu mogu uticati na razvoj osnove za agresivno i nasilno ponašanje tokom života. Prirodne i stečene karakteristike detetovog karaktera mogu ili da poboljšaju ili da pogoršaju njegove urođene karakteristike. Negativni uticaj se javlja ukoliko je majka imala stresne situacije tokom porođaja ili na samom porođaju. To može da bude povezano sa socioekonomskim uslovima u društvu i porodici: neželjena trudnoća, nasilje nad ženom i neplaniranim detetom, pokušaj abortusa, kao i faktor neprihvatanja deteta od strane majke itd. Svi ovi faktori mogu kasnije uzrokovati pojavu: agresivnog i nasilnog ponašanja, autizma, sklonost depresiji, samoubistvu i sl. U radu se ukazuje na značaj sprovođenja preventivnih mera u radu sa mladima u prekonceptualnom periodu, kao i u periodu predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta.

Ključne reči: agresija, nasilje, predškolci, deca, prenatalni period

ABSTRACT

Plenty of work has been written about the definition of aggression and violence. Aggression and violence are terms that are often used interchangeably, but in essence they differ. Violence can be defined as the use of physical force with the intent to hurt another person or destroy property, while aggression is usually defined as anger or violent feelings and behavior. A person who is aggressive does not have to work with the motive of violence. The causes of aggression and violence among children and youth are caused by many factors. It is common to talk about the inadequate education in the family, kindergartens and schools, plenty of violence in television, movies, computer games, a general decline in moral and spiritual values as well as inadequate and inefficient legal measures which are being implemented with the aim of sanctioning aggression and violence, and so on. But causes related to prenatal development which during this period may cause the development of base for aggressive and violent behavior throughout life are not considered so far. Congenital and acquired characteristics of the child's character may either improve or worsen its innate characteristics.

The negative impact will be generated if the mother had stressful situations in pregnancy or during delivery. This may be linked to socio-economic conditions in the society and the family: unwanted pregnancy, violence against woman and unplanned child, attempted abortion, the factor of mother's rejection of the child and some other factors. All of these factors can cause in later life the appearance of: aggressive and violent behavior, autism, tendency for depression and suicide. The paper highlights the importance of implementing the preventive methods in working with family and youth in the period before the conception as well as in the period of pre-school and school age children.

Keywords: aggression, violence, primary school education, preschool education, prenatal development, children, education

UVOD

Obilje radova je napisano na temu definicije agresije i nasilja. Agresija i nasilje su termini koji se često koriste kao sinonimi. Međutim, oni se razlikuju. Nasilje se može definisati kao upotreba fizičke sile sa namerom da povredi drugu osobu ili uništi imovinu, dok se agresija obično definiše kao ljutnja ili nasilna osećanja i ponašanja. Osoba koja je agresivna ne mora delovati sa nasiljem. Agresivnost može biti usmerena na: okruženje, ljude izvan porodice (na učitelja, kolege), voljene, životinje, i ka sebi samima- autoagresija (čupanje kosa, grickanje noktiju, ujedanje, odbijanje hrane), spoljnim objektima (uništavanje objekata, oštećenje imovine), na simboličke i maštovitie predmeta (slike, prikupljanje oružja, kompjuterske igre sa nasilnim sadržajem). Uzroci agresije i nasilja kod dece i omladine su multifaktorijalno uzrokovane. Uobičajeno je da se govori o neadekvatnom vaspitanju u porodici, neadekvatnom vaspitanju i obrazovanju u predškolskim i školskim ustanovama, obilju nasilja na televiziji, u filmovima, kompjuterskim igricama, neadekvatnim i neefikasnim zakonskim merama koje se sprovode u cilju sankcionisanja agresije i nasilja, opšti pad moralnih i duhovnih vrednosti, itd. Međutim iz dosadašnjih razmatranja su izostali uzroci vezani za prenatalni razvoj i uzroke koji u tom periodu mogu uticati na razvoj osnove za agresivno i nasilno ponašanje tokom života. Zahvaljujući razvoju prenatalne psihologije i ultrazvučne tehnologije, utvrđeno je da život počinje sa začecem i da je prenatalno dete svesno biće koje oseća i uči u utrobi majke, u svojoj prvoj učionici, a majka je njegov prvi učitelj. Početkom 20.veka sprovedena istraživanja u genetici ukazala su da informacije koje se nalaze u genima, ne prenosi samo obrazac razvoja ljudske strukture tela, već i psihološku strukturu predaka. Poslednjih decenija istraživanja psihološkog razvoja deteta pre rođenja i formiranje znanja u toj oblasti, pokazali su da karakteristike prenatalnog razvoja određuju prirodu narednih faza života deteta, i predstavlja osnovu ponašanja tokom celog života. Danas posedujemo znanje o aktivnom funkcionisanju memorije kod nerođenog deteta i da se osnova mentaliteta stvara na osnovu emotivnog iskustva i deteta i majke tokom trudnoće do rođenja. Višedecenijska istraživanja u IEFPG su pokazala da prenatalno dete od 27 GN autonomno reaguje na zvuk iz spoljašnje sredine, i na toj osnovi razvijena je metoda prenatalnog slušnog skrininga. Takodje istraživanja na temu šta prenatalno dete čuje i da li uči i memoriše, u našin istraživanjima je ukazalo da može da razlikuje:majčim glas od nepoznatih glasova, muške i ženske glasove, poznat tekst od nepoznatog, govor ljudi od žamora i šuma

vode. Nauka je saglasna da prenatalno dete oseća memeorije i uči. Na prenatalni razvoj deteta utiče čitav niz faktori koji se nalaze u okviru porodice, kao što su: stanje zdravlja oca i majke, socio-kulturološki uslovi života, ekonomsko -matrijalni položaj roditelja, emocionalna atmosfera i senzorna iskustva i prisustvo različitih navika prenetih iz porodica roditelja itd. Višedecenijska istraživanja i iskustva u oblasti prenatalne psihologije obezbedila su uvid u stanja i uslove koji od prekonceptualnog, konceptualnog i prenatalnog perioda mogu uticati na razvoj agresivnog i nasilnog ponašanja, posebno onih modela koja su bez povoda od strane žrtve. Ogroman uticaj na razvoj i ponašanje potomstva imaju i sledeći navedeni faktori.

Uslovi u kojima je došlo do začeca – da li je začecé ishod slučajnog seksualnog odnosa između osoba koje su se slučajno srele na nekoj od brojnih formi okupljanja mladih, da li je do seksualnog čina došlo pod uticajem alkohola ili narkotika, pod ucenom, silovanjem i sličnim uslovima može trajno definisati osnove negativnih stavova prema sebi i okolini deteta koje se rodi iz takvih trudnoća. Izraženo agresivno i autoagresivno ponašanje može se zadržati tokom života, ako tokom trudnoće i kasnije ne dodje do harmonizacije porodičnog okruženja i razvoja visoko stimulativne sredine za razvoj deteta ili uključivanja psihoterapijskih modela rada sa takvim detetom ili odraslom osobom.

Prve reakcije na vest o trudnoći i željena i neželjena trudnoća- sve željene trudnoće vezane su za ogromnu radost i sreću roditelja na prvu vest o trudnoći. Ta fontana radosti do biohemijskog nivoa je podržavajuće okruženje za prenatalno dete. Informacija o prisustvoju trudnoći će izazvati šok ako je u pitanju neželjena trudnoća. Biohemijska fontana će biti prepuna hormona stresa, kortizola, i manifestovaće se spektrom negativnih emocija (strah, tuga, mržnja, odbojnost itd.) koje ako se trudnoća sačuva da pozitivne emocije sreće i radosti ne zamene ove negativne, engramirane se u podsvest deteta, koje će se tokom života osećati neprihvaćeno, gladni ljubavi i pažnje, odbačeni bez obzira na realne uslove kojima su okruženi, pa čak razviti agresivno i nasilno ponašanje.

Motiv stupanja u brak (vanbračnu zajednicu) ili začeca - visoko stimulativna sredina, kada je motiv ljubav i želja da se ona kruniše dolaskom novog bića, u takvoj porodici dete će biti srećno, radosno, samopouzđano, puno poštovanja, poverenja i ljubavi, samouvereno itd. Ako su motivi negativni kao: osveta, ucena ili bilo koja vrsta kalkulacije, tipa: materijalno i finansijsko stanje, karijera, promena profesionalnog statusa itd. prateće negativne emocije ovakvih motiva mogu se fiksirati u podsvesti deteta koje će tokom života izražavati egoizam, agresiju, nasilje, kritizerstvo, nadmenost, odsustvo empatije itd.

Emocionalni stavovi roditelja prema bračnom paru (odnosi roditelji-zet i roditelji-snaja). Obe porodice bračnog para igraju značajnu ulogu u pripremi okruženja budućeg deteta već u prekonceptualnom periodu. Ako su snaja i zet voljeni od porodica u koje su stupili i obratno ako su članovi porodica voljeni i poštovani od strane snaje i zeta, sredina u kojoj se dete začinje je izuzetno stimulativna i svakako visoko stimulativan za njegov prenatalni razvoj i za njegovo ponašanje i odnos prema sebi i okruženju tokom celog života. Negativni stavovi roditelja i članova porodice prema bračnom paru, može razviti osećaj odbačenosti, nesigurnosti, anksioznosti, agresivnosti, kod deteta rođenog u takvim netrpeljivim širim porodicama.

Ponašanje majke tokom trudnoće – podrazumeva se da otac ima značajnu ulogu u stvaranju pozitivne i visoko stimulativne sredine za majku i dete, ali „ruka koja ljulja kolevku drži čovečanstvo“. Majka, zadovoljna puna ljubavi i radosti, rađa lako zdravo dete, puno spokoja, samouverenosti, poverenja, komunikativno i zadovoljno. Poželjno i povoljno, odgovorno ponašanje trudnice podrazumeva da je: opuštena, usmerena na izbor pozitivnih i lepih događaja, sa pozitivnim stavom vidjenja samo onog što je lepo i dobro, uz bavljenjem različitim art-aktivnostima, i osvešćenim pevanjem koje podrazumeva pevanje svom detetu onih pesama sa tekstom i melodijom koje sama stvara, boravak u prirodi druženje sa prijateljima pozitivnih stavova i ponašanja, posete izložbama, koncertima itd. Strahovi, anksioznost, bes i ljutnja, česta depresivna raspoloženja, nezadovoljstvo, stresne situacije, majke tokom trudnoće, mogu usloviti komplikacije na porođaju, a kod deteta se razvijaju: osećaj odbacivanja, ne prihvaćenosti, anksioznost i strahove, neurotičnost, autizam, razne pervazivne poremećaje, agresiju i nasilje itd.

Kratak pregled nekih značajnih faktora dovoljno ukazuje da na razvoj zdravog potomstva značajno utiče ponašanje i stavovi roditelja kao i šire porodice baka i deka i stričeva, strina, tetaka, teča, ujaka, koji „daju“ po 50% ljubavi, poštovanja i podrške budućem članu obe porodice. U novom biću dve porodice postaju jedna porodica. Iz jedne porodice potiče jajna ćelija a iz druge spermatozoid, čijim spajanjem se spajaju i porodice i nastaje nov život.

Jajna ćelija - psiho-fizička komponenta budućeg zigota kao sistema. Jedro jajne ćelije predaje polovinu seta hromozoma-22 autozoma i polni X-hromozom budućem detetu kao materinski deo njegovih programa karakteristika i sposobnosti. Oni podrazumevaju i memoriju o psiho-fizičkoj strukturi majke i njenih predaka, sadrži informaciju o nasleđenom mentalitetu, uključujući kolektivni mentalitet, kao i informacije o emotivnom iskustvu i stanju majke.

Spermatozoid- psiho-fizičke komponenta budućeg zigota kao sistema. Glava sperme nosi DNK jedro koje sadrži pola seta hromozoma – 22 autozoma i polni – X ili Y hromozom u jajnu ćeliju. Hromozomi ne sadrže samo nasleđen program razvoja deteta, već i informacije o očevom mentalitetu i psihosomatskom stanju. To je još jedno doživotno obeležje ličnog mentaliteta: ne može da se zameniti ili izbrisati. Prenatalni period počinje od trenutka začeća i završava se prvim kontrakcijama u materici. Razvoj nerođenog deteta u ovom periodu zavisi od emotivnog i fizičkog stanja majke, zato što je dete veoma povezano sa njom „ono je deo nje“. Ovaj period karakteriše razvoj organizma, a u isto vreme i razvoj dečijeg mentaliteta, jer dete razvija osnove emotivne percepcije i memoriju.

Izučavanje događaja koji su se desili tokom trudnoće i tokom porođaja i daljeg načina razmišljanja i ponašanja deteta i odrasle osobe, ukazuje da prenatalno dete ima sposobnost da shvati informaciju (pozitivnu i negativnu) pre rođenja. Dete informacije prima od svoje majke, oni se engramiraju u njegovom mezodiencefalonu i postaju jezgro ponašanja tokom života. Složena informacija se čuva u podsvesti deteta i manifestuje se posle rođenja i kasnijim periodima kao pojačana reakcije izazvane različitim događajima iz okruženja. Sakupljeni utisci se mogu čuvati u ćelijskoj memoriji i zatim se prenose sa generacije na generaciju transgeneracijski, i sa majke na dete-transpersonalno.

Istraživanja u oblasti perinatalne psihologije ukazuju da u visokom procentu agresivno i nasilno ponašanje deteta, a kasnije odrasle osobe, je povezano sa iskustvom i ponašanjem njegove majke tokom trudnoće i porođaja, posebno ako je u ovom periodu bila izložena fizičkom ili psihičkom zlostavljanju. Ako majka ne može da se suprotstavi nasilniku, ona može da razvija ideju o osveti, koja će se engrimirati i u podsvest deteta, formirajući osnovu za buduće agresivno i nasilno ponašanje. Kod takve dece povod za nasilno i agresivno ponašanje može biti minimalan, i prepoznamo ih kao decu sa „kratkim fitiljem“. Imajući u vidu da je mentalitet, ili mentalni sklop, označava karakterističan sklop načina mišljenja, verovanja i emocionalnog reagovanja pojedinca, kolektiva, naroda ili društva i da njegovo formiranje zaseže u prenatalni period, neophodno je da se ovom periodu posveti posebna pažnja kada govorimo o uzrocima agresije i nasilja. Informacija u podsvesti deteta postaje deo individualnog i kolektivnog mentaliteta. Može da se pretpostavi da je ovo način kako je kolektivni mentalitet, raznih grupa, klanova i ljudi nastajao i razvijao tokom istorije. Negativna informacija može da promeni kolektivni mentalitet ili da bude cenzurisana od strane kolektivnog mentaliteta koja ga slabi ili mu onemogućava aktivnost. Urođeni mentalitet (predački) je obogaćen ili osiromašen emotivnim iskustvom i ponašanjem majke, tj njenim pozitivnim ili negativnim ponašanjem tokom trudnoće. Prema principu sistema, dete lako prihvata majčine emocije, jer je tokom trudnoće ono u određenom majčinom podsistemu (u istoj auri). Informacije koje se čuvaju u podsvesti deteta se sastoje iz tri nivoa: nasleđene (genetske), prirodene (razvijene tokom trudnoće) i stečene posle rođenja tokom života. To oslikava detetove nasleđene mentalne karakteristike koje utiču na ponašanje tokom života. Pozitivne informacije i majčina smirenost tokom trudnoće vode ka poboljšanju talenata i sposobnosti koje dete nasleđuje od svojih roditelja. Negativne informacije i stres imaju negativan uticaj na fizički i psihički razvoj deteta i uništavaju detetove emotivne veze sa roditeljima i ljudima iz okruženja. Prirodene i stečene karakteristike detetovog mentaliteta mogu da poboljšaju ili da pogoršaju njegove urođene karakteristike. Negativni uticaj se javlja ukoliko je majka imala stresne situacije tokom trudnoće ili na samom porođaju. To može da bude povezano sa socioekonomskim uslovima u društvu i porodici: neželjena trudnoća, nasilje nad ženom i neplaniranim detetom, pokušaj abortusa, kao i faktor neprihvatanja deteta od strane majke. Svi ovi faktori mogu se kasnije uzrokovati: agresivno i nasilno ponašanje, autizam, sklonost depresiji i suicidalnom ponašanju. Danas postoji dovoljno podataka koji ukazuju da urođen prirodni i stečen mentalitet može da utiče na povećanje nasilja koje nisu izazvale žrtve. Time se nameće potreba da se preventivni modeli agresije i nasilja primene u prenatalnom periodu, kako bi se i individualni i kolektivni mentaliteti oslobodili od ove negativne energije.

Razmotrićemo pet idealizovanih modela kolektivnog mentaliteta koje je definisao Bukreev u svojim ispitivanjima:

a) Mikrokosmički model – idealizovani model spiritualnih ljudi koji žive za brak Raja i Zemlje, brak čoveka i Boga. Nemaju svoje „Ja“, imaju samo „On“. Ideja državne zajednice je njima strana.

b) Očinski model - tradicionalne kulture, gde ljudi neguju osnovne vrednosti zajedničkog osećaja. Nije im potrebna država, ali moraju da se ujedine zbog spoljašnjih pretnji i unutrašnjih ili unutar religijskih sukoba. Ljudi sa očinskim

mentalitetom imaju jaku volju i mogu strpljivo da čekaju buduću žrtvu. Oni su surovi kada štite očinske i duhovne vrednosti, ali ne sagledavaju sebe na taj način. Njih veoma lako koncepti i vrednosti koje obožavaju navode na agresiju.

c) Socijalni model - ljudi u kulturi, koji menjaju društvo i stvaraju razne zajednice, partije, itd. Oni imaju hiljade maski koje ih čine zločincima, koji moraju da žive prema normama i pravilima koje utvrđuje vlada. Njihovo svesno „Ja“ je potisnuto ideološkim „Mi“, birokratskim nasiljem.

d) Merkantilni model - ljudi koji negiraju duhovne i druge vrednosti, koji žive da bi zadovoljili svoje fizičke i materijalne potrebe. Njihovo „Ja“ potiskuje „Mi“. Oni promovišu promene demokratije u manipulativno stanje.

e) Patološki model - ljudi sa „duhovnom šizofrenijom“, bolesnom dušom i višestrukim „oštećenjima“ emotivnog i intelektualnog sveta, takođe negativnog uticaja na dete u pre i postnatalnom periodu fizičkog i psihočkog razvoja. Oni se smatraju „korisnim idiotima“. Oni nemaju „Ja“. Oni ne brinu o državi i vladi. Oni su takođe skloni nemotivisanom nasilju. Oni cene samo primarne potrebe (psihologija i bezbednost).

Izneta šema Bukreeva, degradacije kolektivnog mentaliteta, ukazuje na dinamiku degeneracije čovečanstva. Ova šema takođe otkriva da su ljudi sa predominantnim karakteristikama ili kolektivnim mentalitetom veoma različiti! Njima je veoma teško da nađu zajednički jezik i osnovu za različite vrednosti. Samim tim, kolektivni mentalitet je postao jedan od izvora masivnog nasilja, uključujući i terorizam. Kako su individualni mentalitet i kolektivni mentalitet u interakciji, veoma je značajno osveščivanje da se promene na kolektivnom nivou mogu postići isključivo promenom na individualnom nivou. U tom cilju primarna promena u odnosu na agresiju i nasilje mora se dogoditi u svakom roditelju, koji će svoje dete vaspitati u duhu neprikosновенosti ljudskog života i poštovanja čoveka i njegovog okruženja. Rasprostranjen stav je da je „život danas surov“ i da roditelj mora da nauči dete da uzvрати udarac i li drugi verbalni i li fizički atak, što je jedan od uzroka vršnjačkog nasilja, jer se ovakva „uputstva“ deci daju još u vrtiću. Negativna informacija o nasilju i agresivnosti se može preneti i manifestovati kao hiperaktivnost i agresija kod jedne grupe dece, ili plašljivost, nervozu, stidljivost bez agresije kod druge dece. Ova druga grupa dece obično postaju žrtve nasilja, jer ga privlače na određeni način, iako im ne daju povoda za to (agresija ne motivisana od strane žrtve). Psihološki razvoj u ontogenezi ne obavlja se od spolja ka unutra ili obrnuto, već je izraz interakcije spoljne i unutrašnje sredine. Zahvaljujući brojnim istraživanjima kao i rezultatima istraživanja i iskustva u našem Institutu, može se zaključiti da postoji značajan uticaj toka trudnoće kao i toka rođenja na psihološki, kognitivni i emocionalni razvoj čoveka. Stanislav Grof je dao klasifikaciju kondenzovanog iskustva - posebno nakupljenih sećanja koji se sastoje od iskustva u različitim periodima ljudskog života. Neke patološke formacije u ljudskoj podsvesti, proističu od prvobitne psihološke traume, tj. prenatalne i perinatalne traume. Po njemu klasifikacija Bazične prenatalne matrice (BPM) uključuje četiri tipa:

Matrica Raja- nevinosti - period od začeca do prvih kontrakcija. Ona obuhvata iskustvo simbioze deteta i tela majke. U antenatalnom periodu iskustvo ove matrice ogleda se u optimizmu pojedinca, sposobnosti da prima i daje ljubav, visokom stepenu empatije, ona stimuliše uspešan podsticaj čoveka na stalni lični rast i razvoj. Negativni stavovi i ponašanje majke i okoline, mogu biti uzrokom različitih patoloških oblika

ponašanja, od najminimalnijih kao što je izražena nesigurnost, preko različitih oblika strahova, do nasilja i agresije.

Matrica žrtve - u periodu od početka do punog otvaranja grlića materice. Dete doživljava osećaj rastuće anksioznosti koji je povezan sa smrtnom opasnošću. Uspešan prolaz kroz ovaj period razvija: mogućnost da se pronađe izlaz iz teške situacije, strpljenje i istovremeno upornost. Svaki otežavajući faktor u ovom periodu može uzrokovati strah od nove situacije, manjak samopouzdanja, čest osećaj nemoći, preteranu brižnost, sklonost paničnom reagovanju i klaustrofobiji, čest osećaj bezizlazne situacije, ne dovršavanja započetih poslova itd.

Matrica borbe - period pokušaja prolaza ploda kroz porođajni kanal. Prolaz kroz porođajni kanal je praćen snažnom mehaničkom kompresijom. Uspešan prolaz postavlja samopouzdanje i stvara leaderske kvalitete osobe u budućnosti. Poteškoće u ovom periodu utiču na pojavu strahova, beznadja, lakog odustajanja od preduzetih aktivnosti, odsustvo samopouzdanja, potreba za stalnom tuđom pomoći, odsustvo inicijative, strah od budućnosti i sl.

Matrica slobode - od trenutka rođenja do sedmog dana života. Posle procesa rođenja, dolazi olakšanje i opuštanje. Dete prvo vidi svetlost i udahne vazduh. Od uspeha prolaska tokom ovog perioda zavisi sposobnosti pojedinca da: započeto završi do kraja, oseti zadovoljstvo od završenog posla i života uopšte, pronađe smisao života i svoju svrhu. Izražene poteškoće u ovom periodu mogu da osujete razvoj navedenih sposobnosti deteta, tj. odrasle osobe.

Neka autori poput Lorenca ukazuju da agresija potiče iz urođenog instinkta borbe za opstanak, koja je prisutna kod svih ljudi i životinja, akumulisane tokom vremena i što je veća koncentracija agresivne energije u telu, potreban je minimalan povod za njeno rasplamsavanje. Smatram da u navedenoj formulaciji se ne radi o agresiji već nagonskom usmeravanju energije. Time je i ne prihvatljiv stav da je agresivno ponašanje kod dece - sasvim uobičajena pojava i civilizacijska tekovina. U cilju promene ovakvih stavova nauka, struka i celo društvo, treba da ponudi nove savremene modele obrazovanja i vaspitanja, počev od prenatalnog perioda. Posebno ponovo treba istaći da ponašanje deteta prvenstveno i značajno zavisi od emocionalne klime u porodici, a pre svega od odnosa sa majkom. Istraživanja su pokazala da 68% dece, u jednoj generaciji, su vezana za svoju majku, i kasnije pokazuju veliko prijateljstvo, uče bolje, imaju manje sukoba sa vršnjacima i starijim, više samopouzdanja itd. Ako je veza deteta sa majkom neostvarena ili slaba, deca pate, oni često imaju izlive besa, plača, a kasnije formira nasilno i agresivno ponašanje. Biografije osoba sa kriminalnim, nasilnim i agresivnim ponašanjem da nisu uspostavili povezanost sa majkom u ranom uzrastu i tokom života nisu ostvarili bliskost sa njom. U principu, dečija agresija je neprirodno stanje, naličje nezaštićenosti, nesigurnosti i strah. Pokušavajući da se izbori sa svojim strahovima, dete pribegava zaštitno-agresivnom ponašanju, i ako se porodična klima ne izmeni u smislu pružanja topline, ljubavi, sigurnosti i agresivno ponašanje postaje model tokom celog života. U literaturi se često navode: 3-4 godine, 6-7 godina i 14-15 godina kao periodi izraženije agresivnosti kod dece. Kod dece predškolskog uzrasta agresija se obično manifestuje u vidu oštećenja igračkaka, bacanja predmeta, zlostavljanja životinja, plača, vrištanja, nepomirljivosti, tvrdoglavosti itd. Mlađi učenici često agresiju manifestuju u obliku verbalnih ispada psovki i uvreda u odnosu na slabije

učenike u razredu. Negativna reakcija nastavnika može samo pojačati takvo ponašanje, ali njegov autoritet podstiče dete da se uzdrži od agresivnog ponašanja. Agresivno ponašanje adolescenata često znači „biti punoletan i jak”. U ovom uzrastu, tu je najveći procenat dece sa problemima u ponašanju. Najviši nivo agresivnosti kod adolescenata, koji su u klasi lidera miili odbijen. Adolescencija kao akutni period odrastanja, koji može da protiče uz uzajamno uvažavanje, partnerstvo i spremnost za saradnju, roditelja i prosvetnih radnika i tinejdžera. U procesu socijalizacije mladih izvestan stepen agresivnijeg ponašanja pomaže da se oslobode straha, da brane svoje interese, štite ih od spoljnih pretnji, doprinose adaptaciji u svetu odraslih i sl. Ovaj nivo agresivnosti je važno prepoznati i pružiti šansu da mladi slobodno i mirno mogu da iskažu svoj stav uz postavljanje granica uzajamnog poštovanja, uvažavanja i razumevanja. U cilju sprečavanja agresivnog ponašanja kod dece postoji širok spektar mogućnosti. Međutim u svim pristupima najvažnije je da se u situaciji sukoba sa decom i mladima osigura pozitivna rezolucija konflikta i uspostaviti partnerstvo i poverenje. Kada je u pitanju početna, manja dečja agresivnost koja nije opasna, preporučljivo je da se ne obraća prevelika pažnja. Može se pažljivo saslušati dete (tinejdžer) i pokušati da ga prebacite na neku drugu aktivnost. Često je nedostatak takve aktivnosti i uzrok pojačanog agresivnog ponašanja. Ne treba zaboraviti da je ignorisanje agresije (ne ignorisanja deteta) snažan način da se promeni neželjeno ponašanja. U situaciji agresivnog ponašanja naglasak rasprave treba da je na ponašanju, a ne na ličnosti deteta. Odrasli moraju da pokažu strpljenje, dobrotu i čvrstinu. Nakon što se dete smiri, treba razgovarati sa njim o detaljima njegovog ponašanja i objasni zašto je njegovo ponašanje neprihvatljivo i ukazati snažno na činjenicu da agresijom više šteti sebi nego okolini. Pomoći detetu da promisli (bez svedoka) kakvo ponašanje bi bilo mnogo prihvatljivije u datoj situaciji. Često dete pokazujući svoju agresiju, pokazuje negativne emocije: bes, gnev, gnev, strah, bespomoćnost. Agresivno ponašanje deteta može izazvati slične emocije i kod odraslih. Međutim odrasla osoba treba da kontroliše svoje emocije i ponašanje uz pokazivanje pozitivnog modela u radu sa kontra-agresijom, i da zadrži partnerstvo neophodno za dalju saradnju. Veoma je važno da se sa detetom sa agresivnim ponašanjem ne obavlja javna rasprava, jer ga ta situacija može još više iritirati i po pravilu, će samo dovesti do povećanja agresivnog ponašanja. Sačuvajte detetovu pozitivnu reputaciju, ne insistirajte uvek na kompletnm potčinjavanju jer može kod deteta da izazove ponovni izliv agresije. Treba proceniti kada se detetu može dozvoliti smirivanje na „svoj način”, jer se tako agresivnost može efikasno eliminisati. Takođe je veoma važno da u situaciji agresivnog ponašanja deteta pokažete ne agresivno ponašanje. Kao rezultat sukoba, nedopustivo je da obe strane izgube kontrolu. Ponašanje odraslih treba da bude suprotno od lošeg ponašanja deteta (tinejdžera), tj. treba pokazati prijateljski stav kao odgovor na agresiju, time što će: zadržati mirne pokrete tela i izraza lica, iskazati iskrenost i doslednost kroz govor, gestove, izraz lica, napraviti pauzu, dati priliku da se dete samo smiri i sl. Tako će deca vrlo brzo usvojiti neagresivni obrazac ponašanja. Kako je već navedeno, u ranim fazama agresivnog ponašanja deteta (prvi znakovi kod maloletnika) je najbolje da se koriste metode ne obraćanja posebne pažnje i prebacivanje pažnje. Pristupanje kroz diplomatski manevar, omogućavajući svim učesnicima da bezbedno izađu iz konfliktne situacije. Originalne i nestandardne reakcije odraslih na agresivno ponašanje deteta pomaže da

se reše problematične situacije i efikasnije su od pretnji i fizičkih mera. Takođe je i prebacivanje pažnje deteta kroz igru - najbolji način da se kroz zabavu oslobode emocionalnih tenzija, stresa, anksioznosti, straha. Umesto agresije u igri se razvija i samopouzdanje, samopoštovanje, jača emotivna sfera deteta. Važno je istaći, da česte „prve igre” kada dete udara roditelja, grize, čupa ili štupa, što se javlja oko 8 meseca, mora odmah biti prekinuta, tj. detetu zaustaviti ruku i adekvatnim emocionalnim govornim izrazom i facijalnom ekspresijom staviti do znanja da je to bolno, i da to ne sme da radi. Ako se ponovi preusmeriti pažnju na neku drugu igru. Nekoliko predloga aktivnosti koje mogu koristiti: roditelji, vaspitači, učitelji i nastavnici. Ove aktivnosti mogu osloboditi dete od akumulirane negativne energije. Prilikom igre sa decom neophodno je da se: dete pohvaljuje, razvija pozitivna atmosfera radosti i da nema pogrešnog i ispravnog tokom igre, već da se sve prihvata kao originalno i neobično.

IGRA „Da i ne” – U igri se koristi izgovor samo dve reči DA i NE. Jedan započinje i kaže DA, a drugi će reći NE. Cela rasprava će se sastojati od ove dve reči. Za početak vrlo tiho, a onda sve jače, dok jedan ne proceni da ne može jače i zazvonit zvoncem, tad se prekida govor i ulazi u tišinu sa svesnim uživanjem u njoj. GAME „mrlje” - dati detetu da vodenim bojama napravi „mrlju” na jednoj polovini papira, koji treba presaviti da se „Mrlja” preslika i na drugu polovinu. Dete po želji bira boje. Otvoriti papir i dete treba da opiše šta mrlje predstavljaju, tj. šta sve vidi u oblicima dobijene „mrlje”. Obično agresivna ili depresivna deca biraju tamne boje i vidi svoje „mrlje” kao agresivne subjekte, kao strašne pauke, monstrume, opasne životinje itd. Diskusijom o „strašnim slikama” agresivno, anksiozno ili depresivno detete se može osloboditi od negativne energije. IGRA „Ponavljaj za mnom” – olovkom otkucajte ritam neke poznate pesme i zamolite dete da ga ponovi. Ako je tačno ponovilo ritam, ponovite ga zajedno. Zatim neka dete zada ritam pesme, a vi da ga ponovite. Zadatak može da bude složeniji ako se traži i naziv pesme. IGRA „Zagonetne igračke” - obezbeđuje preusmeravanje pažnje, otklanja agresiju i razvija mišljenje i govor. Postavite ispred deteta različite igračke i smisliti zagonetku o bilo kojoj od njih. Igre „Priče” - uklanjaju umor, iritaciju agresivnost i razvijaju maštu, govori razmišljanje. U igri svako dete izgovara jednostavnu izreku, ili objašnjava njeno značenje. Vežba „Tri reči” - ublažava zamor, preusmerava pažnju, razvija mišljenje. Deci se zadaju po tri reči od kojih treba da sastave što više rečenica.

ZAKLJUČAK

Imajući u vidu ulogu i značaj prenatalnog razvoja i njegov uticaj na ponašanje čoveka tokom života, majci i prenatalnom detetu treba posvetiti posebno sofisticiranu brigu sa akcentom na aktivan prosvetiteljski rad sa roditeljima, i užom i širom porodicom. U tom cilju u IEFPG je formirana Centar prosvetiteljskog roditeljstva čiji program obuhvata teorijsku i praktičnu obuku bračnog para (budućih roditelja) za adekvatno odgovorno roditeljstvo i prenatalno vaspitanje i obrazovanje prenatalnog deteta. Ovaj projekat je akreditovan od strane Zdravstvenog saveta Vlade R. Srbije. Istovremeno neophodan je savremen pristup porođaju, porodilji i novorodjenčetu i postporođajnoj nezi u cilju unapredjenja razvoja zdravog potomstva. Tokom porođaja majci i detetu je neophodna posebna podrška, kroz pružanje: sigurnosti, mira, strpljenja, pažnje i ljubavi i izbor načina porođanja, sa posebnim akcentom da se posle porođaja dete

odmah stavi na grudi majke, odloži presecanje pupčane vrpce i dete ne odbaja od majke, što je danas standard u razvijenom svetu. Nakon porođaja, dete se postepeno privikava na nove životne uslove i nastavlja sa prikupljanjem utisaka i reakcija, ali ovaj put ne kao deo majčinog podsistema. Negativni uticaji koji su se zadržali u podsvesti deteta mogu da budu predispozicija za agresivno i nasilno ponašanje. Zdravstveni, prosvetni i socijalni radnici, vaspitači, kriminolozi, roditelji, moraju da znaju da motive nasilja i agresija treba sagledavati i kroz prenos informacija transgeneracijskim i transpersonalnim putem. Neophodno je da se eliminiše nepismenost stručne i šire javnosti o prenatalnoj psihologiji, što je od ogromnog i naučnog i stručnog značaja u traganju za izvorima nasilja i agresije, kako bi se efikasno prekinula linija nasilnika, a ne samo da se suočavamo sa posledicama. Mentalitet koje dete dobija na osnovu majčinih i očevih gena (genetički mentalitet) je obogaćen informacijama koje se dobijaju na podsvesnom nivou tokom prenatalnog (trudnoća) i perinatalnog (porođaj) perioda od majke i njenog okruženja i čini osnovu daljeg ponašanja. Visoko stimulativna i nisko stresna sredina mlike tokom trudnoće može doprineti da se mentalitet deteta obogati samo pozitivnim informacijama. To se može posmatrati kao prenatalna preventiva razvoja „negativnog” mentaliteta, psihosomatskih poremećaja, agresije i nasilja. Prirođeni i stečeni mentalitet (tokom trudnoće- transpersonalni i nakon rođenja) se može promeniti razvojem povoljnog podržavajućeg okruženja koje detetu daje osećaj: sigurnosti i zaštite, ljubavi, podrške, samouverenosti, samopouzdanja, ili primenom regresione prenatalne psihoterapije u kasnijem životnom periodu. U cilju sprečavanja agresivnog i nasilnog ponašanja kod dece i mladih, neohodno je da se preventivni rad započne u prenatalnom periodu razvoja deteta kroz preventivne mere prenatalnog i perinatalnog stresa, preventivne mere protiv nasilja nad ženama, trudnicama i deci. U tom cilju je neophodno podizanje kompetencije svih stručnjaka koji se bave zdravljem, razvojem, vaspitanjem i obrazovanjem dece, kroz unapređenje znanja o prevenciji agresije među decom i mladima od prenatalnog perioda, tj. pripremom prosvetiteljskih roditelja. To podrazumeva društveno odgovorno pokretanje čitavog lanca institucija i stručnjaka da se formira sistem mera i aktivnosti u oblasti zdravstva, prosvete i socijalne i pravne zaštite, koje će usloviti podizanju svesti roditelja dece i celog društva, iznad biološke prirode i maksimalno pokrenuti intelektualne i duhovne sposobnosti da snagom svoje volje menjaju sebe i svoju okolinu. Sistem preventivnih mera treba da se temelji na podizanju svesti o neprihvatljivosti fizičke i verbalne agresije i nasilja, čak i u svrhu odbrane, već da Čovek, posedujući REČ, sve konflikte i nesporazume treba da rešava dijalogom, raspravom, debatom i diskusijom o stavu i delu, bez ataka na ličnost. Takve stavove neophodno je formirati već u jaslenom uzrastu.

LITERATURA

1. Brekhman, G. I. (2000). The conception of the multiple level co-ordinated action between the mother and her unborn child: The methodological approach and the methods of research. *ISPPM Congress*, Cagliari, Sardinia, June 22-24, 2000, pp. 37-45.
2. Brekhman, G. I. (2001). The conception of the wave multiple-level interaction between the mother and her unborn child. *Int. J. of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine*, 13, (1/2), pp.17-25.

3. Bakhmutsky, A., Brekhan, G., Bukreev, V. (2010). Latent roots of violence: unconscious motives, mentality, ways to prevent. Council of Scientists' House, Haifa.
4. Chamberlain, D. (1988). *Babies Remember Birth*. New York: Ballantine Books.
5. Dent, E. B. (1999). Complexity Science: a Worldview Shift. *Emergence*, 1 (4), 5-19.
6. Grof, S. (1986). *Beyond the Brain: Birth, Death and Transcendence in Psychotherapy*, State of University of New York.
7. Kovalenko, N. P. (2007). *Perinatal Psychology*. Izdatelstvo MGU, Moskva (in Russian).
8. Verny, T., Weintraub, P. (2002). *Tomorrow's Baby*. New York: Simon&Schuster.
9. Janus, L. (2001). *The Enduring Effects of Prenatal Experience*. Heidelberg: Mattes.
10. Липецкий, Н.Н. (2012). Влияние пренатального периода на характер человека. Психологические науки: теория и практика: материалы Междунар. науч. конф.— Буки-Веди, Москва, pp.39-42.
11. Selaković, M., Sovilj, M., Adamović, T., Bojović, K., Nenadović, V. (2012). Protocol of prevention and treatment of verbal communication and learning in children from 0 to 3 years. Editor. Sovilj M. 2012, LAAC, IEPSP, Belgrade (In Serbian).
12. Sovilj, M. (2010). Prenatal development of hearing and verbal communication. Third European Congress of Early Prevention in Children with Verbal Communication Disorders. 2010, Editors Skanavis M., Sovilj M., Bojanova V., Olimpia, Greece, october 22-24, Abstracts and Program, pp. 64-65.
13. .Sovilj, M. (2012). Prenatal memory and learning. MD-Medical Data, UDK: 59.953-053.13; 612.647, 159.953-053.13, ID BROJ: 193387532, issn 1821-1585, 2012; 4(3), pp.259-266.
14. Sovilj, M. (2013): Bases of (prenatal) communication. Conference Speech and Language. 4th International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language, October 25th-26th, 2013, Belgrade, Serbia, Proceedings, (Eds): Sovilj M., Subotić, M., LAAC, IEPSP, Belgrade, ISBN 978-86-81879-45-0, pp. 46-49.
15. Shadrikov, V. D. (2002). *Introduction in general psychology: emotions and senses*. Logos, Moskva (In Russian).
16. Uskoković, V. (2006). *Principes of holistic sciences of future*. Istraživački centar - ICNT, Belgrade (In Serbian).
17. Vilynas, V. K. (2008). *Psychology of emotions*. Izdatel. Mos-Piter, (Serija "Hrestomatija po psihologii") (In Russian).
18. Zeidner, M., Roberts, R. (2008). *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*. Cambridge, MA: Oxford University Press.

TEMA I
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I
ŠKOLSKOG UZRASTA

MEASURING THE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN AND YOUTH – METHODOLOGICAL ISSUES

Natasha ANGELOSKA GALEVSKA

University Ss. Cyril and Methodius, Faculty of Philosophy – Skopje, Institute of Pedagogy,
Skopje, Macedonia

Stručni rad

ABSTRACT

Quality of life is a complex phenomena for measuring but very important for identifying the areas that needs intervention. Quality of life can be measured through various dimensions and indicators, such as: physical and psychosocial aspects, moods and emotions, self-perception, autonomy, spiritual well-being, parent relations and support, school environment, peers relations, social support, social acceptance, financial resources and other possible indicators for measuring. The aim of the paper is to determine the dimensions and indicators for measuring the quality of life and to point out the adequate research strategies for its exploration. It is a type of desk research based on literature review in order to reflect on some relevant research in this field, to consider the methods and instruments that can be used in investigation of this phenomenon, with the focus on their metric characteristics as well. The results presented in the paper contribute to methodological discussion on quality measurement, especially on the challenges that researchers face in choosing or producing the instruments which will be conceptually and linguistically appropriate for use on certain population. Although based on secondary data, the paper can be helpful to further researchers in developing adequate approach to this problem with deeper understanding of its nature.

Keywords: quality measurement, indicators, instruments, review, child, adolescent, assesment

INTRODUCTION

Due to its complex nature, quality of life is not a term that can be defined easy and with single definition. The relevant literature offer many definitions by various authors and still, there is no consensus about the meaning of this term among the researchers. Quality of life is a multidimensional phenomena that can be measured through a number of dimensions and indicators, such as: physical and psychosocial aspects, moods and emotions, self-perception, autonomy, spiritual well-being, parent relations and support, school environment, peers relations, social support, social acceptance, financial resources and other possible indicators for measuring. In this paper we aim to determine the dimensions and indicators for measuring the quality of life as an important issue not only in terms of diagnosis of children status but also for identifying the areas that needs intervention. We point out to different research approaches and definitions of the term quality of life, making the distinction with some relevant concepts such as health related quality of life, standard of living, freedom, happiness, productivity, human rights, security. Further on, we reflect on some relevant research in this field, specially on the methods and instruments that were developed for investigation of this phenomenon. The results presented in the paper contribute to methodological discussion on quality measurement, especially on the challenges that

researchers face in choosing or producing the instruments which will be conceptually and linguistically appropriate for use on certain population. The paper is based on secondary data, but it can contribute and help further researchers in developing adequate approach to this problem with deeper understanding of its nature. Discussion and exploration of this topic can also help service providers to choose and offer the most useful measures in centres and agencies and to provide correct rehabilitation services to children with special education needs.

METHODS

We conducted a type of desk research based on literature review and use of secondary data. We use method of documentation analyses on a sample of relevant documents and research reports in this field, in order to specify the term quality of life, to consider the methods and instruments that can be used in investigation of this phenomenon, with the focus on different dimensions and objective and subjective indicators used for their measuring.

RESULTS

The central research question that we explored was: what does quality of life mean, how can it be defined and how it can be measured? The relevant literature offer many definitions by various authors and still, there is no consensus about the meaning of this term among the researchers. If we make retrospective review of definitions, we can notice that in the past, quality of life was mainly related to the physical conditions and health status of children and youth, measured by some objective indicators. During the time, term has gained broader meaning encompassing not only physical, but social and psychological health as well. Such an understanding of quality of life corresponds to the wide definition of health given by the World Health Organization in which health is not longer only the absence of disease but "a state of complete physical, mental, and social well-being" (World Health Organization, 1948). Following that definition, the World Health Organization defined the quality of life as: 'the individual's perception 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?' (WHOQOL, 1997) In contemporary definitions of term, we should make distinction between health related quality of life (HRQOL) that refers to the measures of the overall effects of medical issues on a patient and, quality of life (QOL) as the general well being of individuals, measured by the degree of life satisfaction, including everything from physical health, family, education, employment, wealth, religious beliefs, finance and the environment. Literature review indicates connection of the quality of life and some other concepts as well. For example, quality of life is sometimes associated with standard of living. Standard of living as a concept is objectively measured by quantitative indicators as: per capita GDP, calculated as a ration of gross domestic product to the total population of the region, other financial indicators such as: personal income or costs of living or gross domestic product based on purchasing power parity per capita GDP (PPP) as one of the most suitable measures for comparison of living standards between various countries. Living standard is connected with life satisfaction

but increased income not necessarily corresponds to the increase of life satisfaction. Also frequently related concepts to the quality of life are the concepts of human security, freedom, human rights, productivity and happiness. Among these concepts, happiness is considered as the most subjective and difficult for measuring, so other measures are more usable. In measuring of the personal well being, two aspects are significant for the researchers. The first one is an emotional well-being, measured by the intensity and frequency of the emotional experiences of the respondents regarding to joy, sadness, anger, stress, and affection. The second aspect is based on life-evaluation when researchers offer respondents various scales to evaluate their life in general. Further on in this text, we present some relevant research and instruments. Depending on the dimension, various measures can be used. For the health related quality of life, there are generic measures for assessing the universal health aspects and, there are specific measures for particular diseases or disabilities. These measures assess the impact of the disorder, the capacities and limitations in functioning. In a comprehensive literature review made by a group of researcher 'a total of 107 generic and disease-specific measures were identified. (Assessing Quality of Life of Children and Youth with Disabilities: A Review of Available Measures.) The World Health Organisation has therefore developed two instruments for measuring quality of life: the WHOQOL-100 and the WHOQOLBREF as abbreviated version with 26 items. Instruments assess the quality of life in various situations and in a variety of cultural settings as well. Validity and reliability of the instruments were tested cross culturally in 15 field centres around the world. National centres developed specific modules in addition to the core of instruments in order to enable measurement in specific settings and on specific populations such as: migrants, refugees, or people with certain diseases typical for some regions.

In the original version of the instruments, six domains and twenty four facets were defined (WHOQOL, 1997):

1. Physical health with the following facets: energy, fatigue, pain, discomfort, sleep and rest
2. Psychological domain assessed through: bodily image and appearance, negative and positive feelings, self-esteem, thinking, learning, memory and concentration
3. Level of Independence based on: mobility, activities of daily living, dependence on medicinal substances and medical aids and work capacity. In the recent work there are ideas for merging the first and the third domain.
4. Social relationships covering: personal relationships, social support and sexual activity,
5. Environment as a domain with a big number of facets: financial resources, freedom, physical safety and security, accessibility and quality of the health and social care, home environment, opportunities for acquiring new information and skills, participation in and opportunities for recreation and leisure, physical environment (pollution, noise, traffic, climate), transport
6. Spirituality, religion and personal beliefs. This domain can be merged with the second one, i.e. psychological domain.

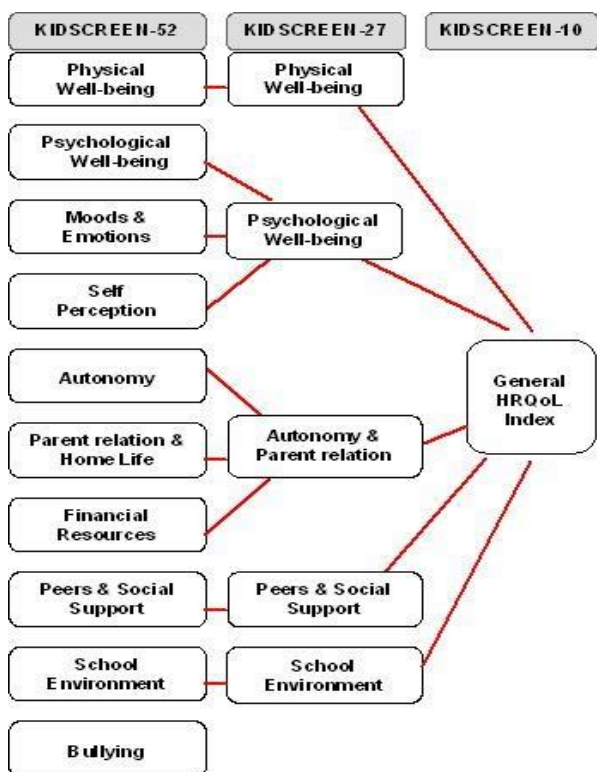
All items are rated on a numerical, one to five scale.

Instruments are available in more than 20 languages and for their implementation permission should be obtained from WHOQOL centre.²

From the literature review that we conducted, we choose to present another set of instruments with good metric characteristics that are verified cross-nationally in 13 European countries. So called KIDSCREEN instruments were developed as a result of an European project and are intended for assessment of children's and adolescents' subjective health and well-being. Instruments are designed as self-report measures and are applicable for healthy and chronically ill children and adolescents aged from 8 to 18 years. Within this big project, three sets of instruments were simultaneously developed.

- KIDSCREEN-52 that allows detailed profile information for ten HRQoL dimensions and requires 15-20 minutes to be filled in.
- KIDSCREEN-27 that allows detailed profile information for five HRQoL dimensions and requires 10-15 minutes to be filled in.
- KIDSCREEN-10 Index that gives global HRQoL score for monitoring and screening uses and requires 5 minutes to be filled in.

The items in the shorter versions of the instruments are derived from the longer ones and it is presented on the following scheme:



Picture 1. KIDSCREEN instruments - domains of assessment (Ravens-Sieberer, U. , 2008).

²From the countries in South East Europe, Croatia took part in this project.

The KIDSCREEN instruments are available in child and adolescent as well as parent or proxy versions and have been translated and adapted for use in several languages. A score can be calculated and t-values and percentages are available for each country involved, stratified by age and gender.

CONCLUSIONS

Quality of life became a topic interesting and required for research in the late seventies of the last century. In the last forty years numerous research, strategies and instruments were developed for its measurement. In different research we can identify from two to twenty four domains and much more indicators, facets, aspects for assessment. Some of them are objective and other are based on subjective perceptions. Plenty of the research treated the quality of life as dependent variable measuring the influence of various therapies and treatments in hospitals, institutions, families. Differences are measured according to age, gender, nationalities, health status or other demographic characteristic of the sample. Some instruments are fulfilled directly by the respondents and others by the therapists, observers, parents, medical personnel. With this paper we tried to make distinction between different concepts and different approaches to this problem and to point out that quality of life is a holistic concept that encompasses a number of dimensions with objective and subjective nature. Researchers has plenty of strategies, out of which they has to select appropriate ones for measuring physical, emotional, social and material well being, but also domains of personal development, individual rights, social inclusion, interpersonal relationships and other aspects.

REFERENCES

1. World Health Organisation (1948). Constitution of the World Health Organization. Available at: <http://www.who.int/about/mission/en/> (accessed on 20 April. 2017).
2. WHOQOL (1997). Measuring Quality Of Life. Geneva: World Health Organization. Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse. Available at: http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf (accessed on 29 April. 2017).
3. Assessing Quality of Life of Children and Youth with Disabilities: A Review of Available Measures. Available at: <https://www.canchild.ca/en/resources/157-assessing-quality-of-life-of-children-and-youth-with-disabilities-a-review-of-available-measures> (accessed on 26 April. 2017).
4. World Health Organization. (1992b). Report of the Meeting of Investigators on Quality of Life. Geneva: WHO (MNH/PSF/92.6)
5. Ravens-Sieberer, U. (2008). Die KIDSCREEN Studie “Screening for and Promotion of Children and Adolescents Health: A European Public Health Perspective (KIDSCREEN)”, <https://www.kidscreen.org> accessed on May 7, 2017

OD REČI DO REČENICE SINTAKSIČKE VEŽBE U RADU SA DECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

FROM WORDS TO SENTENCES SYNTACTIC EXERCISES FOR PRESCHOOL CHILDREN

Višnja MIČIĆ

Učiteljski fakultet u Beogradu, Beograd, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

U radu se razmatraju mogućnosti metodičkog osmišljavanja sintaksičkih vežbi u podsticanju razvoja govora dece predškolskog uzrasta. Značaj sintaksičkih vežbi ogleda se u prirodi samog govora koji u vaspitno-obrazovnom radu valja sistemski podsticati. Osnovna jedinica živog govora, kako ističe Lurija (2000), nije reč, već upravo fraza ili rečenica: rečenica koja se formira u procesu dugog razvoja, a zasniva se na sintagmatskom (predikatskom) principu povezivanja jezičkih elemenata. O značaju sistemskog podsticanja sintagmatskih veza na predškolskom uzrastu svedoče i rezultati asocijativne metode, koji su pokazali da je kod deteta između pete i sedme godine života prisutna potpuna dominacija predikativnih reakcija (Lurija 2000). Cilj rada je da se rasvetle osnovni pravci za sistematizaciju sintaksičkih vežbi koje se mogu praktikovati u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta. Pažnja se usmerava na vrste vežbanja u funkciji formiranja rečenice, njenog bazičnog raščlanjivanja, kao i definisanje odgovarajućih kriterijuma za izbor rečeničnih primera. Stoga se u predloženoj klasifikaciji vežbe dele prema tome da li se zasnivaju na sintetičkom, analitičkom ili analitičko-sintetičkom pristupu rečenici. Mogu biti usmerene na: a) početno formiranje pojmova reč i rečenica, upotrebu ovih termina i njihovom međusobnom razlikovanju; b) uočavanje osnovnih obeležja rečenice – celina, početak, kraj; c) sastavljanje i proširivanje rečenice; d) korigovanje deformisanih rečenica; e) raščlanjivanje rečenice, uočavanje i prebrojavanje reči od kojih je građena; f) sažimanje rečenice; g) neposredno dečje baratanje sintaksičkim elementima kroz njihovo simboličko prikazivanje u funkciji pripreme za učenje pisanja, a sve sa ciljem razumevanja rečenice kao jedinice govora.

Ključne reči: metodika, jezičke vežbe, sintaksičke vežbe, reč, rečenica.

ABSTRACT

The possibility to create the syntactic exercises that could be used to encourage the development of speech of the pre-school children was taken into consideration when this paper was written. The importance of the syntactic exercises could be seen in the nature of the language that should be systematically encouraged in the educational work. The main unit of the living language, today, according to Luri (2000) is not a word, it's a phrase or a sentence: a sentence that is formed in the process of long development, and is based on the predicative principle of connecting of the linguistic elements. The importance of the systematic stimulus of the phrase connections in preschool children could be seen in the results of the associative method, that showed us that children that are five to seven years old have the dominant predicative reaction (Lurija 2000). The goal of this paper is to discover the basic ways to systematize the syntactic exercises that might be practiced in the educational work with children in pre-school age. The attention is drawn to different types of exercises whose function is to

form the sentences, their basic division, as well as the definition of the suitable criteria for the selection of the sentence examples. Therefore, in the suggested classification the exercises are divided into those that have analytical, synthetically, analytical-synthetic approach to the sentence. They could be directed towards: a) the initial formation of words and sentences, usage of these words and their mutual differentiation, b) noticing the basic characteristics of the sentence - the whole, the beginning, the end, c) connecting and expanding the sentence, d) fixing the deformed sentence, e) sentence classification, noticing and counting the words it was made of, shortening of the sentence, g) immediate child's handling of the syntactic element through their symbolic representation in the function of the preparation for the reading lessons, and everything with the goal to understand the sentence as the speech unit.

Keywords: methodic, linguistic exercises, syntactic exercises, word, sentence.

UVOD

Sintaksičke vežbe su vrsta jezičkih vežbi koja se realizuje na sintaksičkom nivou. One podrazumevaju rad na izgrađivanju rečenice sa stanovišta strukture, značenja i stila. Kroz jezičke vežbe sistematski se podstiče razvoj govora i oplemenjuje jezički izraz dece. One se koriste u praktičnom radu na razvoju govora i u nastavi srpskog jezika i književnosti – u procesu opismenjavanja, usvajanja znanja o jeziku ili uočavanja stilskih karakteristika književnoumetničkog teksta (v. LOT, 2014: 288. i 289). U dosadašnjoj metodičkoj literaturi pominju se sledeće vrste sintaksičkih vežbi: a) analiza rečenice (delimična ili potpuna), b) sastavljanje rečenice (slobodno, na osnovu predmeta ili slike, zadatih reči, zadate teme), c) dopunjavanje rečenice, d) proširivanje rečenice, e) rad na deformisanim rečenicama, f) sastavljanje rečenica na slovarici (u okviru nastave početnog čitanja i pisanja), g) rečenične varijante (Matić, 1986; Težak, 1990; Trnavac, 1991; Marinković, 1994; Ivanović, 1997. i 2005; Nikolić, 2006; Milatović, 2009. i 2011). Obično se razmatraju zajedno sa vežbama ostalih jezičkih nivoa, te nisu opisane niti obrađene sistemski. Milatović (2011) većinu sintaksičkih vežbi svrstava u stvaralačke vežbe (sastavljanje rečenice od zadatih reči, dopunjavanje rečenice, proširivanje rečenice, sastavljanje rečenice na osnovu dve zadate reči – podsticanje, preobličavanje rečenice, rečenične varijante). To nije slučajno, jer je sintaksički nivo, zbog mnogostrukih mogućnosti kombinovanja jezičkih jedinica i neizostavne semantičke komponente, u govornom stvaralaštvu dece najproduktivniji, daleko produktivniji od fonološkog, leksičkog i morfološkog u kojima je stvaralaštvo svedeno na usvajanje i primenu postojećih jezičkih zakonitosti u postojećem fondu jezičkih jedinica. Sintaksičke vežbe najčešće su predmet proučavanja metodike nastave jezika, odnosno nastave gramatike (Petrovački, 2004; Težak, 1990; Milatović, 2011. i dr.), a dosta ređe i manje sistematično se njihov značaj sagledava u okvirima predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Marjanović, 1975; Matić, 1986; Ivanović, 1997. i 2005), gde se sistemski rad na razvoju rečenice usmerava ka usavršavanju komunikativnih funkcija govora i govora u funkciji mišljenja. Upravo ovakvo usmerenje jezičkih vežbanja na predškolskom uzrastu istovremeno omogućava i zahteva funkcionalni pristup jeziku (Ivanović, 2005), a kako ističe Marjanović (1975), zahtevaju i sistem podsticanja: „Ovaj sistem može da bude efikasan jedino ako se zasniva na mogućnostima predškolskog deteta, na unutrašnjoj logici raznovrsnih područja stvaranja, pribavljanja znanja, kao i na osnovnim razvojnim i vaspitnim

zadacima. “ Sa ciljem osmišljavanja sintaksičkih vežbi jedna od tri osnove uspeha biće logika složenog sintaksičkog sistema. Značaj sintaksičkih vežbi ogleda se u tome što „osnovna jedinica živog govora, osnovna jedinica kontakta, nije reč, već upravo fraza ili rečenica. Ako je reč element jezika, onda je rečenica jedinica živog govora“ (Lurija, 2000). Čak i pojedinačne reči kojima počinje razvoj dečjeg govora (holofraze), u stvari predstavljaju jednorečne rečenice, „budući da su upletene u situaciju radnje“ (na primer, kada dete kaže: Voda!, ono u stvari šalje informaciju: Želim da pijem vodu! Daj mi vode!). Kao što vidimo, holofraza, iako iskazana rečju, podrazumeva sintagmatski (predikatski) spoj najmanje dve reči – subjekta i predikata ili objekta i predikata. Rečenica koja se sastoji od zasebnih elemenata sintakse formira se u procesu dugog razvoja. Sintagmatski princip govora koji podrazumeva „široki prelaz od jedne reči ka drugoj u organizovanju iskaza“ (Lurija, 2000) nalazi se u osnovi sintaksičkih vežbi, o kojima će u radu biti reči. O značaju sistemskog podsticanja sintagmatskih odnosa na predškolskom uzrastu svedoče i rezultati asocijativne metode. „Analiza je pokazala da se kod deteta između pete i sedme godine života zapaža potpuna dominacija predikativnih reakcija, dok su asocijativne reakcije jako retke: dete od date reči obrazuje celu frazu“ (Lurija, 2000). Predikativni odgovori na govornu stimulaciju, dakle, predstavljaju „najraniji oblik govorne aktivnosti i intimno su povezani sa prirodnim, praktičnim životom deteta“ (Lurija, 2000). U radu ćemo pokušati da damo osnovne pravce za sistematizaciju sintaksičkih vežbi u radu sa decom predškolskog uzrasta.

Usvajanje pojmova reč i rečenica

Formiranje pojmova *reč* i *rečenica* podrazumeva uvođenje apstraktnih pojmova koje deca ni u kom slučaju neće usvojiti na nivou naučnog pojma. Ono podrazumeva prosto pridruživanje termina *reč* jezičkoj jedinici kojom se imenuje jedan pojam, odnosno termin *rečenica* za konkretan niz reči kojima se iskazuje celovita misao. Uvođenje ovih termina (na operativnom nivou) od velike je važnosti za razumevanje mnogih instrukcija u radu na razvoju govora. Pojam reč može se uvesti na dva načina: analitički i induktivno (Milatović, 2011). Ukoliko pojam reč uvodimo induktivnim putem onda se uspostavlja veza između određenog pojma (najčešće predmeta) i reči koja imenuje predmet. Prilikom uvođenja i razumevanja pojma reč, može se poći od predmeta, zatim slike, a na kraju se dolazi do glasova od kojih se sastoji reč. To je najpouzdaniji put formiranja pojma reč. Bitno je da deca uoče razliku između predmeta i imena koje se za taj predmet vezuje. Pojam reč uvodi se analitičkim putem tako što se rečenica rastavi na reči. Pojam rečenice može se obraditi na dva načina, sintetički ili globalno. Sintetički put jeste put formiranje rečenice od zadatih reči. Globalnim putem rečenica se razume usmeno kao celina koja se zatim može rastavljati i predstaviti određenim simbolima – ilustracijama, crticama, geometrijskim oblicima kao što su krugovi, trouglovi, kvadrati i sl. ili slovima. (up. Cvetanović i dr., 2010; Milatović, 2011; Mičić, 2016). Vizuelno predstavljanje reči i rečenice u radu sa decom predškolskog uzrasta može imati višestruku funkciju. Naime, kada se izgovorena reč ili rečenica predstavi vizuelno, ona se kao apstraktna jedinica govora time u određenom smislu konkretizuje. Sadržaj ovog pojma nije jednako dostupan kada se rečenica samo izgovori kao kada se njeni sastavni elementi prikažu određenim simbolima. Upravo iz

tog razloga je jedna od važnijih komponenti sintaksičkih vežbi vizuelno prikazivanje rečenice.

Vizuelno prikazivanje rečenice

Predstavljanje rečenice u radu sa decom zasnivaćemo na simboličkom kodiranju njenih elemenata. „Kada se govori o simboličkoj reprezentaciji, onda se misli samo na znakove koji se razlikuju od onoga što označavaju. Ti znaci su, dakle, dvojake prirode: oni su ono što jesu sami po sebi (na primer, skup glasova) i ono što označavaju (denotat). Dakle, znak ovde znači veštački stvorenu zamenu (veštački stimulus) koja reprezentuje nešto što je različito od njega samog“ (Ivić, 1987). Uslovno ćemo dva vida simboličkog predstavljanja sintaksičkih jedinica – ikoničko i simboličko – razlikovati prema stepenu bliskosti između značenja (sadržaja) oznake i označenog. Naime, kada reči prikazemo ilustracijom čijim se sadržajem upućuje na njeno značenje (npr. reč jabuka prikazemo crtežom, slikom ili fotografijom jabuke) podrazumevaće se da se služimo ikoničkim predstavljanjem, dok će simboličko prikazivanje podrazumevati odsustvo svake veze između oznake i označenog. Drugim rečima, oba načina predstavljanja u teorijskom smislu su simbolička, ali u praktičnom radu se javlja uslovna podela na ikoničko prikazivanje ilustrovanjem pojma, koje ne zahteva dodatnu verbalnu eksplicaciju, i simboličko koje zahteva da se određenom simbolu dodeli odgovarajuće značenje. Ikoničko prikazivanje praktično podrazumeva proizvoljno korišćenje niza ilustracija koje reprezentuju reči u rečenici. Simboličko se pak ostvaruje na dva nivoa. Prvi je zapis linijom ili nekim geometrijskim oblikom koji označava reči (ili glasove od kojih je reč sastavljena), a drugi način je slovni zapis za decu koja prepoznaju slova (Mičić, 2016). U prvom, slučaju simboli nemaju distinktivnu funkciju, već predstavljaju broj (poziciju) reči u rečenici (tj. glasova u reči). U drugom slučaju simbolički prikaz ima i distinktivnu funkciju i predstavlja uvođenje dece u sistem pisanog govora. Za razliku od slovnog zapisa rečenice njeno prikazivanje u okviru sintaksičkih vežbi predstavlja „imitaciju jezičkog sistema u vidu linearnog ređanja grafičkih elemenata“ (Ivić, 1987). Cilj vizuelnog prikazivanja reči i rečenice jeste dovesti decu do saznanja da se jedinstvena misao iskazana rečenicom sastoji od reči, tj. od glasova. Te reči možemo da prebrojavamo i vizuelno prikazujemo, čime osvešćujemo najmanje jedinice njenog sastava – (morfosintaksičke) reči. Prebrojavanje reči u rečenici je i najjednostavniji, bazični vid njene analize. Zašto je važno baviti se ovim vidom sintaksičkog vežbanja? Osim što se na ovaj način konkretizuju apstraktni pojmovi reč i rečenica, kroz tu konkretizaciju oni se i međusobno bolje razlikuju, što je jedan od zadataka njihovog početnog upoznavanja. Takođe, time se stvara privremena kopča između usmenog i budućeg pisanog govora, jer, kako ističe Vigotski (1996), „glasovna struktura reči, koja se u usmenom govoru izgovara automatski, bez raščlanjivanja na pojedine delove, zahteva prilikom pisanja sricanje, raščlanjivanje. Izgovarajući ma koju reč, dete nije svesno koje glasove izgovara i ne obavlja nikakve namerne radnje prilikom izgovaranja svakog pojedinačnog glasa. U pisanom govoru, naprotiv, ono mora da dovede do svesti glasovnu strukturu reči, da je raščlani i voljno reprodukuje u pismenima“. I ne samo glasovnu strukturu reči nego i broj reči u rečenici – stvaranjem odgovarajućih razmaka među rečima pri pisanju. Stoga se puni smisao vežbi raščlanjivanja ostvaruje u podsticanju dece da rečenicu koju doživljavaju kao celinu podele na sastavne jezičke

jedinice – reči, a reči na glasove. Iz tog razloga nam je važno da te elemente i vizuelno prikazemo.

Rečenica se, dakle, može prikazivati:

- a) ikonički (ilustracijama na kojima je prikazana svaka reč/pojam),
- b) simbolički (određenim simbolima u koje spadaju i slova),
- v) kombinovano (pojedine reči prikazuju se ikonički, a ostale simbolički).

Da bi deca rečenicu razumela kao celovitu misao, koja ima početak i kraj, već na uzrastu od 4 godine, grafički uvodimo oznaku za početak rečenice i tačku (tj. uzvičnik ili upitnik). To činimo simbolički, prikazivanjem rečenice crtama ili geometrijskim oblicima, koji označavaju reči. Početak može biti istaknut uspravnom crtom ili geometrijskim oblikom nešto većim nego što su oblici koji slede, a kraj tačkom ili drugim znakom interpunkcije (prilog 1). Time se deca spontano uvode i u pravopisno kodiranje početka i kraja rečenice, iako cilj nije učenje pravopisa, nego razumevanje rečenice kao celine. Pravopis je tu samo podrška za izbor odgovarajućih simbola, a ne i cilj. Za simboličko prikazivanje rečenice po istom principu mogu se koristiti i trodimenzionalna sredstva – čunjevi, konstruktori, kutije, aplikacije sa magnetima ili čičak-trakom itd. U tom slučaju je baratanje jezičkim elementima u toku vežbanja dostupno podjednako na verbalnom i na simboličkom nivou. Reči u rečenici, zavisno od tematskog okvira mogu biti prikazane i ikonički, što znači da je svaka reč u rečenici prikazana odgovarajućom ilustracijom (Prilog 2: Ikonica u obliku kruga predstavlja odgovarajuću boju: Devojčica jede jabuku. Devojčica jede zelenu jabuku).³ Ovde je važno istaći da se ilustracije kojima se označava radnja, situacija ili odnosi među pojmovima, ne treba da sadrže celovitu predstavu nijednog pojma koji mogu uključiti u ikonički prikaz. Na primer, u prilogu 2 je na ilustraciji koja predstavlja glagol zagristi ili gristi prikazana devojčica koja grize jabuku. Nijedan od pojmova koje ilustracija obuhvata (devojčica, jabuka, zubi, ruka) ne prikazuje se celovito, jer je značenje na koje ilustracija upućuje sadržano u situaciji koja se formira u međuodnosu ovih pojmova, a ne u samim pojmovima (devojka – jabuka – ruka – zubi). Ukoliko bi ilustracija sadržala celovite ilustracije pojmova koji čine situaciju, deca bi takvu ikonicu imenovala rečenicom (Devojčica grize jabuku) ili sintagmom (devojčica koja grize jabuku), a zavisno od opažajne zrelosti, mogla bi imenovati samo jedan od pojmova, npr. samo devojčicu.

Sintaksičke vežbe

Cilj sintaksičkih vežbanja je formiranje rečenice, ali i razvijanje osećaja za jezičku jedinicu kojom se iskazuje celovita misao. Takođe, pažnja se usmerava na njenu komunikativnu funkciju i različite tipove sintaksičkih konstrukcija, ali se fokus zadržava na prosto rečenici, tj. komunikativnoj rečenici koja je sastavljena od jedne predikatske rečenice.⁴ U okviru sintaksičkih vežbi deca upoznaju *rečenicu* kao celovitu

³ Ukoliko nam je za vežbu važno da vizuelno prikazemo sve reči u rečenici, kako bi ih deca prebrojala, onda je potrebno da se i boja jabuke prikaže kao posebna reč (u ovom slučaju to je obojeni krug). Međutim, ako nam nije važno da prikazemo sve reči, već nam je cilj sastavljanje rečenica, proširivanje, ili rad na deformisanim rečenicama, onda je dovoljno da ilustracija jabuke bude zelene boje i da označava celu sintagmu *zelena jabuka*.

⁴ Rečenicu u širem smislu Lj. Popović (2008: 205) naziva komunikativnom, a u užem – predikatskom. Komunikativnu rečenicu definiše kao sintaksičko-komunikativnu jedinicu kojom

misao koja ima početak i kraj, shvataju da se ona gradi od reči, o čemu je već bilo reči, te se jedna od prvih vežbi koja će se sa decom praktikovati već na najmlađem uzrastu biti sintetičko vežbanje sastavljanja rečenica najpre uz vizuelni podsticaj, a zatim ikoničko i simboličko prikazivanje sintaksičkih elemenata, gde će deca intuitivno osetiti da im je potreban vršilac radnje i radnja, kao i ostali članovi rečeničnog modela, iako ne moraju to i da osveste. Sintetička vežbanja dalje se usložnjavaju vežbama proširivanja rečenica fakultativnim članovima. Nakon učvršćivanja principa sintetičkih vežbanja u rad sa decom se mogu uključiti vežbe koje se tiču oblika reči u odgovarajućim sintaksičkim funkcijama, pri čemu se deca dovode u situaciju da na nepravilnim formama primenjuju svoje jezičke kompetencije i da ih učvršćuju. Razumevajući rečenicu kao celinu sastavljenu od reči koje mogu da se prebroje i odrede, što je bazični nivo analitičkog pristupa, sintaksičke vežbe mogu se usmeriti ka raščlanjivanju i sažimanju rečenice, njenom svođenju na osnovni rečenični model. Rečenica se, dakle, kroz sintaksičke vežbe može sastavljati, proširivati, korigovati, raščlanjivati ili sažimati.

Sastavljanje rečenica

Vežbe sastavljanja rečenica podrazumevaju sistemsko vođenje dece ka formiranju celovite komunikativne rečenice. Cilj vežbi je da dobrim instrukcijama i očiglednim sredstvima decu stimulišemo da izgrade rečenice odgovarajućeg modela (S-P ili P-O ili S-P-O ili S-P-O-Po itd.)⁵, iako se oni neće opterećivati tom zadatom strukturom. Rad na sintaksičkim sadržajima sa decom predškolskog uzrasta zasniva se na intuitivnom i operativnom pristupu jezičkoj građi, jer se iskaz prirodno formira „na osnovu realnih aktivnosti deteta u obliku aktivnih radnji sa predmetima, koje stvaraju široku praktičnu osnovu za budući odnos subjekat – predikat – objekat, koji se nalaze u osnovi najjednostavnijih (nukleusnih) struktura jezika“ (Lurija, 2000). Poželjno je pokazati deci da pozicija reči u rečenicama koje sastavljamo može da varira, što je jedna od karakteristika srpskog jezika. Takođe, posebnu pažnju treba posvetiti intonaciji, kojom se ostvaruje određeno značenje rečenice. Vežbe sastavljanja rečenica izvode se na više načina:

- a) sastavljanje rečenice na osnovu pojmova, pojava i radnji prikazanih ilustracijama, predmetima ili putem dramskog i situacionog izvođenja određenih radnji (situacija);
- b) sastavljanje rečenica na osnovu slika sa celovitim događajem (Devojčica se ljulja u parku);
- c) sastavljanje rečenica povezivanjem verbalno iskazanih reči: navođenje imenica, glagola, prideva i priloga (devojčica – telefon / devojčica – razgovarati – telefon > Devojčica razgovara telefonom);

se iskazuje celovita poruka. Ističe da je rečenica sastavljena iz reči, prema principima sintaksičkog sistema, i da se izgovara (posebno intonacijom, melodijom koja objedinjava sve delove ove sintaksičke jedinice u jednu celinu sa spuštanjem glasa na kraju) i piše (velikim početnim slovom, sa odgovarajućim znakom interpunkcije na kraju) na način koji pokazuje njenu komunikativnu celovitost. Predikatsku rečenicu, ili rečenicu u užem smislu, definiše kao jezičku jedinicu formiranu pomoću glagola u ličnom (finitnom) obliku upotrebljenog u funkciji predikata. Lj. Popović još dodaje: „Za komunikativnu rečenicu upotrebljava se termin iskaz, a za predikatsku rečenicu termin klauza”.

⁵ S – subjekat; P – predikat; O – objekat, Po – priloške odredbe.

d) sastavljanje rečenica na osnovu niza slika – reč po reč rečenica: vežba počinje jednom rečju koja može biti prikazana na slici, zatim uz slikovni podsticaj jedno dete na nju nadovezuje drugu reč, uz novi slikovni podsticaj sledeće dete navodi treću reč, zatim na isti način sledeće dete navodi četvrtu i tako grade rečenicu.

Proširivanje rečenica

U vežbi proširivanja rečenica metodičkim pitanjima i očiglednim sredstvima stimulišemo decu da bogate polaznu rečenicu (minimalnu gramatičku jedinicu) fakultativnim članovima⁶, a to su atribut, atributiv, apozicija, apozitiv, priloške odredbe, nepravi objekat.⁷ Obogaćivanje rečenice atributima i atributivima odvija se na sintagmatskom, a priloškim odredbama i ostalim navedenim članovima na rečeničnom nivou (npr. Zaljubio sam se u Persu. → Zaljubio sam se u našu Persu iz komšiluka. → Te godine sam se beznađežno zaljubio u Persu; v. Mičić, 2016). Pritom, nikako ne koristimo gramatičku terminologiju.

Za prirodno proširivanje rečenice potrebni su odgovarajući komunikativni uslovi, koji zavise od funkcije rečeničnog člana koji se dodaje.

a) Atributi se dodaju rečenici kada se želi precizirati neko svojstvo predmetnosti rečenice. Osim pridevima atributi mogu biti iskazani pridevskim sintagmama, pridevskim zamenicama i rednim brojevima, imenicama ili imeničkim sintagmama u nekom zavisnom padežu, s predlozima ili bez njih (Lepa devojčica crta maslačke. Devojčica plave kose crta žute maslačke). Njajjednostavniji način dopunjavanja svojstava u radu sa decom predškolskog uzrasta svakako su boje, jer se lako mogu vizuelno predstaviti, pa se njima ova vrsta vežbi započinje. Međutim, svojstvo nekog predmeta, kao što je npr. boja, eksplicira se u vidu atributa samo onda kada ono može biti promenljivo, te kvalifikuje pojam prema nekom svojstvu. Stoga je opravdano uvesti boju kod opisa npr. jabuke, s obzirom na to da se jabuka može naći u najmanje tri boje. S druge strane, proširivanje rečenice atributom koji je iskazan pridevom za označavanje boje neće imati odgovarajuću funkciju ukoliko se za primer uzme npr. šargarepa i uz nju narandžasta boja, koja je za ovaj pojam podrazumevajuća. Atribut narandžasta u narandžasta šargarepa semantički je redundantan, iako se u funkciji imenskog dela predikata može javiti, kada funkcija ovog prideva više nije proširivanje rečenice, već konstituent u formiranju zasebnog iskaza: Šargarepa je narandžasta.

b) Priloškim odredbama proširuje se informacija iskazana članovima rečeničnog modela i pritom se precizira mesto, vreme, način, uzrok ili količina radnje o kojoj je reč (U bašti devojčica satima mirno crta. Devojčica je vrlo uznemirena zbog krađe)⁸.

⁶ Minimalna gramatička jedinica je svaka jezička jedinica iz koje se ne može ispustiti nijedan sastavni element zato što bi se ona kao data jedinica time uništila (v. Ivić, 2008: 247). To je, na primer, slučaj sa rečenicama u kojima su prisutne obavezne dopune, te one nisu svodive na subjekat i predikat, što prvenstveno zavisi od valentnosti glagola. Minimalna gramatička jedinica reprezentuje rečenični model.

⁷ Ovde treba napomenuti da atributi i nepravi objekti mogu biti obavezni članovi, o čemu će biti reči.

⁸ Priloške odredbe iskazane predloško-padežnim konstrukcijama ponekad donose više informacija od prostog vremenskog, prostornog ili nekog drugog određenja. Na primer, kada kažemo: *Knjiga se nalazi na stolu*, mi ovom odredbom preciziramo da sto ima nekakvu ravnu površinu na kojoj može da stoji knjiga. To je svojstvo koje se podrazumeva u značenju reči *sto*.

c) Apozicija je izdvojena iz rečenice – u govoru pauzama, a u pisanju zapetama. Može biti iskazana imenicom ili imeničkom sintagmom. Njome se dodatno precizira pojam iskazan subjektom. Rečenicu: Steva, moj vaspitač, juče me je pohvalio pred svima, iskoristiće dete koje ovu situaciju prenosi nepoznatoj osobi – osobi koja ne poznaje vaspitača Stevu.

d) Apozitiv, takođe izdvojen iz rečenice, iskazuje se pridevom, pridevskom sintagmom i ima odredbenu funkciju (Steva, raspoložen i vedar, juče me je pohvalio pred svima. Steva, plave kose, juče me je pohvalio pred svima).

e) Atributivi su iskazani imenicama ili imeničkim sintagmama kojima se imeničkom pojmu u centru sintagme direktno pripisuje njihov sadržaj (Vaspitač Steva, juče me je pohvalio pred svima).

f) Nepravi objekat iskazuje se imeničkom jedinicom u zavisnom padežu ili predložko-padežnim konstrukcijama (Devojčica nosi maslačke mami. Sva deca ponekad maštaju o krilima).

Rad na deformisanim rečenicama

Rad na deformisanim rečenicama podrazumeva podsticanje dece da ispravljaju nepravilne oblike reči u rečenici ili nepravilne rečenične konstrukcije. Dete ovu vrstu vežbi može da obavlja intuitivno, jer, kako navodi Vigotski (1996), „dete upotrebljava ispravan padež i pravilan gramatički oblik u strukturi određene rečenice, ali nije svesno toga koliko takvih oblika postoji, ne može da izmenja reč po padežima ili da izmenja glagol po licima”. Dakle, korišćenje pravilnog oblika reči u odgovarajućoj rečenici, kad je u pitanju maternji jezik, ne zahteva odgovarajuća znanja o određenim gramatičkim pravilima i kategorijama. Ove vežbe mogu se usmeriti pre svega na: a) ispravljanje nepravilnih oblika u rečenici – padež (Sipala je vodu u čaši), rod (Deda je sipala vodu u čašu), lice (Marko si došao), lice i broj (Drugari je stigao)⁹; b) ispravljanje pogrešnog/neuobičajenog redosleda reči; c) dodavanje izostavljenih reči.

Raščlanjivanje i sažimanje rečenice

Vežba raščlanjivanja rečenice i izdvajanje (pa i prebrojavanje) reči od kojih je sastavljena predstavlja prvi nivo analitičkog vežbanja, o čemu je bilo reči. U ovoj vežbi osnovna jedinica analize je morfosintaksička reč, a pošto je deca savladaju dalje se može usložnjavati vežbama sažimanja rečenice, koje podrazumevaju eliminisanje fakultativnih rečeničnih članova i uslovnu podelu rečenice na njene konstituente. Time deca intuitivno saznaju da su u rečenici neke reči glavne, a neke ne, iako nisu upoznati s njihovim funkcijama u rečenici. U obradi polazimo od njihovih intuitivnih predstava o značaju pojedinih rečeničnih elemenata, što nam izučavanje maternjeg jezika nesumnjivo pruža (Mičić, 2016). Ovim vežbama rasvetljava se pitanje koliko manje saznajemo iz rečenice ako u njoj nema fakultativnih rečeničnih članova npr. priloških

Međutim, ukoliko kažemo: *Knjiga je u stolu*, ta konstatacija će podrazumevati da sto ima neku pregradu ili fioku u kojoj bi se mogla smestiti knjiga. U tom smislu odredba *u stolu* donosi jednu informaciju više nego što je priloška odredba za mesto, što je važno imati u vidu prilikom vizuelnog prikazivanja takvih primera.

⁹ Ovde u obzir dolaze i sve ostale gramatičke kategorije, kao u primerima: *Deda će prošle godine doći*; *Deda je ceo dan zaspao*; *Deda je mnogo star od mog tate* itd, kao i razne druge nepravilne konstrukcije.

odredaba ili atributa. Vežbe sažimanja rečenica s takvim ciljem mogu se organizovati u nekoliko pravaca:

a) svodenje rečenice na glavne članove i (kada postoji) pravi objekat, što zavisi od valence glagola¹⁰ (Princezine kočije stigoše u dvor → Kočije stigoše – S–P; Donelo jednom s proleća neko nestašno đače u školskoj torbi sa knjigama belo maleno mače. → Đače donelo mače – S–P–O; Malo drvo širi svoje grane → Drvo širi grane – S–P–O → Drvo širi* – S–P*¹¹),

b) izuzimanje samo atributa i sagledavanje promena u značenju rečenice (Donelo jednom s proleća đače u torbi mače),

c) izuzimanje samo priloških odredbi i sagledavanje promena u značenju rečenice (Donelo neko nestašno đače belo maleno mače),

d) izostavljanje glavnih rečeničnih članova i uviđanje besmislenosti i nepravilnosti takvih rečenica (*Jednom s proleća u školskoj torbi sa knjigama). Tu će deca intuitivno osetiti da im je potreban vršilac radnje i radnja, ali to ne moraju da osveste.

Odbacivanje fakultativnih članova izvodi se kroz smisljena pitanja i grafičko (ikoničko ili simboličko) prikazivanje reči u rečenici (Šta nam govori ova reč? Ako sklonimo reč „skače“, da li vi znate šta radi „zec“? Zašto nam je potrebna reč „lep“? Šta nam ona otkriva?). Obično se koriste posebna očigledna sredstva, nalik na podlogu slovarice (mada se mogu koristiti i druga sredstva kao što su tabla sa magnetima, flanelograf, trodimenzionalni simboli koji se mogu pomerati – konstruktori, čunjevi itd.). U košuljicu ovog sredstva zatim se ređaju ikone ili simboli koji reprezentuju reči unutar određene rečenice. Iz iskazanog niza udaljavaju se fakultativni članovi zavisno od pitanja koje vapitač postavi, a zatim se izgovara rečenica koja je preostala i konstatuje se koliko se novim oblikom manje saznaje o situaciji iskazanoj rečenicom. U toku vežbe mogu se koristiti pitanja: Šta on radi? Ko trči? Gde spava? Koga on češlja? Šta šutira? itd. Odgovor na ta pitanja su reči sa službom predikata, subjekta, priloške odredbe, objekta i rečenica koju dobijemo imaće odgovarajuću strukturu. Za ovu vežbu veoma je važno smisliti funkcionalne primere koji sadrže fakultativne članove. Zatim

¹⁰ Valenca je svojstvo glagola da za sebe „veže“ druge rečenične članove. Od glagolske valence zavisice i rečenični model. Kako ističe Popović (2008) glagol u rečenici oko sebe okuplja i međusobno povezuje druge rečenične članove i na taj način organizuje rečeničnu strukturu. Glagoli kojima nisu potrebne dopune nazivaju se jednovalentni glagoli i čine prosti subjekatsko-predikatski model (S–P). Uz dvovalentne glagole javljaju se još dva konstituenta: subjekat i objekat (*Jasna je kupila knjigu*; S–P–O), a uz trovalentne tri: subjekat, objekat i odgovarajuća dopuna (*Jasna je stavila knjigu na sto*). Dopune koje se moraju upotrebiti da bi rečenica bila potpuna nazivaju se obavezne dopune, a one koje se mogu izostaviti fakultativne (neobavezne) dopune (Lurija, 2000).

Iz ovoga se možda najbolje može sagledati nepreciznost tradicionalnog termina proširena rečenica, koji Popović (2002) smatra neadekvatnim. Ovaj termin odnosio se na rečenice koje pored subjekta i predikata sadrže bilo koji zavisni konstituent u okviru subjekatskog ili predikatskog skupa, pa i obavezne dopune (npr. pravi objekat). Ukoliko uzmemo da je proširena rečenica po sastavu složenija od proste, to bi značilo da ona mora biti svodiva na jednostavniju – prostu rečenicu. Međutim, prosta rečenica sastavljena npr. od subjekta, predikata i obavezne dopune, nije svodiva na dvočlani subjekatsko-predikatski model. Tek prisustvom sva tri člana, ona je potpuna i predstavlja minimalnu gramatičku jedinicu (npr. *Grupa je izabrala Tanju*. → *Grupa je izabrala*).

¹¹ Nepravilna konstrukcija, s obzirom na to da prelazni glagol zahteva objekat.

je važno odrediti rečenični model, kako bi vaspitač sažimanje završio čim se dođe do minimalne sintaksičke jedinice. Vežba se tada najčešće i završava, ukoliko ne želimo da rasvetljavamo besmislenost rečenice bez predikata, objekta ili subjekta, što može biti cilj vežbanja, zavisno od primera. Prilikom sažimanja treba voditi računa o jezičkim nivoima. Iz rečenice se izostavljaju određeni rečenični članovi koji mogu biti iskazani jednom, dvema ili sa više reči: Dečak je uzeo gumu iz svoje bašte → Dečak je uzeo gumu iz bašte → Dečak je uzeo gumu. U tom slučaju, kao što vidimo iz primera, važno je dobro odmeriti da li će rečenični član koji izuzimamo podrazumevati isključivanje jedne, dve ili tri reči istovremeno. Na primer, u rečenici Devojčica plave kose odlazi na spavanje moramo istovremeni izdvojiti obe reči imeničke sintagme plave kose koja ima funkciju atributa, jer kada bismo isključili samo atribut (plave) ili samo upravnu reč (kose) ove sintagme (plave kose), rečenica bi bila besmislena: *Devojčica kose odlazi na spavanje./ *Devojčica plave odlazi na spavanje. Dakle, istovremeno odbacujemo obe reči ove sintagme (plave kose), tj. obe ilustracije ili simbola kojima su te reči reprezentovane u vizuelnom prikazu. Slično se dešava s vizuelnim predstavljanjem glagolskih oblika: Devojčica je otišla na spavanje, gde se glagol (je otišla), iako ima jedinstvenu funkciju predikata mora prikazati dvama simbolima kojima se označavaju reči, što znači da će rečenični model biti prikazan razuđenije nego što sintaksički nivo zahteva. Neke funkcije biće prikazane većim brojem simbola, koji odgovaraju broju reči u rečenici. U tom slučaju mogu se uvesti boje koje će odgovarati određenoj sintaksičkoj funkciji. Tako bi npr. pomoćni glagol i glagolski pridev bili označeni simbolima iste boje, dok bi se i ostalim simbolima kojima se označavaju funkcije u rečenici takođe dodelila određena boja. Tako će se enklitički oblici pomoćnih reči pojedinačnim simbolom istaći kao posebne reči, ali će se bojom vezati za odgovarajuću reč sa kojom čine određenu konstituentnu funkciju. Stoga bi u početnim primerima svakako trebalo zadavati rečenice u kojima glagol nije povratni i u kojima je npr. u obliku prezenta. Najčešće za početne primere biramo rečenice čiji je predikat iskazan neprelaznim glagolom, kako bi se svodenje završilo dvema rečima: cvrkutati, odleteti, doći, spavati, živeti itd. Nakon polaznih primera i njihovog usložnjavanja uvode se primeri dvovalentnih glagola (voleti, želiti, dati, kupiti, slušati...) i tročlani rečenični model, kada se zadata rečenica svodi na najmanje tri reči. I ovaj deo vežbi usložnjava se promenom glagolskog oblika (u perfekat i futur I).

Način pripremanja sintaksičkih vežbi

U toku pripremanja sintaksičkih vežbi vaspitač najpre bira karakteristike rečeničnih primera. Promišlja o rečeničnoj strukturi, ali svojim razmišljanjima o rečeničnim članovima ne bi trebalo da optereti decu. Taj deo promišljanja za decu ostaje nevidljiv. Osim toga, zavisno od uzrasta dece, promišlja o značenju rečenice, tematskoj oblasti kojoj pripada, poreklu saznanja (najčešće se oslanjamo na čulno iskustvo dece), njenoj dužini, kao i o redosledu reči u rečenici. Zavisno od ovih odlika odabranih primera vaspitač dalje pripremljene rečenice ili građu za formiranje rečenica grupiše prema kriterijumima koji su za zadatak vežbu dominantni. Proces pripremanja sintaksičkih vežbi podrazumeva i smišljanje odgovarajućih pitanja kojima se deca stimulišu ili im se implicitno sugeriše odgovarajuća struktura, o čemu je bilo reči. Međutim, pitanja nekad nisu dovoljan podsticaj. Veoma često, zbog prirode jezika koji teži

ekonomičnosti, deca će u svojim odgovorima ponuditi samo jednu reč (Ko trči? Dečak.). U takvim situacijama, kada želimo da deca odgovaraju celovitom rečenicom, neophodna su dodatna sredstva kao što su:

- a) telefon, jer sagovornik ne vidi sve detalje na slici, pa mu se prikaz mora saopštiti potpunom rečenicom (Ivanović, 2005),
- b) lutka medijator, koja nije prisustvovala razgovoru o slici, pa joj se mora ponoviti ceo iskaz do kojeg se došlo odgovorima na pitanja (Ko se nalazi na slici? Devojčica. Šta ona radi? Trči. Gde ona trči? Na livadi. Naša drugarica Lutka Sofija nije čula šta radi devojčica sa slike. Hajde joj vi kažite. Devojčica trči na livadi).
- c) alternativna rešenja, koja nalazu da se situacija saopšti potpunom rečenicom (Deca su dobila po jednu crvenu lopticu. Iza paravana nalaze se dve kutije: bela i zelena. Njihov zadatak je da odu iza paravana i ubace lopticu u odabranu kutiju, a onda da nam saopšte šta su uradila. Kada završe zadatak, deca moraju potpunom rečenicom da saopšte npr.: Crvenu lopticu ubacio sam u belu kutiju. Pored alternativnog, ova vežba može biti organizovana i sa višestrukim izborom, što se praktikuje na starijem uzrastu) itd. Pored vežbi sastavljanja rečenica, decu možemo upućivati da sama postavljaju pitanja na osnovu zadate situacije, što je jedna od najvažnijih komunikacijskih veština. Sintaksičke vežbe usmerene su na podsticanje dece da povezujući reči grade, proširuju i usložnjavaju rečenice različitih komunikativnih funkcija.

ZAKLJUČAK

U predškolskom periodu, kada deca nemaju predznanja o jeziku i gramatici, rad se mora zasnivati na spontanom jezičkim kompetencijama maternjeg jezika. Najveći broj gramatičkih pravila koja deca pravilno koriste u spontanom govoru, nije doveden do svesti niti ekspliciran. Stoga se u organizaciji jezičkih vežbi uvek polazi od intuitivnih jezičkih znanja. Nasuprot tome, kompetencije vaspitača moraju podrazumevati vladanje gramatičkim znanjima. Sintaksičke vežbe zasnovne na analitičko-sintetičkom pristupu, kao što smo videli, mogu biti usmerene na početno formiranje pojmova *reč* i *rečenica* i upotrebu ovih termina; njihovo međusobno razlikovanje; uočavanje osnovnih obeležja rečenice – celina, početak, kraj; sastavljanje i proširivanje rečenice; korigovanje deformisanih rečenica; raščlanjivanje rečenice, uočavanje i prebrojavanje reči od kojih je građena; sažimanje rečenice, neposredno baratanje sintaksičkim elementima kroz njihovo simboličko prikazivanje u funkciji pripreme za učenje pisanja. Ovim smo dali samo polazne okvire za osmišljavanje sintaksičkih vežbanja na predškolskom uzrastu, koja se dalje mogu granati ka složenijim oblicima sistemskog podsticanja kroz semantičke vežbe otkrivanja osnovnih značenja rečenice; otkrivanje značenja homonimskih rečenica sa razlikom u akcentu, uočavanje funkcionalnosti rečenice u govornom komuniciranju itd.

LITERATURA

1. Cvetanović, Z., Janićijević, V. i Mičić, V. (2010). Metodčki aspekti savremenog bukvara. U: A. Jovanović, i B. Jordanović, ed. Bukvar i bukvarska nastava kod Srba. Beograd: Pedagoški muzej, str. 287–305.
2. Ivanović, R. (1997). Govorne radionice za rad sa decom od 3 do 7 godina. Beograd: Altera.

3. Ivanović, R. (2005). Dete i jezička komunikacija. U: M. Marković i dr., ed. Korak po korak 2 – vaspitanje dece od tri do sedam godina. Beograd: Kreativni centar, str. 185–205.
4. Ivić, I. (1987). Čovek kao animal symbolicum: razvoj simboličkih sposobnosti. Beograd: Nolit.
5. Ivić, M. (2008). Lingvistički ogledi, treće dopunjeno izdanje. Beograd: Biblioteka XX vek.
6. LOT, (2014). Leksikon obrazovnih termina. P. Pijanović, ed. Beograd: Učiteljski fakultet.
7. Lurija, A. R. (2000). Jezik i svest. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
8. Marjanović, A. (1975). Igra i stvaralaštvo (Teze za jednu teoriju). U: Predškolsko dete. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije. (1), str. 1–14.
9. Marinković, S. (1994). Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti. Beograd: Kreativni centar.
10. Matić, R. (1986). Metodika razvoja govora kod dece. Beograd: Nova prosveta.
11. Milatović, V. (2009). Metodika razvoja govora. Beograd: Učiteljski fakultet.
12. Milatović, V. (2011). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi. Beograd: Učiteljski fakultet.
13. Mičić, V. (2016). Sintaksa proste rečenice u razrednoj nastavi. Beograd: Učiteljski fakultet.
14. Nikolić, M. (2006). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Petrovački, Lj. (2004). Sintaksa u nastavi srpskog jezika i književnosti. Novi Sad: Zmaj.
16. Popović, Lj. (2002). Sintaksička terminologija Mihaila Stevanovića. U: B. Ostojčić i dr., ed. Život i djelo akademika Mihaila Stevanovića. (59), Podgorica: CANU, str. 71–84.
17. Popović, Lj. (2008). Sintaksa. U: Ž. Stanojčić i Lj. Popović. Gramatika srpskoga jezika za gimnazije i srednje škole. Beograd: Zavod za udžbenike, str. 204–407.
18. Težak, S. (1990). Govorne vježbe u nastavi hrvatskoga ili srpskoga jezika. Zagreb: Školska knjiga.
19. Trnavac, N. (1991). Didaktičke igre, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
20. Vigotski, L. (1996). Problemi opšte psihologije. Sabrana dela (2). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

PRILOZI

Prilog 1.



Prilog 2.¹²



¹² Krug u trećem nizu slika reprezentuje pridev zelena.

MUZIKA I MUZIČKO STVARALAŠTVO KAO JEDAN OD ASPEKATA RAZVOJA DJETETA

MUSIC AND MUSICAL CREATIVITY AS ONE OF THE CHILDS DEVELOPMENT ASPECTS

Merisa KARIĆ

Javna Ustanova za predškolski odgoj i obrazovanje „Naše dijete“ Tuzla, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT

Muzički razvoj djeteta dio je njegovog opšteg razvoja, a rana i predškolska dob optimalno je vrijeme za razvoj djetetovih muzičkih sposobnosti. Na razvoj dječijih sposobnosti utiče ponajviše sredina u kojoj dijete živi, a posebno njegova vlastita aktivnost. Muzika ima posebno veliki uticaj na cjeloviti razvoj djeteta. U radu sa djecom potrebno je stvarati uslove za postupno razvijanje muzičkih sposobnosti, kao što je slobodno muzičko izražavanje, slušanje zvukova, razvoj interesa za muziku. Važno je da se svi susreti djeteta sa muzikom ostvaruju putem igre. Kroz igru se dijete razvija uči i bogati svoja iskustva. Dječije muzičko stvaralaštvo javlja se vrlo rano, ali između četvrte i pete godine djeca znaju tehniku pjevanja i jednostavne pokrete koje može da kombinuje u okviru igara uz muziku.

Ključne riječi: muzika, muzičko stvaralaštvo, dječije sposobnosti

ABSTRAKT

Child's musical development is a part of his general development, where the early and schoolage are optimal time for the development of child's musical abilities. The development of child's abilities is affected by the environment in which the child lives, and especially his own activity. Music has a great influence on the child's whole development. While working with children it is necessary to make conditions for a gradual development of musical abilities as free musical expression, listening to the sounds and developing the interest for music. It is important that all encounters of a child with music make through a game. Through a game the child develops, learns and enriches its experience. The child's musical creativity starts very early, but between ages 4 and 5 the children already have singing techniques and can combine some easy movements with music within games.

Keywords: music, musical creativity, children's abilities

UVOD

U odgoju i obrazovanju predškolske djece i u njihovim svakodnevnim igrama, značajno mjesto zauzima muzika. Kroz zajedničke muzičke aktivnosti djeca razvijaju urođeni smisao za muziku, osjećaj za ritam, melodiju, harmoniju i podstiču se njihove stvaralačke sposobnosti na ovom području. Zbog toga se, u okviru vaspitno - obrazovnog programa rada u vrtićima i školama, preciziraju i zadaci iz oblasti kojim se najneposrednije utiče na razvoj muzičkih sposobnosti djece i na formiranje muzičkog ukusa (Vukomanović i Komnenić, 1981). Predškolskim odgojem i

obrazovanjem postavljaju se temelji buduće ličnosti a od njegovog kvaliteta značajnim dijelom zavisi uspjeh daljeg razvoja i učenja. Muzika omogućava djetetu, da se uživi, smiri, relaksira, istraži i izrazi događaje kroz različite igrovne aktivnosti. U procesu asimilacije, integracije, razumijevanja i reprodukcije zvuka, ritma i pjesmi razvijaju se sposobnosti kao što su pažnja, percepcija zvuka, ritmičke memorije i melodije muzičkog i govornog izražavanja. Komunikacija muzikom direktno utiče na iskazivanje radoznalosti djeteta za velika otkrića sopstvenog zvuka i zvuka okoline. Muzički razvoj djeteta dio je njegovog općeg razvoja, a rana i predškolska dob optimalno je vrijeme za razvoj djetetovih muzičkih sposobnosti. Muzika je značajna za razvoj svakog djeteta. Djeca koja se u predškolskom periodu potiče u muzičkim aktivnostima brže savladavaju probleme u igrama. Poticanje muzičkog razvoja u kontekstu poticanja cjelovitog razvoja djeteta zadatak je svakog kvalitetnog kurikulumu ranog i predškolskog odgoja. U pogledu muzičkog izražavanja i stvaranja u periodu predškolske dobi potrebno je stvarati uslove za upoznavanje djece sa raznovrsnošću svijeta muzike kao i podsticati dječju prirodnu sklonost za učestvovanje u raznim muzičkim aktivnostima kao što su pjevanje, sviranje, kretanje uz muziku, muzičke dramatizacije, ples i dr., njegujući razne oblike spontanog muzičkog stvaralaštva (Kamenov, 1997). U predškolskoim ustanovama se provodi planski i sistematski rad kada je u pitanju muzički odgoj. Taj rad obuhvata razvoj vještine pjevanja, doživljavanje muzike slušanjem muzike raznog karaktera, dječije muzičko izražavanje putem pokreta, sviranje na dječijim muzičkim instrumentima.

Muzika kao podsticaj za dječije stvaralaštvo - Za stvaralačke aktivnosti, koje su vrlo korisne i za umjetnički razvoj djece, kako kaže sovjetski psiholog Teplov, sposobna su sva djeca, pa i ona manje nadarena, te je neophodno obezbjediti potrebne uslove za pravilno podsticanje stvaralačkih potencijala najmlađih (Vukomanović, Komnenić, 1981). Dječije samostalno muzičko stvaralaštvo kod djece razvija svijest o njihovoj sopstvenoj vrijednosti i sposobnosti. Posebno se ističu i oslobađaju stvaralačke snage kod muzički nadarene djece. Prvi oblici muzičkog stvaralaštva kod djece predškolske dobi čine samostalni pokreti na poznatu pjesmicu. U početku djeca su sasvim nesigurna i nesamostalna, a zadatak odgajatelja je da djecu opusti i oslobodi, da razvije interesovanje za muziku, da stvara kod njih potrebu za svakodnevnim kontaktom sa muzičkim aktivnostima. Najbolje je da prve oblike muzičkog stvaralaštva vežemo za stvaranje samostalnih pokreta na poznatu pjesmicu (Mazalović, 1996). U samom početku ovog rada djeca nisu samostalna, potrebno ih je podsticati na samostalne radnje. To se može ostvariti improvizacijom pokreta na poznate melodije i na instrumentalnu muziku.

Dječije muzičke igre - Igra je, kako je poznato trajna potreba svakog čovjeka, ali je u djetinstvu ta potreba posebno naglašena. Kroz igru se kod djeteta razvijaju njegove fizičke i intelektualne sposobnosti, a istovremeno se obogaćuje njegov emocionalni doživljaj (Mazalović, 1996). Putem raznovrsnih muzičkih igara dijete može da upozna, ovlada i kreira različite oblike muzičkog izražavanja (glasom, instrumentom, pokretom). Da bi se adekvatno podsticalo dječije stvaralaštvo, značajno je primjenjivati i realizovati programske, odnosno muzičke zadatke: njegovati izražajno i lijepo pjevanje odgovarajućih dječijih pjesama i skladno izvođenje muzičkih igara, slušati kvalitetne i umjetnički vrijedne kompozicije. U cilju što uspješnijeg ostvarivanja programskih zadataka (sluh, ritam, memorija i dr.) potrebno je na

adekvatan način podsticati dječije stvaralačke improvizacije glasom, igrom i plesom uz muziku, i korištenjem jednostavnih ritmičkih i melodijskih instrumenata. Programski zadaci doprinose da dijete slobodnije i odlučnije djeluje u stvaralačkim zadacima, a stvaralaštvo doprinosi da se lakše i uspješnije usvajaju osnovni programski zadaci. Stvaralaštvo glasom najviše se zapaža u zajedničkim igrama djece, gdje verbalne komunikacije djeca zamjenjuju pjevanjem najjednostavnijih melodija. Igre s pjevanjem su najčešći oblik muzičkih igara. U ovim igrama djeca istovremeno pjevaju i izvode igru. U radu sa djecom potrebno je prvo upoznati djecu sa pjesmom, zatim demonstrirati djeci igru uz pjesmu. U toku igre djeca se zamaraju, dolazi do otežanog pjevanja pa je iz tog razloga moguće napraviti u odgojnoj grupi dvije grupe djece, pa dok jedna pjeva i igra, druga samo pjeva pjesmu. Igre s pjevanjem je potrebno više puta izvoditi u raznim prilikama kao što je boravak vani u dvorištu vrtića ili na izletu. Značajno je da se svakodnevnim izvođenjem odgovarajućih pjesama kod djece uvijek podstiču i bude pozitivne emocije. U tome su značajne i vokalno-stvaralačke improvizacije djece predškolske dobi. Za dječije stvaralaštvo značajan je angažman odraslih. Svakodnevnim druženjem sa djecom, verbalnim komuniciranjem sa njima, odgajatelj možda zamijeni i stvaralačkim pjevanjem (Vukomanović, Komnenić 1981). Stvaralaštvo pokretom ima veliki značaj za psihofizički razvoj djece predškolske dobi. Uspješne stvaralačke improvizacije proizilaze iz rada na skladnom i lijepom pokretu. Ova iskustva su stečena putem izvođenja muzičkih igara. Mazalović (1996) navodi nekoliko karakteristika kod muzičkog razvoja kod djece: sposobnost doživljavanja lijepog u muzici; sposobnost da se pokretima izražava muzika; oplemenjuju se pokreti; doprinosi svestranom razvoju ličnosti. Autor također, ističe da su muzičke igre prema svom karakteru različite: igre po određenim pravilima; slobodne dječije igre (djeca sama stvaraju i pjesmu i pokrete); igre u kojima djeca pokretima spontano imitiraju razne pojave ili životinje. U odgojnim grupama igre se provode u sva tri organizaciona metoda oblika: frontalnim, grupnim i individualnim. Muzičke igre se dijele na više vrsta: igre s pjevanjem (i igre bez pjevanja); igre uz instrumentalnu pratnju; plesovi i narodna kola (uz pjesmu ili instrumentalnu pratnju); muzičke dramatizacije i stvaralačke i istraživačke igre.

Stvaralačke igre - Pjevati i istovremeno izvoditi odgovarajuće pokrete za djecu predstavlja složen zadatak. Iz tih razloga potrebno je da se dječije sposobnosti razvijaju što ranije. Prvi korak u podsticanju dječijeg stvaralaštva pokretom polazi od mlađih odgojnih grupa, gdje svoje pjevanje mogu da proprate jednostavnim pokretima, koja će dalje da dopunjuju i samostalno kreiraju. Kirsten i dr. u prvoj seriji izdanja Step by Step Programa ističu značajnu ulogu tima odgajatelja u poticanju muzičkog stvaralaštva kod djece predškolskog uzrasta, pri tome ne trebaju da brinu o savršenstvu intonacije ili oprativnog zvuka, djeca će ionako sa živošću i dragošću uživati u svim naporima. Ističu sposobnosti odgajatelja u sviranju nekog instrumenta koji predstavljaju način na koji se može osigurati muzičko vodstvo.

Igre uz instrumentalnu muziku - U instrumentalnoj muzici igra se bazira na karakteru i formi kompozicije. Dječiji pokreti se sinhronizuju sa muzikom, što predstavlja moguću muzičku zrelost kod djece. To je dječije iskustvo koje se postepeno formira, preko dječijih pjesama, igara s pjevanjem ili slušanjem muzike. Dječiji pokreti, uz instrumentalnu muziku, mogu biti isto tako veoma jednostavni ili

složeni, što zavisi od same kompozicije i uzrasta djece. Tako, na primjer skladno hodanje, koračanje, gibanje tijela ili ruku, postepeno prelazi u složenije pokrete. Pokreti koji se izvode uz vokalnu ili instrumentalnu muziku, na početku rada sa djecom kao što je poznato treba da su jednostavniji. Svaki osnovni pokret može da se pojednostavi ili proširi što zavisi od psihofizičkih mogućnosti djece. Djeci je potrebno da dobro upoznaju kompoziciju i da uz nju izvode odgovarajuće pokrete. Ove igre mogu da se izvode uz pratnju dječijeg instrumentarija, grupe instrumenata, uz sviranje odgajatelja na jednom od instrumenata ili uz puštanje muzike tj. određenog muzičkog zapisa za djecu. Instrumentalne kompozicije moraju imati duži tok usvajanja. Ove kompozicije djeci moraju biti dobro poznate. Djeca slušanjem moraju prvo da prepoznaju sve sastavne dijelove kompozicije, njen karakter, tempo, dinamiku i dr. Djeca treba da imaju jasnu predstavu šta muzika opisuje i kako se izvodi, a tek onda izvode pokrete. Dječiji pokreti mogu da budu obogaćeni i zvučnim percepcijama, u kojima bi djeca aktivno učestvovala. Ovdje se radi o dječijim ritmičkim instrumentima, kao što su: bubanj, doboš, činele, triangel, zvečke, štapići i dr. Ove instrumente djeca treba namjenski da primjenjuju za vrijeme igre sa zadatkom da se podvuče ritam melodije ili karakter kompozicije. U muzičkim igrama, treba da budu zastupljena očigledna sredstva koja nalaze široku primjenu u radu sa predškolskom djecom. Tekst pjesme ili naslov instrumentalne kompozicije usmjeriće maštovitost i kreativnost odgajatelja, a od raspoloživih materijalnih mogućnosti zavisi i bogatstvo i raznovrsnost sredstava. Značajno je za senzibiliranje dječijeg sluha, da ovakvi instrumenti daju ugodne i prijatne zvuke, kao i da su zadovoljavajućeg estetskog izgleda. Njihovo zvučanje djeca mogu uspješno da povežu sa odgovarajućim pojavama iz prirode. Sviranje na melodijskim instrumentima za dijete predstavlja složeniji zadatak. Dječiji interes da slobodno stvara zvuke najrazličitijim predmetima, treba podržati i dalje adekvatno podsticati. Uloga odgajatelja je velika, svojim angažovanjem u nabavci i odgovarajućoj opremi muzičkih kutaka najraznovrsnijim dječijim ritmičkim i melodijskim instrumentima, najuspješnije doprinosi stvaralačkom sviranju djece.

Sviranje - Djeca predškolskog uzrasta na različite načine upoznaju načine muzičkog izražavanja. U radu sa djecom potrebno je podsticati djecu na povezivanje muzičkog izražavanja sa ostalim oblastima dječijeg slobodnog izraza (verbalnog, likovnog, gestovnog i dr.) posebno u muzičkim dramaturzijama u kojima ima pjevanja, a instrumentima se obezbjeđuje muzička pratnja. Starijoj djeci treba da se omogući sviranje na Orfovom instrumentariju (štapići, drveni bubanj, zvečka, kastanjete na dršci, praporci, triangel, činele, ručni bubanj, daire i timpani). Djeci je potrebno pomoći da otkrije razne mogućnosti i originalna rješenja za interpretaciju muzičkih ostvarenja podstičući ih da eksperimentišu zvucima, stvaraju ritmičko-melodijske improvizacije, izmišljaju ritmičke cjeline na poznatim instrumentima, podražavajući pojave u prirodi, životinjske glasove, kretanje ljudi i sl. (Kamenov, 1997). U ovim muzičkim aktivnostima djeca koriste sopstveno tijelo, posebno noge i ruke, kao instrumente: pljeskanje, udaranje u koljena ili tapkanje po tvrdoj podlozi. Eksperimentišu zvucima i ritmovima tragajući za raznim mogućnostima i originalnim rješenjima za interpretaciju svog muzičkog stvaranja. Instrumentalno stvaralaštvo predstavljaju muzičke improvizacije i stvaranje ritmičkih i melodijskih motiva i cjelina na poznatim instrumentima. Djeca predškolskog uzrasta uspješno povezuju vokalno-instrumentalno stvaralaštvo, pa često svoj muzički izraz pokazuju kroz muzičko scenske igre,

muzičko-plesne predstave, muzičke dijaloge u dramatizacijama, imitiraju likove iz poznatih priča, komuniciraju putem zvukova i glasova raznih vrsta, jačine, boje i tonaliteta.

Plesne aktivnosti - Cilj ovog dječijeg muzičkog izraza je postizanje stvaralačke sinteze, kakvu daje preplitanje muzičkih, tjelesnih, dramskih, likovnih i govornih aktivnosti u plesne aktivnosti kao novog kvaliteta. Za dijete predškolske dobi, važno je da poznaje mogućnosti svog tijela kao instrumenta izražavanja pokretom, njegovo pravilno držanje, gracioznost u hodanju, skladni pokreti podstaknuti muzikom. Zadaci odgajatelja u pogledu plesnih aktivnosti, prvenstveno se odnose na podržavanje i dalje razvijanje spontanog, prirodnog, i cjelovitog dječijeg izraza kroz pjevanje, igranje, ritmičko kretanje, ples, likovno, govorno i dramsko izražavanje. U okviru plesnih aktivnosti, potrebno je što više prostora dati improvizaciji, kao preduslovu za ostale plesne izraze (Kamenov, 1997). U radu na razvoju plesnih aktivnosti, potrebno je zadovoljiti dječiju potrebu za aktivnim doživljavanjem i izražavanjem muzike kroz ritam i pokret, integrišući muzičke sa svim ostalim stvaralačkim aktivnostima.

Plesanje - Ples kao muzički izraz, sa djecom se izvodi uz pjesmu ili uz instrumentalnu pratnju. Plesne aktivnosti treba da budu u potpunosti usklađene sa dječijim potrebama i mogućnostima.

Plesne improvizacije - Plesne improvizacije kao izraz plesne aktivnosti, predstavlja dječije pokrete koji podrazumjevaju predstavljanje likova, situacija i radnji u određenom ritmu sa ili bez muzičke pratnje. Svako dijete ima svoj način plesnog izražavanja.

Plesne dramatizacije - Za razliku od improvizacija, plesne dramatizacije se odlikuju razrađenim sadržajem koji je preuzet iz omiljene priče, bajke, doživljaj iz dječijeg iskustva ili iz mašte. Uloga odgajatelja je da podstiče djecu na ulogu pripovjedača i voditelja. One predstavljaju sintezu dječijeg stvaralaštva kroz tjelesne, muzičke i likovne aktivnosti. Nakon što se djeca dobro upoznaju sa tekstom i muzikom, podijele se u uloge i svako dijete pokretima izražava svoju ulogu onako kako je samo doživljava. Muzička dramatizacija pridonosi razvoju izražajnog govora i pjevanja i u razvoju skladnih pokreta uz muziku. Muzičke dramatizacije se ne izvode sa djecom mlađeg uzrasta jer su relativno zahtjevne.

Narodne igre i plesovi - Narodni plesovi i kola čine posebno bogatstvo našeg narodnog folklor, pa je neophodno da se u toku svog školovanja djeca obuče barem nekoliko najpoznatijih plesova i kola (Mazalović, 1996). Započinje se sa prirodnim pokretima, praćenjem i stvaranjem jednostavnih ritmova, kao i dramskim improvizacijama kojima se prati ili stvara ritam pjevanja na dječijim instrumentima. U okviru aspekta muzičkog razvoja, djeca se upoznaju sa narodnim igrama, pjesmama i muzikom, usmenim stvaralaštvom, nošnjama, instrumentima igračkama i drugim vidovima narodnog stvaralaštva.

Muzičke istraživačke igre - U cijelom predškolskom periodu izražena je dječija želja i potreba da samo proizvodi zvuk. Dijete prvo koristi dijelove tijela kao izvor zvuka, najprije koristi ruke kojima pokušava da različite načine proizvodi zvuk: pljeskanjem dlan o dlan ili tapkanjem nogama, dok kombinacijom ove dvije radnje mogu proizvesti interesantne zvukove. Djeca takođe mogu da uoče i dožive različite zvukove, šumove i tonove. Od ranog predškolskog uzrasta djeca pokazuju da eksperimentišu na raznim udaraljka sa određenom i neodeđenom visinom tona. Djeca u svojoj okolini

otkrivaju i koriste razne zvučne predmete. Taj interes treba iskoristiti i inicirati izradu dječijih muzičkih instrumenata. Muzičke istraživačke igre omogućuju da djeca manipulacijom, kroz eksperimente sa različitim predmetima i sredstvima otkrivaju načine dobijanja zvukova, kao i da razlikuju njegovu jačinu, visinu, trajanje i boju. Za muzičku istraživačke igre potrebno je obezbjediti mnoštvo sredstava i odgovarajuće strukturirati sredinu koja će podsticati dječiju kreativnost.

ZAKLJUČAK

Muzika ima značajnu ulogu u rastu i razvoju djece predškolskog uzrasta. Razvoj muzičkih sposobnosti djece, njegovanje ljubavi prema muzici kao i muzičkog ukusa, razvija se postepeno i stručno vođeno od strane odgajatelja, kao i uzajamnom saradnjom odgajatelja, predškolske ustanove i porodice. Svaka od muzičkih sposobnosti trebalo bi da se razvija kroz određene oblike muzičkih aktivnosti koji su satavni dio muzičkih aktivnosti. Oblici muzičkih aktivnosti isti su za sve uzrasne grupe, ali imajući u vidu razlike u psiho fizičkom razvoju, razlikuju se po složenosti zadataka i zahtjevima za njihovo ostvarivanje. U području muzičkog odgoja razvija se ljubav prema lijepom u muzici, djeluje na dječije emocije i maštu, podstiče se i razvija dječija kreativnost. U predškolskim ustanovama se provodi planski i sistematski rad kada je u pitanju područje muzičkog odgoja. Pravilno proveden muzički odgoj, pridonijet će razvoju muzikalnosti djeteta, ostvariti kvalitetno dječije muzičko stvaralaštvo.

LITERATURA

1. Mazalović, M. (1996). Muzička kultura, Tuzla: KDB "Preporod".
2. Vukomanović, N. i Komnenić, O. (1981). Muzičke igre, Gornji Milanovac: Dječije novine.
3. Kamenov, E. (1997). Metodika, metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina. Novi Sad: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
4. Hansen, A.K., Kaufman, K.R. & Walsh, K.B.(2000). Stvaranje učionica u kojima dijete ima centralnu ulogu; 3-5. Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“.
5. Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb: "Mali profesor".
6. Došen - Dobud, A. (1997). Odgoj i obrazovanje u dječijem vrtiću. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
7. Manasteriotti, V. (1978). Zbornik pjesama i igara za djecu. Zagreb: "Školska knjiga".

PROVOĐENJE SLOBODNOG VREMENA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE

SPENDING LEISURE TIME OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Leo KLAPAN¹, Ivana ČERKEZ ZOVKO², Nikolina MUSA²

¹Osnovna škola „Pećine“, Rijeka, Hrvatska

²Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno matematičkih i odgojih znanosti,
Mostar, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT

Slobodno vrijeme je promjenjiva društvena pojava i moderan fenomen koji obilježava gotovo sva područja društvenog života. Najčešće se definira kao vrijeme aktivnog odmora, razonode, socijalizacije, stvaralačkog potvrđivanja ličnosti, i kao takvo predstavlja značajan faktor odgoja i obrazovanja. U istraživačkom dijelu ovoga rada, tehnikom anketiranja na uzorku od 100 učenika/ica šestih i osmih razreda osnovne škole, želi se ispitati kako učenici provode svoje slobodno vrijeme, bave li se tjelesnom aktivnošću, koliko su im dostupni mediji, te nadziru li roditelji njihovo slobodno vrijeme provedeno koristeći medije. Rezultati istraživanja pokazuju da osnovnoškolci svoje slobodno vrijeme najčešće provode uz medije, računalo (Facebook ili igrice) ili televizor. Vrlo mali postotak učenika bavi se tjelesnom aktivnošću, a gotovo svi učenici kod kuće posjeduju sve vrste medija. Većina roditelja ne kontrolira koje sadržaje djeca preferiraju na računalu, dok se visoki postotak učenika dnevno računalom koristi koliko želi, nemajući vremensko ograničenje za to.

Ključne riječi: izvannastavne aktivnosti, masmediji, obitelj, osnovna škola, slobodno vrijeme, učenici.

ABSTRACT

Leisure time is changing social phenomenon and a modern phenomenon that characterizes almost all areas of social life. Most often it is defined as the time of an active vacation, recreation, socialization, creative confirming personalities, and as such is an important factor in education. In the research part of this paper, by using an interviewing technique on a sample of 100 students of sixth and eighth-graders, we aim to examine how students spend their free time, are they engaged in physical activity, which media is available for them, and if their parents monitor leisure time that their children spend using media. The results show that elementary school students usually spend their leisure time using media, especially the computer (Facebook or games) or TV. A very small percentage of students are engaged in physical activity, and almost all the students at home have all kinds of media. Most parents do not control the content that children prefer the computer, while a high percentage of students daily use computer as much as they want, without time limit.

Keywords: extracurricular activities, mass media, family, primary school, leisure time, students.

UVOD

Slobodno vrijeme je promjenjiva društvena pojava i moderan fenomen koji je obilježio gotovo sva područja društvenog života. Tehnološki napredak uvodi promjene u način života i rada suvremenog čovjeka, zbog čega dolazi do povećanja slobodnog vremena pa se ono javlja kao svakidašnja realnost te sve češće postaje i predmetom istraživanja. Svojim sadržajima značajan je faktor odgoja i obrazovanja (Rosić, 2005), stoga pravilna organizacija slobodnog vremena svih dobnih skupina (djece, mladih, odraslih, starijih osoba) predstavlja važan zadatak svakog društva i uvjetovano je kulturnim, socijalnim, ekonomskim i statusnim determinantama. Slobodno vrijeme može se definirati kao vrijeme aktivnog odmora, razonode, socijalizacije, stvaralačkog potvrđivanja ličnosti te predstavlja veliki izazov odgojiteljima, odgoju, obrazovanju, pedagogiji. Prema Janković (1967) slobodno vrijeme znači novu dimenziju suvremene pedagoške stvarnosti. S ciljem boljeg upoznavanja važnosti kvalitetnog i smislenog provođenja slobodnog vremena, u ovom radu govorit će se o pojmu slobodnog vremena, slobodnom vremenu kao faktoru odgoja i obrazovanja, slobodnom vremenu u obitelji, s vršnjacima, o masmedijima u slobodnom vremenu učenika te o značaju izvannastavnih aktivnosti. U istraživačkom dijelu rada želi se ispitati kako učenici osnovnih škola provode svoje slobodno vrijeme, bave li se tjelesnom aktivnošću, koliko su im dostupni mediji, te nadziru li roditelji njihovo slobodno vrijeme provedeno koristeći medije.

Teorijsko utemeljenje koncepta slobodnog vremena - Tehnološki napredak današnjeg društva dovodi do brojnih promjena u načinu života i rada, pa i u načinu trošenja slobodnog vremena suvremenog čovjeka (Pehar-Zvačko, 2003; Tomić i Hasanović, 2007), na način da se sve više skraćuje radno, a povećava slobodno vrijeme. Problem slobodnog vremena proučavali su brojni teoretičari u svijetu kao što su: Prudenskij, 1960; Filipov, 1960 (Rusija); Butler, 1959 i Kuplan 1960; Martin, 1962 (SAD); Schelsky; Freizeit (Njemačka); Rosenmayr (Austrija) i brojni drugi. Jednu od najprihvatljivijih definicija slobodnog vremena u znanstvenim krugovima dao je Dumazedier 1959. godine (Tomić i Hasanović, 2007), koji je odredio slobodno vrijeme kao skup aktivnosti kojima se pojedinac po svojoj volji može potpuno predati, bilo da se odmara ili zabavlja, bilo da povećava stupanj svoje obaviještenosti ili svoje obrazovanje, bilo da se dobrovoljno društveno angažira ili da ostvaruje svoju slobodnu stvaralačku sposobnost nakon što se oslobodi svojih profesionalnih, obiteljskih i društvenih obaveza. Previšić (2000) sagledava fenomen slobodnog vremena kao prostor i mogućnost interakcije u procesima individualizacije, socijalizacije i inkulturacije, dakle prostor samoaktualizacije i ostvarenja osobnosti. Brojni autori (Dumazedier, 1959; Janković, 1967; Pehar-Zvačko, 2003; Rosić, 2005) složili su se oko kategorizacije funkcija slobodnog vremena te ih dijele na: odmaranje, razonoda i razvoj ličnosti. Arbunić (2004) razdvaja pojam slobodnog vremena od dokolice, tj. „praznog prostora“ pa tako praznim prostorom ili dokoličarenjem smatra „onaj odsječak slobodnog vremena koji nije iskorišten ni za odmor, ni za razonodu, ni za osobni razvoj, već ima osobine besciljnog trošenja vremena ili ispunjavanja slobodnog vremena oblicima društveno neprihvatljivog ponašanja.“ (Arbunić, 2004).

Slobodno vrijeme kao faktor odgoja i obrazovanja - Pedagogija slobodnog vremena je pedagoška disciplina koja se bavi odgojem u slobodnom vremenu, što je ujedno i predmet njezina proučavanja (Rosić, 2005; Tomić i Hasanović, 2007; Vukasović, 1998). Ona uključuje osmišljavanje, kreiranje, poticanje i slobodan izbor aktivnosti kojima će se pojedinac baviti u slobodno vrijeme. Smisao pedagogije slobodnog vremena je pronaći načine kako će se oslobođeno vrijeme učiniti efikasnim faktorom permanentnog učenja, djelovanja, stvaranja i usavršavanja čovjeka u suglasnosti s težnjama ljudske zajednice. Slobodno vrijeme, kao faktor odgoja i obrazovanja može se koristiti na društveno – pozitivan i kulturni način te, nasuprot tomu, na društveno – negativan i nekulturni način (Tomić i Hasanović, 2007). Navedeno upućuje na zaključak da je slobodno vrijeme neophodno programirati jer se time ostvaruje njegovo racionalno korištenje. Programiranje je posao stručnjaka, ali u njemu sudjeluju i sami učenici, odnosno djeca. Da bi mogli realno i adekvatno planirati, moraju na raspolaganju imati različite objekte u školi, mjestu i okolini. To su: prostori za društvene aktivnosti, biblioteke, čitaonice, igrališta, sportske dvorane, prostore za šetnju, rekreaciju i sl. (Filipović, 1969). Pravi smisao odgoja u slobodnom vremenu jest osposobiti podjednako i mlade i odrasle ljude da kulturno i pedagoški svrhovito provode svoje slobodno vrijeme te ih upoznati s negativnim utjecajima koji djeluju u slobodnom vremenu, utvrditi njihovo odgojno značenje i regulirati ga, odnosno potisnuti negativno, a potaknuti pozitivno djelovanje. Razumnim i kulturnim korištenjem slobodnog vremena ostvaruju se pozitivni rezultati, a da bi se tako koristilo neophodno je ostvariti dva uvjeta i to: omogućiti raznovrsne mogućnosti za kulturno, društveno i individualno korisno korištenje slobodnog vremena, te osposobiti građane da se optimalno koriste tim mogućnostima. Da bi se ispunio prvi uvjet, društvo treba osnovati dječja i sportska igrališta, rekreacijske centre, izletišta, odmarališta, knjižnice, čitaonice, dječje domove, ljetovališta, kina, tehničke radionice i druge ustanove. Drugi uvjet traži da se mladi i odrasli osposobe za kulturno korištenje slobodnog vremena. Važno je motivirati ih na pravilno korištenje slobodnog vremena te im pružiti mogućnost da ga sami organiziraju. Često, i djeca i odrasli troše slobodno vrijeme na sadržaje sumnjive vrijednosti, zbog čega se javljaju posljedice: agresivnost, zapuštenost, društvena neodgovornost i dr. što utječe na povećanje maloljetničke delikvencije i asocijalnog ponašanja mladih uopće (Tomić i Hasanović, 2007).

Provođenje slobodnog vremena djece i mladih - Nositelji aktivnosti i činitelji odgoja u slobodnom vremenu su: obitelj, predškolske ustanove, škole, izvanškolska društva, ustanove kao što su razna sportska, znanstvena, tehnička, kulturna i druga društva (Rosić, 2005; Tomić i Hasanović, 2007). Među faktorima i nositeljima odgojnog djelovanja u slobodno vrijeme ističu se: sredstva javnog informiranja, dnevni tisak, kino, kazalište, radio i televizija, knjižnice, čitaonice, galerije, muzeji, koncertne dvorane itd. Prema Janković (1967) i Ilišin (2000) današnje suvremeno društvo mora voditi računa ne samo o kvantitativnom osiguranju slobodnog vremena, nego i o stvaranju društvenih faktora koji na razne načine pomažu, savjetuju, omogućuju korištenje slobodnog vremena. Naime, rezultati prethodno provedenih istraživanja ukazuju na zaključak da je slobodno vrijeme ono područje svakodnevnog života u kojem se mladi najranije osamostaljuju i u kojoj je njihova autonomija najveća (Ilišin i sur., 2001). U tom kontekstu važno je napomenuti je slobodno vrijeme mladih determinirano njihovim društvenim položajem, cjelokupnim životnim iskustvom i

stečenim navikama, kao i individualnim potrebama i mogućnostima koje im pruža njihova životna sredina (Vidulin-Orbanić, 2008). Janković (1967) sve faktore slobodnog vremena grupira u pet kategorija: odgojno-obrazovne ustanove; obitelj, dječje organizacije, organizacije za mlade, društvene organizacije; razni objekti: dječja igrališta, izletišta, kupališta, odmarališta, domovi; ustanove opće kulturnog, prosvjetnog, informativnog i zabavnog karaktera: kazališta, knjižnice, muzeji, televizijske i radio stanice, izložbe; faktori iz područja funkcionalnog odgoja: priredbe, život na javnim mjestima: na ulici, trgovinama, parkovima itd.

Obitelj i slobodno vrijeme mladih - Prema Previšić (2001) obitelj je prvi i najvažniji čimbenik odgojnog djelovanja u slobodnom vremenu. Slobodno vrijeme obitelji je vrijeme u kojem članovi obitelji zajedno sudjeluju u odabranim slobodnim aktivnostima te tako razvijaju međusobno povjerenje i bliske odnose, čime doprinose stvaranju obiteljske kohezivnosti (Zabriskie, McCormik, 2003). Iako je slobodno vrijeme obitelji najčešće usmjereno na opuštanje članova obitelji, kvalitetno provođenje slobodnog vremena često zahtjeva i planiranje, organizaciju te ciljano zajedničko provođenje odabranih slobodnih aktivnosti. Shaw i Dawson (2001) naglašavaju da zajedničko slobodno vrijeme obitelji u sebi sadrži kratkotrajne i dugoročne ciljeve, pri čemu poboljšanje međusobne komunikacije i odnosa članova obitelji predstavlja kratkoročni cilj, a jačanje obiteljske kohezivnosti dugoročni cilj. Nažalost, u brojnim obiteljima sve je prisutnija situacija u kojoj su „članovi obitelji blizu jedni drugima, ali ne sudjeluju zajednički u pojedinoj aktivnosti“ (Berc i Buljevac, 2007), kao i činjenica da roditelji često ne obraćaju pozornost na provođenje slobodnog vremena svog djeteta ustrajavajući na ispunjavanju školskih obveza (Mataga Tintor i Puljiz, 2007), stoga se postavlja pitanje je li doista nastupilo vrijeme kada je potrebno učiti i poticati roditelje da budu kreativni i da se kvalitetno druže s vlastitom djecom?

Škola, izvannastavne aktivnosti i slobodno vrijeme mladih - Škola predstavlja značajan faktor odgojnog djelovanja u slobodnom vremenu mladih. Osnovni cilj škole je prenijeti na mlade društvene vrijednosti, stavove i norme, tradiciju i znanje i pripremiti ih za buduće zanimanje. No, da bi škola mogla pripremiti učenika za „život“, pred nju se stavljaju još dva zahtjeva: pružanje mogućnosti učenicima za slobodno vrijeme i upoznavanje učenika sa smislom slobodnog vremena. Prema Janković (1967), odgoj za slobodno vrijeme treba se prožimati kroz nastavu svih predmeta. Nadalje, brojni autori (Hrvatić, 1999; Pehar-Zvečko, 2003; Rosić, 2005; Šiljković, Rajić i Bertić, 2007) složili su se da postoji višestruka korist od uključivanja učenika u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, a temeljna im je svrha da potiču učenike na stvaralaštvo, stjecanje znanja i umijeća prema njihovim individualnim interesima i sposobnostima. Sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima pomaže učenicima da otkriju i njeguju svoje talente, razvoj karaktera i kompetencija i k tome profitiraju druženjem s odraslim osobama koje nisu članovi obitelji (Duncan, 1996). Izvannastavne aktivnosti čine različiti organizacijski oblici okupljanja učenika u slobodno izvannastavno vrijeme u školama, koji imaju pretežno kulturno-umjetničko, sportsko, tehničko, rekreacijsko, i znanstveno (obrazovno) obilježje. Učenike u skupini vežu zajedničke sklonosti i interesi prema nekoj aktivnosti, a jedna od specifičnosti jest i visok stupanj motivacije polaznika. Zadaci izvannastavnih aktivnosti mogu se formulirati na sljedeći način (Previšić, 1987): podizanje odgojne funkcije škole;

povezivanje škole s društvenim životom; poticanje i razvijanje individualnih sposobnosti učenika; poticanje stvaralaštva učenika; osposobljavanje za učeničko samoupravljanje; te odgoj za slobodno vrijeme. Ovi zadaci se realiziraju u kontekstu aktivnosti u školi i izvan škole. Povezani su s pojedinim nastavnim područjima, ali ih u svojim postavkama ne proširuju nego omogućavaju kreativniji i raznovrsniji pristup u smislu većih poticaja afektivnom i psihomotoričkom razvoju ličnosti učenika i afirmaciji škole kao odgojne i obrazovne institucije (Ajanović i Stevanović, 2004).

Vršnjaci i slobodno vrijeme mladih - Druženje s vršnjacima najčešće se odvija u okviru slobodnog vremena. Grupe djece mlađeg uzrasta do devet godina su male, spontane i određene su blizinom i slučajem. Nakon ovog perioda, dječje grupe se konstituiraju prema afinitetu i razvijanju svijesti o zajedničkim ciljevima. U razdoblju adolescencije kada se počinju odvajati od roditelja, skupina vršnjaka ima osobit značaj za mlade. Spominju se dva osnovna razloga nastajanja socijalnih sistema mladih: težnja za druženjem kroz igru, prijateljstvo i traženje odgovora za probleme života, te opći i zajednički protesti roditelja i škole protiv društva ili bijeg od neposredne kontrole obitelji, škole i društva u novi vlastiti svijet. (Pehar-Zvačko, 2003).

Masmediji i slobodno vrijeme mladih - Među brojnim određenjima pojma mediji u pedagoškoj se literaturi najčešće polazi od Dichanzove i Kolbove definicije, prema kojoj se medij tumači kao bilo koji nositelj znakova, odnosno informacija ili sustav znakova/informacija, koji omogućuje i/ili podržava komunikaciju između najmanje dva partnera (Dichanz & Kolb, 1974). Danas su mediji prisutni u svim aspektima ljudskog društva i kao takvi direktno utječu na sve ljude, a samim time i na djecu. Mediji su postali sredstvo komunikacije unutar ljudske zajednice te imaju ambivalentnu ulogu u suvremenoj odgojnoj paradigmi jer su, s jedne strane, obrazovno-informativnog sadržaja, dok s druge strane, u određenim sadržajima poprimaju najsofisticiraniji oblik manipuliranja i/ili indoktrinacije mlade generacije (Ilišin, 2001). Uloga medija može biti: informacijska, zabavna, estetska, obrazovna, i slično. U masovne medije ubrajaju se: televizija, Internet, radio i tisak. U čovjekovoj svakodnevnicu televizija je, uz Internet, sveprisutan masovni medij. Najosjetljivija skupina društva – djeca – gledajući televiziju mogu biti izložena pozitivnim, takozvanim prosocijalnim sadržajima, ali i onima koji mogu biti štetni za njihov razvoj, kao što su nasilje ili „isprazni“ sadržaji. U pozitivne utjecaje televizijskog sadržaja ulaze usvajanje novih informacija, pojmova, proširivanje bogatstva rječnika, povećanje kreativnosti i mašte, učenje stranih jezika. Činjenica je da je današnje vrijeme obilježeno različitim multimedijским tehnologijama i da bi bez uporabe masovnih medija razvoj djece bio umanjen za pogodnosti koje današnja tehnologija pruža. Međutim, svi navedeni pozitivni utjecaji televizijskog sadržaja ograničeni su i ne dolaze toliko do izražaja upravo radi negativnih čimbenika televizijskog programa (nasilni filmovi i serije, nemoralni sadržaji reality show emisija, reklame). Osobito zabrinjava podatak prema kojemu se vrijeme koje djeca provode ispred ekrana (televizora i računala) izjednačilo s vremenom boravka u školama (Miliša i Zloković, 2008). Naime, jedan od najutjecajnijih medija suvremenog doba jest Internet, a virtualni svijet kojeg nudi postaje sve izazovniji i primamljiviji od svakodnevnice i time udaljava pojedinca od stvarnog svijeta. Djeca i mladi većinu svog slobodnog vremena provode koristeći Internet, stoga ne iznenađuje podatak o utjecaju Interneta kao jednog od najvažnijih čimbenika njihovog funkcionalnog odgoja i obrazovanja.

Cilj ovog istraživanja je utvrditi kako učenici šestih i osmih razreda osnovne škole provode svoje slobodno vrijeme.

Pritom su postavljeni sljedeći zadatci: istražiti kako mladi najčešće provode slobodno vrijeme; istražiti koliko mladi čitaju u slobodnom vremenu; istražiti koliko slobodnog vremena dnevno provode sa članovima obitelji; istražiti koliko vremena dnevno provode uz medije, te kontroliraju li roditelji sadržaje koje djeca preferiraju; istražiti jesu li učenici sa svojim vršnjacima češće u kontaktu preko društvenih mreža ili u osobnom kontaktu; istražiti koliko su učenici uključeni u izvannastavne aktivnosti, te smatraju li izvannastavne aktivnosti kao odmor od školskih obveza.

METODE

Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 100 učenika na području općine Široki Brijeg, BiH. Od cjelovitog uzorka ispitanika, 50 učenika pohađa šesti razred osnovne škole, a preostalih 50 osmi razred osnovne škole, uz ravnomjernu raspodjelu ispitanika prema spolu. Uzorak je slučajno odabran.

Mjerni instrument

Kao instrument prikupljanja podataka u ovom istraživanju korišten je anketni upitnik. Sastoji se iz dva dijela: prvi dio - upute za ispunjavanje anketnog upitnika i osnovni podatci o učenicima, tj. o spolu i razredu koji učenici pohađaju; drugi dio - pitanja u kojima učenici iskazuju činjenice i mišljenje o načinu provođenja slobodnog vremena.

REZULTATI I DISKUSIJA

Iz odgovora na prvo pitanje „Kako najčešće provodite slobodno vrijeme“ vidljivo je da većina učenika provodi svoje slobodno vrijeme služeći se računalom, čak 42%. Osim toga, 20% učenika šestih i osmih razreda odgovorilo je da slobodno vrijeme provodi uz televizor. Njih 12% slobodno vrijeme provodi družeći se s vršnjacima ili članovima obitelji. 9% učenika šestih i osmih razreda bave se mažoret plesom u slobodnom vremenu, dok 7% dječaka u slobodnom vremenu igra nogomet. 6% učenika šestih i osmih razreda u slobodnom vremenu posjećuje kino, dok 8% učenika slobodno vrijeme provodi u kafiću, s tim da taj postotak čine samo učenici osmog razreda. Najdojmljiviji je nalaz da su kontakti s prijateljima i obitelji manje zastupljeni od gledanja televizije i upotrebe računala. To zapravo znači da su djeca danas relativno visoko izložena računalnoj tehnologiji i sve češće potrebe za pripadanjem, zajedništvom ostvaruju putem istih. Kao mogući odgovori na drugo pitanje „Koje medije posjedujete u svome domu?“ bili su ponuđeni: tv, internet, radio, dnevni tisak i časopisi, imam mobitel. Rezultati pokazuju da svi ispitanici posjeduju u svome domu televizor i radio, što je bilo i očekivano. Također, većina učenika posjeduju sve navedene medije, osim dnevnog tiska i časopisa. Čak 92% učenika šestih razreda i 94% učenika osmih razreda posjeduju internet. Visoki postotak učenika ima vlastiti mobilni telefon, s tim da učenici osmih razreda u većem broju posjeduju mobilni telefon u odnosu na učenike šestih razreda za 20%, njih 96%. Na treće pitanje „Čitate li u slobodnom vremenu knjige i časopise koji nisu vezani za Vaše školske obveze?“, 33% učenika šestih i

osmih razreda odgovorili su da rijetko čitaju u slobodnom vremenu knjige i časopise koji nisu vezani za njihove školske obveze, a osobito je zabrinjavajući podatak prema kojemu čak 31% učenika šestih i osmih razreda uopće ne čita ono što ne mora. 17% učenika je odgovorilo da često čitaju knjige i časopise u slobodnom vremenu, a njih 19% čita ponekad. Ipak, usporedba po razredima ukazuje da redovitije čitaju učenici osmih razreda (20%) u odnosu na učenike šestih razreda (14%). Usprkos saznanjima o utjecaju klasičnog linearnog čitanja na razvoj inteligencije (Peroš, 2016), dobiveni rezultati upućuju na zaključak da su suvremeni mediji potisnuli knjigu i čitanje. No kulturu čitanja možemo graditi i njegovati na razne načine, što potvrđuju rezultati istraživanja Peroša (2016). U svojim zaključcima iznosi da se mladi moraju zbližiti s knjižnicama koliko su bliski s internetom, no da bi do toga zbližavanja došlo velika je odgovornost i na knjižnicama koje moraju uvidjeti da mladi nisu ni djeca ni odrasli, nego zasebna korisnička skupina koja zaslužuje zaseban prostor unutar knjižnice i samo njima namijenjene usluge i programe. Iz odgovora učenika na pitanje „Koje sadržaje najčešće pratite na tv-u?“ vidljivo je da najveći postotak ispitanika na televiziji preferira filmove (28%) i sapunice (27%). Vrlo mali postotak učenika odgovorilo je da na televiziji prati dokumentarne emisije, svega 3% od ukupnog uzorka. Također, mali postotak učenika je odgovorilo da preferira crtane filmove, njih 4%, s tim da taj postotak čine samo učenici šestih razreda. Glazbu prati 17% učenika od ukupnog uzorka, i to više učenici osmog razreda (20%), naspram 14% učenika šestog razreda. Isti postotak (17%) od ukupnog uzorka prati sport na televiziji, i to su isključivo dječaci. Samo 6% učenika od ukupnog uzorka prati emisije informativnog sadržaja, i to podjednako učenici i osmog i šestog razreda. Uzevši u obzir dobivene rezultate, potrebno je upozoriti da djeca najviše gledaju programe za odrasle (igrani filmovi i serije). Na osnovi prosječnoga dnevnog „konzumiranja televizije“ može se zaključiti da je uloga tog medija važna. Sudeći po popularnosti postojećih programa, televizija primarno ispunjava zabavnu funkciju, a najmanje informacijsku. Od ponuđenih odgovora na pitanje „Koje sadržaje na računalu/Internetu najčešće koristite?“ 58% učenika od ukupnog uzorka odgovorilo je da na računalu/Internetu najčešće koriste društvene mreže (52% učenika šestog razreda i 64% učenika osmog razreda). 28% učenika šestog razreda te 14% učenika osmog razreda odgovorilo je da na računalu preferiraju igrice. 8% učenika šestog razreda i 10% učenika osmog razreda najčešće sluša glazbu na računalu. Vrlo mali postotak učenika zaokružio je odgovor pregledavanje sadržaja vezanih za školsko gradivo, i to samo 4% učenika šestog i 6% učenika osmog razreda. 7% učenika od ukupnog uzorka uopće ne koristi Internet. Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da mladi koriste medije najvećim dijelom za zabavu. Što ne odstupa od rezultata prethodnih istraživanja u kojima slobodno vrijeme mladih i nadalje ispunjava ponajprije funkciju odmora, zabave i razonode, dok su sadržaji koji potencijalno pridonose razvoju ličnosti u drugom planu (Ilišin, 2000). Na pitanje „Koliko sati slobodnog vremena dnevno provedete u druženju i razgovoru s vršnjacima i članovima obitelji?“, najveći broj ispitanika (46%) od cjelokupnog uzorka odgovorilo je da dnevno provode 1-2 sata slobodnog vremena u druženju s vršnjacima i članovima obitelji. 31% učenika odgovorilo je da se samo pola sata i manje vremena dnevno druže s vršnjacima i članovima obitelji, što je poražavajuće, s tim da je taj odgovor naznačilo 34% učenika osmog razreda i 20% učenika šestog razreda. 36% učenika šestog razreda druže se s vršnjacima i obitelji dva sata dnevno i više, dok je taj

odgovor zaokružilo samo 18% učenika osmog razreda. Ovakve rezultate možemo protumačiti time da učenici osmog razreda su u pubertetu, i u tom razdoblju se lagano otuđuju od roditelja ne želeći razgovarati s njima kao nekad ranije. Također, moramo uzeti u obzir, barem što se komunikacije s vršnjacima tiče, da je današnjoj djeci i mladima druženje putem medija normalna pojava. Današnja djeca su očarana novim tehničkim dostignućima i sve više vremena provode za računalom kako bi, uglavnom putem Facebooka, komunicirala sa svojim vršnjacima s kojima su upravo bili u školi. Promatrajući odgovore ukupnog uzorka ispitanika na pitanje „Družite li se s vršnjacima češće preko Facebooka ili neke druge društvene mreže, ili osobno?“, visoki postotak učenika (40%) odgovorilo je da su sa svojim vršnjacima uglavnom u kontaktu preko društvenih mreža. Koliko nam napredna tehnologija olakšava situacije, toliko utječe na djecu i njihovu komunikaciju. Komunikacijom putem sms poruka i različitih društvenih mreža mladi postupno gube svoje socijalne vještine. Analiza odgovora učenika na pitanje „Kontroliraju li Vaši roditelji sadržaje koje pratite na TV-u ili računalu?“ pokazuje da je samo 31% ispitanika od ukupnog uzorka odgovorilo da njihovi roditelji kontroliraju sadržaje koje djeca preferiraju na televiziji ili računalu, dok je čak 69% učenika odgovorilo da njihovi roditelji ne kontroliraju sadržaje koje prate na televiziji ili internetu, što je vrlo zabrinjavajući podatak. Ipak, nešto su češće kontrolirani učenici šestog razreda (36%) u odnosu na učenike osmog razreda (26%). Činjenica je da je Internet dostupan na svakom koraku i nudi mnoštvo izazovnih sadržaja, a istodobno brojni roditelji nisu svjesni opasnosti koje donose negativne strane medija. Stoga je uloga roditelja opet na kušnji i njihova odgovornost postaje još veća i zahtjevnija. Na pitanje „Koliko vremena dnevno, prema dopuštenju roditelja, provodite uz televiziju i računalo?“ 33% učenika odgovorilo je da dnevno jedan do dva sata provode uz televiziju i računalo, dok je njih 32%, odgovorilo da gledaju televiziju i koriste računalo koliko žele, tj. da nemaju vremenskog ograničenja od strane roditelja za vrijeme koje provode uz ekrane. Potonji se podatak nešto više odnosi na učenike osmih razreda (40%), za razliku od učenika šestih razreda (30%). 18% učenika odgovorilo je da 2 sata i više dnevno provode uz televiziju i računalo. Samo 17% učenika odgovorilo je da pola sata do jedan sat dnevno provode uz televiziju i računalo, što bi i bilo optimalno vrijeme korištenja medija za njihovu dob. Dobiveni rezultati potvrđuju dosadašnja istraživanja. Prema kojima kada se uz nedostatnu komunikaciju djece s roditeljima o medijskim sadržajima pribroje podaci o tome da roditelji ne utječu na to koliko će se njihova djeca koristiti pojedinim medijima, ni koje će sadržaje odabrati, može reći da roditelji osnovaca u nemaju ni selektivan, niti restriktivan pristup kada je u pitanju odnos njihove djece spram medija (Ilišin i sur., 2001). Među ponuđenim odgovorima na pitanje „Koliko često se bavite tjelesnom aktivnošću? (trčanje, vožnja biciklom, šetnja...)“ 29% učenika od ukupnog uzorka odgovorilo je da se rijetko ili nikad ne bave tjelesnom aktivnošću. 30% učenika naznačilo je odgovor najmanje jednom tjedno. 28% učenika šestog i osmog razreda se najmanje dva puta tjedno bavi tjelesnom aktivnošću, dok je 13% učenika odgovorilo da su svaki dan tjelesno aktivni. S obzirom na značajan pozitivan utjecaj tjelesnog vježbanja na očuvanje i unaprjeđivanje zdravlja djeteta, upućujemo na odgovornost obitelji i škole u razvijanju navika redovne tjelesne aktivnosti kod djece. Iz odgovora na pitanje „Jeste li uključeni u izvannastavne aktivnosti svoje škole?“ vidljivo je da je manje od polovine ispitanika (40%) uključeno u neki oblik aktivnosti, a na pitanje

„Ukoliko sudjelujete u izvannastavnim aktivnostima, navedite u kojim sudjelujete?“, najveći broj ispitanika (52%) navodi da je uključeno u nogometnu skupinu. Osim toga, 20% učenika uključeno je u glazbenu skupinu, 13% u likovnu skupinu, dok je 10% učenika aktivno u eko skupini, a 5% ispitanih učenika pripada novinarskoj skupini. Svi učenici uključeni u neki oblik izvannastavnih aktivnosti iste doživljavaju kao odmor od svakodnevnih školskih obveza. Na posljednje pitanje kojim se od učenika tražilo da navedu vlastite prijedloge i sugestije za organizaciju slobodnog vremena mladih, njih čak 46% odgovara da nemaju ideja vezanih provođenje vlastitog slobodnog vremena, što upućuje na zaključak da mladi još uvijek nemaju razvijen kritički stav prema različitim načinima i mogućnostima provođenja slobodnog vremena.

ZAKLJUČAK

Pod pojmom slobodnog vremena shvaća se ono vrijeme kada se pojedinac može posvetiti nekom zanimanju po svojoj volji, izvan profesionalnih, obiteljskih i društvenih obveza, da bi se odmorio i zabavio. Pravi smisao odgoja u slobodnom vremenu jest osposobiti sve mlade i odrasle ljude da kulturno i pedagoški svrhovito provode svoje slobodno vrijeme, upoznati ih s nativnim utjecajima koji djeluju u slobodnom vremenu te ih potaknuti na pozitivno djelovanje. Mladi su većinom nedovoljno informirani, pasivni i nezainteresirani za kreiranje svog slobodnog vremena. Takvi nalazi veoma su zabrinjavajući osobito ukoliko uzmemo u obzir činjenicu da su trenutno najpopularniji vid zabave u slobodnom vremenu osnovnoškolaca različiti mediji koji, uz odgojno-obrazovnu, imaju i manipulativnu ulogu. Stoga je zadatak obitelji i škole da se zajedničkim djelovanjem unaprijeđuju odgoj i obrazovanje djece i mladih, što uključuje razvijanje kritičkog mišljenja prema masovnim medijima i suvremenim tehnologijama, te informiranje o mogućnostima i načinima strukturiranog oblika provođenja slobodnog vremena. Dobiveni rezultati upućuju na mnogobrojna pitanja, a jedno od njih je: „Jesmo li svjesni važnosti utjecaja provođenja slobodnog vremena na cjelokupan razvoj ličnosti mlade osobe?“. Provedeno istraživanje predstavlja osnovu za buduća istraživanja, koja bi trebala biti ponajprije orijentirana na roditelje i predstavnike institucija. Kako bi se cjelovitim pristupom svih aktera odgoja i obrazovanja, provođenje slobodnog vremena koristilo kao pozitivno odgojno sredstvo za razvoj ličnosti mladih.

LITERATURA

1. Ajanović, Dž. i Stevanović, M. (2004). Metodika vannastavnih aktivnosti učenika. Zenica: Pedagoška akademija.
2. Arbunić, A. (2004). Roditelji i slobodno vrijeme. Pedagojska istraživanja. 2, str. 221-230.
3. Berc, G. i Buljevac, M. (2007). Slobodno vrijeme i mladi – preventivni aspekti. Dijete i društvo – časopis za promociju prava djeteta. 9 (1), str.25-46.
4. Dichanz, H. & Kolb, G. (1974). Mediendidaktik. Entwicklung und Tendenzen. U: Dichanz i dr., Medien im Unterrichtsprozess. München: Juventa Verlag.
5. Duncan, S. (1996). Family Matters: What is the Role of “Extracurricular” Activities?. MSU Extension Service.

6. Filipović, N. (1969). Vannastavna aktivnost učenika. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
7. Hrvatić, N. (1999). Škola i slobodno vrijeme. Križevci: Poruka.
8. Ilišin, V. (2000). Promjene u slobodnom vremenu mladih. Napredak. 141 (4), str.419-429.
9. Ilišin, V., Marinović-Bobinac, A. i Radin, F. (2001). Djeca i mediji. Zagreb: IDIZ.
10. Janković, V. (1967). Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
11. Jerbić, V. (1970). Slobodno vrijeme mladih u Zagrebu. Zagreb: CVOSD „ND“.
12. Mataga Tintor, A. i Puljiz, S. (2007). Vodič za roditelje. Velika Gorica: Upravni odjel za društvene djelatnosti, školstvo i predškolski odgoj.
13. Miliša, Z. i Zloković, J. (2008). Odgoj i manipulacija djecom u obitelji i medijima. Zadar-Rijeka: MarkoM usluge d.o.o.
14. Pehar-Zvačko, L. (2003). Slobodno vrijeme mladih ili... Sarajevo: Filozofski fakultet
15. Previšić, V. (1987). Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo. Zagreb: Školske novine.
16. Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagojske teorije i odgojne prakse. Napredak. 141 (4), str.403-410.
17. Shaw, S.M. & Dawson, D.J. (2001). Purposive Leisure: Examining Parental Discourses on Family Activities. Leisure Sciences. 23 (4), pp.217-231.
18. Šiljković, Ž., Rajić, V. i Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Odgojne znanosti. 9 (2), str.113-145.
19. Šimleša, P. (1983). Pedagogija. Zagreb.
20. Tomić, R. i Hasanović, I. (2007). Mladi i slobodno vrijeme. Tuzla: OFF SET.
21. Vidulin-Orbanić, S. (2008). Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu. Metodčki obzori. 3 (2), str.19-33.
22. Vukasović, A. (1998). Pedagogija. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „Mi“.
23. Zabriskie, R.B. & McCormick, B.P. (2001). The influences of family leisure patterns on perceptions of family functioning. Family Relations, Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 50 (3), pp.66-74.
24. Peroš, I. (2016). Čitateljski interesi i navike mladih u digitalnom dobu kao polazište za usluge narodnih knjižnica. Diplomski rad. Zadar: Odjel za informacijske znanosti, Sveučilište u Zadru.

SARADNJA PORODICE I ŠKOLE U PROCESU PRIPREME DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU

COOPERATION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN PREPARING CHILDREN FOR SCHOOL

Jasna Lj. PARLIĆ BOŽOVIĆ

Univerzitet u Prištini, Filozofski fakultet, Kosovo i Metohija, Srbija

Prethodno saopštenje

APSTRAKT

Polazak u školu je vrlo značajan doživljaj za dete. Od prvog utiska deteta o školi zavisi uspešnost njegovog daljeg školovanja, pa se može smatrati i presudnim trenutkom za celi život deteta. Polaskom deteta u školu, krug oko njega se širi. Igra više nije osnova već učenje postaje njegova osnovna aktivnost. Dete će napredovati u školi i lepo se osećati u društvu svojih vršnjaka ako kod deteta formiramo pozitivan odnos prema školi, obavezama koje ga čekaju, spremnosti za učenje i rad, odnos prema učitelju i prijateljima. Polazak u školu, važna je prekretnica u životu deteta. U proučavanju veze između porodice i škole utvrdili smo da je saradnja porodice i škole za polazak deteta u školu od izuzetne važnosti. Uključivanje deteta u obrazovni proces smatra se značajnim faktorom boljeg prilagođavanja i razvoja ličnosti učenika. Vaspitanje i obrazovanje su briga i porodice i škole, tako da bez njihovih zajedničkih zalaganja javiće se propusti u postizanju vaspitno- obrazovnih i nastavnih ciljeva i zadataka. Sve ovo što porodica podstiče i razvija, škola treba da produbljuje, a sve ono što se u školi razvija porodica treba da podstiče. Iz rezultata istraživanja može se, također, izvesti zaključak da je saradnja porodice i škole od velike važnosti i da doprinosi boljem snalaženju dece prilikom polaska u školu. Evidentno je da će deca čiji su roditelji procentualno više uključeni u školske aktivnosti postići bolji uspeh u učenju i biti srećnije, zadovoljnije i zdravije ličnosti od dece čiji će roditelji u manjem stepenu biti uključeni u školske aktivnosti. Porodica je svakako, model i uzor u usvajanju društveno- socijalnih oblika ponašanja i izgradnje osnovnih crta ličnosti. Škola je najvažnija institucija gde se ti oblici šire produbljuju, pa iz toga proističe da je saradnja porodice i škole imperativ za uspeh i napredak dece. Saradnja porodice i škole treba da se ostvaruje od trenutka kada dete postane polaznik obrazovne ustanove, a nadalje da se produbljuje i doprinese adekvatnom ispunjavanju vaspitno-obrazovnih zadataka u školi. Socijalizacija, načini saradivanja i izgradjivanja odnosa koji započinju u porodici bivaju dopunjavana i uticajima drugih, širih, spoljašnjih faktora (škola, sredstva masovne komunikacije i dr.) koji utiču na formiranje zrele i stabilne ličnosti. I najzad, polaskom u školu, deca stupaju u odnose koji su za njih novi i drugačiji od odnosa u porodici, pri čemu je saradnja porodice i škole od krunjalnog značaja za razvoj i sazrevanje ličnosti deteta, što na žalost, svi roditelji, još uvek ne shvataju.

Ključne reči: porodica, škola, učenik, polazak u školu

ABSTRAKT

Starting school is a very important experience for a child. From the first child's impression of school depends on success of further education, hence, it can be considered as a decisive moment for a whole child's life. With the departure of the child in school, his circle is expanding. Instead of the game, learning becomes its main activity. The child will thrive in

school and have a good feel in the company of their peers if we form a positive attitude towards school and towards the obligations that await him, develop a willingness to learn and work and build a positive attitude towards the teachers and friends. Starting school is an important milestone in a child's life. In the study of the links between family and school, we have found that the cooperation between family and school has a major role to leave the child in school. Involving the child in the educational process is considered an important factor of better adjustment and personality development of pupil. Upbringing and education are in the hand of the family and the school and without their common commitment there will be gaps in the achievement of educational and instructional goals and objectives. Everything the family encourages and develops, the school should be deepened, and everything that the school develops, families should be encouraged. As the research results have also shown, cooperation between family and school is of great importance and it contributes to better children's orientation when they start school. It is evident that children whose parents are percentages more involved in school activities will achieve better results in learning and will be happier, healthier and more satisfied person than children whose parents are in a lesser degree involved in school activities. The family is certainly an example and a role model in adopting social forms of behavior and in construction of basic personality traits. School is the most important institution where these forms are spreading and widening, and nevertheless, the cooperation between family and school is imperative for the success and progress of children. Cooperation between families and schools need to be realized from the moment when the child becomes a member of an educational institution, and further it needs to deepen and contribute to the adequate fulfillment of educational tasks at school. Socialization, manners of cooperation and the development of good relations starting in the family are complemented by influences of other, wider, external factors (school, the mass-media, etc.) which affect the formation of mature and stable personality. And finally, with starting school children enter into relationships that are new to them yet different from those in the family. Hence, the cooperation of family and school is crucial for the development and maturation of the child's personality, but, unfortunately, the parents still do not understand importance of that process.

Keywords: family, school, students, starting school

UVOD

Uzimajući u obzir savremene uslove života koje karakterišu ubrzan tempo života i rada, brz razvoj i napredak nauke i tehnologije, uloga porodice prilikom pripreme dece za polazak u školu postaje sve važnija. Neophodna je saradnja porodice i škole zbog zahteva koje društvo stavlja pred školu kao zadatak koji će omogućiti detetu normalnu socio- emocionalnu stabilnost i nesmetan razvoj i napredovanje, kao i da osigura da polazak u školu bude što bolje prihvaćen od strane deteta. Ova vrsta saradnje je neophodna i zato što je to jedan od uslova za ispoljavanje pozitivnih efekata vaspitno-obrazovnog procesa. Realizacija vaspitno-obrazovnog rada, pored konstantne saradnje, podrazumeva i zainteresovanost roditelja za neki od oblika saradnje. Od toga zavisi i sam ishod saradnje između porodice i škole. Načini i oblasti delovanja porodice su brojni i raznovrsni i oni zavise od karakteristika šire društvene zajednice u kojoj dete odrasta, kao i od pripremljenosti roditelja, što će u radu biti opisano. Uspešnost saradnje porodica- škola u velikoj meri zavisi i od ličnosti učitelja i načina vođenja komunikacije sa roditeljima, kao i spremnosti učitelja da izadje u susret roditeljima deteta koje polazi u školu. Kanali komunikacije moraju biti stalno otvoreni, u suprotnom, efektivni napori mogu postati neefektivni. U ovom radu će biti izvršeno

ispitivanje ovih pretpostavki teorijskim i empirijskim putem. Polazak u prvi razred veoma je značajan događaj u detinjstvu i predstavlja veliku promenu kako za roditelje tako i za dete. Taj događaj podrazumeva spremnost deteta da prihvati nove obaveze, ali istovremeno i spremnost roditelja da mu u tome pruže podršku na pravi način. Mališanima toga doba je neophodno „neko vreme da se prilagode na novu sredinu, novi ritam života i obaveze, i zato je veoma bitno da budu dobro pripremljeni“ (Milošević, 2001). Potrebno je da školu prihvate od samog početka kao mesto gde ih čekaju nova znanja i novi prijatelji. Pri tom činu, život se menja svim članovima porodice, pa je potrebno u zajedništvu da porodica kao celina uspe da uspostavi nova „pravila igre“ u svom funkcionisanju. To prvenstveno podrazumeva stvaranje radnih navika, usvajanje dnevnog rasporeda učenja, igranja i ostalih aktivnosti deteta. Pri tom je veoma važno da dete učestvuje u postavljanju novih pravila. Pri tome je potrebno voditi računa o uravnoteženosti i pravoj meri. Nisu dobra ni previše kruta niti fleksibilna pravila. Prilagođavanje prvaka na školu zavisi jednako i od i od detinjih socijalnih kompetencija, od sposobnosti da bude prihvaćeno u školi. Dete koje nauči da se nosi sa frustracijama i negativnim osećanjima, po mišljenju Miloševića, „lakše će se prilagoditi i okolina će ga lakše prihvatiti“ (Milošević, 2000). Svakako, shodno ovoj ideji, roditelj ovde može pomoći detetu u rešavanju konflikata sa vršnjacima tako što će razgovarati sa njim i pomoći mu da nauči da razlikuje prihvatljivo i neprihvatljivo ponašanje. Važno je, dakle, dati podršku detetu ali ga istovremeno i podstaći na samostalno pronalaženja rešenja. Poznate su pretnje roditelja tipa: „videćeš ti kad kreneš u školu“, „dobićeš jedinicu“, „ići ćeš u čošak“, itd. Koje su krajnje nedopustive i štetne, kao što je nedopustivo i štetno školu i idealizovati. Možda je adekvatnije, detetu predočiti realnost tipa „tamo idu sva deca jer nam škola pomaže da odrastemo!“ Postoji puno sposobnosti, znanja i umenja koje bi djak prvak trebalo da razvije. Ovde će biti navedene neke od njih koje bi dete trebalo da savlada pre polaska u školu uz pomoć roditelja i vaspitača u predškolskim ustanovama: sposobnost opažanja i posmatranja, detaljno pričanje o svemu što vid (prilikom šetnje, posete lekaru itd), sposobnost koncentracije prilikom rešavanja zadataka kao i kod svakodnevnih aktivnosti (oblačenje, spremanje sobe...), posedovanje kulturno-higijenskih navika prilikom jela, oblačenja, korišćenja, toaleta, pranja i brisanja ruku..., dete treba da kaže ime, prezime, imena roditelja, adresu, broj telefona (takodje treba proveriti da li dete zna put od kuće do škole), dete treba da ume samo da se obuče, obuče, opere zube, očešlja, uzme jednostavan obrok kod kuće, da nauči da samo otključa vrata, koristi telefon (pozove roditelje u slučaju potrebe), da nauči položaj kazaljki na satu. Sve ovo je detetu potrebno da savlada u predškolskoj ustanovi. Isto tako, nameću se i obaveze roditelja budućih školaraca, pripremajući ga za čitanje i pisanje kao što je recimo, vizuelno razlikovanje (uočavanje manjih razlika među predmetima, znakovima), auditivno razlikovanje (pogodne su različite govorne igre, pesmice, igre sa zvukovima), usvajanje vremenskih odredbi (juče, danas, sutra, pre, posle), usvajanje prostornih odnosa (levo, desno, ispred, iza, gore, dole...), usvajanje pojma broja (brojanjem predmeta, igranjem društvenih igara), opšte oblikovanje pojmova (zadaci poput: šta se sve može obući, šta je potrebno za pojedina zanimanja, šta sve ubrajamo u pokućstvo...), sposobnost klasifikacije (domaće, divlje životinje, voće, povrće, automobili...), kao i razvrstavanje po hijerarhiji, oblicima, bojama, vrsti, veličini... Važno učestvovanje roditelja u svemu tome već je navedeno, međutim, podjednako je

važna i saradnja roditelja i škole da bi priprema deteta za polazak u školu bila još uspešnija. Kad govorimo o saradnji porodice i škole, potrebno je najpre iskristalisati porodicu kao socijalno okruženje u kome se ličnost razvija i formira, i školu kao predstavnika institucionalnog vaspitanja i obrazovanja, bitni su činioци u razvoju svakog pojedinca, kao i društva u celini. Zato nije neobično da su kod nas, a i u čitaviom svetu, porodica i škola predmet stalnih proučavanja. Psihodinamika porodičnog života nameće mnogo varijabli koje treba istraživati, počev od načina vaspitanja dece, vrste pomoći koja se pruža detetu, formiranja radnih navika i slično. Naime, određivanju pojma saradnje porodice i škole pristupili su neki od autora. Tako je Potkonjak u razmatranju odnosa između škole i društvene sredine odredio međusobnu povezanost sledećih termina: odnos, veza, saradnja, integracija. Autor smatra da ove segmente treba upotrebiti sa određenih stanovišta, tj. da se „zna kada se govori o odnosu, kada će iz odnosa nastati veza, a iz veze saradnja i integracija“ (Potkonjak, 2003). Potkonjak, odmah zatim objašnjava da „odnos čine minimum dva a po potrebi više sistema, koji mogu biti jedan ili jedan pored drugog. Veza se javlja kada ti sistem i počnu da funkcionišu, ako mogu da deluju jedan na drugi (Potkonjak, 2003). Saradnja porodice i škole dovodi roditelje u situaciju koja ih aktivira na polju interesovanja za pedagošku delatnost, pruža im uvid u rad škole, kao i rezultate vaspitno- obrazovnog rada. Jer, po Potkonjaku, „nerazdvojno povezano sa sistematičnošću jeste još jedna suštinska karakteristika – organizovanost vaspitanja (Potkonjak, Potkonjak, 1973). Takodje, za saradnju porodice i škole neophodno je postojanje empatije, socijalne percepcije, emocionalnih stavova (simpatije i antipatije), uzajamnog poverenja, odsustva konflikata između roditelja i učenika ili nastavnika, sa čime se slažu isti autori, nabrajajući neke od ovih segmenata : „...sve ovo je neophodno da bi se saradnja uspešno odvijala i stvorili se pogodni uslovi za razvoj ličnosti deteta i postizanje uspeha“ (Potkonjak, Orlović, 1972). Od roditelja se očekuje da su zainteresovani za saradnju sa školom, da poštuju ličnost učitelja, a prvenstveno da poštuju sebe i svoje dete. Najzad, škola kao vaspitno-obrazovna ustanova treba da omogućiti upoznavanje roditelja sa vaspitno-obrazovnim ciljevima i zadacima, sa njenim karakteristikama i načinima realizacije“ (Branković, 1999). Pri tome, škola, svakako treba da poštuje svakog roditelja kao ličnost koja je pristupila toj saradnji. Takođe, saradnja između porodice i škole sastavni je deo godišnjeg plana i programa. O tome temeljito piše Spasić, uz objašnjenje da „saradnju planira stručni organ škole u skladu sa mogućnostima škole, vremenu koje je na raspolaganju, uzimajući u obzir obrazovni nivo roditelja, kao i samu tematiku saradnje“ (Savić, 1990). Takodje, i sa stanovišta psiholoških i adaptivnih promena kod dece ovo je jedan od najkritičnijih perioda u životu dece, pa je ova vrsta saradnje neophodna kako bi svi pomenuti procesi kod dece što bezbolnije bili savladani i da bi polazak u školu sve bolje bio prihvaćen. Osnovne promene i problemi, kao i teškoće u adaptaciji dece na školske uslove, neophodno je zajedničkim naporima prevazilaziti u bogatoj saradnji posmatranih aktera ovog procesa. To se može postići u okviru uspostavljanja: radne navike itd., određivanja vremena za rad, učenja, domaćih zadataka i drugih varijanti. Oblici saradnje porodice i škole u pripremi dece za polazak u školu mogu biti sledeći: u vidu individualnih kontakata, saradnja sa grupama roditelja, roditeljski sastanci, savetovališta za roditelje i ostalih oblika saradnje.

Neke preporuke za uspešnu komunikaciju porodice i škole - Saradnja porodice i škole je neophodna u cilju uspešnog rezultata u ovoj oblasti, koja je neophodna, i kad ista izostane, ne može se očekivati kvalitet u napredku vaspitno- obrazovnog procesa.

1. Dete u cilju potpunog i skladnog razvoja treba da raste u porodičnoj sredini , u atmosferi sreće, ljubavi i razumevanja.
2. Dete treba biti pripremljeno za život i samostalno funkcionisanje u društvu, zato je ova saradnja i neophodna,
3. Učešće roditelja u procesu školovanja treba posmatrati kao razvojni proces,
4. Komunikacija sa roditeljima se treba zasnivati na izveštaju o školskim rezultatima, što predstavlja glavnu prevenciju i sanaciju nesporazuma i teškoća, a što rezultira dobitkom efikasnosti obrazovnog procesa i indirektno doprinosi formiranju pozitivnih stavova učenika prema obrazovnom procesu.
5. Nameće se potreba da roditelji budu sistematski upoznati sa ciljevima, programom, organizacijom, uslovima realizacije i rezultatima vaspitno- obrazovnog procesa u školi. Smatra se da aktivnost učitelja ne treba da se svodi samo na izlaganje nastavne materije i izveštavanje o napredovanju učenika.
6. Neophodno je, takodje uspostaviti sistem permanentnog fidbeka, kako bi učitelj, slično kao i učenik, i njegovi roditelji, mogao da prati napredak u vaspitno- obrazovnom procesu. Veoma je važno pravilno odabrati oblike, metode i sadržaj saradnje. Roditelji, inače, radije prihvataju povremenu, nesistematsku saradnju sa nekim konkretnim povodom.
7. Roditelji su uglavnom upućeni za koje nastavne predmete i oblasti deca imaju sklonosti ili su već postigli dobre rezultate. Decu zajedničkim naporima porodice i škole treba podržati da se u tim predmetima pokažu, pod uslovom da se ostali predmeti ne zanemaruju.
8. I najzad, uspešnost saradnje izmedju porodice i škole u mnogome zavisi i od ličnosti nastavnika i načina vođenja komunikacije sa roditeljima.
9. Neophodne su i edukacije posmatranih aktera ovog procesa. O tome piše i Grandić. Izmedju ostalog , on smatra da „se promene ne mogu brzo postići i ne mogu se očekivati spektakularni rezultati trajnijeg karaktera“, (Grandić, 2004). Hoće reći da pogrešni stavovi o vaspitno- obrazovnom procesu i loše navike nisu nastali u nekom kratkom vremenskom periodu, pa se brzo ne mogu nimenjati. Nov i sadržaji i nove navike koje roditelji i učitelji treba da usvoje zahtevaju kontinuiranu edukaciju. Sa ovom tezom je saglasan i Milošević koji nadovezuje saradnju porodice i škole kao proces koji se „ne može uspešno sprovesti bez unapredjivanja procesa rada, trajnog stručnog usavršavanja i poznavanja određenih metoda, sadržaja i veštine komuniciranja (Milošević, 2000). Naposljetku, uspešna komunikacija roditelja-učitelja tj. Porodice i škole od krucijalnog je značaja za uspeh, aktivnost i rad deteta koje polazi u školu. Napori i trud moraju se uložiti na početku školovanja i u samoj pripremi dece za školu, kako bi sve to zajedno dovelo do kvalitetnog uspeha učenika odnosno prvaka.

METODE

Problem istraživanja - Porodicu i dete koje polazi u školu prate brojne nedoumice i nesigurnost sa obe strane. Problem ovog istraživanja se odnosi na iznalaženje načina da

se pomogne porodicama budućih prvaka da što je moguće bezbolnije prebrode polazak u školu putem njihove saradnje sa školskom ustanovom. Činjenica je da je značaj porodice za pojedinca i za društvo u celini veliki potrebno je više se okrenuti ka problemima njenog funkcionisanja u izmenjenim uslovima života, kao što je polazak deteta u prvi razred.

Predmet istraživanja usko je povezan i proizilazi iz osnovnog problema istraživanja. Važni su i neophodni stavovi i mišljenja učitelja-učiteljica osnovnih škola u Kosovskoj Mitrovici prema promenama i karakteristikama u porodicama sa kojima se sreću porodice čija deca polaze u školu i njihovoj spremnosti da saraduju sa školom.

Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja - Iz postavljenog predmeta istraživanja proizilazi sledeći cilj: Utvrđivanje i značaj saradnje porodice i škole koja postoji ili ne postoji u procesu pripreme dece za polazak u školu. Osnovni cilj istraživanja je uvid u uslove saradnje porodice i škole prilikom pripreme dece za polazak u školu.

Deskriptivni cilj istraživanja je opisivanje i iznošenje stavova učitelja-učiteljica po pitanju spremnosti roditelja koji upisuju decu u školu za saradnju.

Zadaci istraživanja su: osnovni zadatak istraživanja je utvrditi uslove za saradnju porodice i škole; ispitati da li postoji saradnja porodice i škole; utvrditi spremnost porodica (roditelja) za saradnju sa školom prilikom pripreme dece za polazak u školu; utvrditi razloge nezainteresovanosti pojedinih porodica za saradnju sa školom; ispitati izostanak spremnosti učitelja-učiteljica da izadje u susret porodicama čija se deca pripremaju za polazak u školu; ispitati od kolikog je značaja i važnosti saradnja porodice sa školom u procesu pripreme dece za polazak u školu;

Hipoteze istraživanja - U istraživanju je učinjen pokušaj provere nekoliko hipoteza:

1. Polazeći od osnovnog cilja istraživanja, opštom hipotezom pretpostavlja se da postoji saradnja između porodice i škole.
2. Pretpostavlja se da saradnja između porodice i škole nije na zadovoljavajućem nivou usled brojnih razloga.
3. Pretpostavka je da učitelji-učiteljice kao vodeći problem navode nespremnost porodica da učestvuju u ovom vidu saradnje.
4. Pretpostavka je da pojedine porodice sa budućim đakom prvakom nisu zainteresovane za saradnju sa školom i da o tome uopšte ne razmišljaju.
5. Pretpostavka je da porodice kao vodeći problem navode izostanak spremnosti i obučenosti učitelja i škole da izadje u susret njihovoj deci prilikom ovog za decu veoma važnog koraka u životu.
6. Pretpostavka je da učitelji-učiteljice smatraju da bi više pažnje trebalo da se posveti pripremi dece za polazak u školu i da bi saradnja porodice sa školom u tom procesu bila od izuzetne važnosti i značaja.

Varijable istraživanja - U skladu sa predmetom, ciljem, zadacima i hipotezama definišaćemo varijable istraživanja i utvrditi njihov međusobni odnos. Promenljive varijable predstavljaju stavovi učitelja koji će učestvovati u ispitivanju.

Nepromenljive varijable su godine radnog staža učitelja-učiteljica (učiteljice sa dužim i kraćim radnim stažom), pol ispitanika (muško-žensko), škola u kojoj rade. Zavisna varijabla, u ovom slučaju predstavlja posledicu nezavisnih varijabli (godine radnog staža učitelja, pol ispitanika, škola u kojoj rade) koje su uzrok zavisne varijable (stavovi učitelja). Nezavisne varijable su merene pomoću standardnog upitnika koji je

sadržao pitanja o polu (1- ženski pol, 2- muški pol), godinama radnog staža učitelja kao i škole u kojoj učitelji rade. Zavisna varijabla odnosi se na stavove učitelja-učiteljica o važnosti saradnje porodice i škole u programu pripreme dece za polazak u školu.

Metoda istraživanja koja je primenjivana, odabrana je u skladu sa prirodom problema, predmetom, ciljem i zadacima istraživanja, kao i u skladu sa postavljenim hipotezama. U istraživanju, obradi i interpretaciji podataka korišćena je deskriptivna metoda, metoda teorijske analize sadržaja.

Tehnike istraživanja - Od tehnika je korišćena tehnika anketiranja. Ovom tehnikom su dobijeni relativno relevantni rezultati i podaci o značaju saradnje porodice i škole u procesu pripreme dece za polazak u školu. Takođe, korišćen je i intervju sa članovima porodica čija deca polaze u prvi razred osnovne škole da bi se došlo do što relevantnijih rezultata.

Instrumenti istraživanja - Kao osnovni instrument za istraživanje korišćen je upitnik, koji je konstruisan za ovo istraživanje. Ovim instrumentom istraživanja ispitivani su učitelji osnovnih škola u Kosovskoj Mitrovici.

Uzorak i obrada podataka - Istraživanje je sprovedeno u četiri osnovne škole, i nekoliko porodica sa prvacima. Takođe, za izradu rada korišćeni su brojni izvori.

REZULTATI

Mišljenja i stavovi učitelja o značaju saradnje porodice i škole u programu pripreme dece za polazak u školu

Tabela 1. Distribucija odgovora na pitanje: U kojoj školi radite?

Table 1. Distribution of answers to the question: Which school do you work?

Škola	Procenti	Frekvencija
OŠ „Sveti Sava“	25	4
OŠ „Branko Radičević“	25	4
OŠ „Dositej obradović“	25	4
OŠ „Veljko Banašević“	25	4
Ukupno	100	12

Prema godinama radnog staža ispitanika dobijeni su sledeći rezultati. Manje od pet godina radnog staža ima 18% ispitanika, od 5-10 godina radnog staža je 32% ispitanika. Ispitanici zaposleni od 10- 20 godina učestvovali su u istraživanju sa 28% i ispitanici koji imaju preko 20 godina staža učestvovali su sa 22% u ovom istraživanju. Od ukupno 12 ispitanika koji su učestvovali, od strane nastavnika, odnosno učitelja u istraživanju, dakle 83,33% su ženskog pola (10 učiteljica) i 16, 33% su muškog pola (2 učitelja).

Tabela 2. Distribucija odgovora na pitanje: Godine radnog staža učitelja- učiteljica?

Table 2. Distribution of answers to the question: Teacher working time?

Godina radnog staža	Procenti
Manje od 5	18
5-10	32
10-20	28
Preko 20	22
Ukupno	100

Najveći broj vaspitanika procentualno 70% na pitanje „Da li postoji saradnja porodice i škole u procesu pripreme dece za polazak u školu?“ dalo je odgovor da, ali saradnja nije na zadovoljavajućem nivou. Odgovore *ne* dobijeni su od 16 ispitanika, a odgovor *da* od 14% ispitanika. Ovim odgovorima je potvrđena hipoteza o postojanju saradnje porodice i škole u procesu pripreme dece za školu. Takođe, potvrđena je hipoteza da pomenuta saradnja nije na zadovoljavajućem nivou. Brojni su razlozi koji dovode do ovih rezultata.

Tabela 3. Distribucija odgovora na pitanje: Da li postoji saradnja porodica i škola u programu pripreme dece za polazak u školu?

Table 3. Distributing the answer to the question: Is there a cooperation between families and schools in the preparation of the children to go to school?

Da li postoji saradnja porodice i škole	Procenti
Da	14
Da, mada nije na zadovoljavajućem nivou	70
Ne	16
Ukupno	100

Uvidom u rezultat ovog pitanja, vidimo da, na žalost, roditelji nemaju dovoljno vremena, energije, znanja ili sebe ne smatraju kompetentnim i ne shvataju kakvu ulogu imaju u obrazovnom procesu i kakvu korist mogu imati njihova deca u programu pripreme za polazak u školu od njihove saradnje sa školom.

Tako na pitanje „Koji su razlozi nezadovoljavajućeg nivoa saradnje porodice i škole?“, ispitanici su u najvećem procentu 48% naveli da je to nezainteresovanost roditelja za saradnju. Takođe, visok procenat ispitanika 30% se složio da je razlog nezadovoljavajućeg nivoa saradnje nizak stepen obrazovanja roditelja.

Tabela 4. Razlozi nezadovoljstva

Table 4. The reasons for dissatisfaction

Razlozi nezadovoljavajućeg nivoa saradnje	Procenti
Nezainteresovanost roditelja	48
Neinformisanost roditelja	22
Nizak stepen obrazovanja roditelja	30
Ukupno	100

Ovi rezultati ukazuju na činjenicu da učitelji-učiteljice smatraju da saradnja porodice i škole ima izuzetno veliki značaj za pripremu dece za polazak u školu. Procentualno, 97% ispitanika smatra da je saradnja porodice i škole ima izuzetno veliki značaj za pripremu dece za polazak u školu.

Tabela 5. Distribucija odgovora na pitanje Stavovi učitelja-učiteljice o značaju saradnje porodice i škole?

Table 5. Distribution of answers to question Teacher's Attitudes on the importance of family and school cooperation?

Značaj saradnje porodice i škole	Procenti
Saradnja porodice i škole ima izuzetno veliki značaj za pripremu dece za polazak u školu	97
Saradnja porodice i škole ima veliki, ali ne i presudni značaj	3
Saradnja porodice i škole nema značaja za pripremu dece za polazak u školu	0
Ukupno	100

Kao načine za poboljšanje saradnje porodica i škole ispitanici navode poboljšanje informisanosti roditelja o vidovima saradnje 49%, uključivanje države u program pripreme dece za polazak u školu 28% kao i bolju obučenos nastavnog kadra za saradnju sa porodicama. Iz dobijenih odgovora jasno je da učitelji- učiteljice saradnju porodice i škole vide kao nešto što ima izuzetno veliki značaj za pripremu dece za polazak u školu čime je potvrđena hipoteza istraživanja.

Tabela 6. Distribucija odgovora na pitanje: Stavovi učitelja- učiteljica o načinima na koje se može poboljšati saradnja porodice i škole?

Table 6. Distribution of the answer to the question: Teacher's attitudes on ways to improve family and school cooperation?

Načini za poboljšanje saradnje	Procenti
Poboljšanje informisanosti porodica o vidovima saradnje	49
Uključivanje države u program pripreme i način saradnje	28
Bolja obučenos nastavnog kadra za saradnju sa porodicama	23
Ukupno	100

LITERATURA

1. Branković, D. (1999). Pedagoške teorije, Banja Luka: Naučne osnove i razvojni tokovi.
2. Bojanović, R. (1997). Demokratska i antidemokratska ličnost, Beograd:Obrazovanje za demokratiju, Dijalog, br.3-4.
3. Vidaković, I. (2006). Rečnik socijalnog rada,Beograd:Narodna biblioteka Srbije.
4. Grandić,R.(2004). Prilozi porodičnoj pedagogiji,Novi Sad:Izdanje autora.
5. Milošević, I.(2000). Porodica i porodično vaspitanje. Zbornik instituta za pedagoška istraživanja: Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
6. Milošević, N. (2001a): Prepričavanje kao sredstvo za podsticanje kulture govora u školi, Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, Beograd:Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
7. Milošević, N. (2016). Dva jezička koda: porodični i školski, Beograd:Institut za pedagoška istraživanja.
8. Potkonjak, N. i grupa autora. (1998). Pedagoški leksikon 2, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Potkonjak, N. i Orlović-Potkonjak, M. (1973). 20. Vek, ni vek deteta ni vek pedagogije- ima nade 21. Vek: Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
10. Potkonjak, N. i Orlović- Potkonjak, M. (1973). Pedagogija I deo: Beograd:Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Potkonjak, N. i Šimleša, P. (1989). Pedagoška enciklopedija, Knjiga 2: Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
12. Savić, M. (1990). Kako da vam dete postane uspešan đak. Beograd: Dečje novine, Narodna biblioteka Srbije.

Rad je rezultat istraživanja u okviru naučnog projekta III 47023 „Kosovo i Metohija između nacionalnog identiteta i evrointegracija“ koji finansira Ministarstvo za prosvetu i nauku Republike Srbije

THE EDUCATOR AS A CREATIVITY ENCOURAGER IN CHILDREN

Emilija PETROVA GJORGJEVA, Irena KITANOVA, Snezana MIRASTCIEVA, Daniela KOCEVA

Univerzitet „Goce Delcev“, Fakultet za obrazovni nauki, Stip, Macedonia

Stručni rad

ABSTRACT

There are numerous theoretical approaches to creativity, but the paper focuses on three of them: the concept of creativity as a mental disorder, the concept of creativity as the essence of a self-actualized human being and the social approach to creativity. Historically speaking, the relationship between school and creativity was far from ideal, and still many school critics emphasize that school has counterproductive effect on creativity. The reason for this lies in the general organization of the learning process in schools, and educational philosophy that is focused on the convergent way of thinking and the existence of “only one correct answer”, which are not correspondent with the creativity process. Nowadays creativity is becoming increasingly recognized as a means for personal growth, as well as social progress and survival of a community. Creative teaching should be based on the changed social relations between teachers and students through encouraging students to ask unusual questions and show initiative, by showing them that not every problem is already solved and by allowing them to make mistakes. In addition, it is required to apply methods and techniques that promote creativity. It is especially important to educate prospective teachers in creativity stimulating ways in order to provide a model for them to organize their own classroom activities as teachers.

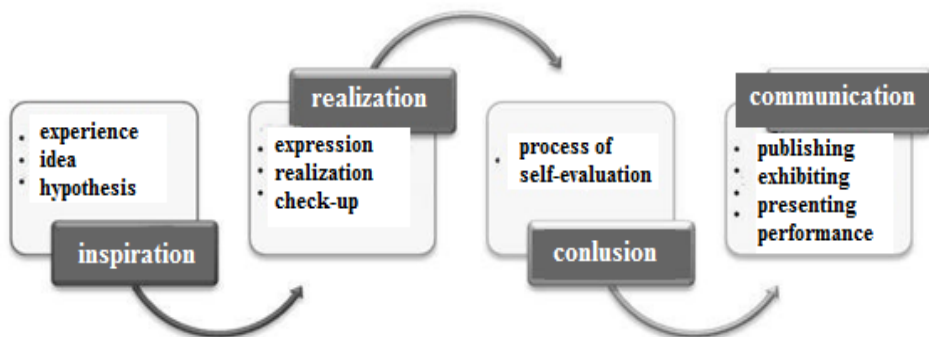
Keywords: Teaching in school, notion of creativity, importance of creativity, me

INTRODUCTION

School and creativity

It would be unjust if we say that the school is the place where creativity isn't being developed. This is especially true for the art fields, where the teaching not only enables the student's creativity, but it also encourages it. However, the numerous critics aimed to the school show that it isn't traditionally considered as blossoming place for creativity. It is well-known that the famous scientists and artists, who have proved themselves as superior, haven't been recognized and have even been considered as bad children. For example Isaac Newton had very low grades at school, and Tomas Edison was describes from one of his teachers as so stupid that he wouldn't ever be able to learn. Many notable actors had difficulties in realizing the tasks set by the schools and are considered as students with problems. Hans Cristian Andersen, the painter Leonardo da Vinci, the composer Amadeus Mozart, the innovator Thomas Edison, the composer Ludwig van Beethoven, the painter Pablo Picasso and the musician Jon Lennon were all dyslexic. Nowadays all those who are valued were defined at school as students with difficulties and probably don't own their knowledge to the school, but some other conditions in which they grew up. The didactic conception who was

established since the 17th century by Comenius isn't compatible with the creative process. If we understand the creative process as it is portrayed on picture 2, then it is clear that it isn't compatible to the subject based timetable for the teaching process. If the student or the undergraduate who has a mathematical problem gets some musical inspiration, or under the influence of a certain song gets an idea for a new mathematical solution, it would be difficult to realize that idea or inspiration without disturbing the teaching process. Also during the teaching that accepts from the students to be creative and to paint, write songs or stories, it is difficult to imagine that all students will simultaneously get an inspiration or to proceed with its realization. Besides, the creative process have different duration. The story can have a few sentences or to have numerous pages. For painting pictures and moulding sculptures someone will need only a few minutes, but others will need hours. All of this is obviously incompatible to the teaching division into 45 minute teaching.



Picture 2. The creative process

However, even in these conditions it is still possible to have pedagogic situations encouraged by creativity. In the 60s and the 70s Paul Torens (1965) proved through many experiments that it is possible to encourage creativity in teaching. He believed that the following five principles are derived from the creative behaviour of the student:

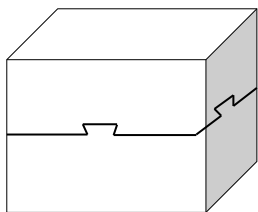
- Paying attention to unusual questions
- Paying attention to thoughtful and unusual ideas
- Showing the child that its ideas have value
- Ensuring the time that is not valued
- Connecting the evaluation with examples and consequences

The implementation of those principles in teaching means that the philosophy of teaching according to which the students and the undergraduates shouldn't learn how the problems are solved or to learn the true answers and to adopt finished solution, but on the contrary. They are encouraged to note the problems, to ask questions often and to understand that there is still work for the young and capable people. It is teaching in which the teacher doesn't entail his or her opinion and solutions, but he/she is open for different new possibilities. Maslow (1976) thinks that the curriculum of all the subjects has to refer to the art subjects from which the creativity is being derived: "The fact that I am interested is a new type of education that needs to be developed and that goes

toward a new type of enforcing the human being, which we need; It is a personal process for creative people, people that need to improvise, confident, courageous and most of all autonomous. It is believed that the teachers from the art field were the first that chose that direction. It could be realized in the mathematical education and I hope that it will happen one day –said Malow. It is certain that Mathematics, History or Literature are still studied in an authoritative way based on memorizing. The question is how the children are taught to face the present and to become creative people who are in the phase of a busy creative orientation.” Our experiences in teaching of the future teachers have shown that this practice with the students causes admiration and it is welcomed with a smile on their faces, and it often gives amazing and unexpected results. The students need some time to get used to that kind of teaching, which is different from the usual types of teaching with which they are familiar. Some of them can even be confused and think that they aren’t learning anything (understanding the process of studying as process of memorization), because in this way they are often faced with problems and situations that need to be resolved as in reality. However this type of teaching is possible and it is accepted perfectly by the students. Some of research papers and that we would like to point to are the following: Bogнар, Kragulj (2009), Kragulj, Somolanji, (2009), Somolanji, Bogнар (2009)

Steps for encouraging creativity in teaching

According to the approach of Torrance that strives toward changing the relation and the openness, it is nowadays created by the methodological procedures that are derived from creativity in teaching such as: morphological analysis, ideas, synectics, bionics, rentalisation, provocation, smart maps, six universal questions, accidental terms, fantasy, characters from stories etc. It is very important that the future teachers learn these procedures at Faculty and to be able to use them in future practice. In that sense, the papers of de Bon (2008) are very important. In those papers he suggest a special maintenance and encouragement of creativity. His basic principles are that in case of some problem we need to search for a large number of alternative solutions, which will be stated, and if there are only two possibilities we should choose a third or to have an idea that tomorrow we might get a better solution, but it will never be the best. In order to practice this process, he has introduced its “L-game” that enables us a lot of combinations as in the chess.



Picture 3. De Bon’s square

Another principle of de Bon is that the change of the paradigm is important for creativity. It is being compared to the humour that always has a story according to one template, but at the end it gets to sharp changes of the template which causes a smile,

good spirit and with that the humour becomes an important part of the process for encouraging creativity. In order to clearly show how important is the change of the paradigm, he has constructed a square from two parts (Picture 3) that needs to be made so that it is possible to connect and disconnect it, and that is possible only if we think about it in an unusual way. However, the most applied procedure in teaching is “Six hats” through which de Bon has symbolically shown the lateral or the parallel thinking. The procedure suggests that in solving some problems we approach them as a process, emotionally, critically and optimistically, and we seek new information and new ideas. It isn't good to always use all the procedures. It depends on the problem that is being solved. It is possible that the professor should enlist some topics by using these different procedures. Each group can have another hat (it can be a card with picture of the hat and a description of the approach beside it), and each group can have all of the approaches in the realization of a certain topic. A problem in teaching are the written exams that are mostly based on each correct answer that is opposite of the philosophy that teaching encourages creativity. Herein we have tried to construct exams that are open to different solutions and that seek for a creative solution from the students. One of the tasks of the students was to describe the role of didactics and to change the practice by applying the “Six hats” or to define didactics by writing a song for it.

CONCLUSION

Creativity in teaching has a multi-layered meaning. It is one of the basic characteristics of the human, and because of that the humanitarian school that strives toward the development of the human's potential is obliged to encourage creativity. The creativity is derived from a qualitative teaching and it can't be compared to the regular teaching which is very boring and it is based on fear and other types of pressure. The creativity is especially important at the Faculty where it is unfortunately least present, because the work is with mature people that are invited to create, and that should be one of the most important functions of the Faculty. When we talk about the Faculty that trains the future teachers, then the lecturers and the professors should point to the importance of creativity in the educational process not only theoretically, but also practically.

LITERATURE

1. Barakoska, A. (2003). Pedagogija na slobodno vreme Skopje.
2. Koskarova-Popova, R. (2004). Vovedvo pedagogijata Skopje
3. Petrova, M. (2003) Kreativnost na slobodnite aktivnosti vo nastavata Skopje
4. De Bono, E. (2008.) De Bonovtečajrazmišljanja, VEBLE Commerce, Zagreb
5. Kragulj, S., Somolanji, I. (2009) . Kreativnost u nastavi budućih učitelja i odgojitelja, u Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju/Encouraging creativity in education, Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje/Collection of papers - a Handbook for Current and Future Teachers, PROFIL, Zagreb
6. Kakavulis, A (1988). Kontinuitet u vaspitanju u ranom detinstvu
7. Jound, M. (1997). Early child development. Investing in our childrens future. New York, Elsewier.

GOJAZNOST KOD DJECE-MEDICINSKE I PSIHOSOCIJALNE DILEME I PROBLEMI

OBESITY IN CHILDREN-MEDICAL AND PSYCHOSOCIAL DILEMMAS AND PROBLEMS

Nada MLADINA

Ljekarska komora Tuzlanskog kantona

Stručni rad

APSTRAKT

Gojaznost kod djece i adolescenata najčešće je uzrokovana: prejedanjem, konzumiranjem nezdrave hrane, nedovoljnom fizičkom aktivnošću, nasljednim faktorima, kao i faktorima uzora ponašanja u vezi sa ishranom u užoj i široj porodici. U svakom slučaju treba imati u vidu da prekomjerna težina i posebno gojaznost mogu biti povezani i sa bolestima, bilo da su to endokrini ili neurološki problemi. Može biti povezana i sa lijekovima (kortikosteroidi, kao i nekim lijekovima za liječenje psihijatrijskih oboljenja). Porodični problemi i problemi sa vršnjacima mogu dovesti do stresnih događaja (razdvajanje djece od roditelja, razvod, selidbe, smrt, zlostavljanje). To može rezultirati nedostatkom samopouzdanja, depresijom ili drugim emocionalnim preoblemima koji mogu biti dodatni precipitirajući faktor za navikom nekontroliranog unosa hrane i nastanka gojaznosti. Gojaznost u dečijem uzrastu je često povezana i sa pojavom emotivnih problema. Tinejdžeri sa viškom kilograma imaju daleko manje samopouzdanja i manje su omiljeni u društvu. Česte su depresija, anksioznost i opsesivno-kompulsivni poremećaji. Problem prekomjerne težine i gojaznosti treba tražiti u djetinjstvu i spriječavati njihov nastanak i napredovanje. Najvažnije je podvući da je gojaznost preventibilna.

Ključne riječi: dijete, gojaznost, dileme, problem

ABSTRACT

Obesity in children and teenagers is mostly caused by: overfeeding, eating unhealthy food, insufficient physical activity, hereditary factors, as well as factors of models of behavior considering nutrition in family environment. Anyway, excessive weight, especial obesity can be connected with diseases, hormonal or neurological problems. It could be connected also to drugs (corticosteroids and some drugs used in treatment of mental diseases. Problems in family or school, or with persons of same age can cause some stress situations) separating children from parents, divorcees, death, violence, migration etc.). They can cause leak of self – confidence, depression or other emotional problems which can provoke uncontrolled income of food and so cause the obesity. Obesity in childhood is often connected with emotional problems. Teenagers with overweight are less self-confident and they are not popular. Depression, anxiety as well as others disorders are very often. The problem of overweight and obesity must be searched in childhood and then stop and prevent it's arise and development. The most important is to emphasize that obesity is preventable.

Keywords: child, obesity, dilemmas, problems

UVOD

Gojaznost - pretilost definira se kao abnormalna ili prevelika akumulacija masti koja može štetiti zdravlju. Temeljni uvjet za nastanak pretilosti je da unos energije hranom bude veći od potrošnje, dakle da bilanca energije u organizmu bude pozitivna uz pohranjivanje energije u obliku masnog tkiva. Pretilost ili gojaznost koja je nastala zbog bilo kojeg primarnog uzroka održava samu sebe začaranim krugovima uzroka i posljedica: što je dijete deblje, to je tjelesno manje aktivno, a što je fizička aktivnost manja, to se više hranom unijete energije deponira kao masno tkivo. Značajan socijalni uzrok pretilosti prisutan je još u dojenačkoj dobi, a to je veoma rašireno mišljenje da je debelo dijete - zdravo dijete. Takav stav je nastao iz pojave da je nudjenje i uzimanje hrane postalo način za pridobijanje ili dokazivanje ljubavi i privrženosti, kadkada sredstvo za privlačenje pažnje okoline ili čak nagrada za dobro ponašanje djeteta. Majka koja ne zna ljubav dokazati na drugi način čini to "kljukanjem" djeteta prevelikom količinom hrane. Pretilost - gojaznost koja se javlja između 6. i 10. godine, uzrokovana je time što dijete u toj dobi postupno gubi čvrste emotivne veze sa roditeljima, a nije uspjelo naći dovoljnu zamjenu u novim prijateljima i vršnjacima. Uzimanje slatkiša i obilnih obroka djelomično ispunjava u neke djece prazninu i usamljenost. Pubertet je razdoblje kada je pretilost naročito česta pojava, posebno u djevojčica. Pored metaboličko-edokrinih zbivanja u toj dobi značajnu ulogu imaju psihogeni faktori. Pretilost je češća među gradskom djecom, u djece jedinaca, u djece samohranih majki i u adaptirane djece. Prema podacima WHO (Svjetske zdravstvene organizacije), širom svijeta gojaznost se više nego udvostručila od 1980. godine /Zabilježeno je da je više od 1,8 biliona odraslih od 18 godina pa naviše bilo sa prekomjernom težinom, od čega 600 miliona gojazno. Tako 39% odraslih dobi od 18 godina i više ima prekomjernu težinu u 2014 godini, godini istraživanja, a 13 % bilo je gojazno. Najviše svjetske populacije živi u zemljama gdje višak kilograma i gojaznost ubiju više ljudi nego podhranjenost. Klinička procjena debljine potkožnog masnog tkiva zadovoljava samo za grubu dijagnostičku trijažu. Za klasifikaciju gojaznosti ili pretjerane tjelesne težine kod odraslih koristi se obično BMI (body mass index). To je jednostavan indeks tjelesne težine u odnosu na tjelesnu visinu. Težina izražena u kilogramima podjeli se sa kvadratom visine u metrima (kg/m^2). Svi podaci govore o veličini problema zbog čega je neophodno o ovom problemu misliti i njime se baviti već u djetinjstvu i tako preventivno djelovati.

Gojaznost kod djece

Gojaznost (pretilost) teško je definirati i izmjeriti. Obično je prihvatljiva definicija da je to više od 120% težine, očekivane prema visini prilikom pregleda razodjenutog djeteta, ne upuštajući se dublje u dijagnozu. Gojaznost i kod djece znači višak tjelesnih masti. Par kilograma viška ne znači obavezno da je dijete gojazno. Međutim, to često ukazuje na sklonost ka lakom dobijanju kilograma, pa prema tome i potrebom za posebnim režimom ishrane i fizičke aktivnosti. Gojaznost se najčešće javlja oko 5, 6 godine života ili u vrijeme puberteta. Brojna istraživanja su pokazala da dijete koje je gojazno u uzrastu od 10 do 13 godina ima 80% šanse da bude gojazno i kasnije, u odrasloj dobi. Jasno je da problem prekomjerne težine i gojaznosti treba tražiti u djetinjstvu i spriječavati njihov nastanak i napredovanje. Naime, 41 milion djece dobi

ispod 5 godina, ima prekomjernu težinu u 2014. godini prema podacima WHO. Podaci Ujedinjenog Kraljevstva govore da je najmanje 2-3% školske djece pretilo-gojazno, više u adolescenciji. Najvažnije je podvući da je gojaznost preventibilna. Dakle, gojaznost je medicinski problem koji je dostigao epidemijske razmjere u svijetu. U posljednjih 50 godina broj gojazne djece se povećao za nevjerovatnih 300%. U nekim državama u Americi, svako treće dijete je gojazno, a čak 31% ima potencijal da postane debelo. Osnovni uzrok gojaznosti i prekomjerne težine je energetske disbalans između konzumiranih kalorija i utrošenih kalorija. Općenito je u porastu uzimanje energetske hrane koja sadrži visok nivo masti, dok je nažalost, u porastu i fizička neaktivnost kroz povećanje prirode mnogih formi posla u mirovanju, bez kretanja, izmjena modela transporta i povećanje urbanizacije. Potvrđeno je da djeca koja se hrane vještačkom hranom na bočicu, sklona su prejedanju daleko više od djece hranjene majčinim mlijekom. Široko je rasprostranjeno mišljenje da prekomjerna ishrana povećava broj masnih ćelija, te da broj masnih ćelija koji se razvija tokom dojenačkog doba određuje kako rast bebe tako i rast i pretilost-gojaznost u adolescenciji. Kod gojaznosti je primjećeno da ako je beba gojazna sa šest mjeseci, daleko je veća mogućnost da će biti pretilo dijete u školskoj dobi, a preko tri četvrtine te djece može očekivati pretilost-gojaznost u odrasloj dobi. Prejedanje ubrzava rast i naglu navalu puberteta. Dijetalne promjene i fizička aktivnost često su rezultat okolinskih i socijalnih promjena pridruženih razvoju ili gubitku politike podrške u sektorima kao što su zdravlje, poljoprivreda, transport, gradsko planiranje, okolina, proizvodnja hrane, distribucija, marketing i edukacija. Uzroci gojaznosti su kompleksni i brojni i uključuju genetske, biološke, kulturološke i sociološke faktore. Genetski faktor je jedan od najjačih prediktora gojaznosti. Gojaznost roditelja udvostručava šanse da i samo dijete bude gojazno kad odraste, bez obzira na težinu u djetinjstvu. Iako pojedina oboljenja mogu dovesti do razvoja gojaznosti, u svega 1% slučajeva gojaznost je posljedica realnog medicinskog problema. Gojaznost kod djece i adolescenata najčešće je uzrokovana: prejedanjem, konzumiranjem nezdrave hrane, nedovoljnom fizičkom aktivnošću, nasljednim faktorima, kao i faktorima uzora ponašanja u vezi sa ishranom u užoj i široj porodici. U svakom slučaju treba imati u vidu da prekomjerna težina i posebno gojaznost mogu biti povezani i sa bolestima, bilo da su to endokrini ili neurološki problemi. Također i sa lijekovima (kortikosteroidi, steroidi, kao i neki lijekovi za liječenje psihijatrijskih oboljenja). Porodični problemi i problemi sa vršnjacima mogu dovesti do stresnih događaja kao što su: razdvajanje djece od roditelja, razvod, selidbe, smrt bliske osobe, porodično ili vršnjačko zlostavljanje. To može rezultirati nedostatkom samopouzdanja, depresijom ili drugim emocionalnim problemima koji mogu biti dodatni precipitirajući faktor za navikom nekontroliranog unosa hrane i nastanka gojaznosti. Roditelji se veoma rijetko obraćaju pedijatru zbog zabrinutosti oko moguće gojaznosti kod djeteta. Najčešće se događa da se gojaznost "ne priznaje" kao problem, pa se i upozorenja na višak kilograma ili gojaznost dobije od liječnika onda kad je dijete dovedeno na pregled iz nekih drugih razloga. Tek kad je upozorenje došlo sa više strana, roditelj dovodi dijete na pregled da isključi sumnju na eventualni medicinski uzrok prekomjerne težine. Na pitanje, "da li je moje dete gojazno?", možemo dati odgovor da je normalno da tokom odrastanja djeca povećavaju tjelesnu težinu. Međutim, kada taj prirast prevaziđe potrebe rasta i razvoja, dolazi do pojave gojaznosti. Djeca rastu različitom brzinom tako da se ne može samo

na osnovu klasičnog mjerenja reći da li djetete ima višak kilograma. Stepenu uhranjenosti procjenjuje se pomoću indeksa telesne mase (BMI - body mass indeks), koji se jednostavno računa na osnovu visine i težine. Većina pedijatara ne određuje obavezno BMI, iako bi bilo optimalno da se prati karta rasta svakog djeteta na sistematskim pregledima, koji također zbog zapostavljanja zdravstvenog sistema izostaju.

Posljedice gojaznosti kod djece

Posljedice gojaznosti kod djece su brojne. Porast BMI, prekomjerna težina i gojaznosti najveći je faktor rizika za nastanak kardiovaskularnih bolesti najviše srčanog i moždanog udara, koji su zabilježeni kao vodeći uzrok smrti u svijetu; dijabetesa; mišićno-koštanih poremećaja, posebno osteoartritisa – povećane onesposobljenosti degenerativnim bolestima zglobova; nekih kancera. Gojaznost u djetinjstvu udružena je sa visokom vjerovatnoćom gojaznosti u odrasloj dobi, prijevremenu smrt ili onesposobljenju u odrasloj dobi. Uz porast rizika u budućnosti, gojazno djetete ima problem disanja, povećan rizik od lomova kosti, povišenog krvnog pritiska, rane pojave markera za kardiovaskularne bolesti, inzulinske rezistencije, psiholoških poremećaja, poremećaja spavanja. Djeca u slabo ili srednje razvijenim zemljama vulnerabilnija su i više u riziku od neadekvatne prenatalne, dojenačke i ishrane mlade djece. Istovremeno djeca su izložena unosu hrane sa visokim procentom masti, šećera, soli, sa efektima jače energije, a slabim sadržajem kvalitetnih mikronutrijenata, što teži nižoj cijeni koštanja, ali također i niskoj kvaliteti hranljivih materija – nutrijenata. Ovi faktori ishrane, u kombinaciji sa niskim nivoom fizičke aktivnosti, rezultiraju u konačnici gojaznošću u djetinjstvu. Gojaznost u dečijem uzrastu je često povezana i sa pojavom emotivnih problema. Tinejdžeri sa viškom kilograma imaju daleko manje samopouzdanja i manje su omiljeni u društvu. Česte su depresija, anksioznost i opsesivno-kompulsivni poremećaji. Smatrate li da je vaše djetete debelo ili pretilo, važno je prije nego što poduzmete neke mjere otići do djetetova liječnika koji će na osnovu djetetove težine i visine, ali i podataka o dotadašnjem rastu i razvoju utvrditi radi li se stvarno o pretilosti (debljini) ili ne. Odrediti je li djetete pretilo ili ne, nije tako jednostavno jer se djeca često ne razvijaju onako kako se to vidi u tablicama rasta. Neka djeca npr. prvo skupljaju masu i dobivaju na težini da bi tek nešto kasnije narasla i u visinu. Važno je voditi brigu i o dobi djeteta. Na različite se načine određuje pretilost u različitoj dobi djece. Zato je važno da se odluka je li djetete pretilo ili ne donese u suradnji s liječnikom djeteta.

Prevazilaženje problema gojaznosti

Kod bilo kakve sumnje vezano za težinu djeteta, treba konsultacija liječnika. Na osnovu izračunatog indeksa tjelesne mase BMI i pomoću specijalnih tablica, dobiće se precizna informacija o stepenu uhranjenosti djeteta. Istovremeno, potrebno je isključiti eventualni organski uzrok gojaznosti ili gojaznost nastalu pod uticajem lijekova. Sem toga, važan je i savjet nutricioniste, te strogo pridržavanje uputa ishrane i od strane djeteta i roditelja i drugih članova porodice. Podrška okoline i zajednice fundamentalne su u stvaranju šanse za zdraviju ishranu i urednu fizičku aktivnost. To je najjednostavniji način prihvatljiv i ohrabrujući, a time i preventibilan u nastanku prekomjerne težine i gojaznosti. Na individualnom nivou djetete i roditelji mogu ograničiti unos ukupnih masti i šećera; povećati unos voća i povrća, posebno leguma,

žita i orašaste hrane; uvesti redovnu fizičku aktivnost (60 minuta dnevno za djecu, 150 minuta za odrasle). Individualna odgovornost može imati puni efekt kada ljudi prihvate zdraviji životni stil. Proizvođači hrane mogu odigrati značajnu ulogu u promociji zdrave hrane smanjenim sadržajem masti, šećera i soli u procesu proizvodnje hrane; osiguranjem da zdravi i hranljivi proizvodi budu pristupačni svim korisnicima; smanjenjem reklama za hranu sa visokim sadržajem šećera, soli i masti, posebno one koju uzimaju djeca i tinejdžeri; osiguranjem pristupačnosti zdrave hrane i podrške fizičkim aktivnostima u školi ili radnom mjestu; povećanjem nivoa fizičke aktivnosti djeteta. Fizička aktivnost ne samo da povećava potrošnju kalorija, nego i smanjuje apetit.

- Dajte dobar primjer djetetu. Ako dijete vidi da ste i vi fizički aktivni i da uživate u tome, ono će prihvatiti takav obrazac ponašanja;
- Stimulišite dijete da se uključi u sportske aktivnosti škole ili da počne da se bavi sportom;
- Imajte razumijevanja za potrebe vašeg djeteta. Ako ono ne uživa u sportu, pomozite mu da nađe aktivnost koja mu odgovara kao što je npr. igranje uz omiljenu muziku;
- Budite aktivni zajedno kao porodica. Organizujte dnevne poslove kao što su npr. namještanje kreveta, pranje kola, ili usisavanje. Planirajte zajedničke aktivnosti kao što je odlazak u zološki vrt, vožnja biciklom ili šetnja;
- Odredite koliko će vremena Vaše dijete provesti gledajući televiziju, igrajući igrice;
- Stimulišite dijete da ustaje i da se kreće tokom reklama i ne dozvolite da jede grickalice dok gleda TV;
- Imajte u vidu da dječije tijelo nije spremno za iste napore kao i odrasli. Ne tjerajte djecu da dugo džogiraju, trče na traci ili voze sobni bicikl, niti da podižu teške terete. Najbolja je ona aktivnost koju dijete samo odabere;
- Djeci je potrebno oko 60 minuta fizičke aktivnosti dnevno, odjednom ili u više kratkih intervala od po 10 ili čak 5 minuta. Ako Vaše dijete inače nije aktivno, počnite onoliko koliko može da izdrži pa polako podižite do 60 minuta.

Zapamtite da je najvažnija odluka spriječiti gojaznost i da u tome trebate dati podršku djetetu, ali i primjer u porodici.

Kako pomoći gojaznom djetetu

Debljina i pretilost kod djece nije problem koji će se magično razriješiti sam od sebe i na vama je da prakticirate ovih osam savjeta koji će vam pomoći da se pobrinete za zdravu budućnost vašeg djeteta. Statistike su pokazale da se posljednjih 30 godina pretilost u djece udvostručila, što je problem koji se nikako ne smije zanemariti, a glavni problem leži u lošim navikama za koji su odgovorni nemarni roditelji i moderan način života. Čašćenje djece Happy Meal obrocima sigurno je primamljiv način za dobivanje djetetove pažnje i odličan način za izbjegavanje roditeljskih obaveza, koje uključuju i to da ste djetetu dužni priuštiti najzdraviji moguć obrok sa svim nutrijentima potrebnim za njegov rast i razvoj, ali ako vam je zaista stalo do budućnosti vašeg djeteta prihvatit ćete ovih osam savjeta i istih se pridržavati.

1. Izbacite gazirane sokove i zašećerene žitarice. Ako vaše dijete za svaki doručak konzumira zašećerene žitarice, a žeđ gasi gaziranim sokovima, vrijeme je za uzbuću.

Na vama je da utječete na prehrabnene navike svog djeteta, pa se pobrinite da nezdravu hranu zamijeni zdravom. Neka za doručak umjesto kupovnih, šećerom prekrcanih žitarica pojede jogurt sa zobenim pahuljicama i svježim voćem, a gazirane sokove zamijenite svježe cijedenim sokom od, primjerice, naranče.

2. Pet na dan. Preporučuje se da u svoj svakodnevni plan prehrane ukomponiramo pravilo “pet na dan” koje diktira unos pet različitih vrsta voća i povrća. Na ovaj način znatno se smanjuje rizik od mnogih kroničnih bolesti i drugih opasnosti koji utječu na zdravlje tijela.

3. Zdrave grickalice. Jedan od glavnih uzroka pretilosti kod djece su nezdrave grickalice kojima se “trpaju” u svakoj prilici. Izbacite takve stvari iz vaše kuhinje, a nezdrave grickalice zamijenite zdravima u obliku badema ili oraha, pločice od cjelovitih žitarica bez dodanih šećera ili svježe voće.

4. Spakirajte ručak. Ako djeci budete pripremali obroke koje će pojesti za vrijeme ručka, imat ćete već kontrolu nad onim što konzumiraju i kad vam nisu blizu. Ne samo da ćete na ovaj način uštedjeti novac, već ćete se pobrinuti da vaše dijete uvijek ima zdrav obrok.

5. Limitirajte vrijeme provedeno pred televizijom. Ovo će sigurno naići na otpor i negodovanje, ali istraživanja su pokazala da postoji direktna veza između broja sati provedenih pred televizijom i rizika od pretilosti. Video igrice i računalo doprinose ovom problemu. Limitirajte vrijeme koje vaše dijete provodi zureći u monitor na ne više od jednog sata dnevno!

6. Uključite dijete u sportske izvannastavne aktivnosti. Upišite dijete na neki sport. Ako mu se ne sviđa košarka, možda će mu se svidjeti nogomet ili neka druga vrsta rekreacije po njegovom izboru. Ne samo da će na ovaj način biti aktivan, već će razvijati socijalnu bliskost s djecom istih ili sličnih interesa.

7. Budite primjer. Ako se sami ne budete pridržavali lekcija koje svom djetetu pokušavate “utuviti” u glavu, ne možete očekivati i da će vas ono poslušati. Svom djetetu budite živi primjer načina na koji se treba brinuti o svom zdravlju i prehrani.

8. Edukacija! I kad nije pod vašim utjecajem, djete bi trebalo samo donositi zdrave odluke. Najbolje što možete učiniti jest educirati vaše dijete o posljedicama koje će njegove pogrešne odluke ostaviti na njegovo zdravlje i tijelo te beneficijama u kojima može uživati ako bude donosio zdrave odluke.

Pet zdravih navika

Prehrabnene navike kao i redovita tjelesna aktivnost cijele obitelji uvelike ovise upravo o roditeljima! Zato oni moraju biti primjer svojoj djeci i to je ključno za njihov prehrabneni odgoj i usvajanje zdravih životnih navika. Zato su stručnjaci projekta Petica – igrom do zdravlja (www.petica.hr) osmislili jednostavne preporuke:

1. Započnite dan zajutarkom i doručkom

To će vam pružiti snagu za dobar početak dana. Osigurat ćete važne nutrijente za održavanje dobrog zdravlja i vitalnosti, a djetetu pomoći da se lakše koncentrira i rješava zadatke u školi.

2. Voda je zdravo piće, a ujedno i prirodan izbor našeg tijela

Savršena je za utažiti žeđ. Unos vode važan je za svaku stanicu našeg tijela te pridonosi zdravlju. Odraslim osobama preporučuje se veći unos tekućine nego djeci, a to je osam čaša vode dnevno. Jeste li znali da je za djecu između četiri i 14 godina adekvatan unos

od pet do sedam čaša vode dnevno? Potičite djecu da piju vodu jer je najbolja i najzdravija tekućina.

3. Svaki dan pojedite barem 2 porcije voća i 3 porcije povrća

Znanstvena istraživanja potvrđuju da djeca roditelja koji redovito konzumiraju voće i povrće lakše usvajaju zdrave prehrabene navike, te imaju redovit i povećan unos voća i povrća, poput roditelja. Neka voće i povrće bude na vidljivom mjestu u vašem domu i dostupno svima. Narežite voće na manje zalogaje, grickajte voće ili sirovo povrće i tako budite primjer djeci u stvaranju zdravih prehrabnenih navika.

4. Ne zaboravite vježbati!

Vježbanje pomaže u kontroli tjelesne mase, regulaciji krvnog tlaka, snižavanju rizika od dijabetesa i nekih vrsta zloćudnih bolesti te podizanju samopouzdanja. Tjelesna aktivnost ne samo da je dobra za zdravlje, nego je dodatna prilika za kvalitetno provođenje vremena s djetetom. Bilo da je riječ o šetnji prirodom, trčanju po parku, bacanju frizbija, igranju školice, utrkivanju po dvorištu ili plesanju uz najdražu glazbu, brzo ćete dosegnuti preporučenih 30 minuta (roditelji), odnosno 60 minuta tjelovježbe dnevno (za zdravlje vašeg djeteta).

5. San je potreban svim bićima

Ključan je za zdravlje, dobro raspoloženje, rast i razvoj. Brojna znanstvena istraživanja potvrđuju povezanost između manjka sna i pojave pretilosti u djece, adolescenata i odraslih. Pobrinite se da vaše dijete nauči koliko je važna higijena spavanja - bitno je prozračiti prostoriju prije spavanja i leći na vrijeme kako biste se kvalitetno naspavali. Osigurajte djetetu dovoljno sna kako bi moglo pravilno rasti i razvijati se te se pobrinite da stekne zdrave navike od najranije dobi.

Psihosocijalne posljedice pretilosti

Pretilost u dječjoj i adolescentskoj dobi se povezuje s pojavom niza psihosocijalnih problema. Najčešće se spominju gubitak samopouzdanja, depresija, smanjena kvaliteta života i smanjene socijalne kompetencije. Psihosocijalne posljedice mogu neizravno utjecati i na školski te budući profesionalni uspjeh. Osim toga, važno je spomenuti predrasude i diskriminaciju s kojima se pretela djeca suočavaju.

Samopouzdanje

Osjećaj krivnje i srama zbog debljine, loša slika o sebi te mržnja prema vlastitom tijelu, javljanje depresivnih simptoma te izbjegavanje društvenih događanja samo su neki od negativnih posljedica sniženog samopouzdanja. Ako ti negativni osjećaji perzistiraju i u adolescenciji, potencijalno mogu dovesti do razvoja poremećaja hranjenja, kao što su anoreksija i bulimija. Pretela djeca dobi između 9 i 12 godina imaju niže rezultate na dimenzijama tjelesnog i globalnog samovrednovanja od skupine djece normalne mase. Longitudinalnim istraživanjem je ukazano na smanjeno samopoštovanje pretile djece među školskom djecom i adolescentima.

Anksioznost i depresivnost

U brojnim istraživanjima je dobiveno da se kod pretile djece anksioznost i depresivnost javljaju češće nego kod vršnjaka normalne tjelesne mase. U istraživanju Sjöberga et al, (2005), pronađena je povezanost između pretilosti i depresije kod adolescenata. Takvi rezultati sugeriraju da liječenje pretilosti djetom i tjelovježbom ponekad nije dostatno,

već treba uključivati i suočavanje sa simptomima potištenosti. Neka istraživanja navode da čak 70% pretilih adolescenata zadovoljava kriterije za najmanje jedan psihološki poremećaj, 43% za poremećaj raspoloženja, a 41% za neki od anksioznih poremećaja, posebice socijalnu fobiju.

Kvaliteta života

U istraživanjima se redovito dobiva doživljaj smanjene kvalitete života kod pretila djece. Nalazi Friedlander et al. (2003), sugeriraju da djeca školske dobi i prekomjerne tjelesne mase procjenjuju svoju kvalitetu života nižom u odnosu na djecu normalne tjelesne mase. Ovakvi rezultati su najvećim dijelom dobiveni na mjerama zdravstvene kvalitete života – fizičkom funkcioniranju, psihosocijalnom zdravlju i samopouzdanju. U ovom istraživanju je dobiveno i da roditelji djece s prekomjernom tjelesnom masom postižu niže rezultate na mjerama emocionalne dobrobiti, što ukazuje na važnost obiteljskih prilika u suočavanju s djetetovim viškom kilograma. Pretila djeca se manje bave sportom, imaju više poteškoća s trčanjem, ali i svakodnevnim aktivnostima, poput kupovanja odjeće i izlazaka s prijateljima – što je negativno povezano s kvalitetom njihovih života.

Predrasude i socijalna diskriminacija

Socijalna marginalizacija i stigmatizacija pretila djece je fenomen dokazan brojnim istraživanjima. Dokazano je da se pretila djeca i adolescenti suočavaju s diskriminacijom u mnogim važnim područjima života – zapošljavanju, obrazovanju, zdravstvenoj skrbi te odnosima s drugim ljudima. Pretila djeca su žrtve stereotipa od strane vršnjaka, učitelja, ali i vlastitih roditelja. Uz pretilost se često vežu stereotipi o pretjeranom jedenju te se pretilu djecu procjenjuje kao lijene, glupe, prljave, neiskrene te pokvarene. Također, često se javlja mišljenje da bi lako mogla smršaviti kada bi to željeli, odnosno da je rješavanje pretilosti stvar motivacije. Uočeno je da druga djeca procjenjuju pretilu djecu kao onu koja im se najmanje sviđaju, što sa sobom često povlači negativnu stigmatizaciju. Stigma može uključivati verbalno zadirkivanje (nadimci, ruganje, ismijavanje), fizičko maltretiranje (udaranje, guranje) i socijalnu izolaciju (u igrama su odabrani zadnji za tim, isključeni su iz mnogih socijalnih događanja, predmet su ogovaranja). Oko 90% pretila djece uvjereno je da bi vršnjačko zadirkivanje i zlostavljanje prestalo kada bi smršavili, a čak više od polovice misli da bi imali više prijatelja kada bi bili mršaviji. Budući da se u zapadnom svijetu atraktivnost, kompetencija pa čak i inteligencija izjednačavaju s mršavošću, određena negativna vjerovanja i osjećaji prema pretilosti su duboko ukorijenjeni u društvu. Djeca s negativnim socijalnim iskustvima, koja su zadirkivana i smatrana manje kompetentnima od vršnjaka s normalnom tjelesnom masom, imaju manju vjerojatnost razviti socijalnu kompetentnost i uspješne socijalne odnose, što utječe na njihov psihosocijalni razvoj i kasnije samopoimanje. Zbog svih ovih navedenih posljedica pretilosti kod djece, treba istaknuti važnost preventivskih programa koji uključuju intervencije u široj zajednici, osvještavanje javnosti o problemu pretilosti, promicanje zdrave prehrane u vrtićima i školama, te edukaciju roditelja.

ZAKLJUČAK

Liječenje gojaznosti zahtijeva cjelovit pristup djetetovoj ličnosti imajući u vidu njegove individualne tjelesne, duševne i društvene odrednice. I kad nije pod vašim utjecajem, dijete bi trebalo samo donositi zdrave odluke. Najbolje što možete učiniti jeste educirati dijete o posljedicama koje će njegove pogrešne odluke ostaviti na njegovo zdravlje i tijelo te beneficijama u kojima može uživati ako bude donosilo zdrave odluke. To je postupak koji traži dugogodišnju saradnju i česte kontakte sa djetetom i njegovom obitelji, a u školske djece i sa nastavnicima, posebno nastavnicima tjelesnog odgoja.

LITERATURA

1. Bralić, I., Jovančević, M., Predavec, Grgurić, J. (2010). Pretilost djece – novo područje multidisciplinarnog preventivnog programa. *Paediatrica Croatica*. 54, 33-42.
2. Friedlander, L., Larkin, E., Rosen, C., Palermo, T., Redline, S. (2003). Decreased Quality of Life Associated With Obesity in School-aged Children. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 157.
3. Grubić, M. (2008). Psihosocijalni uzroci i posljedice pretilosti u djece. *Paediatrica Croatica*. 52, 57-60.
4. Puhl, R. i Latner, J. (2007). Stigma, Obesity, and the Health of the Nation's Children. *Psychological Bulletin*. 133,(4), 557–580.
5. Ravens-Sieberer, U., Redegeld, M., i Bullinger, M. (2001). Quality of life after in-patient rehabilitation in children with obesity. *International Journal of Obesity*. 25(1), 63–65.
6. Sjöberg, R., Nilsson, K., Leppert, J. (2005). Obesity, Shame, and Depression in School-Aged Children: A population based Study. *Pediatrics*. 116 (3).
7. Lissauer, T., Clayden, G. (1999). Nutrition, Obesity. *Pediatrics*. Chapter 10, 113-122.
8. Steinberg, L., Belsky, J. (1991). *Infancy, Childhood, Adolescence*. Chapter 15, 431-462.

QUALITY OF LIFE OF CHILDREN IN FOSTER FAMILIES

Ivan TRAJKOV

Ss. Cyril and Methodius University, Faculty of Philosophy – Skopje,
Institute of Social Work and Social Policy, Skopje, Macedonia

Stručni rad

ABSTRACT

The family is the natural environment for the growth and development of each child that enables security and sense of belonging. Unfortunately, there are situations when the children lack the opportunity to grow in their biological family with their parents, and they need care in an institution or foster family. Generally accepted UNICEF slogan "every child needs a family" justifies the alternative care of children without parents or parental care in foster families. In the Republic of Macedonia there is not sufficient research on the quality of life of children fostered in the institutions and families. This was the main reason for setting up our research. Subject of research is the quality of life of children in foster care. The aim of the research is to assess the quality of lives of children in foster families and to recommend the directions for further improvement. We used descriptive method and scales as research techniques with appropriate indicators for measuring the objective and subjective well-being of the lives of children in foster families. The sample contains 30 children in families. Collected data were treated with quantitative and qualitative analyses. The results point out the critical areas for further intervention in order to improve life of children in the foster families

Keywords: Quality of life, objective and subjective well-being, foster families

INTRODUCTION

The Republic of Macedonia, as a co-signer of the Convention on the Rights of the Child (state-member), takes all necessary legal, administrative, social and educational measures to protect children as well as conducts all activities that are in the best interest of the children. Based on the legal regulations in the Republic of Macedonia, the children without parents and parental care are included in the system for Social protection through which these children are provided help and support according to their individual needs and life situations. A child without parental care is a child whose parents are not alive, are missing, are unknown or have an unknown residential address more than a year as well as a child whose parents regardless of the reasons, temporary or permanently – do not perform their parental rights and obligations. The category - children without parents - includes children that have tragically lost their parents out of many reasons (accident, disease etc.). Children without parental care are children for whom we possess evidence that they live with parents who are not capable to look after and take care of them, neglect their basic needs or violate their rights. These children are exposed to a special kind of risk and they have hard lives, experiences and conditions. Each of them carries a specific burden. Some of these children have different traumas (deep emotional shocks) due to losses or accidents. Certain number of these children has not been included in the regular educational process and regardless of their age they are illiterate. The inadequate, dysfunctional families which these

children are part of have influenced negatively on their development leaving permanent marks on the children's psychological condition. The quality of love of each child is conditioned by many components. Most of them refer to the social factors, the family environment, housing and material condition of the family, social status of the family, quality of family relations inside the family system, protective and educational parental role in the life of the child, furthermore the school, interacting with children of the same age etc. The family is the first and most important environment where the child begins its life and personal development. A healthy family system is a precondition for a healthy and rightful development of the offspring. The family is a system and natural context where the child is brought into the world, grows and is developed. The family system is usually defined as a social group, which is characterized by specific functions: biological-reproductive, economic, protective, educational, sexual, emotional, and socialization. However, what makes the family distinctive from other social groups is the togetherness, interactions that exist between the members of the family and the quality of emotions within their mutual relations. According to the analysis of the conditions of the children without parents and/or parental care prepared by the Institute for Social Works, based on the data provided by the 30 centers for social work, there have been total of 1530 registered children in 2016 that were without parents and parental care up to 26 years of age. And in city of Skopje have registreted 201 foster family who was care about 67 children. A family is created by giving birth and with adoption. The family is the first group that the child belongs to and where it functions, grows and develops. Belonging to a family is something that is given; it is not something one chooses. Individuals are created, grown and exist within the family, and the family is called the family of origin. The family should provide support to the child in all its phases of development, among which are the period of its separation and integration in the wide social community. The family should provide the environment where the child will develop its potentials and will grow into a healthy and socially useful person. The quality of life that the child receives in the primary family system during childhood and adolescence directly influences in the child's development and its forming as a person. Therefore the family has an indispensable meaning in the life of each child. In a wider sense the family, as a basic cell, has a very significant meaning in every society. Unfortunately in each society there are a large number of children that live without the support of one or both parents, children who suffer from abuse, neglect, children who live in poverty and are exploited and not provided any care at all. A large number of children live in families that do not offer healthy and friendly family environment live with parents who do not have the capacities to provide the necessary parental love, care and protection to the children. These children usually lack the basic needs (food, clothing, heating) and their quality of life is at the lowest level. The bas social conditions (unemployment, social insecurity, lowered social standards) additionally bring to weakening of the family systems in one society and in the increase of all the negative issues: family violence, juvenile delinquency, alcoholism, disorganization and bad family relations and values. As a consequence for the loss or the deranged social relations, a large number of children remain without parental care, leaving their faith to unknown people, who they expect to provide them compassion, love and protection. What does the state do in relation to the children without parents and parental care? How does the state protect

these children and where does she place/accommodate them? What are the living conditions within the foster families? What are the child's needs and what is the quality of their life after they leave the family home? How do the children feel in their new home? The term quality of life refers to the wellbeing of people. The sum of the wellbeing of all individuals in the society refers to the so-called "general wellbeing". The rise of people's wellbeing is directly connected to their freedom to choose. The quality of life contains several components. Some of them are measurable, like life standard, and others are not measurable, like: happiness, freedom of choice, life environment, free time, safety, social life etc. However, most of the part of the quality of life refers to the life standard of people. The term life standard refers to the material component of the quality of life of people and basically, explains the biggest part of this term. It represents the quantity and quality of the goods and services available to people as well as the ways these goods and services are distributed among people. The life standard includes all elements that influence the conditions under which the person lives and works; it represents the level of satisfaction of the material and other needs of the people which are created on a certain level from the development of the production forces and the social relations (Berkovic, 1997). The more significant norms for quality of life are: index of quality of life, index of human development, index of physical quality of life, total national happiness (content), and others. Of all of them, the most frequent use is given to the index of quality of life and the index of the human development. The human development is another term closely related to the life standard and the quality of live among people. In a broader sense, the quality of life refers to personal fulfillment, content and quality of social relations that are created between the individual and the environment. The quality of life depends on many outside factors, like political, economical, health protection, culture and tradition in one country, thus when determining the indicators for measuring the quality of life of a certain target group, one should take a multidimensional approach. The World Health Organization defines the term quality of life as the perception of life by the individual, of his/her own position within the culture and the values of the system where he/she lives, in relation to the goals, expectations, standards and problems within the environment (WHO, 1995). Therefore we can conclude that the basic components within the assessment of the quality of life are:

- physical condition;
- social functioning of the beneficiary;
- mental status of the beneficiary;
- personal perception of health and its components;
- number of years of life expectancy;
- indicators for the economic condition of the beneficiary.

The quality of a child's life is conditioned by the type of the family system is will grow into and how much will that family system be able to fulfill the child's necessary components for a quality life.

According to the Law on Social protection of the Republic of Macedonia (Off. Gazette of RM, no.50/97 article 16) the right to a location/accommodation to another family is given to people who do not have appropriate living conditions within their own family, or from other reasons they need to be placed in another family, where other forms of

care cannot be provided. Among the territory of the city of Skopje, only the form of foster family is present as a form on care that is outside the institutions.

Right to be placed in a foster family is provided to:

- A child without parents and parental care, until he/she is capable to have an individual life and can work by him/herself, until he/she finishes high school if there are no other possibilities to provide the care and upbringing in another way
- A child with educational and social problems (abused, neglected and social unsecured child) as well as a child victim of domestic/ family violence
- Juvenile/minor perpetrator of a criminal act or a violation
- A person with mild or heavy disabilities in the mental development, a person with deep disabilities in the mental development and a person with permanent bodily disability that requires a permanent care and
- Old person, adult person and person with disabilities in the mental development that is not capable to look after him/herself however, due to the residential and family condition there is no possibility to provide him/her with protection in any other way.

Subject of the research

Quality of life of the children placed in foster families in the City of Skopje

Separate hypothesis

The quality of life is good provided that:

- the level of education of the care provider/giver is higher
- the work experience is bigger
- the economic situation is better
- the living conditions are on a higher, better level
- the age of the child is younger

Subject of this research is to study the quality of life of the children without parents and/or parental care, who are placed in foster families in the City of Skopje. Having in mind the subject of the research, when executing it, we have taken into consideration many aspects that influence the quality of life of the child in the family system. The research was realized on the territory of the City of Skopje and it included 39 families that are registered as foster families at the Center for Social Works in Skopje, where 30 healthy children (all questioned for the research) and 19 children with special needs have been placed.

METHODS

During the research we used a questionnaire specially designed for this research as well as a test to measure the quality of life - The Manchester Short Assessment of Quality of Life – MANSQA. The scale consists of 16 questions; the questions are grouped and make up 5 factors used to measure content of the people being tested from different aspects and situations that are important for the quality of life: Social activities, general content, content from the physical and mental health, social contacts, and personal safety.

CONCLUSION

The primary goal of this research is to improve the quality of life of the children without parents and/or parental care who are placed in systems where they are provided with care outside the institutions. Protection of children without parents and/or parental care is a complex area which includes several important segments: social and citizen responsibility, laws and regulations, institutional and human resources for appropriate placement of these children as well as a continuous and professional support of their personal and professional development, by trained care providers/givers, experts, as well as people employed in different systems of the society (nursery schools, schools, health system etc.) which provide their own contribution in the development of the child's personality. Through the recorded data and the determined differences and through this research, we are given the possibility to locate separate parts in the process of care, where we could encourage the rise of the criteria for care and encourage positive changes in the direction to achieving a higher level of quality of life for the children without parental care. The given results regarding the content of the children from the social activities (factor 1), where we have: free time, living conditions, personal safety from the people they live with and family relations. More than 67% of the people tested have responded that they are satisfied from the realization of their social activities. The result from the general content, content of the personal life (factor 2) shows that 74% of the children are content. The content of the children is higher than the physical and mental health, more than 79%, factor 3. A high percent of content was shown by the children for factor 4 social contacts (friendship, number of visits of friends and quality of relations) 96%. Regarding the questions related to personal safety - factor 5, 100% of the children responded that they have not been victims of violence and have not participated in any criminal activity. The research has shown that the quality of life of the children is better if the care provider/giver has a higher educational status, which also refers to the higher work experience. It has also shown that the quality of life among children is better if the economical and living conditions are better. The research also showed that the younger the care provider/giver the better the quality of life of the child, as well as the younger the child the better the quality of life of the child. The results of this research will serve for the expert public to gain new knowledge and encourage the application of new methods and procedures in order to improve the form of care in another family.

RECOMMENDATIONS

- Increase of the preventive measures and activities from the system for social protection of the child within his/her biological environment
- Raising the level of promotion of the foster families
- Promotion of the knowledge and skills of the care providers/givers
- Enabling systematic and services outside the institutions for support for the care providers/givers and the children with problematic behavior
- Preparation for specialized programs for working with children, which will be appropriate for the different kinds of foster families

- Bigger cooperation of the institutions for social protection and the foster families with the local community
- Increasing the financial support for the care providers/givers registered in the Center for Social works

REFERENCES

1. Armstrong, D., Caldwell, D. (2004). Origins of the Concept of Quality of Life : a Rhetorical Solution to a Political Problem. *Social Theory and Health* .
2. Barofsky I. (2003) *Quality of Life Research: A Critical Introduction*. *Qual Life Res.*
3. Bornarova S. (2012) *Social work in family*. Skopje.
4. *Child for low and social protection No. (148/2013)*
5. Volin S., Dz., Volin S. (2003). How survivors of troubled families rise above adversity.
6. Sokolovska. R, Trajkov, I. (2007). *Ouality of life in mental health; research*
7. *Low on child protection No. (23/2013)*
8. *Official gazette No. (54/2010; 5/2002)*
9. WHO, WHOQOL - *Measuring Quality of Life. Programme on Mental Health , 1-13. (1995)*
10. www.mtsp.gov.mk
11. www.sos.org.mk
12. www.zsd.gov.mk

RAZUMEVANJE POMEŠANIH OSEĆANJA KOD DECE

CHILDREN'S UNDERSTANDING OF MIXED EMOTIONS

Mila DOSKOVIĆ, Miljana SPASIĆ ŠNELE
Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Niš, Republika Srbija

Originani nauči rad

APSTRAKT

Opšti problem istraživanja bio je ispitati razvoj dečije sposobnosti da verbalno izveste o razumevanju alocentričnih pomešanih osećanja na uzrastu od 5 do 10 godina. Uzorak je činilo 60-oro dece (po 30 devojčica i dečaka) iz tri podjednako velike uzrasne grupe (predškolska grupa, učenici drugog i četvrtog razreda). Ispitanicima je prikazivano pet kratkih delova crtanog filma „Dambo“ u kome junak doživljava pomešana osećanja, nakon čega je usledio intervju. Nivo pažnje i razumevanja sadržaja (utvrđeno preko konstruisanog seta pitanja), razumevanje emocionalnog vokabulara (utvrđeno imenovanjem emocija sreće/tuge na fotografijama muškog i ženskog lica), prethodno iskustvo pomešanih osećanja i gledanja filma su kontrolisani. U skladu sa rezultatima prethodnih istraživanja uočeno je da postoji razvojna progresija u dečijoj sposobnosti razumevanja pomešanih osećanja, ali i da većina dece u svakoj starosnoj grupi pokazuje verbalno razumevanje emocija junaka crtanog filma. Starija deca su uspešnija od mlađe u razumevanju pomešanih osećanja – učenici četvrtog razreda se statistički značajno razlikuju u sposobnosti razumevanja pomešanih osećanja u odnosu na učenike drugog razreda ($\chi^2(1, 40)=5.63, p=0.018$) i ispitanike iz predškolske grupe ($\chi^2(1, 40)=7.026, p=0.008$). Rezultati logističke regresije pokazali su da je, u skupu prediktora, jedino uzrast značajan prediktor razumevanja pomešanih osećanja. Nisu utvrđene polne razlike u razumevanju pomešanih osećanja. Nalazi su tumačeni iz razvojno-kognitivne perspektive. Sposobnost prepoznavanja pomešanih osećanja povećava verovatnoću za uspešno rešavanje socijalnih i emocionalnih problema u svakodnevnom životu, a identifikovanje uzrasta na kome deca počinju da razumeju pomešana osećanja važno je za otkrivanje faktora koji doprinose razvijanju veština adaptivnog funkcionisanja, koping strategija, razumevanja sredine i socioemocionalne kompetencije.

Ključne reči: emocionalni razvoj, pomešana osećanja, razumevanje, deca

ABSTRACT

The present study was aimed to examine the development of children's ability to report understanding of allocentric mixed emotions among group of children aged 5 to 10. The research sample included 60 participants (30 girls, 30 boys) divided in three equally large age groups (preschoolers, second and fourth grade pupils). Five short video clips adopted from the cartoon "Dumbo" in which protagonist experience mixed emotions, were presented to participants, which was followed by the interview. Level of attention and content understanding (determined via designed set of questions), emotional vocabulary understanding (determined by naming the emotions of happiness/sadness in photographs of male and female faces), previous experience of mixed emotions and watching this cartoon were controlled. Findings were in accordance with prior research results, supporting a developmental progression in children's ability to understand mixed emotions. Majority of children from every age group showed verbal understanding of mixed emotions. Older children were more successful in understanding of mixed emotions than younger – fourth grade pupils were statistically significant more successful in understanding mixed of emotions than second grade pupils ($\chi^2(1, 40)=5.63,$

p=0.018) and preschoolers ($\chi^2(1, 40)=7.026, p=0.008$). Results of logistic regression analysis showed that out of tested variables only age was statistically significant predictor of understanding of mixed emotions. There were no gender differences in understanding of mixed emotions. Findings are discussed from the developmental-cognitive perspective. Ability to understand mixed emotions increases likelihood to successfully solve social and emotional problems in everyday life, and identifying when children begin to report understanding of mixed emotions is crucial for determining factors that contribute to the development of skills such as adaptive functioning, coping strategies, social context understanding and socio-emotional competence.

Keywords: emotional development, mixed emotions, understanding, children

UVOD

Sposobnost spoznaje i jasnog izražavanja sopstvenog emocionalnog stanja, što u osnovi podrazumeva doživljaj jedne ili više emocija, predstavlja primarnu veštinu razvoja emocionalne kompetencije (Zajdel et al., 2013). Već dugi niz godina pažnju naučnika, između ostalog, okupira način na koji deca razumeju osnovne emocije, kada počinju da ih pravilno imenuju i doživljavaju (Borke, 1971; Denham, 1986; Gross & Ballif, 1991; Markham & Adams, 1992). Sa društvenim promenama, u kojima interpersonalni odnosi unutar i van porodice postaju sve kompleksniji, čineći da život deteta od najranijeg uzrasta bude ispunjen složenim emocionalnim situacijama i doživljajima, polako se širi i polje interesovanja naučnika na kompleksnija emocionalna stanja (Harter & Buddin, 1987). Proučavanje kako i kada deca razvijaju sposobnost da dožive i iskažu pomešane emocije i da ih prepoznaju kod drugih osoba, predstavlja značajan doprinos poznavanju dečijeg emocionalnog i socijalnog razvoja (Arsenio & Kramer, 1992; Brown & Dunn, 1996, prema Zajdel et al., 2013).

Razumevanje pomešanih osećanja

Termin pomešana osećanja (engl. mixed emotions) odnosi se na istovremeno postojanje dveju emocija suprotnih valenci u odnosu na jedan objekat (Smith et al., 2015). U psihološkoj literaturi navodi se da su doživljaj i razumevanje pomešanih osećanja prisutni kod odraslih i adolescenata (Carrera & Oveja, 2007; Schneider & Stone, 2015; Berrios et. al., 2015), a da se sposobnost prepoznavanja i koordinacije istovremeno prisutnih različitih emocija, kao što su sreća i tuga ili ljutnja i ljubav, u odnosu na jedan događaj, razvija tokom perioda ranog i srednjeg detinjstva (Larsen et al., 2001; Larsen et al., 2007; Zajdel et al., 2013). Međutim, malo je poznat razvoj dečije sposobnosti da verbalno izveste o iskustvu pomešanih osećanja, kao i u kojoj meri se ova veština razlikuje od dečije sposobnosti da razumeju pomešana osećanja. Određeni kognitivo-razvojni faktori mogu uticati na dečiju sposobnost da integrišu dve različite emocije istovremeno (Harter & Buddin, 1987). Pozivajući se na Pijaževu teoriju (1965; prema Harter & Buddin, 1987), prema kojoj odrasli pojedinci mogu imati teškoća da integrišu dve fizičke karakteristike (visina i širina u zadatku konverzacije), slično se može očekivati da deca mogu imati teškoća da integrišu dve emocije, naročito ukoliko su one suprotne. Ovaj kognitivno razvojni pristup postulira diferencijaciju i hijerarhijsku integraciju kognitivnih dimenzija (Fischer, 1980; Fischer et al., 1989, 1990; Piaget, 1952; Werner, 1957; prema Wintre & Vallance, 1994). Dve

emocije suprotne valence (na primer, pozitivna i negativna), predstavljaju dva konceptualno različita reprezentaciona seta i zato je njih teže integrisati, u odnosu na dve emocije iste valence, koje su iz istog reprezentacionog seta. U psihološkoj literaturi navodi se da razumevanje emocija i emocionalni doživljaj predstavljaju zasebne i distancirane domene. Haris (1994; prema Zajdel et al., 2013) je istakao da emocije kao osećanja ne bi trebalo mešati sa emocijom kao kognicijom. Na osnovu rezultata istraživanja sa decom uzrasta između 4 i 12 godina, Harter i Budin (1987) navode da je poricanje postojanja simultanih emocija prisutnije na mlađem uzrastu, a da već oko 11. godine deca mogu da opišu kako jedan objekat može da izazove dve emocije suprotnih valenci. Pre ovog uzrasta, ukoliko i priznaju postojanje dve emocije, deca ih najpreređaju temporalno ili uz konstataciju da su simultane, daju nedovoljno logična objašnjenja. Zastupljenost dece istog uzrasta u tri susdane razvojne kategorije razumevanja pomešanih osećanja ukazala je autorima da uzrast, sam po sebi, ne predstavlja adekvatan prediktor učinka. Uzrast predstavlja dobar prediktor samo ukoliko se posmatraju dve uzrasne grupe, najmlađa i najstarija. Skoro tri decenije kasnije, dobijen je sličan rezultat u istraživanju Zajdelove i saradnika (2013). Pokazalo se da deca u svim starosnim grupama (5-7, 8-9, 10-12 godina) manifestuju razumevanje pomešanih osećanja, ali da se sa uzastom razumevanje povećava. U istraživanju Larsena i saradnika (2007) uočeno je da postoji linearna povezanost uzrasta i pomešanih osećanja kod devojčica, ali krivolinijska povezanost kod dečaka. Polazeći od pretpostavke da je razlog ovakve razlike posledica stimulusa u vidu crtanoog filma "Mala sirena" (eng. "Little Mermaid", Clements & Musker, 1989; prema Larsen et al., 2007) koja gubi svoju emotivnu privlačnost kod dečaka u adolescenciji, sugestija budućim istraživanjima jeste da se koriste polno-neutralni stimulusi. Na ovaj način bi se razjasnilo da li je moguće uporediti razvoj razumevanja pomešanih osećanja dečaka i devojčica. U istraživanjima pomešanih osećanja koja su usledila (Smith et al., 2015), uzrasna granica ispitanika pomerena je na dole. Pokazalo se da deca već na uzrastu od oko 4. godine razumeju pomešana osećanja druge osobe. Preciznije, nešto manje od polovine dece uzrasta između 3 i 6 godina, manifestovalo je sposobnost razumevanja pomešanih osećanja. I u ovom istraživanju uzrast se pokazao kao značajan predictor razumevanja emocija (uspešnije su starija deca), a nisu uočene polne razlike. Još jedan zanimljiv rezultat ovog istraživanja odnosi se na to da nivo pažnje i razumevanja sadržaja predstavlja značajan predictor doživljaja pomešanih osećanja, dok nije značajan za razumevanje mešovutih osećanja. Relativna doslednost koja se uočava među dobijenim rezultatima istraživanja pomešanih osećanja mora sa rezervom biti prihvaćena ukoliko želimo da ih generalizujemo na decu iz našeg okruženja. Kulturološke razlike naše sredine i zapadnog sveta, čine da izvedeni zaključci prethodnih istraživanja mogu samo sa određenim stepenom biti prihvaćeni. Iz tog razloga čini se važnim sprovesti slično istraživanje razumevanja emocija alocentričnog dizajna u našoj sredini, proveriti dobijene rezultate i napraviti paralelu sa prethodnim istraživanjima (Larsen et al., 2007; Smith et al., 2015; Zajdel et al., 2013). Opšti problem istraživanja je ispitati razvoj dečije sposobnosti da verbalno izveste o razumevanju alocentričnih pomešanih osećanja na uzrastu od 5 do 10 godina, kao i ispitati povezanost ovih sposobnosti sa polom.

Specifični ciljevi istraživanja:

- Utvrditi da li se tri starosne grupe dece razlikuju po sposobnostima razumevanja pomešanih osećanja.
- Utvrditi da li postoje polne razlike u pogledu sposobnosti razumevanja pomešanih osećanja.
- Utvrditi da li su sledeće varijable značajni prediktori sposobnosti razumevanja pomešanih osećanja: pol, uzrast, nivo pažnje i razumevanja sadržaja, postojanje prethodnog iskustva pomešanih osećanja.
- Utvrditi da li postoji razlika između ispatanika koji jesu i koji nisu imali prethodno iskustvo pomešanih osećanja u sposobnosti razumevanja pomešanih osećanja.

METODE

Varijable i instrumenti istraživanja

Stimulus za ispitivanje razumevanja pomešanih osećanja je animirani film ukupnog trajanja devet ipo minuta. Sastoji se od pet video klipova (svaki u trajanju od oko minut ipo do dva minuta) iz animiranog filma „Dambo“ (eng. „Dumbo“, Armstrong & Ferguson, 1941). U klipovima je najpre prikazan dolazak na svet slončeta Damba uz pomoć rode, ali i blizak odnos sa zaštitničkom majkom. U želji da zaštiti svoje mladunče, majka slonica napada dečaka koji zadirkuje Damba, posle čega je zatvaraju u kavez. Finalna tužno-srećna scena u kojoj Dambo dolazi da poseti majku koja ga mazi i ljulja kroz rešetke – sreća što su opet zajedno, ali i tuga što je to kratkotrajno i što se moraju rastati. Ovaj stimulus je novina u odnosu na dosadašnja slična istraživanja u kojima su korišćeni delovi animiranih filmova „Roboti“ (eng. „Robots“, Meledandri et al., 2005; prema Zajdel et al., 2013; Smith et al., 2015) i „Malasirena“ (eng. „LittleMermaid“, Clements&Musker, 1989; prema Larensetal., 2007). Delovi dva ranije korišćena animirana filma nisu uključeni u aktuelno istraživanje jer ne postoji adekvatna sinhronizacija na srpski jezik. Stimulus za ovo istraživanje odabran je tako da bude primeren uzrastu ispitanika, da bude što sličniji prethodno korišćenim (Larensetal., 2007; Zajdel et al., 2013; Smith et al., 2015) i da smisao finalne scene ostane isti – postojanje pomešanih osećanja sreće i tuge glavnog lika. Razumevanje pomešanih osećanja operacionalizovano je setom pitanja o osećanjima protagoniste. Prvo pitanje: „Kako se Dambo osećao na kraju crtanog filma koji si upravo gledao/la?“ Ako dete saopšti samo jednu emociju onda se postavlja pitanje „Da li je Dambo osećao još nešto na kraju crtanog filma koji si upravo gledao/la?“ Ukoliko dete ne saopšti pomešana osećanja, postavlja se pitanje koje se direktno tiče emocije suprotne valence. Deci koja su na početku saopštila emociju pozitivne (negativne) valence postavlja se pitanje: „Da li se Dambo osećao tužno (srećno) na kraju crtanog filma koji si upravo gledao/la?“. Kad god deca saopšte da je protagonista doživeo neko osećanje, postavlja im se i pitanje da objasne zašto je to doživeo, kako bi se osiguralo da je identifikovana emocija u vezi sa radnjom u video klipu. Dečiji odgovori o razumevanju pomešanih osećanja protagoniste se skoruju sa 0, ako nisu saopštili ni jedno osećanje; sa 1 ako su naveli jedno osećanje, ali nisu uspeli da ga objasne; sa 2, ako su naveli jedno osećanje koje su uspeli da podrže objašnjenjem; sa 3 ako su naveli pomešana osećanja nakon pomoćnog pitanja i sa 4 ako su spontano naveli pomešana osećanja. Prethodno iskustvo pomešanih osećanja ispitano je dodatnim pitanjem– “Da li si se ti nekada osećao/la (kao Dambo) i tužno i srećno u isto vreme?” U slučaju potvrdnog odgovora

traži se objašnjenje uzroka. Ovim pitanjem ispituje se sposobnost doživljaja pomešanih osećanja na osnovu sopstvenog iskustva deteta. Pitanje je uvedeno zbog mogućnosti da je mehanizam razvoja sposobnosti razumevanja egocentričnih pomešanih osećanja drugačiji/jednostavniji (Zajdel et al., 2013) ili možda prethodi razumevanju alocentričnih pomešanih osećanja. Pažnja i razumevanje sadržaja ispituju se postavljanjem 8 pitanja o radnji i likovima filma. Time se povećava šansa da se emocionalni odgovori zaista tiču radnje u video klipovima. Dete dobija poen za svaki tačan odgovor. Pitanja su konstruisana tako da odgovaraju scenariju animiranog filma „Dambo“, a po uzoru na pitanja korišćena u prethodnim istraživanjima, uz saglasnost autora (Smith et al., 2015). Razumevanje emocionalnog vokabulara– deci se prezentuju po dve karte – fotografije muškog i ženskog lica (Matsumoto & Ekman, 1988) – koje prikazuju emocije sreće, odnosno tuge i postavlja se pitanje „Koje osećanje pokazuje ovo lice?“ Svrha ovoga je da se utvrdi da li deca imaju bazično razumevanje potrebnog emocionalnog vokabulara. Na ovaj način se osigurava da deca nisu samo pratila navođenje emocija iz pomoćnih pitanja bez pravog razumevanja. Redosled predstavljanja slika je: slika 1 (ženski lik sreća), slika 2 (muški lik tuga), slika 3 (muški lik sreća), slika 4 (ženski lik tuga).

Hipoteze istraživanja

- Starija deca su uspešnija u odnosu na mlađu u razumevanju pomešanih osećanja.
- Dečaci i devojčice se neće razlikovati u razumevanju pomešanih osećanja.
- Značajni prediktori sposobnosti razumevanja pomešanih osećanja su uzrast i postojanje prethodnog iskustva pomešanih osećanja.
- Pol i nivo pažnje i razumevanja sadržaja nisu značajni prediktori za razumevanje mešovitenih osećanja.
- Ispitanici koji su imali prethodno iskustvo pomešanih osećanja biće uspešniji u razumevanju pomešanih osećanja u odnosu na ispitanike koje nisu imali takvo iskustvo.

Uzorak

Uzorak čini ukupno 60 dečaka i devojčica, ujednačenih po broju u okviru svake od tri podjednako velike starosne grupe: 1) predškolska grupa– deca uzrasta od 5 do 6 godina (AS=5.91, SD=0.25); 2) učenici II razreda – deca uzrasta od 7 do 8 godina (AS=7.73, SD=0.44); 3) učenici IV razreda – deca uzrasta od 9 do 10 godina (AS=9.79, SD=0.41). U uzorak su uključena deca koja prema školskim podacima imaju, u skladu sa godinama, odgovarajući nivo verbalnog i bihevioralnog funkcionisanja.

Procedura i metode analize podataka

Istraživanje je sprovedeno u osnovnoj školi u Nišu. Nakon dobijene dozvole od direktora i stručnih saradnika škole, uz pomoć vaspitačica i učiteljica, roditeljima je prosleđen formular u kome se tražila njihova saglasnost za učešće njihovog deteta u istraživanju. Podeljeno je ukupno 132 formulara u po dve predškolske grupe i po dva odeljenja II i IV razreda, a 48.48% roditelja vratilo je potpisanu saglasnost. Deca (čiji su roditelji dali saglasnost) su uključena u uzorak, tek nakon datog verbalnog pristanka za učešće u istraživanju (igra istraživača u kojoj će gledati crtani film). Uzorak je formiran onim redosledom kako su vraćane saglasnosti, vodeći računa da uzorak bude balansiran po uzrastu i polu. Demografski podaci ispitanika pribavljeni su u školi od roditelja. Podjednak broj dece ispitala su dva istraživača koristeći iste instrukcije.

Korišćena je procedura intervjua Donaldsona I Vestermana (Donaldson & Westerman, 1986) koja je kroz prethodna istraživanja na ovu temu adaptirana (Larsenetal., 2007; Smithetal., 2015; Zajdeletal., 2013). Svako dete gledalo je seriju video klipova iz animiranog filma “Dambo”. Između svaka dva klipa deci je postavljeno po dva pitanja radi utvrđivanja nivoa pažnje i razumevanja sadržaja. Posle finalnog klipa deci je postavljenset pitanja o razumevanju pomešanih osećanja. Nakon toga, deca su odgovarala i na dodatno pitanje o svom prethodnom iskustvu doživljaja pomešanih osećanja. Posle intervjua deci su prezentovane slike za merenje bazičnog razumevanja emocionalnog vokabulara. Deca su odgovarala i na pitanje da li su crtani film, koji je predmet istraživanja, gledala ranije. U svrhu debriefinga deci je na kraju objašnjeno da crtani film ima srećan kraj. Dečiji odgovori su snimani diktafonom. Dva istraživača procenjivala su svaki snimak intervjua radi intersubjektivne saglasnosti u proceni. Nakon procesa skorovanja odgovora ispitanika za analizu tako dobijenih podataka, korišćene su metode deskriptivne statistike i metode statistike zaključivanja (Pirsonov koeficijent korelacije, Hi kvadrat test, logistička regresiona analiza).

REZULTATI

U postupku prikupljanja, kodiranja i analize podataka kontrolisani su sledeći faktori: efekat ispitivača, saglasnost koderu, da li su deca ranije gledala crtani film “Dambo”. U cilju utvrđivanja mogućih efekata delovanja navedenih faktora sproveden je niz statističkih tehnika. Primenom χ^2 testa utvrđeno je da ne postoje razlike između dece koju su ispitivali različiti ispitivači u razumevanju pomešanih osećanja ($\chi^2(2, 60)=2.5, p=0.286$). Rezultati su pokazali da saglasnost u proceni dečijeg razumevanja pomešanih osećanja između dva procenjivača iznosi 100% ($k=1.00$). Od ukupnog broja dece 53.3% je navelo da je ranije gledalo crtani film “Dambo”. Utvrđeno je da ne postoji razlika između dece koja su prethodno gledala crtani film i one dece koja ga nisu gledala u razumevanju pomešanih osećanja ($\chi^2(2, 60)=0.71, p=0.701$). Prosečan skor ispitanika na varijabli pažnja i razumevanje sadržaja (Tabela 1) skoro da dostiže maksimalnu teorijsku vrednost (raspon skorova 0 - 8). Ispitanici su u proseku odgovorili tačno na 99.17% postavljenih pitanja koja se odnose na sadržaj klipova crtanog filma, a kojima je proverena pažnja ispitanika. Prosečan skor ispitanika na varijabi prethodno iskustvo pomešanih osećanja (Tabela 1) viši je u odnosu na teorijski prosek (skorovi 0 – ne postoji, ili 1 – postoji prethodno iskustvo pomešanih osećanja). Prosečne vrednosti na razumevanju pomešanih osećanja (Tabela 1) više su u odnosu na teorijski prosek ove varijable (skorovi 1 – ne postoji, ili 2 – postoji razumevanje pomešanih osećanja).

Tabela 1. Deskriptivna analiza i korelacije između utvrđenih varijabli na celom uzorku

Table 1. Descriptive analysis and correlations between variables on the whole sample

Varijable	1	2	3	AS	SD
1. Uzrast	/			7.81	1.64
2. Pažnja i razumevanje sadržaja	0.26*	/		7.93	0.25
3. Prethodno iskustvo pomešanih osećanja	0.46**	-2.6*	/	0.52	0.5
4. Razumevanje pomešanih osećanja	0.34**	0.14	0.17	1.73	0.44

*korelacija je značajna na nivou 0.05; **korelacija je značajna na nivou 0.01

Na osnovu Tabele 1 može se uočiti da varijabla uzrast ostvaruje pozitivnu korelaciju savarijabloma pažnja, prethodno iskustvo pomešanih osećanja, razumevanje pomešanih osećanja. Takođe, pokazalo se da pažnja ostvaruje negativnu povezanost sa prethodnim iskustvom pomešanih osećanja. Nisu pronađene druge statistički značajne korelacije. Prosečan uzrast dece koja su pokazala razumevanje pomešanih osećanja je 8.14 godina (SD=1.66), u rasponu od 5 do 10 godina. Ispitanici su generalno uspeali da tačno identifikuju (imenuju) osećanja sreće (99.17%) i tuge (100%) na predstavljenim slikama.

Na osnovu Tabele 2 može se videti da je većina dece u svakoj starosnoj grupi pokazala verbalno razmevanje emocija junaka crtanog filma. Veći procenat dece naveo je da Dambo doživljava pomešana osećanja tek nakon potpitanja, a sa uzrastom se povećava procenat dece koja spontano navode da je Dambo doživeo pomešana osećanja.

Tabela 2. Procenat dece u različitim kategorijama razumavanja pomešanih osećanja u okviru tri starosne grupe

Table 2. Percent of children in different categories of understanding mixed emotions in tree age groups

Razumevanje pomešanih osećanja	Starosna grupa		
	predškolsko	II razred	IV razred
Devojčice			
Bez osećanja/jedno osećanje bez objašnjenja	0	0	0
Jedno objašnjeno osećanje	40	50	10
Pomešana osećanja sa potpitanjem	60	50	30
Pomešana osećanja spontano	0	0	60
Dečaci			
Bez osećanja/jedno osećanje bez objašnjenja	0	0	0
Jedno objašnjeno osećanje	40	20	0
Pomešana osećanja sa potpitanjem	50	50	70
Pomešana osećanja spontano	10	30	30
Ukupno			
Bez osećanja/jedno osećanje bez objašnjenja	0	0	0
Jedno objašnjeno osećanje	40	35	5
Pomešana osećanja sa potpitanjem	55	50	50
Pomešana osećanja spontano	5	15	45

Za potrebe analiza koje slede, deca su grupisana tako da se u jednoj grupi nalaze ona deca čiji odgovori ne obuhvataju pomešana osećanja (kategorije bez osećanja/jedno osećanje bez objašnjenja i jedno osećanje praćeno objašnjenjem), a u drugoj grupi deca čiji odgovori obuhvataju pomešana osećanja saopštena nakon potpitanja i spontano.

Kako bi se ispitala razvojna progresija dečijeg razumevanja pomešanih osećanja sprovedena je logistička regresija, metoda Enter – pol i uzrast su ubačeni kao prediktori zajedno. Model u celini je statistički značajan ($\chi^2(2,60)=8.71$, $p=0.013$), što pokazuje da model razlikuje ispitanike koji jesu i nisu pokazali razumevanje pomešanih osećanja. Model u celini objašnjava između 13.5 i 19.7% varijanse razumevanja pomešanih osećanja lika, a tačno klasifikuje 70% slučajeva. Pokazalo se da uzrast dece statistički

značajno predviđa uspeh u razumevanju pomešanih osećanja ($b=0.534$, $WALD=6.14$, $odds\ ratio=1.71$, $p=0.013$), tako da sa porastom uzrasta raste i verovatnoća uspešnog razumevanja pomešanih osećanja za 1.7 puta (95% CI [1.12-2.6]). Pol se nije pokazao kao značajan prediktor ($b=-0.788$, $WALD=1.525$, $odds\ ratio=0.455$, $p=0.217$) razumevanja pomešanih osećanja. Sproveden je i niz hijerarhijskih logističkih regresija – u prvom koraku su prediktori i dalje bili pol i uzrast, a u drugom koraku je kao prediktor uneta po jedna od sledećih varijabli:

a. Pažnja

Rezultati su pokazali da je model kao celina sa svim prediktorima (pol, uzrast, pažnja) statistički značajan ($\chi^2(3, 60)= 8.86$, $p=0.031$). U drugom koraku uzrast zadržava svojstvo prediktora, dok pol i pažnja ($b=0.435$, $WALD=0.159$, $odds\ ratio=1.54$, $p=0.69$) nisu statistički značajni prediktori razumevanja pomešanih osećanja.

b. Prethodno iskustvo pomešanih osećanja

Pokazalo se da je model kao celina sa svim prediktorima statistički značajan ($\chi^2(3, 60)= 8.77$, $p=0.033$) u drugom koraku. Rezultati su pokazali da uzrast zadržava svojstvo prediktora, dok se pol i prethodno iskustvo ($b=-0.171$, $WALD=0.059$, $odds\ ratio=0.84$, $p=0.808$) nisu pokazali kao statistički značajni prediktori razumevanja pomešanih osećanja.

Ove varijable ni samostalno uzete nisu statistički značajni prediktori razumevanja pomešanih osećanja. Kako bi se ispitala razvojna progresija u razumevanju pomešanih osećanja na nivou pola, sprovedena je analiza razlika posebno na poduzorku ispitanika muškog, odnosno ženskog pola. Rezultati su pokazali da u razumevanju pomešanih osećanja ne postoji razlika između dečaka predškolskog uzrasta i dečaka iz drugog razreda ($\chi^2(1, 20)=0.952$, $p=0.329$), kao ni između dečaka iz drugog i četvrtog razreda ($\chi^2(1, 20)=2.22$, $p=0.136$). Pokazalo se da između dečaka predškolskog uzrasta i dečaka iz četvrtog razreda postoji razlika u razumevanju pomešanih osećanja ($\chi^2(1, 20)=5.00$, $p=0.025$) u korist dečaka četvrtog razreda. Pokazalo se da ne postoji razlika u razumevanju pomešanih osećanja između devojčica različitog uzrasta: između devojčica predškolskog uzrasta i devojčica iz drugog razreda ($\chi^2(1, 20)=0.202$, $p=0.653$); između devojčica drugog i četvrtog razreda ($\chi^2(1, 20)=3.81$, $p=0.051$); između devojčica predškolskog uzrasta i devojčica iz četvrtog razreda ($\chi^2(1, 20)=2.4$, $p=0.121$).

Uzrasne i polne razlike u razumevanju pomešanih osećanja

Rezultati analize uzrasnih razlika pokazali su da se deca predškolskog uzrasta i deca iz drugog razreda osnovne škole ne razlikuju u razumevanju pomešanih osećanja ($\chi^2(1, 40)=0.107$, $p=0.744$). S druge strane, pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u razumevanju pomešanih osećanja između učenika drugog i četvrtog razreda ($\chi^2(1, 40)=5.63$, $p=0.018$), kao i između grupe predškolaca i učenika četvrtog razreda ($\chi^2(1, 40)=7.026$, $p=0.008$). Rezultati su pokazali da ne postoje polne razlike u razumevanju pomešanih osećanja ni na celom uzorku ($\chi^2(1, 60)=1.36$, $p=0.243$), ni na poduzorcima dece predškolskog uzrasta ($\chi^2(1, 20)=0.000$, $p=1.00$), dece drugog razreda ($\chi^2(1, 20)=1.97$, $p=0.160$) i dece četvrtog razreda ($\chi^2(1, 20)=1.053$, $p=0.305$). Pored toga ispitano je da li razlike u prethodnom iskustvu pomešanih osećanja doprinose razlikama u razumevanju pomešanih osećanja u situaciji istraživanja. Pokazalo se da se grupe sa i bez prethodnog iskustva ne razlikuju ($\chi^2(1, 60)=1.75$, $p=0.185$). Sproveden je i niz χ^2 testova kako bi se utvrdilo da li postoje statistički značajne uzrasne razlike u

tendenciji prvog navođenja osećanja pozitivne/negativne valence. Utvrđeno je da postoji razlika između predškolaca i učenika četvrtog razreda ($\chi^2(2, 40)=6.56, p=0.038$) – deca iz predškolskog većinom prvo navode osećanja pozitivne valence (srećno, dobro, lepo), dok učenici četvrtog razreda većinom prvo navode osećanja negativne valence (tužno, loše).

DISKUSIJA

Imajući u vidu značaj prepoznavanja, razumevanja i doživljaja pomešanih osećanja za emocionalni i socijalni razvoj dece nastojali smo da odgovorimo na pitanje o dečijoj sposobnosti verbalnog izveštavanja o razumevanju alocentričnih osećanja na uzrastu od 5 do 10 godina. Između ostalog, zanimalo nas je da li uzrast i pol predstavljaju značajne faktore u razvoju pomešanih osećanja. Pre nego što pređemo na analizu glavnih nalaza, osvrnuli bismo se na pojedina tehnička pitanja koja su od značaja za razumevanje dobijenih rezultata. Imajući u vidu da su u postupku prikupljanja podataka učestvovala dva istraživača, bilo je neophodno proveriti da li postoji efekat ispitivača na rezultate. Analiza je pokazala da između dve grupe dece koje su ispitivali različiti istraživači ne postoji razlika u razumevanju pomešanih osećanja. Oko polovina ispitane dece navela je da su ranije gledala crtani film koji je služio kao stimulus, čime se otvorilo pitanje efekta prethodnog iskustva gledanja crtanog filma na razumevanje pomešanih osećanja. Pokazalo se da prethodno iskustvo gledanja crtanog filma nije doprinelo pojavi razlike u odnosu na grupu dece koja nisu gledala ovaj crtani film. Na osnovu toga može se pretpostaviti da je prezentovani stimulus ispitanicima u proseku bio jednako emocionalno primamljiv. U skladu sa rezultatima prethodnih istraživanja (Harter & Buddin, 1987; Larsen et al., 2007; Zajdel et al., 2013) pokazalo se da su deca uzrasta između 5 i 10 godina generalno uspešna u razumevanju pomešanih osećanja. Verbalno razumevanje pomešanih osećanja junaka crtanog filma prisutno je u svim starosnim grupama. Ipak, procenat dece koja spontano navode da je Dambo doživeo pomešana osećanja povećava se sa uzrastom. Vizuelna impresija stečena pregledom tabelarno prikazanih procenata, dobila je svoju potvrdu i primenom statističkih tehnika zaključivanja. Naime, u skladu sa prethodnim istraživanjima (Smith et al., 2015; Zajdel et al., 2013) utvrđene su uzrasne promene u razumevanju pomešanih osećanja. Međutim, za razliku od prethodnih istraživanja (Harter & Buddin, 1987; Zajdel et al., 2013) u kojima se pokazalo da značajne razlike u razumevanju pomešanih osećanja postojese samo između najmlađe i najstarije grupe dece, rezultati našeg istraživanja supokazali da, pored toga što postoji razlika između najstarije i najmlađe grupe, postoji i značajna razlika između najstarije i srednje grupe dece (između učenika IV i II razreda) u razumevanju. Izvesne razlike u nalazima mogu biti i usled nešto drugačijeg opsega uzrasta u okviru grupa. Čini se da se značajan skok u razumevanju dešava oko 8 godine, što potvrđuje rezultate pojedinih prethodnih istraživanja (Wintre & Vallance, 1994). U skladu sa postavljenom hipotezom, uzrast se pokazao kao jedini značajan prediktor razumevanja pomešanih osećanja. U pomenutim prethodnim istraživanjima na ovu temu (Larsen et al., 2007; Zajdel et al., 2013; Smith et al., 2015) pokazalo se da se dečaci i devojčice ne razlikuju u razumevanju pomešanih osećanja. Polne razlike na nivou celog uzorka, ali ni na nivou starosnih poduzoraka nisu se javile ni u našem istraživanju. Međutim, kada se posmatra razvojni put razumevanja pomešanih osećanja posebno na poduzorcima dečaka i devojčica, mogu se uočiti određene razlike. Utvrđeno je da postoji razlika u razumevanju pomešanih osećanja između dečaka četvrtog razreda i predškolskog uzrasta, i to da su dečaci četvrtog razreda uspešniji. Dakle, razvoj

razumevanja pomešanih osećanja izgleda da teče linearno sa starošću dečaka. Međutim, na poduzorku devojčica nisu uočene starosne razlike u razumevanju pomešanih osećanja. S tim u vezi, postavlja se pitanje da li takav nalaz govori u prilog tome da se sposobnost razumevanja pomešanih osećanja kod devojčica ustaljuje pre predškolskog uzrasta (5.-6. godina). Dobijeni rezultati ukazuju na to da postoji izvesnarazlika u dinamici razvoja razumevanja pomešanih osećanja između dečaka i devojčica. Zanimljivo je spomenuti da su Braun i Dan (Brown & Dun, 1996), u svom istraživanju utvrdili da šestogodišnje devojčice bolje razumeju pomešana osećanja od svojih vršnjaka. Ipak, imajući u vidu da je ovo transverzalno, a ne longitudinalno istraživanje pretpostavke o razvojnoj progresiji treba uzeti sa oprezom. Jedna od varijabli koja je kontrolisana u ovom istraživanju jeste i nivo pažnje, utvrđen pitanjima koja su se odnosila na sadržaj video klipova. Visok procenat tačnih odgovora (99.17%) ukazuje na to da su deca pratila i razumela sadržaj predstavljenog materijala, odnosno da postoji velika verovatnoća da se emocionalni odgovori zaista tiču radnje u filmu. Ipak, pokazalo se da nivo pažnje nije značajan prediktor razumevanja pomešanih osećanja, što potvrđuje rezultate Šmita i saradnika (2015). Može se pretpostaviti da je proces razumevanja pomešanih osećanja drugih osoba donekle automatizovan, odnosno da uključuje procese koji su mimo naše svesti i kontrole. S druge strane, možemo pretpostaviti da kontrolisanje ove varijable ima većeg smisla kod mlađe dece (3 do 5 godina), koja inače teže održavaju fokus pažnje, kao u istraživanju Šmita i saradnika (2015) gde je dobijena veća varijabilnost odgovora. Ukoliko imamo u vidu da su deca krajem predškolskog perioda, već od pete godine, u stanju da prepoznaju ekspresiju osnovnih emocija, situacije koje se tiču emocija i da smisleno pričaju o svojim i tuđim emocijama (Denham, Zoller & Cauchoud, 1994; Saarni, 1990; prema Roberts & Strayer, 1996), možemo razumeti zašto osnovno razumevanje sadržaja stimulusa nema značajan doprinos razumevanju pomešanih osećanja na ovom uzrastu. Procedura, koju su na sličnom uzorku koristili Zajdelova i saradnici (2013), a u kojoj se na samom kraju intervjua postavlja nekoliko opštih pitanja o crtanom filmu kako bi se proverilo da li je dete obraćalo pažnju i razumelo zaplet, čini se primerenija za decu ovog uzrasta. Kako bi se bar preliminarno ispitao odnos alocentričnog i egocentričnog doživljaja pomešanih osećanja uvedeno je dodatno pitanje o prethodnom egocentričnom iskustvu doživljaja pomešanih osećanja dece. Hipoteza da će ispitanici koji su imali prethodno iskustvo pomešanih osećanja biti uspešniji u razumevanju pomešanih osećanja u odnosu na ispitanike koje nisu imali takvo prethodno iskustvo nije potvrđena. Naime, sopstveno prethodno iskustvo pomešanih osećanja nije statistički značajan prediktor razumevanja pomešanih osećanja crtanog junaka. Utvrđeno je da deca predškolskog uzrasta većinom prvo navode osećanja pozitivne valence, dok učenici četvrtog razreda većinom prvo navode osećanja negativne valence. Pretpostavlja se da će starija deca, u odnosu na mlađu, češće sebi dozvoliti da dožive i verbalno izveste o većem intenzitetu negativnih emocija (Roberts & Strayer, 1996), s obzirom na to da se dečije kognitivne sposobnosti i koping strategije razvijaju i rastu sa godinama, čineći negativne emocije manje razornim, pa samim tim i prihvatljivijim. Postoji mogućnost da je ovo jedan od razloga što mlađa deca, u odnosu na stariju, u proseku manje izveštavaju o prisutnosti pomešanih osećanja ("ne dozvoljavaju" da se uz pozitivno osećanje javi i negativno). Ipak ove nalaze treba uzeti sa rezervom jer u našem istraživanju stimulus provocira pomešana osećanja, a ne jedno specifično osećanje, tako da se naši nalazi ne tiču dominantne zastupljenosti osećanja pozitivne/negativne valence već se odnose na prvi spontani odgovor deteta.

ZAKLJUČAK

Sumirajući dobijene rezultate možemo reći da su deca uzrasta između 5 i 10 godina generalno uspešna u razumevanju alocentričnih pomešanih osećanja. Takođe, pokazalo se da razvoj sposobnosti razumevanja teče postepeno. Starija deca (9 i 10 godina) uspešnija su u razumevanju pomešanih osećanja, u odnosu na decu predškolskog uzrasta (5 i 6 godina) i decu iz drugog razreda osnovne škole (7 i 8 godina). Pomešana osećanja predstavljaju deo dečijeg svakodnevnog iskustva, anjihovo prepoznavanje i razumevanje detetu pruža mogućnost sticanja potpunije slike o sebi i svetu koji ga okružuje, što doprinosi uspešnijem rešavanju socio-emocionalnih dilema. Identifikovanje uzrasta na kome deca počinju da razumeju pomešana osećanja, pored toga što pruža mogućnost za prepoznavanje određenih razvojnih teškoća i njihovu prevenciju, omogućava i otkrivanje faktora koji doprinose razvijanju veština adaptivnog funkcionisanja, koping strategija, razumevanja sredine i socioemocionalne kompetencije. Ipak, osnovna prednost ovog istraživanja je u tome što, prema saznanjima autora, predstavlja pionirski rad u našem okruženju u oblasti razvoja pomešanih osećanja dece. Rezultati su pokazali da je razvojni put razumevanja pomešanih osećanja sličan razvojnom putu dece iz drugih (zapadnih) zemalja, pružajući, možemo reći, dokaz u prilog kros-kulturalne univerzalnosti razvoja pomešanih osećanja. U cilju što boljeg sagledavanja razvojne progresije razumevanja pomešanih osećanja, preporuka za dalja istraživanja je da se uzorkom obuhvati širi opseg uzrasta dece. Pretpostavljam da bi detaljnije ispitivanje razumevanja egocentričnih pomešanih osećanja dalo odgovor na pitanje da li sposobnost razumevanja sopstvenih pomešanih osećanja eventualno prethodi sposobnosti razumevanja pomešanih osećanja drugih osoba. Uključivanje neke druge metode procene dečijeg emocionalnog iskustva, pored verbalnog opisa – na primer kodiranje facijalnih ekspresija – doprinelo bi boljem sagledavanju istraživanog fenomena. Facijalna ekspresija kod dece verovatno prethodi sofisticiranom razumevanju emocija, pa to može biti direktnija mera dečijih emocionalnih stanja (Harris, 2008; prema Smith et al., 2015). Korišćena procedura pruža mogućnost samo implicite zaključivanja o tome da li deca procenjuju da lik doživljava pomešana osećanja simultano ili u vremenskoj sekvenci vezanoj za istu situaciju. Dodatno pitanje koje se eksplicitno odnosi na simultanost pomešanih osećanja ili uvođenje tastera za određeno osećanje tokom gledanja video stimulusa, moglo bi da doprinese preciznijem merenju pomešanih osećanja.

LITERATURA

1. Arsenio, W., & Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: Children's conception of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, 63, 915–927.
2. Berrios, R., Totterdell, P., & Kellett, S. (2015). Eliciting mixed emotions: a meta-analysis comparing models, types, and measures. *Frontiers in psychology*, 6.
3. Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
4. Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789–802.
5. Carrera, P., & Oceja, L. (2007). Drawing mixed emotions: Sequential or simultaneous experiences?. *Cognition and Emotion*, 21(2), 422-441.

6. Clements, R. (Director) & Musker, J. (Director). (1989). *The Little Mermaid* [Motion picture]. United States: Walt Disney.
7. Denham, S. (1986). Social cognition, pro-social behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
8. Donaldson, S.K., & Westerman, M.A. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions. *Developmental Psychology*, 22, 655-662.
9. Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 11, 368-398.
10. Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23, 288-299.
11. Larsen, J. T., McGraw, A. P., & Cacioppo, J. T. (2001). Can people feel happy and sad at the same time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 684-696.
12. Larsen, J. T., To, Y. M., & Fireman, G. (2007). Children's understanding and experience of mixed emotions. *Psychological Science*, 18(2), 186-191.
13. Markham, R., & Adams, K. (1992). The effect of type of task on children's identification of facial expressions. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 16, 21-39.
14. Matsumoto, D., & Ekman, P. (1988). *Japanese and Caucasian Facial Expressions of Emotion (JACFEE) and Neutral Faces (JACNeuF)*. University of California: San Francisco.
15. Meledandri, C., Davis, J., Donkin, J. C. & Joyce, W. (Producers), Wedge, C. & Saldanha, C. (Directors). (2005). *Robots*. [Motion picture]. USA: 20th Century Fox.
16. Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
17. Schneider, S., & Stone, A. A. (2015). Mixed Emotions Across the Adult Life Span in the United States.
18. Smith, J. P., Glass, D. J., & Fireman, G. (2015). The Understanding and Experience of Mixed Emotions in 3-5-Year-Old Children. *The Journal of genetic psychology*, 176(2), 65-81.
19. Zajdel, R. T., Bloom, J. M., Fireman, G., & Larsen, J. T. (2013). Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender, and empathy. *The Journal of genetic psychology*, 174(5), 582-603.
20. Wintre, M.G., & Vallance, D.G. (1994). A developmental sequence in the comprehension of emotions: Intensity, multiple emotions, and valence. *Developmental Psychology*, 30, 509-514.

PREDSTAVE RODITELJA O DAROVITOSTI NA PREDŠKOLSKOM UZRASTU

PARENT PERCEPTIONS OF GIFTEDNESS AT PRESCHOOL AGE

Mirjana NIKOLIĆ¹, Radovan GRANDIĆ², Marta DEDAJ³

¹Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium,
Sremska Mitrovica, Srbija

²Filozofski fakultet, odsek za pedagogiju, Novi Sad, Srbija

³Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium,
Sremska Mitrovica, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

U periodu ranog razvoja deteta roditelji predstavljaju najznačajnije figure koje mogu prepoznati i podržati razvoj visokih sposobnosti svoje dece ne samo u porodičnom kontekstu, već i kao partneri u radu predškolskih ustanova. Iako sistematska podrška darovitoj deci počev od ranog uzrasta predstavlja značajan preduslov manifestacije njihove darovitosti, malo je radova koji su usmereni na istraživanje darovitosti u predškolskoj dobi. Zato je cilj ovog istraživanja da se utvrdi: 1) šta za roditelje označava pojam darovito dete/koja svojstva karakterišu darovito dete 2) da li se, po mišljenju roditelja, realizuju posebni programi za razvoj darovitosti u predškolskim ustanovama. Uzorak je činilo 200 roditelja dece koja pohađaju predškolske ustanove na teritoriji Sremskog okruga (66% majki), prosečne starosne dobi $AS=32.49$ godina; $SD=5.593$, kojima je zadat namenski konstruisan upitnik kombinovanog tipa. Analiza odgovora na pitanje otvorenog tipa ukazuje da roditelji najčešće izjednačavaju pojam darovitosti i talenta, a darovito dete opisuju kao radoznalo, dete koje se ističe u odnosu na drugu decu i ima široka interesovanja. U ponuđenoj listi svojstava darovitosti roditelji se najčešće opredeljuju za intelektualne i umetničke karakteristike, dok uža svojstva ličnosti i socio-afektivna svojstva u manjoj meri prepoznaju kao odlike darovitosti. Čak 99% roditelja smatra da se u vrtićima ne realizuju posebni programi za darovite i predlažu individualizaciju vaspitno-obrazovnog rada sa ovom populacijom dece. Rezultati ukazuju na značaj edukacije roditelja u cilju formiranja šire predstave o darovitosti, preispitivanje organizacije rada sa darovitima u predškolskim ustanovama i uključivanje roditelja kao članova tima za podršku razvoju darovitosti u okviru ranog formalnog obrazovanja.

Ključne reči: predškolska darovitost, roditelji, edukacija, saradnja

ABSTRACT

In the period of early development of the child parents are the most important figures that can recognize and support the development of high abilities of their children, not only in the family context, but also as partners in the work of preschool institutions. Although systematic support to gifted children since an early age is an important precondition for the manifestation of their giftedness, there are few research papers that focus on research of giftedness at preschool age. Therefore, the aim of this study is to determine: 1) how parents understand the concept of giftedness/what are the characteristics of a gifted child 2) whether, in the opinion of parents,

special programs for development of giftedness are implemented at preschool institutions. The sample consisted of 200 parents of children who attend pre-school institutions in the territory of Srem (66% of mothers), the average age of AM = 32.49; SD = 5.593. Mixed questionnaire was designed for the purposes of the research. Analysis of the answers to the open questions suggests that parents often identify the concept of giftedness with the concept of talent. They describe a gifted child as curious, and the one that stands out in comparison to other children and has broad interests. Parents were offered the list of characteristics of giftedness. They mostly perceived intellectual and artistic characteristics as characteristics of giftedness, whereas more specific personality characteristics and socio-affective characteristics were perceived as giftedness characteristics to a lesser extent. Even 99% of parents considered that the preschool institutions do not implement special programs for gifted children and suggested individualization of educational work with this population of children. The results indicate the importance of educating parents in order to form a broader notion of giftedness, reviewing the organization of work with gifted children in pre-school institutions and the involvement of parents as members of the team for support to the development of giftedness within the early formal education.

Keywords: pre-school giftedness, parents, education, cooperation

UVOD

Potreba za prepoznavanjem, identifikacijom i sistematskim podsticanjem darovitosti počev od ranog uzrasta predstavlja aksiom savremenog društva. Ostvarivanje darovitosti u različitim segmentima života i rada nije više samo potreba pojedinca, već i šireg društvenog konteksta koji na bazi ovih resursa ostvaruje značajan prosperitet. Shvatanja o prirodi darovitosti pomerala su svoje težište sa unidimenzionalnih (Terman, pa i Golton su smatrali da eminentnost u različitim oblastima počiva na opštoj intelektualnoj sposobnosti, prema, Altaras, 2006), preko shvatanja da se darovitim može smatrati svako dete koje dosledno pokazuje visoko postignuće u nekoj potencijalno vrednoj oblasti ljudske delatnosti (Witty, 1958, prema, Altaras, 2006), do multidimenzionalnih konstrukata, koji sve više pažnje posvećuju vanintelektualnim faktorima. Shvatajući inteligenciju kao sposobnost rešavanja problema ili oblikovanja produkata koji su značajni u određenom kulturalnom okruženju ili zajednici Gardner (1993) je napravio krupan iskorak u odnosu na klasične teorije i definisao teoriju po kojoj ljudi mogu biti "pametni" na više načina. U okviru svoje, često kritikovane, ali u pedagoškoj praksi široko primenjive teorije višestrukih inteligencija Gardner navodi: lingvističko-jezičku, logičko-matematičku, muzičku, prostornu, telesno-kinestetičku, prirodnjačku, intrapersonalnu, intepersonalnu i egzistencijalističku sposobnost (Armstrong, 2009). Sternberg, dalje, razlikuje tri tipa intelektualne darovitosti: analitičku, kreativnu i praktičnu (prema, Sternberg & Grigorenko, 2002; Sternberg, 2004). Renzulli i Rejs (Renzulli & Reis, 1985, prema, Renzulli, 2005) daju troprstenastu koncepciju po kojoj je darovitost rezultat kombinacije bar tri faktora: sposobnosti, kreativnosti i osobina ličnosti. Psihosocijalni karakter Tanenbaumove koncepcije darovitosti (Tanenbaum, 1986) ogleda se kroz tendenciju naznačavanja psiholoških svojstava i socijalnog okruženja darovitih kao ravnopravnih komponenti darovitosti, čime je načinjen svojevrstan proboj u oblasti konceptualizovanja darovitosti. Osim što pod sredinskim činocima podrazumeva širi društveni milje, Tanenbaum razmatra i onu grupu sredinskih činilaca koja ostvaruje neposredniji uticaj

na potencijal darovitog pojedinca, određujući tok njegovog razvoja. Iskorišćenost visokopotencijala u značajnoj meri zavisi od podrške neposrednog okruženja pojedinca. Evidentno je, dakle, pomeranje fokusa u definisanju i istraživanju darovitosti od užih shvatanja koja su se oslanjala na različite vrste izuzetnih sposobnosti, preko sadejstva intelektualnih sposobnosti i crta ličnosti (skup psiholoških dispozicija za visoko postignuće), preko psihosocijalnog shvatanja koje podrazumeva interakciju visokih sposobnosti, crta ličnosti i sredinskih faktora koji u zajedničkoj sprezi omogućavaju ispoljavanje visokog postignuća.

Porodica i darovitost

Brojni teoretičari upravo porodicu, kao socijalno-pedagoški, psihološki i ekonomski entitet, smatraju najodgovornijom za otkrivanje i razvoj darovitosti dece (Nikolić, 1998). Porodica je prva emocionalna i sociokulturna sredina, u kojoj se dete formira. Roditelji mogu kontinuirano da opažaju sve reakcije i manifestacije ponašanja deteta u raznovrsnim situacijama tokom dečijeg razvoja. Samim tim, roditelji su u situaciji da mogu pomoći i podržati razvoj sposobnosti svoje dece u najosetljivijem razvojnom periodu, odnosno ranom detinjstvu. Iako je ranije vladalo shvatanje da će visoke sposobnosti pronaći svoj put da se razviju, nezavisno da li su podržane drugim faktorima, Blum i saradnici (Blum et al., 1985, prema Grandić i Letić, 2009) su u svom istraživanju razvoja talenta ustanovili da nijedan od ukupno 120 proučavanih istaknutih pojedinaca na području nauke, umetnosti ili sporta nije dostigao najviše domete samostalno, već uz podršku, pre svega porodice i učitelja. Istraživanja koja su za predmet imala razmatranje ostvarenja darovitosti u aspektu sredinskih prilika pretežno su bila usmerena upravo na analizu porodičnog miljea darovitih. Naime, u poduhvatima ovakve vrste nastojalo se ispitati da li su porodice sa darovitim detetom organizovane na specifičan način, odnosno da li postoji relacija između porodičnog okruženja darovitih pojedinaca i njihove naprednosti u nekom od domena. U literaturi se navodi šest opštih karakteristika porodica sa darovitim detetom: 1) darovita deca zauzimaju "posebno mesto" u porodici i u najvećem broju slučajeva to su jedinci ili prvorođena deca, 2) darovita deca odrastaju u stimulativnom porodičnom okruženju, 3) roditelji darovite dece su usredsređeni na njihov napredak u određenom domenu, 4) roditelji darovite dece su skloni postavljanju veoma visokih standarda uspešnosti te konsekventno imaju i visoka očekivanja od dece, 5) istovremeno, ovi roditelji deci dozvoljavaju ostvarivanje nezavisnosti, 6) najpogodnijom kombinacijom porodičnih uslova za ostvarenje darovitosti pokazala se ona koja podrazumeva visoke standarde i očekivanja, na jednoj strani, i podršku roditelja, na drugoj strani (Winner, 1996). Ako se analizira ostvarivanje darovitosti u pojedinim domenima, određena istraživanja ukazuju da roditelji dece koja su darovita u domenu muzike imaju najdirektivniji pristup, da su roditelji dece koja su darovita u domenu vizuelnih umetnosti u najmanjoj meri direktivni, dok se za roditelje akademski darovite dece ispostavilo da su u pogledu direktivnosti "negde između" prethodne dve grupe (Bloom, 1985, prema, Winner, 1996). Jedno novije istraživanje porodičnog konteksta dece darovite u domenima muzike i vizuelnih umetnosti sugerise da su roditelji muzički darovite dece znatno prijemčiviji za ograničavajuće vaspitne postupke, usled naglašavanja važnosti "discipline", dok su se roditelji dece darovite u domenu vizuelnih umetnosti pokazali znatno otvorenijim i iskrenijim u komunikaciji sa decom (Freeman, 2000). U najvećem

broju slučajeva i ispitivanja uspešnosti akademski darovitih učenika ukazala su na zavidan nivo rane stimulacije, koja dolazi od strane visoko obrazovanih roditelja (Trost, 2000). Određena grupa istraživanja bila je usmerena na karakteristike porodične sredine u kojoj odrasta darovito dete. Analizirajući i sistematizujući nalaze određenih autora, Grandić i Letić (2008) navode da se porodice darovitih mogu svrstati u četiri grupe:

- Diferencirane porodice – porodice sa mnogo intelektualnog podsticanja, ali malo emocionalne podrške.
- Integrisane porodice – mnogo emocionalne podrške, ali premalo intelektualnog podsticanja.
- Složene porodice – porodice u kojima postoji intelektualno podsticanje, kao i emocionalna podrška.
- Jednostavne porodice – porodice u kojima izostaje intelektualno podsticanje, kao i emocionalna podrška (Ibid).

Značajno je istaći da se darovita deca mogu naći u porodicama svih struktura, različitog socio-ekonomskog i obrazovnog nivoa. Iako je bogatstvo rane stimulacije u vezi sa obrazovnim statusom roditelja, bar kad su određeni domeni darovitosti u pitanju, istraživanja su pokazala da je za razvoj darovitosti još važnije aktivno angažovanje roditelja u vaspitanju dece u odnosu na njihov stepen obrazovanja ili ekonomske moći. Osim podsticanja emocionalnog i socijalnog razvoja, jedan od važnih ciljeva porodičnog vaspitanja jeste i pomoć i hrabrenje deteta u intelektualnom razvoju i razvoju ličnih potencijala za učenje. U vaspitanju emocionalno zdravog deteta presudna su dva faktora: a) dete mora znati da je voljeno; b) dete mora znati pravila igre (Cvetković-Lay, 1995). U procesu ranog prepoznavanja darovitosti uloga roditelja može da bude od ključnog značaja. Iako se često smatra da roditelji imaju tendenciju da precenjuju svoju decu, Grandić i Letić (2009) iznose podatak da su roditelji objektivniji procenjivači darovitosti dece nego vaspitači, učitelji i nastavnici. To ne znači da se i kod roditelja ne mogu javiti tipične greške u proceni: potcenjivanje realno visokih sposobnosti deteta, što se dešava ako roditelji ne poznaju razvojne faze prosečnog deteta, pa superiornost određenih sposobnosti svoga deteta shvataju kao normalne, ili precenjivanje sposobnosti deteta koje je prosečno. Nemaju svi roditelji isti kapacitet da procene status svog deteta, i u tom smislu mogu se uočiti velike razlike u stavovima roditelja počev od toga šta oni smatraju da je darovitost, do načina na koji misle da treba da se odnose prema darovitoj deci. Zato je značajan korak u analizi uloge roditelja u prepoznavanju i podsticanju darovitosti utvrđivanje njihovih predstava o darovitoj deci. U okviru istraživanja koje je bilo usmereno na ispitivanje implicitnih teorija o darovitosti iz ugla roditelja i nastavnika (Grandić i Letić, 2009) utvrđeno je da i roditelji i nastavnici darovitost i talent razumeju prvenstveno kao manifestovanje intelektualnih sposobnosti, a zapostavljaju sva drugosvojstva darovitosti, čime se sužava i osiromašuje šire poimanje i razumevanje ličnosti darovitih (Ibid.).

Darovita deca, vaspitači i roditelji u sistemu predškolskog obrazovanja

U kontekstu prepoznavanja i podsticanja darovitosti na predškolskom uzrastu od velikog značaja je saradnja između vrtića tj. vaspitača i roditelja darovite dece. Stalan i smislen odnos vrtića i porodice doprinosi razvoju deteta, unapređivanju rada vaspitača

i razvijanju roditeljske uloge. Osnovni principi saradnje sa porodicom baziraju se na negovanju partnerskih odnosa, poštovanju uloge i ličnosti roditelja, uvažavanju ideja roditelja, raznovrsnoj ponudi ideja u koje mogu da se uključe roditelji, strpljenju i zajedničkoj odgovornosti kao i poštovanju privatnosti roditelja i informacija koje pružaju. Saradnja roditelja i vaspitača, kao profesionalaca ogleda se ustvaranju atmosfere u kojoj će se dete osećati sigurno i prihvaćeno. Nezavisno od saznanja koja nedvosmisleno ukazuju na značaj uloge roditelja i predškolske ustanove u prepoznavanju i podsticanju darovitosti, nalazimo malo istraživanja na našem području koja se bave darovitima od ranog uzrasta (ovde izuzimamo dugogodišnje angažovanje nastavnika i saradnika Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov“ u Vršcu u području darovitosti). Prethodnih nekoliko godina sprovedena je serija istraživanja o darovitosti na predškolskom uzrastu u kojoj su učestvovali ispitanici sa područja Sremskog okruga. Rezultati istraživanja o darovitosti na predškolskom uzrastu iz ugla vaspitača (Panić i sar., 2014) pokazala su da vaspitači prepoznaju darovitost prevashodno kroz intelektualna svojstva i umetničke produkte. Kompatibilni rezultati dobijeni su i na populaciji studenata - budućih vaspitača (Nikolić i sar., 2015). Takođe je utvrđeno da se svega 20% vaspitača izjasnilo da primenjuje neke od oblika dodatne podrške u radu sa darovitima koja je uglavnom usmerena na obogaćivanje sredine za učenje. Vaspitači i studenti-budući vaspitači smatraju da je preferabilan oblik rada sa darovitima pohađanje redovnih grupa u okviru kojih se sprovodi individualizacija vaspitno-obrazovnog rada, ali preporučuju i paralelne aktivnosti u okviru predškolskih ustanova koje bi pohađala darovita deca u skladu sa svojim afinitetima (Ibid.). U jednom drugom istraživanju (Nikolić i sar., 2015, prema, Milenković i sar., 2016) je utvrđeno da vaspitači procenjuju da nisu dovoljno osposobljeni za rad sa darovitima, i to posebno u segmentu individualizacije vaspitno-obrazovnog rada i izrade IOP-a i da im je za unapređivanje kompetencija potrebna sistematska podrška kroz različite oblike stručnog usavršavanja: seminare, tribine, stručne aktive, a kao posebna preporuka izdvojio se zajednički projekat nastavnika škole za obrazovanje vaspitača u Sremskoj Mitrovici i predškolske ustanove u kojoj funkcioniše tim za podsticanje kognitivnog i kreativnog razvoja. U planiranju projektnih aktivnosti posebna pažnja usmerna je na populaciju roditelja (Nikolić i sar., 2016). Jedan od specifičnih ciljeva projekta je podrška roditeljima za prepoznavanje i podsticanje darovitosti kod dece. Prvi realizovani korak, o kome izveštavano u ovom radu je sprovođenje istraživanja sa ciljem da se utvrdi 1) šta za roditelje označava pojam darovito dete /koja svojstva karakterišu darovito dete 2) da li se, po mišljenju roditelja, realizuju posebni programi za razvoj darovitosti u predškolskim ustanovama.

METODE

Uzorak istraživanja je prigodan i uključuje 200 roditelja dece koja pohađaju predškolske ustanove na teritoriji Sremskoga kruga, prosečne starosne dobi $AS=32.49$ godina, $SD=5.593$. Uzorak je obuhvatio 132 majke (66%) i 68 očeva (34%), od kojih 51% ima srednju stručnu spremu, 28% višu i visoku stručnu spremu a 21% nižu stručnu spremu. Roditelji su popunjavali upitnik u prostorijama vrtića, u vremenu dovođenja/odvođenja deteta, uz obezbeđenu anonimnost. Obavljeno istraživanje je eksplorativnog tipa.

Instrumenti i varijable istraživanja

Za potrebe istraživanja konstruisan je namenski upitnik kombinovanog tipa, koji predstavlja adaptiranu formu upitnika korišćenog u istraživanju darovitosti iz ugla nastavnika i roditelja (Grandić i Letić, 2009). U prvom delu upitnika prikupljeni su osnovni podaci: poli spitanika, godine starosti i stepen stručne spreme. Pitanjima otvorenog tipa traženo je od roditelja da opišu šta za njih označava pojam darovito dete i, ukoliko poznaju jedno ili više darovite dece, da opišu darovitost deteta. Na osnovu liste ponuđenih svojstava (osobina) darovitosti roditelji su trebali da čekiraju sva svojstva koja, po njihovom mišljenju odlikuju darovito dete. Roditelji su dalje pitani da li se u grupi u koju ide njihovo dete primenjuje neki poseban oblik rada sa darovitima. Ukoliko je odgovor afirmativan, roditelji su trebali da ukratko opišu koji je to oblik rada i kako se izvodi. Ukoliko je odgovor negativan, roditelji su na osnovu liste ponuđenih odgovora koji se odnose na razloge zbog kojih se, po njihovom mišljenju ne realizuje neki poseban oblik rada sa darovitima, trebali da označe jedan ili više odgovora. Takođe su imali priliku da navedu i neki drugi razlog, koji nije definisan ponuđenim odgovorima. Na kraju su roditelji trebali da označe jedan ili više od ponuđenih načina rada sa darovitom decom koje smatraju najproduktivnijim, ili da dodaju nešto drugo.

Analiza podataka

Kvantitativna analiza podataka vršena je deskriptivno – statističkom metodom (frekvencije i procenti), dok je za pitanja otvorenog tipa primenjena analiza sadržaja.

REZULTATI

Na prvo postavljeno pitanje otvorenog tipa kojim je od roditelja traženo da opišu šta za njih znači darovito dete, 44 roditelja (22%) nije dalo odgovor. Ostali odgovori su se distribuirali na način koji je prikazan u tablici 1.

Tablica 1. Šta znači pojam darovito dete po mišljenju roditelja

Table 1. What does the concept of a gifted child by the opinion of a parent

Opis pojma darovitog deteta	Broj odgovora	% odgovora
Talentovano	34	13.6
Ima široka interesovanja	34	13.6
Ističe se u odnosu na drugu decu	32	12.8
Radoznalo	32	12.8
Ima sklonost ka umetnosti: likovna, muzička, dramska	24	9.6
Zrelo	18	7.2
Energično	16	6.4
Voli da uči	14	5.6
Omiljeno u društvu	12	4.8
Ima dobro pamćenje	10	4.0
Sposobno je u sportu	8	3.2
Duhovito	6	2.4
Kreativno	6	2.4
Komunikativno	6	1.6

Na osnovu odgovora prikazanih u tabeli 1 vidi se da je najveći broj odgovora - 34 (13.6%) u kojima se pojam darovitog deteta izjednačava sa talentovanim detetom i detetom koje ima širok krug interesovanja. Po 32 odgovora (12.8%) opisuje darovito dete kao dete koje se ističe u odnosu na drugu decu i koje je radoznalo. Značajan je i broj odgovora - 24 (9.6%) koji darovitost opisuju kao sposobnost u oblasti umetnosti. U odgovorima roditelja nalazimo i opise darovitosti koji se svode na zrelost, energičnost, učenje, omiljenost u društvu, pamćenje, sposobnost u sportu. Mali broj odgovora darovitost izjednačava sa duhovitošću, kreativnošću i komunikativnošću deteta. U daljem toku istraživanja roditelji su trebali da odgovore da li su prepoznali neko dete kao darovito i ukoliko jesu da opišu darovitost tog deteta. Blizu 40% roditelja (78 roditelja) nije dalo odgovor na ovo pitanje. Na osnovu analize sadržaja datih odgovora, dobijeni su podaci prikazani u tabeli 2.

Tabela 2. Kako roditelji opisuju darovitost deteta koje su prepoznali

Table 2. How parents describe the giftedness of the children they recognized

Opis darovitosti deteta	Broj odgovora	% odgovora
Lepo crta	32	14.8
Ima želju za sticanjem znanja	26	12.0
Ima muzički talenat	24	11.1
Ima bogat rečnik	20	9.3
Radoznalo je	20	9.3
Omiljeno je među decom	16	7.4
Ima dobro pamćenje	16	7.4
Brzo shvata i povezuje	12	5.6
Ima široka interesovanja	10	4.6
Ističe se u odnosu na drugu decu	8	3.7
Zrelo je	8	3.7
Ističe se u nekoj oblasti (matematika, nauka...)	6	2.8
Čita od ranog uzrasta	2	0.9

Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli 2 vidi se da su roditelji konkretnije opisivali darovitost dece kada su trebali opis da povežu sa konkretnim detetom/decom koje/su prepoznali kao darovito/u. Najveći broj odgovora 32 (14.8%) je iz oblasti likovne umetnosti, u 26 odgovora (12%) nalazimo opis darovitosti kao želju za sticanjem novih znanja, 24 odgovora (11.1%) vezano je uz muzički talenat, a po 20 odgovora (9.3%) za karakteristike kao što su bogat rečnik i radoznalost. Omiljenost među drugom decom i dobro pamćenje nalazimo u po 16 odgovora (7.4%). Nešto manje zastupljene karakteristike u odgovorima roditelja su: brzo shvata i povezuje, ima široka interesovanja, ističe se u odnosu na drugu decu, zrelo je i ističe se u nekoj oblasti (matematika, nauka...). Iako je sposobnost ranog čitanja jedna od često pominjanih karakteristika darovite dece na ranom uzrastu, samo su dva roditelja istakla da je ovo karakteristika po kojoj su prepoznali darovito dete. Sledeće pitanje u upitniku definisano je kao čeklista sastavljena od 24 ponuđene karakteristike, a zadatak roditelja je bio da čekiraju svaku od karakteristika koja, po njihovom mišljenju predstavlja svojstvo darovitosti. Karakteristike darovitosti svrstane su u četiri kategorije koje su uključivale po šest svojstava: intelektualna i kreativna svojstva, socio-afektivna svojstva, motivacija i učenje i svojstva ličnosti.

Tabela 3. Svojstva darovitosti po mišljenju roditelja**Table 3.** Attributes of giftedness by parents' opinion

Kategorije darovitosti	Karakteristike darovitosti	Broj odgovora	% odgovora	% roditelja
Intelektualna i kreativna svojstva	Dobro shvata	124	8.30	62*
	Zainteresovano	92	5.95	46*
	Bogat rečnik	66	4.27	33
	Dobro pamćenje	88	5.69	44*
	Radoznalo	116	7.51	58*
	Umetničke sposobnosti	72	4.66	36
	Ukupno	498	32.25	
Socio-afektivna svojstva	Potreba za promenom	52	3.36	26
	Zahtevno	46	2.97	23
	Nosi se sa preprekama	54	3.49	27
	Vole ga drugovi	44	2.84	22
	Dominantno	24	1.55	12
	Komunikativno	60	3.88	30*
	Ukupno	280	18.13	
Motivacija i učenje	Aktivno	90	5.82	45*
	Brzo mu dosade stvari	72	4.66	36
	Organizator	68	4.40	34
	Voli da uči	54	3.49	27
	Istrajno	48	3.10	24
	Odgovorno	60	3.88	30
	Ukupno	392	25.38	
Svojstva ličnosti	Duhovito	64	4.14	32
	Energično	86	5.56	43*
	Zrelo	74	4.79	37
	Veruje u sebe	54	3.49	27
	Samodisciplinovano	40	2.59	20
	Harizmatično	56	3.62	28
	Ukupno	374	24.22	

Rezultati u tabeli 3 pokazuju da je najveći broj odgovora (32.25%) iz kategorije intelektualna i kreativna svojstva. Najveći broj roditelja (62%) ističe karakteristiku dobro shvata, 58% radoznalost, 46% zainteresovanost za širok krug stvari, a 44% dobro pamćenje kao karakteristike darovitosti. Za karakteristike iz sfere umetničkih svojstava opredeljuje se 36% ispitanih roditelja. Druga po redu kategorija, ali sa značajno manjim brojem odgovora (25.38%) je motivacija i učenje. U okviru ove kategorije najveći broj roditelja (45%) opredelio se za svojstvo darovitosti koje opisuje dete kao aktivno. Preko 30% roditelja bira i karakteristike: brzo mu dosade rutinske stvari i organizator je, kao svojstva darovitosti. Iz kategorije svojstva ličnosti u kojoj nalazimo 24.22% odgovora, najveći broj roditelja (43%) se opredelio za svojstvo energičnosti. Zrelost kao karakteristiku darovitosti čekira 37% roditelja, a duhovitost 32%. Ubedljivo najmanji broj odgovora nalazimo u kategoriji socio-afektivna svojstva - 18.13%. Najzastupljenije svojstvo iz ove kategorije je komunikativnost koju kao odliku darovitosti prepoznaje 30% roditelja. U daljem toku nas je interesovalo da utvrdimo da li se u vrtiću, po mišljenju ispitanih roditelja organizuju posebni oblici

rada sa darovitim decom. Ukoliko bi se roditelji izjasnili afirmativno u narednom koraku su trebali da opišu te oblike rada.

Tabela 4. Da li se sprovode posebni oblici rada sa darovitima u vrtiću

Table 4. Are special forms of work performed with gifted pupils in kindergarten

Posebni oblici rada sa darovitim decom u vrtiću	F	%
DA	2	1
NE	198	99

Rezultati u tabeli 4 pokazuju da su se samo dva roditelja izjasnili da se u vrtiću sprovodi neki poseban oblik rada sa darovitim decom, ali nisu dali bliži opis takvih aktivnosti. Po mišljenju svih drugih roditelja, u vrtićima u kojima je vršeno istraživanje se nesprovode posebni oblici rada sa darovitim decom. Ovaj podatak je posebno indikativan i ukazuje na stav i mišljenje roditelja koje je, po pitanju organizacije vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim decom veoma negativan. Ipak, ne može se tvrditi da je mišljenje roditelja isto što i činjenično stanje. Postoji mogućnost da roditelji ne prepoznaju da se u vrtićima ipak sprovode posebni oblici rada sa darovitim decom. Ono što je izvesno je da roditelji, čak i ako takve aktivnosti postoje, nisu sa njima upoznati. Roditelji su u daljem toku odgovorili na pitanje o mogućim razlozima zbog kojih se ne sprovodi rad sa darovitim decom u vrtiću. Osim liste od osam ponuđenih odgovora, roditelji su mogli da izaberu i opciju da ne znaju razlog ili da napišu nešto drugo.

Tabela 5. Koji su razlozi zbog kojih se ne sprovodi rad sa darovitima u vrtiću

Table 5. Which are the reasons for not conducting work with gifted children in kindergarten

Prepreke za rad sa darovitima u vrtiću	F	% odgovora	% roditelja
Nedostatak prostora	100	20.57	50
Nedostatak opreme	108	22.22	54
Nedostatak vremena	44	9.05	22
Nedostatak programa	78	16.04	39
Nedostatak motivacije jer se ta vrsta rada ne nagrađuje	40	8.23	20
Veliki broj dece u grupama	88	18.10	44
Nedovoljna obučenost vaspitača	24	4.93	12
Ne znaju razlog	4	0.82	2
Ukupno	486	100	

Rezultati u tabeli 5 pokazuju da nijedan roditelj nije dopunio ponuđenu listu nekim drugim odgovorom, a svega 2% roditelja su se izjasnili da ne znaju razlog zbog koga se u vrtiću ne sprovode posebni oblici rada sa darovitim decom. Preko polovine ispitanih roditelja kao prepreke radu sa darovitim decom navode nedostatak prostora i opreme. Od ukupnog broja odgovora 20.57% odgovora je da je prepreka radu sa darovitima nedostatak prostora, a 22.22% odgovora da je prepreka nedostatak opreme. Ovi odgovori usmereni su na organizaciju fizičke sredine koja predstavlja prepreku u radu sa darovitim decom u vrtiću. Veliki broj dece u grupama kao prepreku u radu sa darovitima ističe 44% roditelja (18.10% odgovora). Sledi nedostatak programa koji kao prepreku prepoznaje 39% roditelja (16.04% odgovora). Oko 20% roditelja ističe nedostatak vremena i motivacije jer se ovakva vrsta rada ne nagrađuje kao prepreku (9.05% odgovora odnosi se na nedostatak vremena, a 8.23% na nedostatak motivacije).

Ovi odgovori mogli bi se zajedno posmatrati kao odgovori koji su usmereni na same vaspitače kao nosioce organizacije i realizacije vaspitno-obrazovnog rada u vrtiću. Nedovoljnu obučenosť vaspitača kao prepreku prepoznaje svega 12% roditelja (4.93% odgovora), što je svakako ohrabrujući podatak. Na kraju smo želeli da utvrdimo koje oblike rada sa darovitim decom roditelji preporučuju. Ponuđena su tri oblika rada, kao i mogućnosť da roditelji dopišu nešto drugo ili da kažu da ne znaju odgovor na ovo pitanje. Rezultati su prikazani u tabeli 6.

Tabela 6. Preporučeni oblici rada sa darovitim decom u vrtiću
Table 6. Presented forms of work with gifted children in kindergarten

Oblici rada	F	% odgovora	% roditelja
Redovne grupe sa obogaćenim programom	118	54.62	59
Posebne grupe za darovite	26	12.03	13
Redovne grupe sa paralelnim grupama	66	30.55	33
Ne znaju odgovor	6	2.77	3
Ukupno	216	100	

Blizu 60% roditelja dalo je preporuku da rad sa darovitim decom treba da se odvija u okviru redovnih grupa sa obogaćenim programom (54.62% odgovora). Rad u redovnim grupama, ali uz organizovanje paralelnih aktivnosti u okviru kojih bi se okupljala darovita deca preporučuje 1/3 roditelja (30.55% odgovora). Svega 13% roditelja zastupa stav da je homogeno grupisanje darovitih u predškolskim ustanovama (posebne grupe za darovite) najbolji oblik rada (12.03% odgovora). Šest roditelja se izjasnilo da ne zna odgovorna ovo pitanje. Nijedan roditelj nije preporučio neki drugi oblik rada, van ponuđenih.

DISKUSIJA

Rezultati sprovedenog istraživanja jasno ukazuju da su predstave roditelja o darovitim detetu predškolskog uzrasta “smeštene” prevashodno u kategorije intelektualnih svojstava darovitosti i karakteristika iz oblasti umetnosti (likovne i muzičke). Roditelji izjednačavaju pojam darovitosti i talenta, koristeći standard prosečnosti za poređenje i procenjivanje potencijalne darovitosti deteta (“ističe se u odnosu na drugu decu”). Značajan broj ispitanih roditelja tumači darovitost na osnovu širokih interesovanja deteta. Nešto specifičnije opise darovitosti, fokusirane prevashodno na umetnička svojstva identifikujemo u opisima darovite dece koje su roditelji dali kada je traženo da opis vežu za određeno dete/decu koje/u su prepoznali kao darovito/u. Sve ovo upućuje na zaključak da je na predškolskom uzrastu možda najlakše prepoznati darovitost u domenu umetnosti, verovatno zbog produkata koji su vidljivi. Slični nalazi dobijeni su u stavovima vaspitača o darovitosti na predškolskom uzrastu (Panić i sar., 2014), predstavama studenata-budućih vaspitača (Nikolić i sar., 2015), nastavnika i roditelja (Grandić i Letić, 2009). Karakteristike iz socio-afektivne sfere i uža svojstva ličnosti ispitanici iz svih ispitanih struktura u manjem stepenu prepoznaju kao odlike darovitosti. Značajno je, dakle, raditi na osveščivanju svih relevantnih osoba iz neposrednog okruženja darovite dece (roditelja, vaspitača, a kasnije učitelja i nastavnika) u pogledu šireg razumevanja pojma darovitost, i prepoznavanja različitih domena u kojima se darovitost može pojaviti. S obzirom na potrebe savremenog života i sveta rada koje se u značajnoj meri oslanjaju na sposobnosti koje su u vezi sa introspektivnim i samorefleksivnim kapacitetom ličnosti, dubokim razumevanjem sebe i mogućnostima praćenja i kontrole sopstvenih reakcija, neophodno je edukovati i roditelje i vaspitače o značaju podsticanja intrapersonalne

spособnosti kod darovitih. Nedimović (2016) ističe da sam pojam intrapersonalne inteligencije u Gardnerovoj teoriji ima krucijalan značaj, jer je po Gardneru intrapersonalna inteligencija nadređena izvršna struktura koja usklađuje uloge različitih inteligencija pri izvođenju određenih zadataka, i koja omogućava čoveku da spozna sopstvene sposobnosti i da ih upotrebi najbolje što može. Kao teorijski kontekst edukacija trebalo bi koristiti i postavke psihosocijalne teorije darovitosti (Tanenbaum, 1986) kako bi se pravovremeno i na adekvatan način ukazalo na značaj podrške razvoju darovite dece od ranog uzrasta koju treba sistematski da pruže roditelji i predškolska ustanova. Roditelji bi svakako trebali da budu deo tima koji bi u okviru ranog formalnog obrazovanja najpre prepoznao darovitu decu u različitim domenima a zatim radio na pružanju dodatne podrške darovitoj deci. Predškolska ustanova i porodica treba da budu partneri u ovom procesu i da kroz zajedničko participiranje doprinesu stvaranju optimalne emocionalne, socijalne i intelektualne klime za razvoj darovitosti. Roditelji i vaspitači se slažu da darovita deca treba da borave u redovnim vaspitnim grupama gde bi se u okviru individualizacije vaspitno-obrazovnog rada radilo na razvijanju njihovih potencijala. Ipak, ne treba zanemariti podatak da 1/3 ispitanih roditelja predlaže i paralelne aktivnosti za darovite u okviru kojih bi mogli da razvijaju svoje sposobnosti. Isti procenat vaspitača prepoznao je ovaj oblik rada kao preferabilan (Panić i sar., 2014). Ovi podaci ukazuju na mogućnost da se razmišlja o formiranju posebnih grupa u koje bi se darovita deca povremeno uključivala (analogno školskim sekcijama). Darovita deca bi, dakle, veći deo vremena boravila u redovnim vaspitnim grupama, sa vršnjacima različitih karakteristika, a povremeno bi se grupisali prema zajedničkim interesovanjima i srodnim sposobnostima u posebne grupe (aktivnosti). Ovakav jedan program zahtevao bi izvesnu reorganizaciju režima rada u predškolskoj ustanovi, odabir vaspitača koji bi radili sa ovom decom, podršku roditelja, eventualno uključivanje i drugih stručnjaka iz oblasti darovitosti, kao i praćenje i evaluaciju sprovedenih aktivnosti kroz poređenje sa drugim oblicima predškolskog obrazovanja darovitih. Ako uzmemo u obzir činjenicu da se vaspitači žale na brojnost grupa kao jedan od remetilačkih faktora individualizaciji vaspitno-obrazovnog rada sa darovitima, može se razmišljati da bi delimično homogeno grupisanje darovitih u predškolskim ustanovama omogućilo vaspitačima koji rade sa ovom decom bolju usmerenost na njihove potrebe. Rezultati sprovedenog istraživanja pokazuju da se, po mišljenju gotovo celokupne populacije ispitanih roditelja u predškolskim ustanovama ne odvijaju posebne aktivnosti za darovite. Čak i da vaspitači primenjuju individualizaciju vaspitno-obrazovnog rada, roditelji ove aktivnosti ne prepoznaju kao oblik dodatne podrške, iz čega bi se moglo zaključiti da se rad sa darovitom decom u vrtiću odvija ad hoc, bez nekog sistematskog i planskog pristupa i da roditelji ne učestvuju u tom procesu. Zajednički projekat predškolske ustanove "Pčelica" u Sremskoj Mitrovici i škole za obrazovanje vaspitača ima za cilj da osnaži sve relevantne aktere da se kontinuirano, uz adekvatne oblike saradnje bave kvalitetom života dece predškolskog uzrasta koja se prepoznaju kao darovita u različitim domenima. Utvrđivanje predstave o darovitosti iz ugla roditelja (a ranije i vaspitača), kao i poželjnih načina obrazovanja darovitih na predškolskom uzrastu predstavlja samo početni korak u projektnim aktivnostima koje bi, u krajnjem ishodu mogle da dovedu do preispitivanja aktuelne prakse u predškolskim ustanovama, unapređivanja kompetencija za pružanje dodatne podrške darovitima i veće senzibilitnosti i brige za decu koja imaju daroviti potencijal i posebne obrazovne potrebe.

LITERATURA

1. Altaras, A. (2006). Darovitost i podbacivanje. Beograd, RS: Centar za primenjenu psihologiju.
2. Armstrong, T. (2009). Multiple intelligences in the classroom (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
3. Cvetković-Lay J. (1995). Ja hoću i mogu više, Priručnik za odgoj darovite djece od 3 do 8 godina, Zagreb: Alinea i Centar za poticanje darovitosti djeteta "Bistrić".
4. Freeman, J. (2000). Families: the essential context for gifts and talents. U: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), International handbook of giftedness and talent. Oxford: Elsevier science.
5. Gardner, H. (1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Bantam Books.
6. Grandić, R., Letić, M. (2008). Porodica kao faktor podsticanja darovitosti, Zbornik, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Pavlov".
7. Grandić, R., Letić, M. (2009). Roditelji i nastavnici o darovitoj deci i mladima, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanja vaspitača "Mihailo Palov" Vršac.
8. Milenković, S. Nikolić, M. Mijailović, G. (2016). Education Of Preschool Teachers For Early Inclusion In Serbia - Evaluation Of Specialist Study, L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (editors), 10th International Technology, Education and Development Conference INTED2016 Valencia, Spain. IATED Academy.
9. Nedimović, T. (2016). Podsticanje intrapersonalne darovitosti-dometi i ograničenja, Rad prezentovan na 22. Okruglom stolu, Intrapersonalna darovitost - mogućnosti razvoja, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Pavlov".
10. Nikolić, M., Grandić, R., Mijailović, G. (2016). Unapređenje kompetencija za rad sa darovitom decom u predškolskoj ustanovi - prikaz projekta, VII Međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvaliteta života djece i mladih“, Tuzla, Zbornik radova.
11. Nikolić, M., Panić, T., Garić, M. (2015). Doprinos inicijalnog obrazovanja vaspitača razvijanju kompetencija za rad sa darovitom decom, Rad prezentovan na VI međunarodnoj naučnoj konferenciji: "Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi", Institut za pedagoška istraživanja i Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmiu, Sremska Mitrovica, Republika Srbija.
12. Nikolić, R. (1998). Porodica kao podrška darovitosti, Zbornik 4, Viša škola za obrazovanje vaspitača "Mihajlo Pavlov", Vršac.
13. Panić, T., Nikolić, M., Oспенica-Kostić, J. (2014). Darovitost na predškolskom uzrastu iz ugla vaspitača, Rad prezentovan na V međunarodnoj naučnoj konferenciji: "Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi", Institut za pedagoška istraživanja i Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmiu, Sremska Mitrovica, Republika Srbija.
14. Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conception of giftedness (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
15. Sternberg, R. (2004). WICS Redux: a reply to my commentators, High Ability Studies, 15(1).
16. Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education, Gifted Child Quarterly, 46 (4).
17. Tanenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. U: R. J. Sternberg i J. E. Davidson (ur.). Conceptions of giftedness, Cambridge: Cambridge University Press.
18. Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education and work. U: K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), Giftedness and talent, 317-327. Oxford: Elsevier science
19. Winner, E. (1996). Gifted children: Myths and realities. New York: Basic Books.

VERBALNO PLANIRANJE I POTENCIJAL ZA UČENJE KOD DECE MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA

VERBAL PLANNING ABILITY AND LEARNING POTENTIAL OF YOUNGER SCHOOL-AGED CHILDREN

Milica GLIGORVIĆ, Nataša BUHA

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Sposobnost planiranja, koja podrazumeva sagledavanje i evaluaciju mogućih načina rešavanja problema u rutinskim ili novim, kompleksnim situacijama, predstavlja jedan od najvažnijih činilaca sticanja i primene iskustva. Cilj ovog rada je da se utvrdi odnos između nivoa razvoja sposobnosti verbalnog planiranja i teškoća u učenju kod dece mlađeg školskog uzrasta. Uzorak je činilo 111 dece tipične populacije, učenika III i IV razreda osnovne škole, uzrasta 8-11 godina ($AS=9,808$, $SD=0,58$). Za procenu sposobnosti verbalnog planiranja korišćen je Test 20 pitanja (varijable: opšta pitanja, pojedinačna pitanja i inicijalna konceptualizacija). Potencijal za učenje je procenjen primenom drugog dela upitnika Nastavnička procena motivacije i potencijala za učenje (NPMP), namenjenog utvrđivanju indikacija za prisustvo teškoća u učenju u pet domena: jezičkim sposobnostima, čitanju i pisanju, matematici, pažnji/ pamćenju/ organizaciji i neverbalnim sposobnostima. Primenom parcijalne korelacije, uz kontrolu uticaja inteligencije, uočen je značajan odnos između posmatranih varijabli Testa 20 pitanja i ukupnog skora na drugom delu upitnika ($r=-0,395-0,205$). Analizom kovarijanse utvrđeno je da je dolazak do rešenja na Testu 20 pitanja značajan činilac teškoća u učenju na nivou ukupnog skora ($p=0,005$), jezičkih sposobnosti ($p\leq 0,000$), matematike ($p=0,013$), pažnje/ pamćenja/ organizacije ($p=0,007$) i neverbalnih smetnji ($p=0,013$), dok je u domenu čitanja i pisanja rezultat izvan granice statističke značajnosti ($p=0,082$). Na osnovu rezultata istraživanja, može se zaključiti da sposobnost verbalnog planiranja, nezavisno od inteligencije, ima značajan uticaj na potencijal za usvajanje znanja i veština u oblastima jezičkih sposobnosti, matematike, pažnje, pamćenja, organizacije i neverbalnih sposobnosti kod dece mlađeg školskog uzrasta.

Ključne reči: verbalno planiranje, Test 20 pitanja, matematika, mlađi školski uzrast

ABSTRACT

Planning ability, which include understanding and evaluation of possible problem solving strategies in routine or new, complex situations, represents one of the most important factor of acquiring and implementation of experience. The aim of this paper is to determine relationship between developmental level of verbal planning ability and learning difficulties in younger school-aged children. The sample consisted of 111 children of typical population, attending III and IV grade of primary school, aged between 8-11 years ($M=9.808$, $SD=0.58$). Verbal planning ability was assessed with 20 Questions Test (variables: Constraint-seeking questions, hypothesis-seeking questions and initial conceptualization). Learning potential was assessed by applying the second part of the Teacher's Assessment of Motivation and Learning Potential Questionnaire, intended for determine indications of learning difficulties in five domains: language abilities, reading and writing, mathematics, attention/memory/organization and nonverbal abilities. By applying partial correlation (controlling for intelligence), significant relationship between analyzed variables of 20 Questions Test and total score of the second part

of the questionnaire was observed ($r=-0.395-0.205$). Analysis of covariance revealed that ability to find solution on 20 Question Test is significant factor of learning in general ($p=0.005$), language abilities ($p\leq 0.000$), mathematics ($p=0.013$), attention/memory/organization ($p=0.007$) and nonverbal abilities ($p=0.013$), but not with reading and writing ($p=0.082$). Based on the results of this research, we can conclude that verbal planning ability, independently of intelligence, has significant influence on the potential for acquiring knowledge and skills in language domain, mathematics, attention, memory, organization and nonverbal abilities in younger school-aged children.

Keywords: verbal planning, 20 Questions Test, mathematics, younger school-age

UVOD

Intelektualne sposobnosti se navode kao jedan od najznačajnijih prediktora školskog postignuća (Deary et al., 2007; Laidra et al., 2007; Nikolašević i sar., 2014; Rhode and Thompson, 2007), što ponekad dovodi do zanemarivanja niza ličnih i sredinskih činilaca koji značajno utiču na uspešnost usvajanja akademskih znanja i veština (Christopher et al., 2012; Friso-van den Bos et al., 2013; Gligorović et al., 2011; Karbach, 2013; Nayfeld et al., 2013). Imajući u vidu da se očekivanja od deteta razlikuju u zavisnosti od sredine i vrste zadatka, procena sposobnosti koje su preduslov za usvajanje i primenu znanja i veština bi trebalo da obuhvata što širi spektar mogućih činilaca i omogući sagledavanje interakcije potencijala deteta i okruženja u kome ono živi (Bergquist & Malec, 2002; Semrud-Clikeman, 2006). Osobe sličnih intelektualnih sposobnosti mogu da imaju različite obrasce kognitivnih sposobnosti, potencijale i ograničenja u domenu strateškog ponašanja u raznorodnim oblastima života. Sposobnost planiranja, koja podrazumeva sagledavanje i evaluaciju mogućih načina rešavanja problema u rutinskim ili novim, kompleksnim situacijama, predstavlja jedan od najvažnijih činilaca sticanja i primene iskustva. Za uspešno izvršavanje nekog zadatka neophodno je primeniti odgovarajuću strategiju, odabrani tok aktivnosti usmerenih ka određenom cilju. Taj tok aktivnosti, zasnovan na prethodno naučenim ili novostvorenim pristupima, povećava efikasnost učenja i/ili produktivnost (Schwenk et al., 2009; McCloskey and Perkins, 2013). Imajući u vidu da je strateško ponašanje udruženo sa sposobnošću evaluacije zahteva i konteksta i sposobnošću kontrolisanja, nadgledanja i fleksibilne primene već naučenih strategija u novim situacijama, ograničena spontana upotreba i/ili transfer strategija mogu biti posledica teškoća u domenu bazičnih egzekutivnih funkcija (Dermitzaki et al., 2008). Strategije se mogu kreirati upotrebom spoljnih medijatora, manifestnim ponašanjem i internalizovanim ponašanjem (Ylvisaker and Szekers, 1996). Strateško postavljanje pitanja pripada unutrašnjim, internalizovanim strategijama, među kojima se pitanja bazirana na primeni konceptata smatraju sofisticiranim strategijama, jer izdvajanjem bitnog od nebitnog omogućavaju efikasno pronalaženje rešenja (Mills et al., 2010). Problemi spontane primene i/ili transfera strategija, često uzrokovani teškoćama bazičnih egzekutivnih funkcija, mogu da se odraze na različite domene adaptivnih veština, jer je odgovarajuće strateško ponašanje povezano sa sposobnostima evaluacije zahteva i konteksta, kontrole, nadgledanja i fleksibilne primene već naučenih strategija u novim situacijama (Dermitzaki et al., 2008).

Cilj ovog rada je da se utvrdi odnos između nivoa razvoja sposobnosti verbalnog planiranja i teškoća u učenju kod dece mlađeg školskog uzrasta.

METODE

Uzorak

Uzorak je činilo 111 dece tipične populacije, učenika III i IV razreda osnovne škole, uzrasta 8-11 godina (AS=9,808, SD=0,58). Zastupljenost devojčica (51,4%) i dečaka (48,6%) u uzorku je ujednačena ($p < 0,005$). Uzorkom nisu obuhvaćena deca ispodprosečnih intelektualnih sposobnosti (sirovi skor rezultata na Standardnim progresivnim matricama (SPM): AS=33,56; SD=7,78).

Instrumenti i procedura

Podaci o nivou intelektualnih sposobnosti dobijeni su primenom Standardnih progresivnih matrica (SPM) (Raven's progressive matrices; Raven et al., 1998). Test se sastoji od 60 neverbalnih matrica, podeljenih u pet setova (serija), od kojih svaki sadrži po 12 zadataka. Svaki zadatak se sastoji od matrice sa nedostajućim delom, koji ispitanik treba da upotpuni izborom jedne od ponuđenih šest mogućnosti. Za procenu kreiranja verbalne strategije i njene primene u rešavanju problema primenjen je Test 20 pitanja (20Q Test) zatvorenog tipa (Levin et al., 1991), zasnovan na popularnoj dečjoj igri pogađanja zamišljenog predmeta. Ispitaniku se prikazuje stimulusna karta sa 42 slike različitih kategorija (voće i povrće, domaće i divlje životinje, nameštaj, prevozna sredstva, muzički instrumenti) i boja (crvena, žuta, braon, plava, zelena, narandžasta, siva i ljubičasta), sa nalogom da, postavljajući maksimalno 20 zatvorenih pitanja, pogodi koju sliku je ispitivač zamislio. Pre primene testa, neophodno je proveriti da li ispitanik prepozna sve slike sa stimulusne karte. Praćena je zastupljenost dva tipa pitanja, opšta i pojedinačna, u odnosu na ukupan broj postavljenih pitanja, i inicijalna konceptualizacija (broj ajtema koji se eliminiše prvim pitanjem). Opšta pitanja su zasnovana na kategorizaciji, koja podrazumeva uočavanje zajedničkog označitelja za grupu različitih slika (npr. "da li je to voće?"), što sužava oblast pretraživanja, eliminišući datu kategoriju (u slučaju odričnog odgovora ispitivača) ili ostale kategorije (u slučaju potvrdnog odgovora). Pojedinačna pitanja su neposredno vezana za konkretnu sliku (npr. "da li je to avion?") i dovode do eliminaciji svakog ajtema ponaosob ili nasumičnog dolaska do pravilnog odgovora. Zadatak se završava pogađanjem ili postavljanjem svih 20 pitanja bez identifikacije zamišljenog objekta. Beleži se uspešnost rešavanja zadatka, procentualna zastupljenost opštih i pojedinačnih pitanja u odnosu na ukupan broj postavljenih pitanja i inicijalna konceptualizacija. Potencijal za učenje je procenjen primenom drugog dela skale *Nastavnička procena motivacije i potencijala za učenje* (NPMP) (Buha i Gligorović, 2015), namenjenog utvrđivanju indikacija za prisustvo teškoća u učenju u pet domena: jezičkim sposobnostima, čitanju i pisanju, matematici, pažnji/pamćenju/organizaciji i neverbalnim sposobnostima. Nastavnici su zamoljeni da ocene izjave koje se odnose na motivaciju i potencijale učenika za učenje. Pre primene skale, objašnjena im je njena svrha, sadržaj i način popunjavanja.

Drugim delom skale, koji sadrži pet domena (čitanje i pisanje, jezičke sposobnosti, matematika, pažnja, pamćenje i organizacija i neverbalne sposobnosti) sa ukupno 65

ajtema, procenjuju se teškoće u oblastima akademskih veština i kognitivnih funkcija. Kategorije odgovora su strukturirane kao petostepena skala Likertovog tipa (5 – nikad, 4 – retko, 3 – ponekad, 2 – često i 1 – uvek) za sva predviđena pitanja/tvrđnje. Odgovori za svaki domen se posebno sabiraju, tako da se dobijaju skorovi za svaki od domena i suma skorova svih pet domena. U statističkoj obradi rezultata korišćeni su Pirsonov koeficijent korelacije, koeficijent parcijalne korelacije i multivarijatna analiza kovarijanse.

REZULTATI I DISKUSIJA

U Testu 20 pitanja od ispitanika se očekuje da upotrebe adekvatne strategije za pretraživanje semantičkog leksikona, formirajući hijerarhijske kategorije i koristeći kao smernicu povratnu informaciju ispitivača. Najefikasnija strategija, koja omogućava eliminaciju većeg broja opcija, podrazumeva inicijalno formiranje i hijerarhijsku organizaciju kategorija, neposrednu primenu sposobnosti klasifikacije u rešavanju zadatka i korišćenje povratne informacije ispitivača pri formulaciji sledećeg pitanja. Uspešnost ispitanika na Testu 20 pitanja prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1. Rezultati Testa 20 pitanja
Table 1. Results of Test 20 questions

Test 20 pitanja	Min	Max	AS	SD
Zastupljenost opštih pitanja	0	83	26,08	24,274
Zastupljenost pojedinačnih pitanja	5	100	68,37	29,855
Inicijalna konceptualizacija	1	25	6,31	5,975

Na Testu 20 pitanja ispitanici postavljaju u proseku oko 26% opštih pitanja, dok je zastupljenost pojedinačnih pitanja znatno veća. Inicijalna konceptualizacija ukazuje na kvalitet inicijalnog koncepta rešavanja zadatka, odnosno eliminacioni potencijal prvog pitanja. Ispitanici uspevaju da isključe u proseku šest ajtema prvim pitanjem. Premda su relativno ujednačeni prema intelektualnim sposobnostima, uzrastu i nivou edukacije, njihov pristup rešavanju problema se kreće od neuspešnog do visoko efikasnog. Rezultati ukazuju na to da je zastupljenost opštih pitanja kod dece našeg uzorka nešto manja od zastupljenosti zabeležene u stranim istraživanjima, prema čijim rezultatima deca između 9-12 godina koriste oko 42% opštih pitanja (Levin et al., 1991). Neki autori smatraju da sklonost upotrebi nesofisticiranih ili nezrelih strategija može da bude povezana sa ograničenim kapacitetom radne memorije (Spitz et al., 1982), teškoćama inhibitorne kontrole (Miyake et al., 2000) i kognitivne fleksibilnosti (Bull et al., 2004), odnosno bazičnih komponenata egzekutivnih funkcija. Iako su uzorkom obuhvaćena deca tipičnih sposobnosti, utvrđena je statistički značajna korelacija niskog nivoa ($r=0,262$, $p=0,005$) između zastupljenosti opštih pitanja i intelektualnih sposobnosti ispitanika. Test 20 pitanja uspešno je rešilo 68 (61,3%) ispitanika, što ukazuje na to da, iako je zreliji tip pitanja manje zastupljen u odnosu na pojedinačna pitanja, oni ipak, ukoliko se ne računa slučajno pogađanje, efikasno koriste raspoložive, premda jednostavnije, strategije rešavanja problema. Strateško postavljanje pitanja pripada internalizovanim strategijama i podrazumeva razumevanje zadatka, identifikaciju informacija relevantnih za rešavanje problema, formulisanje pitanja i način upotrebe dobijene informacije (Mills et al., 2010). Prema rezultatima

našeg ranijeg istraživanja, akademska postignuća učenika značajno koreliraju sa rezultatima nastavničke procene potencijala za učenje, što potvrđuje validnost nastavničkog uvida u mogućnosti i ograničenja svojih učenika (Gligorović i Buha, 2016). Distribucija uzorka prema rezultatima nastavničke procene teškoća u učenju u odnosu na pojedinačne domene i ukupan skor prikazana je u Tabeli 2.

Tabela 2. Rezultati nastavničke procene teškoća u učenju
Table 2. Results of teacher's assessment of learning difficulties

	Min	Max	AS	SD
Jezičke sposobnosti	16	45	33,19	7,649
Čitanje i pisanje	22	55	45,47	8,227
Matematika	17	60	44,77	10,352
Pažnja/pamćenje/organizacija	62	150	107,88	23,377
Neverbalne smetnje u učenju	26	60	47,48	9,383
Smetnje_skor	163	367	278,78	54,615

Analizom percentilnih rangova rezultata nastavničke procene teškoća u učenju, utvrđeno je da značajnije teškoće u odnosu na druge ispitanike iz uzorka ispoljava 25,2% učenika, prosečni rezultati su zastupljeni kod polovine (50%), a natprosečni rezultati, koji ukazuju na odsustvo ili minimalno prisustvo teškoća u učenju, kod nešto manje od četvrtine (24,3%) učenika. Najmanja zastupljenost teškoća u učenju uočava se u domenu jezičkih sposobnosti (25,1%), a najveća u oblasti matematičkih veština (32,4%). Intelektualne sposobnosti učenika statistički značajno koreliraju sa rezultatima nastavničke procene teškoća u učenju ($r=0,314$, $p=0,001$). Imajući u vidu da rezultati nastavničke procene teškoća u učenju i Testa 20 pitanja značajno koreliraju sa intelektualnim sposobnostima, u cilju utvrđivanja njihovog odnosa primenjen je koeficijent parcijalne korelacije uz IQ kao kontrolnu varijablu (Tabela 3).

Tabela 3. Odnos nastavničke procene teškoća u učenju i postignuća na Testu 20 pitanja
Table 3. Relation of teachers assessment of learning difficulties and achievements on Test 20 questions

Kontrolna varijabla: IQ		Test 20 pitanja		
		Opšta pitanja	Pojedinačna pitanja	Inicijalna konceptualizacija
Jezičke sposobnosti	r	0,382	-0,434	0,263
	p	0,000	0,000	0,005
Čitanje i pisanje	r	0,258	-0,314	0,157
	p	0,006	0,001	0,101
Matematika	r	0,276	-0,325	0,149
	p	0,004	0,001	0,121
Pažnja/pamćenje/organizacija	r	0,340	-0,393	0,201
	p	0,000	0,000	0,036
Neverbalne smetnje u učenju	r	0,298	-0,326	0,175
	p	0,002	0,000	0,067
Smetnje u učenju – skor	r	0,342	-0,395	0,205
	p	0,000	0,000	0,032

Statistički značajne vrednosti su označene (bold)

Sve posmatrane varijable Testa 20 pitanja značajno koreliraju sa nastavničkom procenom teškoća u učenju u oblasti jezičkih sposobnosti, što je razumljivo ako se ima u vidu da su formiranje kategorija i primena klasifikacije od velike važnosti za komponente jezičkih sposobnosti koje su nastavnici vrednovali, kao što su upamćivanje i prisećanja pojmova, neposredna reprodukcija, razumevanja poslovice, idioma, humora, metafora i sl., razumevanja homonimije i sinonimije, prepričavanja pročitane priče, izlaganja na određenu temu i opisivanja slika/pojava/predmeta. Čitanje i pisanje značajno koreliraju sa zastupljenošću opštih i pojedinačnih pitanja na Testu 20 pitanja, što je po svoj prilici odraz nastavničke ocene razumevanja pročitano, razvijanja teme i jasne strukture sadržaja prilikom pisanja sastava. Nastavnička procena matematičkih znanja i veština učenika značajno korelira sa zastupljenošću opštih i pojedinačnih pitanja, ali ne i sa inicijalnom konceptualizacijom, moguće zbog prirode matematičkih zadataka, koji pre zahtevaju razumevanje i postojanu primenu pravila, oličenu i u kategorijalnom rezonovanju, nego samostalno kreiranje strategije. Ova pretpostavka dobija na težini ako se uzmu u obzir ocenjivane komponente matematičkih znanja i veština, poput mešanja računskih operacija, teškoća razumevanja i upotrebe matematičkog jezika, nedostatka analize i logičkih grešaka u rešavanju zadataka i sl. Rezultati drugih studija takođe ukazuju na značajnu povezanost upotrebe adekvatnih verbalnih strategija i uspešnosti u oblasti matematike (Japundža-Milisavljević i sar. 2016). Značajan odnos procenjenih parametara Testa 20 pitanja i nastavničke procene pažnje, pamćenja i organizacije prevashodno ukazuje na kvalitet uvida nastavnika u sposobnosti svojih učenika, pošto je sposobnost stvaranja i primene strategije neposredno povezana sa tim domenom, sačinjenim od seta ajtema koji ukazuju na teškoće selektivnosti, održavanja i fleksibilnosti pažnje, kratkoročne, dugoročne i radne memorije, planiranja, sprovođenja i kontrole različitih aktivnosti. Nastavnička procena elemenata neverbalnih teškoća u učenju značajno korelira sa zastupljenošću opštih i pojedinačnih pitanja, što je na prvi pogled neočekivano jer se Testom 20 pitanja procenjuje sposobnost verbalnog planiranja, ali postaje razumljivije ako se ima u vidu da je nastavnička procena obuhvatala i komponente kao što su razumevanje neverbalne komunikacije, figurativno tumačenje verbalnih sadržaja, poznavanje lateralizovanosti i snalaženja na mapi i/ili grafikonu. Osim nivoa kategorijalnog rezonovanja, problem tokom rešavanja testa može da nastane i zbog neodgovarajućeg korišćenja povratne verbalne informacije, uzrokovan teškoćama u oblasti radne memorije, koja je zadužena za njeno održavanje. Prema rezultatima nekih studija, efikasno korišćenje povratne informacije je senzitivniji indikator uspešnosti rešavanja problema od broja postavljenih pitanja na zadatku planiranja (Unterrainer et al., 2015). Ukupan skor skale za procenu teškoća u učenju značajno korelira sa svim procenjenim parametrima Testa 20 pitanja. Rešavanje zadataka koji zahtevaju planiranje u ranom školskom uzrastu odlikuje se impulsivnošću, odnosno nedovoljno dugim procesom planiranja pre izvršavanja zadatka (Albert and Steinberg, 2011). Sposobnost rešavanja zadatka iz više etapa koji zahteva planiranje unapred ne razvija se u potpunosti ni sa 10 godina (Tecwyn et al, 2014). Sposobnost planiranja razvija se sa razvojem egzekutivnih funkcija, posebno radne memorije, kroz ceo adolescentni period (Welsh, 2002). Analizom kovarijanse (uz kontrolu uticaja intelektualnih sposobnosti) utvrđeno je da je uspešno rešenje (pogađanje zamišljenog objekta) statistički značajan činilac ukupnog skora nastavničke procene prisustva teškoća u

učenju ($F_{(1)}=9,320$, $p=0,003$). Ispitanici koji nisu uspjeli da dođu do tačnog odgovora ispoljavaju, prema oceni nastavnika, više teškoća u učenju istovremeno. Rezultati multivarijatne analize kovarijanse pokazuju statistički značajan uticaj uspešnosti rešavanja Testa 20 pitanja na nastavničku procenu teškoća u učenju u većini domena (Tabela 4).

Tabela 4. Uspešnost rešavanja Testa 20 pitanja i rezultati nastavničke procene teškoća u učenju
Table 4. The success of the Test 20 question and results of teacher's assessment of learning difficulties

	Test 20 pitanja (rešenje)	AS	SD	F(1)	p
Jezičke sposobnosti	da	35,44	6,820	14,261	0,000
	ne	29,63	7,603		
Čitanje i pisanje	da	46,78	8,237	3,091	0,082
	ne	43,40	7,865		
Matematika	da	47,03	10,226	6,360	0,013
	ne	41,19	9,615		
Pažnja/pamćenje/organizacija	da	113,24	23,215	7,503	0,007
	ne	99,42	21,256		
Neverbalne smetnje u učenju	da	49,32	9,007	6,440	0,013
	ne	44,56	9,323		

Prema podacima prikazanim u Tabeli 4, nastavnici značajno različito vrednuju ispitanike koji su pogodili zamišljeni objekat u Testu 20 pitanja i ispitanike koji nisu bili uspešni u pogađanju u oblastima jezičkih sposobnosti, pažnje, pamćenja i organizacije, matematike i prisustva elemenata neverbalnih smetnji u učenju. Učenici koji nisu pogodili zamišljeni objekat ispoljavaju više različitih teškoća u učenju, što se može smatrati odrazom primene neadekvatnih strategija rešavanja zadatka, koje se češće javljaju kod mlađe dece. Četvorogodišnjaci koriste postavljanje pitanja kao strategiju, ali primenjuju pristup pokušaj-greška i postavljaju isti broj efikasnih i neefikasnih pitanja, dok petogodišnja deca imaju mogućnost uvida u grešku i, slično nekima od naših ispitanika, dosledno postavljaju više konkretnih pitanja, čime bivaju bliži strategiji postavljanja opštih pitanja (Mills et al., 2010). Rezultati našeg istraživanja su u skladu sa stavom da se rešavanje zadataka koji zahtevaju planiranje u ranom školskom uzrastu karakteriše impulsivnošću, odnosno nedovoljnom dužinom procesa planiranja pre izvršavanja zadatka (Albert and Steinberg, 2011). Sposobnost rešavanja složenijih zadataka sačinjenih iz više koraka zahteva planiranje unapred, čiji razvoj ne doseže pun zamah ni sa 10 godina života (Tecwyn et al., 2014). Uspešna primena kategorizacije tokom rešavanja problema se podudara sa pojavom sposobnosti spontanog generisanja složenijih klasifikacionih dimenzija i inkluzije klasa.

ZAKLJUČAK

Analizom rezultata utvrđeno je da sve posmatrane varijable Testa 20 pitanja (opšta pitanja, pojedinačna pitanja i inicijalna konceptualizacija) statistički značajno koreliraju sa nastavničkom procenom teškoća u učenju u oblasti jezičkih sposobnosti ($p=0,005-0,000$) i ukupnim skorom ($p=0,032-0,000$). Zastupljenost opštih i

pojedinačnih pitanja je značajno povezana sa čitanjem i pisanjem ($p=0,006-0,001$), matematikom ($p=0,004-0,001$), pažnjom, pamćenjem i organizacijom ($p\leq 0,000$) i neverbalnim smetnjama u učenju ($p=0,002-0,000$). Utvrđeno je da je uspeh u rešavanju Testa 20 pitanja statistički značajan činiac ukupnog skora nastavničke procene prisustva teškoća u učenju ($p=0,003$) i pojedinačnih skorova u oblastima jezičkih sposobnosti ($p\leq 0,000$), pažnje, pamćenja i organizacije ($p=0,007$), matematike ($p=0,013$) i prisustva elemenata neverbalnih smetnji u učenju ($p=0,013$). Sumirajući rezultate istraživanja, možemo zaključiti da sposobnost verbalnog planiranja, nezavisno od inteligencije, predstavlja značajan činiac usvajanja akademskih znanja i veština.

LITERATURA

1. Albert, D. & Steinberg, L. (2011). Judgment and Decision Making in Adolescence. *Journal of Research in Adolescence*, 21 (1), pp. 211-224.
2. Bergquist, T. & Malec, J. (2002). Neuropsychological Assessment for Treatment Planning and Research. In: P. Eslinger, ed. 2002. *Neuropsychological Interventions: Clinical Research and Practice*. New York: Guilford, str. 38-58.
3. Buha, N. i Gligorović, M. (2012). Sposobnost planiranja kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11 (3), str. 365-382.
4. Buha, N. i Gligorović, M. (2015). Verbalna radna memorija kao činiac postignuća učenika u oblasti matematike. IV međunarodna naučnostručna konferencija „Metodički dani 2015.“, 31. maj 2015, Kikinda. *Knjiga rezimea*, str. 109-110.
5. Bull, R., Espy, K.A. & Senn, T.E. (2004). A comparison of performance on the Towers of London and Hanoi in young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (4), pp. 743-754.
6. Christopher, M. E., Miyake, A., Keenan, J. M., Pennington, B., DeFries, J. C., Wadsworth, S. J... & Olson, R. K. (2012). Predicting word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: A latent variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141 (3), pp. 470-488.
7. Deary, I. J., Strand S., Smith P., & Fernandes C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, pp. 13-21.
8. Dermitzaki, I., Stavroussi, P., Bandi, M., & Nisiotou, I. (2008). Investigating ongoing strategic behaviour of students with mild mental retardation: implementation and relations to performance in a problem-solving situation. *Evaluation and Research in Education*, 21 (2), pp. 96-110.
9. Friso-van den Bos, I., van der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H., & van Luit, J. E. H. (2013). Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 10, pp. 29-44.
10. Gligorović, M., Radić Šestić, M., Nikolić, S. i Ilić Stošović, D. (2011). Perceptual-motor abilities and prerequisites of academic skills. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10 (3), str. 405-434.
11. Gligorović, M. i Buha, N. (2016). Nastavnička procena učeničke motivacije i potencijala za učenje. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15 (4), str. 395-416.
12. Japundža-Milisavljević, M., Đurić-Zdravković, A. i Gagić, S. (2016). Neki aspekti egzekutivnih funkcija kao prediktori razumevanja tekstualnih matematičkih zadataka kod učenika sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15 (1), str. 9-21.

13. Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain specific academic achievement in early adolescence. *Learning & Instruction*, 23, pp. 2343-2351.
14. Laidra, K., Pullmann, H. & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality & Individual Differences*, 42, pp. 441-451.
15. Levin, H. S., Culhane, K. A., Hartmann, J., Evankovich, K. & Mattson, A. J. (1991). Developmental changes in performance on tests of purported frontal lobe functioning. *Developmental Neuropsychology*, 7 (3), pp. 377-395.
16. McCloskey, G., & Perkins, L. A. (2013). *Essentials of Executive Functions Assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
17. Mills, C. M., Legare, C. H., Bills, M. & Mejias, C. (2010). Preschoolers use questions as a tool to acquire knowledge from different sources. *Journal of Cognition and Development*, 11 (4), pp. 533-560.
18. Miyake, A., Friedman N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H. & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, pp. 49-100.
19. Nayfeld, I., Fuccillo, J. & Greenfield, D. B. (2013). Executive functions in early learning: Extending the relationship between executive functions and school readiness to science. *Learning and Individual Differences*, 26, pp. 81-88.
20. Nikolašević, Ž., Bugarski-Ignjatović, V., Milovanović, I. i Raković, S. (2014). Inteligencija i školsko postignuće u svetlu naslednih i sredinskih činilaca. *Primenjena psihologija*, 7 (3), str. 381-400.
21. Raven, J., Raven, J. C. & Court, J. H. (1998). *Raven manual: Section 1, general overview*, 1998 edition. Oxford, UK: Oxford Psychologists Press Ltd.
22. Rhode, T. E. & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35 (1), pp. 83-92.
23. Schwenk, C., Bjorklund, D. & Schneider, W. (2009). Developmental and individual differences in young children's use and maintenance of a selective memory strategy. *Developmental Psychology*, 45, pp. 1034-1050.
24. Semrud-Clikeman, M. (2006). Neuropsychological aspects for evaluating LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, pp. 563-568.
25. Spitz, H., Webster, N. & Borys, S. (1982). Further studies of the Tower of Hanoi problem-solving performance of retarded young adults and nonretarded children. *Developmental Psychology*, 18 (6), pp. 922-930.
26. Tecwyn, E. C., Thorpe, S. K. & Chappell, J. (2014). Development of planning in 4-to 10-year-old children: Reducing inhibitory demands does not improve performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, pp. 85-101.
27. Unterrainer, J. M., Kaller, C. P., Loosli, S. V., Heinze, K., Ruh, N., Paschke-Müller, M. & Rahm, B. (2015). Looking ahead from age 6 to 13: A deeper insight into the development of planning ability. *British Journal of Psychology*, 106 (1), pp. 46-67.
28. Welsh, M. C. (2002). Developmental and clinical variations in executive functions. In: D. L. Molfese, ed. 2002. *Developmental Variations in Learning: Application to Social, Executive function, Language and Reading Skills*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 139-185.
29. Ylvisaker, M., & Szekers, S. F. (1996). Cognitive rehabilitation for children with traumatic brain injury. In: P.W.Corrigan & S.C. Yudofsky, eds. 1996. *Cognitive Rehabilitation for Neuropsychiatric Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Press, pp. 263-298.

UTICAJ ŠAHA NA RAZVOJ DECE ŠKOLSKOG UZRASTA

INLUENCE OF CHESS ON THE DEVELOPMENT OF SCHOOL CHILDREN

Dušan VELIČKOVIĆ¹, Dragan RADOVANOVIĆ²

¹Osnovna škola "Branko Miljković" Niš, Srbija

²Fakultet za sport i fizičko vaspitanje, Univerzitet u Nišu, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Istraživanjima je utvrđeno da šah poboljšava kognitivne sposobnosti, kapacitet za suočavanje i rešavanje problema i socioafektivni razvoj dece u odnosu na kontrolnu grupu dece koja ne igra šah. Brojne studije su pokazale da đaci koji igraju šah postižu bolji uspeh u školi i poseduju veću sposobnost za ukupno učenje i učvršćivanje socijalnih iskustava, uz lakše prevazilaženje problema i konfliktnih situacija. Šah kao igra značajno pomaže u razvoju koncentracije, strpljenja, prostornih, numeričkih, administrativnih, verbalnih, organizatorskih sposobnosti, kritičkog, logičkog i kreativnog razmišljanja. pomaže u samopouzdanju, memoriji, čitanju, podstiče vizualizaciju, i samostalnost. Istraživanja agresivnosti su pokazala da su svi modaliteti agresivnosti manje izraženi kod šahista u odnosu na osobe koje ne igraju šah. Deca sa problemima u mentalnom razvoju najčešće su u stanju da igraju šah što je velika pomoć u radu s njima. U pogledu biohemijskih, fizioloških, neuroloških i psiholoških aspekata, šah je ekvivalentan sportskim disciplinama, zbog čega treba biti prepoznatljiv kao sport. S obzirom da je šah pristupačna igra deci iz svih socijalnih grupa i može pomoći društvenom povezivanju, borbi protiv diskriminacije, smanjivanju stope kriminala i borbi protiv različitih vrsti zavisnosti, evropski parlament je doneo pisanu deklaraciju o uvodjenju šaha u obrazovni sistem školstva. Šah je uveden u mnogim zemljama kao nastavni predmet u školama. U Srbiji je šah fakultativni predmet u stotinak škola osnovnog obrazovanja. Vaspitno obrazovna funkcija se ostvaruje kroz prikaz određenog šahovskog pravila, šahovske igre, u toku koje deca stiču manuelnu spretnost, koncentraciju i toleranciju i na kraju diskusije.

Ključne reči: šah, deca, školski uzrast, razvoj

ABSTRACT

Our research established that chess improves the cognitive abilities, the capacity for facing and resolving a problem and also increases socioeffective development of children compare to the control group that doesn't play chess. Numerous studies showed that he children who play chess can achieve better results in school and have a greater ability for overall learning and profiting for social experiences, more easily surpassing problems and conflict situations. Chess as a game significantly helps in the development of concentration, patience, as well as in spatial, numeric, administrative, verbal and organizational abilities along with critical, logical and creative thinking, helping self confidence, memory, reading, and stimulating visualisation and independence. The research of aggressiveness showed that the modalities of aggressiveness are less present in chess players compared to persons who don't play chess. Children with problems with mental development are usually able to play chess which is a great help in working with them. Concerning biochemical, physiological, neurological and physiological aspects chess is equivalent to sports disciplines which is a reason for it to be recognized as a sport. Considering that chess is accessible to children from all social levels and can aid social networking and fight against discrimination and the reduction of the level of criminality and

various types of addictions, the European Parliament made a written declaration concentrating the introduction of chess into the educational system. Chess has been introduced in many countries as a subject in schools. In Serbia, chess is an optional subject in about a hundred of elementary schools. Its educational function is achieved through application of rules of chess during which one can achieve manual dexterity, concentration and adaptation to the vicissitude of game.

Keywords: chess, children, school, development

UVOD

Šah je jedna od najpopularnijih igara na svetu. Prema podacima koje je objavila Međunarodna šahovska federacija (FIDE), oko 600 miliona ljudi na svetu igra šah, dok oko 250 miliona ljudi šahu godišnje posvećuje 200 ili više sati (World Chess 2016). Jasno je da ti podaci govore o privlačnosti i prihvaćenosti šaha kao igre koja je širom sveta prisutna u gotovo neizmenjenom obliku tokom 1500 godina, čime se retko koja druga igra može uporediti. U svojim dokumentima FIDE zvanično prepoznaje pet aspekata šaha: igru, sport, umetnost, nauku (matematičko-logički izraz) i didaktičko sredstvo. Statut FIDE naglašava da „šah odbacuje diskriminativan tretman iz nacionalnih, političkih, rasnih, socijalnih ili religioznih razloga, kao i po osnovu polne pripadnosti“. Tokom zadnjih decenija sprovedena su brojna istraživanja koja su potvrdile pretpostavku da šah kao igra značajno pomaže u razvoju koncentracije, strpljenja, prostornih, numeričkih, administrativnih, verbalnih i organizatorskih sposobnosti, kao i kritičkog, logičkog i kreativnog razmišljanja, posebno kod dece (Barker, 2016). Šahovska igra podstiče rast IQ-a i sinaptičkih veza, pomaže u samopouzdanju, memoriji, čitanju, vizualizaciji i samostalnosti u predviđanju situacije (Smith, 2000). Kao što fizičke vežbe povoljno utiču na fizički razvoj dece, tako i šah, kao gimnastika uma utiče na njihov psihički život. Brojne studije su pokazale da deca koja igraju šah postižu bolji uspeh u školi i poseduju veću sposobnost za ukupno učenje i učvršćivanje socijalnih iskustava, uz lakše prevazilaženje problema i konfliktnih situacija (Trincherio, 2013; Gobet i Campitelli, 2006).

Istraživanja o uticaju šaha na inteligenciju i kognitivne sposobnosti kod dece

Studije su pokazale da svako dete može da nauči da igra šah i da je talente razvijene kroz šahovsku igru moguće koristiti u drugim aspektima života. Istraživanja u dečjem uzrastu su utvrdila *pozitivnu povezanost* između inteligencije i uspeha u šahu. Merenja inteligencije kod 33 belgijska igrača šaha prosečne starosti od 11 godina, primenom Wechslerove skale su pokazala da je prosečan opšti IQ viši od populacijskog proseka, čemu je najviše doprineo neverbalni IQ, koji je bio značajno veći od verbalnog (Frydman i Lynn, 1999). U istraživanju, bolji igrači su imali veći neverbalni IQ od slabijih igrača. Utvrđena je povezanost između inteligencije (Horgan i Morgan, 1990) merene Ravenovim progresivnim matricama i poboljšanja u šahovskoj veštini kod 15 školaraca prosečne dobi 11 godina. Rezultat na matricama se pokazao kao značajan prediktor u regresionoj analizi, pored rejtinga u prethodnoj godini i broja odigranih partija. Kao što fizičke vežbe povoljno utiču na fizički razvoj dece, tako i šah, kao gimnastika uma utiče na njihov psihički život. Istraživanjem je utvrđeno da šah doprinosi razvoju dečjih kognitivnih veština (zaključivanje, dedukcija, indukcija), jačanju samopoštovanja i preuzimanju odgovornosti za vlastite poteze, kako se uči na

greškama, predviđa situacija i planiraju akcije. Šah značajno utiče na koncentraciju, vizuelizaciju, anticipaciju, odmerenost, analizu, apstraktno mišljenje, planiranje i angažuje intuiciju. Ispitivan je efekat redovnog igranja šaha na intelektualni i socijalno-emocionalni razvoj kod 170 učenika starosti od 6-16 godina (Aciego, 2012). U istraživanju je korišćen kvazi-eksperimentalni dizajn, gde je nezavisna varijabla bila dodatna šahovska aktivnost (N = 170) u odnosu na sportske van-nastavne aktivnosti kao što je fudbal ili košarka (n = 60). Zavisnu varijablu su činile intelektualne i socio-afektive kompetencije, merene testom inteligencije (IK-VISC-R), testom višefaktorne adaptacije (Tamai) i hetero upitnikom (popunjavao odgovorni nastavnik) primenjenim na početku i kraju školske godine. Istraživanjem je utvrđeno da šah poboljšava kognitivne sposobnosti, kapacitet za suočavanje i rešavanje problema i poboljšava socioafektivni razvoj dece i adolescenata u odnosu na kontrolnu grupu dece koja ne igraju šah (Aciego i Garcia, 2012). Veza šaha i matematike privukla je pažnju još klasičnih mislilaca epohe. Među velemajstorima značajan broj su matematičari, dok ne retko među velemajstorima se susreću deca (Bilalić, Mcleod i Gobet, 2007). Istraživanja agresivnosti su pokazala da su svi modaliteti agresivnosti (verbalna manifestna, fizička manifestna, indirektna, verbalna latentna, fizička latentna agresivnost) manje izraženi kod šahista u odnosu na osobe koje ne igraju šah. Doprinos šahovske igre u formiranju pozitivnih karakteristika ličnosti se ogleda u razviju sposobnosti učenja, posmatranja, kritičkog i stvaralačkog mišljenja, kulture i estetike rada. Deca sa problemima u mentalnom razvoju najčešće su u stanju da igraju šah što je velika pomoć u radu s njima. Šah nezavisno od starosti deteta može unaprediti emotivnu inteligenciju, razviti osećaj za kreativnost, intuiciju, pamćenje, analitičke i veštine donošenja odluka (Root, 2006).

Šah kao izborni predmet u osnovnim školama

Zbog pozitivnog uticaja na razvoj intelekta, motivaciju i sportsko ponašanje, šah je uveden u mnogim zemljama kao nastavni predmet u školama. U pogledu biohemijskih, fizioloških, neuroloških i psiholoških aspekata, šah je ekvivalentan sportskim disciplinama, zbog čega treba biti prepoznatljiv kao sport. Baralić (2007) ističe da treba napraviti jasnu razliku između šaha kao sporta i vaspitnog sredstva i objašnjava da cilj izbornog predmeta nije da stvara velemajstore, već da deci pruži priliku da kroz šah ovladaju veštinama koje će ih pratiti kroz život, kao što su kreativnost, strpljenje i strateško razmišljanje. Srbija je uvrstila šah u svoj obrazovni system, kao fakultativni predmet sa obrazloženjem da podstiče uspeh i u drugim školskim predmetima i doprinosi razvoju emocionalne inteligencije, ovladavanju pisanim tekstom, znakovima i simbolima, razvitku pažnje i samokontrole. Takođe, ovladavanje šahovskom igrom razvija i nezavisno razmišljanje i težnju za usavršavanjem, kao i uvažavanje tuđeg mišljenja i pravila fer-pleja. Cilj nastave šaha kao izbornog predmeta u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja u Srbiji prema Uputstvu za izvođenje nastavnog plana i programa je „da se svim učenicima koji se opredele za ovaj program izborne nastave, bez obzira na rasnu, versku ili nacionalnu pripadnost, bilo koji hendikep, razvojne poteškoće ili neki drugi vid posebnih potreba i/ili ličnih obeležja, pruži prilika da ovladaju osnovnim zakonitostima i principima šahovske igre“, odnosno da „šahovska igra predstavlja i model koji promoviše ravnopravnost, a negira svaki oblik diskriminacije: u igri podjednako mogu napredovati i uživati učenici i učenice svih

rasa, nacionalnosti i veroispovesti, kako nadareni, tako i oni sa posebnim potrebama, sa slušnim oštećenjima, gluvi i nemi, slabovidni i slepi (šahovska literatura se uspešno prilagođava zapisu Brajevom azbukom, a postoje i posebno dizajnirane šahovske table i figure koje slabovidni i slepi mogu potpuno samostalno da koriste; većina šahista ume da igra i „naslepo“, tj. putem izgovaranja poteza onako kako se zapisuju šahovskom notacijom), sa fizičkim hendikepom, autistični ili sa drugim razvojnim poremećajima (između ostalog, šah razvija svest o prisustvu drugoga i na taj način predstavlja osnovu za dalji razvoj komunikacije). Jasno je da u tom pogledu šah postavlja najviše standarde, koji mogu da posluže za primer mnogim drugim sportskim disciplinama (Scholz, 2008). U svetu trenutno postoji preko 30 zemalja čiji nastavni programi sadrže šah kao izborni predmet (i ta brojka ubrzano raste) veći broj kao organizovanu vannastavnu aktivnost, a u nekim zemljama bivšeg Sovjetskog saveza šah je obavezni predmet, kao i na Islandu i Venezueli. Postoje brojne organizacije, posebno u Sjedinjenim državama i Velikoj Britaniji, koje zagovaraju uvođenje nastave šaha u škole. Ove organizacije kao svoje ciljeve ističu poboljšanje akademskog uspeha i socijalnih veština (Chess in Schools and Communities, 2011), samopouzdanja i sposobnosti kritičkog mišljenja učenika putem šahovske igre. Nedvosmisleno je stav da šah predstavlja zanimljivu i podsticajnu, društvenu igru i takmičarsku disciplinu, zbog čega je uvršćen u školski program kao vannastavna aktivnost. Nedostaju validna istraživanja koja bi potvrdila mišljenje da se učenjem šaha mogu poboljšati opšte kognitivne ili socijalne veštine kod odraslih. S obzirom da je šah pristupačna igra deci iz svih socijalnih grupa i može pomoći društvenom povezivanju, borbi protiv diskriminacije, smanjivanju stope kriminala i borbi protiv različitih vrsti zavisnosti, evropski parlament je doneo pisanu deklaraciju o uvođenju šaha u obrazovni sistem školstva. Armenija je uvela šah u škole kao obavezni predmet 2011. godine. Kao organizovana školska aktivnost veoma je jeftina za organizaciju u odnosu na druge aktivnosti, što je velika prednost šaha. Šahovski turniri za mlade se organizuju širom sveta, što je odlična prilika za decu koja iz fizičkih razloga nikada nisu bila uspešna ni poželjna u drugim sportovima, te tako nisu imala priliku da osete čari takmičarske atmosfere. Deca sa poteškoćama u mentalnom razvoju najčešće su u stanju da nauče da igraju šah što je velika pomoć u radu s njima (Scholz, 2008). Doprinos šahovske igre u formiranju pozitivnih svojstava mlade ličnosti se ogleda u razvoju sposobnosti učenja, posmatranja, kritičkog i stvaralačkog mišljenja, kulture i estetike rada.

Šah kao mentalni trening kod dece

Ideja da bi igranje šaha moglo biti korisno za razvijanje nekih drugih veština i sposobnosti je vrlo stara. Benjamin Franklin je pisao kako šah nije samo igra, već podstiče pozitivne osobine koje su korisne za život: *predviđanje* – gledanje u budućnost, šta neki potez može doneti; *pažnju* – posmatranje cele ploče kao celine, a ne samo njenih delova; *oprez* – da se ne povlače potezi ishitreno i bez razmišljanja; *istrajnost* – da nas trenutno stanje ne obeshrabri, već da uvek težimo najboljem rešenju. Šahovski entuzijasti tvrde da igranje šaha dovodi do poboljšanih školskih rezultata i višeg samopouzdanja (Veličković, 2016). Sugeriraju da igranje šaha razvija veštine kreativnog i kritičkog mišljenja, rešavanja problema i koncentraciju (Thompson, 2003). Najjednostavnije objašnjenje je da se radi o *efektu vežbe*. Ukoliko je za uspešno igranje šaha potrebna koncentracija (šahovske partije mogu trajati satima), zamišljanje

mogućih pozicija na ploči, analitičke veštine i logičko mišljenje, šah iziskuje znatnu uključenost kognitivnih kapaciteta. Stoga bi učestalo igranje šaha predstavljalo vežbu za te sposobnosti. Da bi ova hipoteza bila tačna, morala bi biti istinita bar jedna od dve mogućnosti: ili su za igranje šaha odgovorne neke opšte sposobnosti (koje tada šah može poboljšati) ili postoji pozitivan transfer sa sposobnosti koje su uključene u igranje šaha na neke sposobnosti koje se koriste u drugim područjima života. Frank i D'Hondt (1979) su utvrdili da igranje šaha kod učenika (od 16 do 18 godina) u toku jedne školske godine dovodi do poboljšanja rezultata na numeričkim i verbalnim testovima u odnosu na kontrolnu grupu. Christiaen (1976) je nasumično podelio 40 učenika petog razreda u eksperimentalnu i kontrolnu grupu, testirajući njihove kognitivnih sposobnosti na kraju petog i šestog razreda. Grupa učenika koja je u tom razdoblju primila 42 jednosatne šahovske lekcije u oba testiranja postigla je bolje rezultate od kontrolne. Utvrđeno je poboljšanje na testovima kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika 7. do 9. razreda, kao i poboljšanje na merama pamćenja i rezonovanja kod grupe učenika šestog razreda (Ferguson,1999; Dauvergne, 2000) . Ustanovljeno je poboljšanje na testu veštine čitanja kod grupe koja je tokom školske godine vežbala šah u odnosu na ostale učenike, kao i dvostruko poboljšanje na testovima čitanja i matematike kod učenika trećeg i šestog razreda koji su bili članovi školskog šahovskog kluba (Liptrap, 1998). Šah je primarno društvena igra i mada takmičarskim duhom podstiče rivalstvo, takođe može podsticati i zajedništvo, negira razlike u polu, starosti, društvenom statusu kao i moguće fizičke hendikepe. Stoga, šah povezuje decu, pogotovo one kojima je zbog određenih zdravstvenih problema tegoba otežano uključivanje u neke druge društvene aktivnosti.

ZAKLJUČAK

Šah je pristupačna igra deci iz svih socijalnih kategorija i može pomoći društvenom povezivanju, borbi protiv diskriminacije, smanjivanju stope kriminala pa čak i borbi protiv različitih vrsti zavisnosti. S obzirom da šah nezavisno od starosti deteta može unaprediti dečju koncentraciju, strpljenje, odlučnost i upornost, motivaciju i sportsko ponašanje, kao i razvoj osećaja za kreativnost, intuiciju, pamćenje, analitičke i veštine donošenja odluka opravdano je njegovo uvodjenje u školske programe.

LITERATURA

1. Aciego, R. García, L. i Betancort M. (2012). The benefits of chess for the intellectual and social-emotional enrichment in schoolchildren. *Spanish Journal of Psychology*,15(2), pp. 551-559.
2. Barker LA. (2016). Working Memory in the Classroom: An Inside Look at the Central Executive. *Appl Neuropsychol Child*. 5(3), pp.180-193.
3. Bart, W.(2014). On the effect of chess training on scholastic achievement. *Front psycho*. 12(5), pp. 762-768.
4. Bilalić, M. McLeod, P. i Gobet, F. (2007). Does chess need intelligence?—A study with young chess players. *Intelligence*, 35;(2), pp. 457–470.
5. Chess in Schools and Communities. www.chessinschools.co.uk – pristupljeno 30. 11. 2016.

6. Christiaen (1976). Chess and cognitive development. www.uschess.org/scholastic/sc-research.html – pristupljeno 25. 10. 2016.
7. Dauvergne, P. (2000). The case for chess as a tool to develop our children's minds. www.auschess.org.au/articles/chessmind.htm – pristupljeno 28. 12. 2016.
8. Ferguson, R. (1999). *Teacher's Guide: Research and Benefits of Chess*. U: McDonald, P. (ur). *The Benefits of Chess in Education*. Ontario: Chess Federation of Canada
9. Frank, A., D'Hondt, W. (1979). Aptitudes et apprentissage du jeu d' échecs au Zaire. *Psychopathologie Africaine*, 15, pp. 81-98.
10. Frydman, M., Lynn, R. (1992). The general intelligence and spatial abilities of gifted young Belgian chess players. *British Journal of Psychology*, 83, pp. 233-235.
11. Gobet, F., Charness, N. (2006). Expertise in Chess. *Cambridge Handbook on Expertise and Expert Performance*, 523-538. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Gobet, F., Campitelli G. (2006). Education and chess: a critical review, in *Chess and Education: Selected Essays from the Koltanowski Conference*, ed Redman T., editor. (Dallas, TX: Chess Program at the University of Texas at Dallas; pp. 124–143.
13. Horgan, D. D., Morgan, D. (1990). Chess expertise in children. *Applied Cognitive Psychology*, 4, pp. 109-128.
14. Jelovic, V.(2012). Utjecaj učenja šaha na razvoj kognitivnih sposobnosti. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu. Filozofski fakultet. Odsjek za psihologiju
15. Liptrap, J. M. (1998). Chess and standard test scores. *Chess Life*, pp. 41–43.
16. Marković, I. Vuksanović, S. i Koprivica, V. (2009). „Novine u metodici obuke šaha u mlađem školskom uzrastu“. U B. Bokan (ur.) *Teorijski, metodološki i metodički aspekti fizičkog vaspitanja – Zbornik radova*. str 301-307. Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja. Univerzitet u Beogradu.
17. Prosvetni glasnik (2006). „Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja“. Službeni glasnik, Beograd. LV, 15, str. 1-9.
18. Root, A. W. (2006). *Children and Chess: A Guide for Educators*. Westport, CT: Teacher Ideas Press.
19. Scholz, M., Niesch H., Steffen O., Ernst B., Loeffler M., Witruk E., et al. (2008). Impact of chess training on mathematics performance and concentration ability of children with learning disabilities. *Int. J. Spec. Educ.* 23, pp. 138–156.
20. Smith, J. P., Cage B. N. (2000). The effects of chess instruction on the mathematics achievement of southern, rural, black secondary students. *Res. Sch.* 7, pp. 19–26.
21. Thompson, M. (2003). Does the playing of chess lead to improved scholastic achievement? *Issues in Educational Reserch*, 13, pp. 13-26.
22. Trincherio, R. (2013). *Can Chess Training Improve Pisa Scores in Mathematics? An Experiment in Italian Primary School*. Paris: Kasparov Chess Foundation Europe
23. Veličković, D.(2016). Fiziološke i psihološke karakteristike šahista. Master rad. Niš: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Univerzitet u Nišu.
24. World Chess 2016. <https://worldchess.com/nyc2016/> pristupljeno 30. 11. 2016.

TEMA II
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

RAZVOJNA PSIHOPATOLOGIJA KAO PREDIKTOR SOCIJALNO NEPRILAGOĐENIH OBLIKA PONAŠANJA KOD ADOLESCENATA KOJI ODRASTAJU ODVOJENI OD OČEVA

DEVELOPMENTAL PSYCHOPATHOLOGY AS A PREDICTOR OF SOCIALLY UNADJUSTED FORMS OF BEHAVIOR IN GROWING UP OF ADOLESCENTS SEPARATED FROM THEIR FATHERS

Elvir IBELJIĆ

Osnovna škola "Lukavac Grad" Lukavac, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Primjenom transverzalnog i longitudinalnog istraživanja pokušali smo potvrditi procjene da prevalencija socijalno neprilagođenih oblika ponašanja rastu shodno psihopatološkim ispoljavanjima učenika na prijelazu iz kasnog djetinjstva u adolescenciju kod adolescenata izloženih situacionoj separaciji u odnosu na adolescente koji nisu bili izloženi separaciji. Istraživanje je provedeno na uzorku od 200 ispitanika uzrasta od 15 do 17 godina sa teritorije Lukavac Grada. Istraživanje je obavljeno na tri grupe ispitanika. Jednu grupu, za poređenje, čini uzorak od 50 ispitanika izloženih separaciji iz ranijeg istraživanja, a drugu grupu čini ista ova grupa koja je sama sebi kontrolna grupa ali posmatrana u drugoj vremenskoj tački. Treću grupu ispitanika čini uzorak od 100 adolescenata bez izloženosti separaciji, koja je kontrolna grupa. Primjenjeno je nekoliko mjernih instrumenta, kao što su: skala hiperaktivnosti-impulzivnosti-deficita pažnje (HIP), skala agresivnosti (SNOP), skala dječije anksioznosti (SKAN) i dječija skala depresije (CDI) korištenih za prvu grupu ispitanika, dok je za drugu grupu ispitanika korišten Rejnoldsov skrining inventar prilagođenosti adolescenata (RASSI) koji ispituje simptome psihičkih poremećaja koristeći DSM-IV specifikaciju simptoma i pruža opsežnu procjenu psihopatologije, karakteristika ličnosti i lične kompetencije. Istraživanjem je utvrđeno da izloženost situacionoj separaciji, tj očevu odsustvo tokom vremena, povezano s različitim oblicima internalizirajućih i eksternalizirajućih oblika psihopatologije koji predstavljaju prediktore za socijalno neprilagođene oblike ponašanja, na što ukazuju i rezultati dobijeni na svim skalama mjerenja ($p < 0,01$; $p < 0,05$). Ove promjene se dešavaju bez obzira na spol ispitanika. Naime, rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici izloženi situacionoj separaciji tokom vremena imaju izraženija psihopatološka ispoljavanja i pokazuju izraženija ispoljavanja socijalno neprilagođenih oblika ponašanja posmatranih u dvije vremenske tačke ($p < 0,01$). Također, rezultati našeg istraživanja pokazuju statističku značajnost psihopatoloških ispoljavanja kod ispitanika izloženih situacionoj separaciji tokom vremena i socijalno neprilagođenih oblika ponašanja u odnosu na ispitanike koji nisu bili izloženi situacionoj separaciji ($p < 0,05$).

Ključne riječi: separacija, internalizirajuća psihopatološka ispoljavanja, eksternalizirajuća psihopatološka ispoljavanja, porodica, socijalno neprilagođeno ponašanje.

ABSTRACT

By using the transversal and longitudinal study we tried to confirm estimates that the prevalence of socially maladjusted behaviors grow accordingly to psychopathological manifestations of students in the transition from late childhood to adolescence in adolescents exposed to situational separation compared to adolescents who had not been exposed to separation. The study has been conducted on a sample of 200 respondents aged 15 to 17 years from the territory of Lukavac Town, ie. Students 9th grade primary school students and 1st, 2nd and 3rd year of high school. The study has been conducted on three groups of patients. For comparison, one group makes a sample of 50 subjects exposed to separation from the earlier research, the second group consists of the same group that is itself a control group or viewed in a different time point. The third group of respondents makes a sample of 100 adolescents without exposure to the separation, which is the control group. Several measuring instruments have been applied, such as the scale of hyperactivity-impulsivity-deficit disorder (HIP), the scale of aggression (BEAM), the scale of child anxiety (SCAN) and the Children's Depression Inventory (CDI) for the first group of respondents, while for the other group of respondents the Reynolds screening inventory adjustment of adolescents (RASSI) have been used which, in fact, examines the symptoms of mental disorders using DSM-IV specification symptoms and provides a comprehensive assessment of psychopathology, personality traits and personal competences. The study found that exposure to situational separation, ie paternity leave within a period of time, is associated with various forms internalizing and externalizing forms of psychopathology that are predictors of socially maladjusted behaviors, as indicated by the results obtained in all scales measurements ($p < 0.01$; $p < 0.05$). These changes are occur regardless of gender. The research results show that the subjects exposed to situational separation within a period of time have enhanced psychopathological manifestations and show more enhanced manifestations of socially maladjusted behaviors observed in two points of time ($p < 0.01$). Also, the results of this study show statistically significant psychopathological manifestations in patients exposed to situational separation over time and socially maladjusted behaviors compared to those who had not been exposed to situational separation ($p < 0.05$).

Keywords: separation, internalizing psychopathological manifestations, externalizing psychopathological manifestations, family, socially maladjusted behavior

UVOD

Roditeljstvo majke i oca ima svoju razvojnu istoriju, oboje su odrasli u svojim porodicama sa specifičnim obrascima funkcionisanja, oboje imaju svoju aktuelnu realnost i sve će to biti uključeno u interakciju sa djetetom, određujući njen karakter i doprinos daljem razvoju djeteta (Ćeranić, 2005). U kliničkoj psihologiji i razvojnoj psihopatologiji etiologija i razvoj poremećaja se promatraju kroz dinamiku djelovanja ličnih i okolinskih faktora specifičnih za kontekst u kojem dijete živi. S obzirom na veću podložnost vanjskim utjecajima poznavanje kontekstualnih uslova je važnije za razumijevanje psihopatologije u djetinjstvu i adolescenciji nago što je to u odrasloj dobi. Pri tome oni slojevi ili sistemi koji su bliže djetetu (porodica) imaju neposredniji utjecaj, dok oni udaljeniji (ekonomske i kulturalne promjene, stresni životni događaji, i sl.) djeluju posredno. Djetetovo ponašanje se promatra u dinamičnom odnosu s kontekstom u kojem živi, što znači da je u svakom trenutku djetetova razvoja njegovo ponašanje rezultat transakcije između njegovih osobnih karakteristika i okoline (Vulić-Prtorić, 2001.b). Povezanost između psihopatoloških simptoma i percepcije odbacivanja od strane očeva je najviše povezan s različitim oblicima agresivnog,

delinkventnog i ovisničkog ponašanja (Kuterovac-Jagodić, Keresteš, 1997; Soković, 1998; Ajduković, 1990; Glavak, 1998), depresivnosti, anksioznosti i beznadnosti (Radić, 1999; Turčinov, 2000; Vulić-Prtorić, 2000.a), te prilagodbe u školi i među vršnjacima (Klarin, 2000). Kohezivnost i adaptibilnost porodice, kao i očeva kontrola najbolji prediktori akademskog postignuća djeteta (Erdeš-Kavečan, 2011). Veća emocionalna povezanost među članovima porodice, kao i povećana fleksibilnost pozitivno utiču na školsko postignuće srednjoškolaca, ali se takođe uočava, da očeva visoka kontrola nepovoljno djeluje na školsko postignuće djeteta. Da je roditeljstvo od strane očeva značajan prediktor funkcionisanja adolescenta u školi, ukazano je i u istraživanju Pharesa i Compasa (1992). Iako su očevi viđeni kao više distancirani u odnosu sa adolescentima nego majke (Youniss i Smollar, 1985), postavlja se pitanje zašto je očeva prihvaćenost i briga važnija od majke, kada je predikcija adolescentovog školskog uspeha u pitanju? Jedno od objašnjenja može biti da je prihvaćenost od strane očeva više uslovljena nego kod majki, odnosno da će otac najverovatnije odobravati ili prihvatati kada se njegovo adolescentno dijete adekvatno ponaša van kućnog okruženja, a neodobravati kada se takvo ponašanje ne pojavljuje. Alternativno objašnjenje je, da je adolescent više željan da dobije odobrenje od oca nego od majke, jer je prihvatanje od strane oca manje dostupno. Prema tome, prihvaćenost od strane oca zbog niskog nivoa pojavljivanja može zaista da ima istaknutiju ulogu u životu adolescenta nego odobrenje majke. Kao što su Barrera i Garrison-Jones (1992) primijetili, nedostatak podrške koja se češće javlja u odnosu otac-adolescent, može da poveća uticaj ovog odnosa kada on postoji. Psihoanalitičari tvrde da mnogi adolescenti manifestiraju "anakliktički sindrom", tj. da su iz različitih razloga nesposobni rješavati zadatke zbog separacije od roditelja (Blos, 1979, prema Lacković-Grgin, 2006). Nepotpune porodice predstavljaju povećan rizik za pojavu psihopatoloških poremećaja kod djece i adolescenata-eksternalizirajućih i internalizirajućih (Kranzler et al., 1990; Dunn et al., 1998; Luoma et al., prema Souvole, 2001). Lošiji školski uspjeh dugoročno je podržan ekternaliziranim i internaliziranim problemima može voditi prema budućim adaptacijskim poteškoćama i u mlađoj odrasloj dobi. Negativan utjecaj ekternaliziranih i internaliziranih simptoma (poremećaja) na socio-emocionalno funkcionisanje pojedinca je utjecaj i na njegov lošiji školski uspjeh. Učenici koji pokazuju neki od internaliziranih simptoma kao što su anksioznost ili depresivnost, kao i učenici s naglašenim agresivnim i antisocijalnim ponašanjem često postižu slabije rezultate u školi. Na povezanost internalizirajućih i ekternalizirajućih poremećaja na školski uspjeh ukazuje i istraživanje koje je provedeno na uzorku od 879 učenika osnovnih i srednjih škola na području pet kantona u Federaciji BiH. Rezultati su pokazali da na školski uspjeh utječu ekternalizovani problemi manifestovani kroz hiperaktivnost, poremećaj ophođenja, buling, agresivnost, kao i internalizovane probleme manifestovane kroz anksioznost (Kovačević i sar., 2014). Eksternalizirani problemi pokazuju stabilnost tokom osnovnoškolskog perioda i u značajnoj mjeri negativno utiču na mnoga razvojna područja i kompetencije, a posebno na područje akademskog postignuća. Na primjer, antisocijalno ponašanje značajno ometa i potkopava kvalitetnu adaptaciju i školski uspjeh. Međutim, za vrijeme srednje škole zapaža se značajniji utjecaj koji ide u smjeru neispunjavanja temeljnih razvojnih zadataka i lošiji školski uspjeh doprinose pogoršavanju antisocijalnih simptoma. Glavni razlozi se nalaze prvenstveno u emocionalnom udaljavanju od prosocijalne

vršnjačke populacije, izbjegavanju školskih aktivnosti i povezivanju s devijantnim vršnjačkim grupama. Eksternalizirani simptomi, a naročito izraženo agresivno ponašanje, može dovesti do toga da vršnjaci odbace učenika, zatim do postupene socijalne izolacije i slabijeg školskog postignuća (Burt i sar., 2005). Istraživanja takođe pokazuju kako i internalizirani simptomi imaju određenu povezanost sa školskim uspjehom i povezanost među ovim fenomenima je nesporna (Masten i Roisman, 2005). Deficit pažnje/hiperaktivnost je povezan sa mnogim bihevioralnim i obrazovnim problemima (Shaywitz i Shaywitz, 1991, prema Šerifović-Šivert, 2009). Preklapanje deficita pažnje/hiperaktivnosti i teškoća u učenju također je za očekivati budući da nepažnja ometa učenje, dok stres zbog akademskog neuspjeha može dovesti do nemirnog, nepažljivog ponašanja. Udio teškoća u učenju kod djece s deficitom pažnje/hiperaktivnošću iznosi od 17 do 33% (Semrud-Clikeman i sar., 1992). Nedostatak pažnje i impulzivnost djece i adolescenata povezani su sa školskim teškoćama i neuspjesima. Otprilike 20 do 25% djece i adolescenata s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem imaju poremećaj učenja (Barkley, DuPaul i McMurray, 1990, prema Davison i Neale, 1999), a osim toga, akademski uspjeh s vremenom je sve lošiji (Wenar, 2003). Djeca i adolescenti s izraženim internaliziranim simptomima (depresija, anksioznost) imaju niži stepen socijalne kompetencije i postižu slabiju školski uspjeh. Longitudinalna istraživanja koja su pratila interakciju između akademskih i internaliziranih problema su pokazala kako internalizirani problemi u djetinjstvu imaju određeni utjecaj na akademski uspjeh adolescenata, odnosno kako internalizirani problemi u adolescentnom razdoblju negativno utiču na akademski uspjeh u periodu rane odrasle dobi. Longitudinalna istraživanja koja su pratila interakciju između akademskih i internaliziranih problema su pokazala kako internalizirani problemi u djetinjstvu imaju određeni utjecaj na akademski uspjeh adolescenata, odnosno kako internalizirani problemi u adolescentnom razdoblju negativno utiču na akademski uspjeh u periodu rane odrasle dobi (Obradović, Burt i Masten, 2010). Učenici koji pokazuju neki od internaliziranih simptoma kao što su anksioznost ili depresivnost, kao i učenici s naglašenim agresivnim i antisocijalnim ponašanjem često postižu slabije rezultate u školi (Kovačević i sar., 2014). Komparirajući značaj internaliziranih i eksternaliziranih problema u odnosu na školski uspjeh može se reći da internalizirani simptomi nemaju tako značajnu prediktivnu vrijednost i utjecaj na školski uspjeh kao eksternalizirani simptomi. U slučajevima kada se eksternalizirani problemi jave za vrijeme ranog djetinjstva, mogu se očekivati problemi koji su vezani za socijalnu kompetenciju, školsku motivaciju i akademsko postignuće, a aposebno u periodu adolescencije. Bezobzirno i agresivno ponašanje će osiromašiti međusobne odnose s vršnjacima i posljedično dovesti do odbacivanja od drugih učenika, kao i do nižeg nivoa školskog postignuća (Obradović, Burt i Masten, 2010). Adolescenti rjeđe imaju bihevioralne probleme, a češće školske poteškoće. Mnogi od njih, oni sa blažim simptomima, počinju da imaju probleme tek u srednjoj školi, jer su u osnovnoj školi koristili svoje intelektualne sposobnosti kako bi kompezirali svoje deficite (Weiss i Hechtman, 1993, prema Šerifović-Šivert, 2009). U srednjoj školi, obrazovna i socijalna očekivanja rastu, dok se podrška nastavnika smanjuje u tom smislu što se od učenika zahtjeva da bude nezavisniji i da balansira očekivanja različitih nastavnika.

Predmet istraživanja bio je identificiranje stepena psihopatoloških ispoljavanja kod adolescenata izloženih situacionoj separaciji tokom vremena kao prediktora pojavljivanja socijalno neprilagođenih oblika ponašanja. Longitudinalnim i transverzalnim istraživanjem koje je provedeno pokušali smo potvrditi procjene da shodno dobi raste prevalencija psihopatoloških ispoljavanja koja predstavljaju prediktor za socijalno neprilagođene oblike ponašanja, posebno za dob do 18 godine, kod adolescenata izloženih situacionoj separaciji tokom vremena u odnosu na adolescente koji nisu izloženi situacionoj separaciji.

Cilj istraživanja je ispitati i dati odgovor na pitanje o tome da li su psihopatološka ispoljavanja prediktor socijalno neprilagođenih oblika ponašanja kod adolescenata izloženi situacionoj separaciji posmatrano u dvije vremenske tačke, te iste grupe adolescenata u odnosu na adolescente koji nisu bili izloženi situacionoj separaciji posmatrano u istom vremenskom trenutku. Cilj istraživanja je operacionaliziran kroz postavljanje slijedećih zadataka:

- formirati tri grupe ispitanika. Grupu ispitanika koji su odvojeni od očeva i posmatrani u dvije vremenske tačke i ista ta grupa u ranijem istraživanju koja je ujedno sama sebi kontrolna grupa. Treću grupu ispitanika čine adolescenti bez izloženosti separaciji, koja je kontrolna grupa;
- identifikovati najčešće vidove psihopatoloških ispoljavanja kod adolescenata izloženih situacionoj separaciji posmatranih tokom dvije vremenske tačke;
- ispitati povezanost psihopatoloških ispoljavanja i socijalno neprilagođenih oblika ponašanja kod adolescenata;

Hipoteze istraživanja:

1. Socijalno neprilagođeni oblici ponašanja, izostajanje sa nastave i neuspjeh u učenju i vladanju, imat će veće vrijednosti i statistički značajno će se razlikovati kod adolescenata sa psihopatološkim ispoljavanjima, tj. adolescenata koji su bili izloženi situacionoj separaciji tokom vremena, posmatranih u dvije vremenske tačke.
2. Socijalno neprilagođeni oblici ponašanja, izostajanje sa nastave i neuspjeh u učenju i vladanju, imat će veće vrijednosti i statistički značajno će se razlikovati kod adolescenata sa psihopatološkim ispoljavanjima u odnosu na adolescente koji nisu bili izloženi situacionoj separaciji tokom vremena posmatrano u istom vremenskom trenutku.

METODE

U svrhu provjere postavljenih zadataka ovog istraživanja korišteni su survey istraživačka metoda, analitičko-deskriptivna metoda, metod proučavanja dokumentacije, te tehnike istraživanja: anketno istraživanje, intervju, analiza pedagoške dokumentacije, longitudinalno i transverzalno istraživanje. Primjenjeno je nekoliko mjerenih instrumenata: skala hiperaktivnosti-impulzivnosti-pažnje (skala HIP), skala agresivnosti (skala SNOP), skala dječije anksioznosti (skala SKAN), dječija skala depresije (skala CDI), Rejnoldsov skrining inventar prilagođenosti adolescenata (RAASI) i upitnik sociodemografskih podataka. Podaci su se obrađivali uz pomoć statističkog software-a SPSS 17.0. Korišteni statistički postupci:

frekvencijska analiza, korelaciona analiza, t-test, deskriptivna statistika, faktorska analiza, neparametrijske statističke metode.

REZULTATI I DISKUSIJA

Izostajanje sa nastave i neuspjeh u učenju i vladanju izraženiji u porodicama bez oca s daljnjim povećanjem u adolescenciji (Šarić i Tomić, 2008). Izostajanje sa nastave povećava se od 11. do 12. godine s daljnjim povećanjem prema adolescenciji da bi 60% ispitanika koji izostaju sa nastave pokazivalo i neuspjeh u učenju (Vodak i Šulc, 1966). Stoga, socijalno neprilagođeni oblici ponašanja, izostajanje sa nastave i neuspjeh u učenju i vladanju, imat će veće vrijednosti i statistički značajno će se razlikovati kod adolescenata sa psihopatološkim ispoljavanjima, tj. adolescenata koji su bili izloženi situacionoj separaciji tokom vremena, posmatranih u dvije vremenske tačke.

Tabela 1. Značajnost u izraženosti psihopatoloških ispoljavanja adolescenata izloženih situacionoj separaciji posmatranih u dvije vremenske tačke

Table 1. The significance of the expression of psychopathological manifestations of adolescents exposed to situational separation observed at two time points

Promjene u ponašanju	N	Mann-Whitney U	Z	p
Hiperaktivnost	100	987,500	-1,815	0,070
Impulsivnost		940,500	-2,146	0,032
Deficit pažnje		888,500	-2,498	0,012
HIP ukupno		892,500	-2,466	0,014
Prkos		795,500	-3,141	0,002
Ophođenje		736,00	-3,608	0,000
Nasilnik		881,500	-2,631	0,009
Agresivnost ukupno		727,500	-3,606	0,000
Ispitna anksioznost		1078,500	-1,187	0,235
Socijalna anksioznost		1083,500	-1,186	0,236
Opća anksioznost		911,000	-2,363	0,018
Anksioznost ukupno		1010,500	-1,654	0,098
Depresija		970,000	-1,934	0,050

Porodični odnosi su središta psihopatološkog proučavanja povezanosti poremećaja komunikacije roditelj-dijete (adolescent) i internalizirajućih i eksternalizirajućih oblika psihopatologije (Bowlbi, 1992) i socijalno neprilagođenih oblika ponašanja (Garmezy, prema: Wenar, 1989). Dobijeni rezultati, tabela 1., ukazuju da su psihopatološka ispoljavanja izraženija kod adolescenata koji su bili izloženi situacionoj separaciji tokom vremnaposmatrano u dvije vremenske tačke i da su ona, na nivou značajnosti $p < 0,01$ i $p < 0,05$, statistički značajna skoro na svim skalama i subskalama mjerenja.

Tabela 2. Značajnost u izraženosti socijalno neprilagođenih oblika ponašanja adolescenata izloženih situacionoj separaciji posmatranih u dvije vremenske tačke

Table 2. The significance of the expression of socially unadjusted shapes of behavior of adolescents to situational separation observed at two time points

	N	Mann-Whitney U	Z	p
Uspjeh u učenju	100	965,000	-2,028	0,043
Vladanje		885,000	-3,061	0,002
Izostanci		454,000	-5,486	0,000

Socijalno neprilagođeni oblici ponašanja koji se manifestuju kroz izostajanje sa nastave i neuspjeh u učenju i vladnja kod adolescenata koji su izloženi situacionoj separaciji tokom vremena pokazuju svoje povećanje na svim dimenzijama. Tako sa 99% sigurnosti možemo tvrditi adolescenti sa psihopatološkim ispoljavanjima, nastalim odsustvom oca tokom vremena, je utjecalo na povećanje broja izostanka ($p < 0,01$) i neuspjeh u vladanju ($p < 0,01$). Također, tokom vremena kod adolescenata je došlo i do neuspjeha u učenju koja je statistički značajna na nivou značajnosti $p < 0,05$ i sa 95% sigurnosti možemo tvrditi da dobijena povezanost nije slučajna i da je nastala kao rezultat razvojne psihopatologije ispitanika izloženih situacionoj separaciji. Ove promjene se dešavaju bez obzira na spol ispitanika. Djeca i omladina s promjenama u ponašanju, manifestovano kroz anksioznost, agresiju i povučenost u sebe, pokazuju društveno lošu prilagođenost kroz često izostajanje iz škole, skitnje, lažima, narušavanje školske discipline, pokazivanje averzije prema učenju, itd (Stefanović, 1980; prema: Tomić, 2005). Prema tome, socijalno neprilagođeni oblici ponašanja, izostajanje sa nastave i neuspjeh u učenju i vladanju, statistički značajno će se razlikovati kod adolescenata odvojenih od očeva u odnosu na adolescente koji nisu bili odvojeni od očeva tokom vremena posmatrano u istom vremenskom trenutku. Adolescenti koji imaju izraženiju dimenziju separacijske anksioznosti mogu imati izraženije psihopatološke simptome, odnosno sve aspekte internaliziranih (depresivnost, anksioznost, somatizacija) i eksternaliziranih (agresivnost) problema (Vulić-Prtorić, 2002).

Tabela 3. Značajnost u izraženosti psihopatoloških ispoljavanja adolescenata grupe za poređenje i kontrolne grupe posmatrano u istom vremenskom trenutku

Table 3. The significance of the expression of psychopathological manifestations of adolescents comparison group and control the group at the same point in time

Promjene u ponašanju	N	Mann-Whitney U	Z	p
Antisocijalno ponašanje	150	1238,500	-5,075	0,000
Problem kontrole bijesa		1978,500	-2,100	0,036
Emocionalne teškoće		2315,500	-0,738	0,460
Pozitivan stav prema sebi		1675,500	-3,356	0,001

Dobijeni rezultati ukazuju da su eksternalizovana (antisocijalno ponašanje, problem kontrole bijesa) i internalizovana (emocionalne teškoće, pozitivan stav prema sebi) psihopatološka ispoljavanja izraženija i statistički značajnija na svim subskalama mjerenja, osim na subkali emocionalne teškoće, kod adolescenata koji su tokom vremena bili izloženi separaciji, tj. odvojenosti od očeva, u odnosu na one koji nisu bili izloženi separaciji.

Tabela 4. Značajnost u izraženosti socijalno neprilagođenih oblika ponašanja adolescenata grupe za poređenje i kontrolne grupe posmatrano u istom vremenskom trenutku

Table 4. The significance of the expression of socially unadjusted shapes of behavior of adolescents comparison group and the control group observed at the same point in time

Promjene u ponašanju	N	Mann-Whitney U	Z	p
Vladanje	150	1973,500	-2,316	0,021
Izostanci		1911,000	-2,350	0,019
Uspjeh u učenju		2038,500	-1,948	0,051

Promjene u ponašanju koja se manifestuju kroz socijalno neprilagođene oblike ponašanja učenika statistički su značajna $p < 0,05$ na svim dimenzijama mjerenja kod ispitanika izloženih separaciji tokom vremena u odnosu na grupu ispitanika koja nije bila izložena separaciji. Na to ukazuju rezultati u tabeli 3. koji pokazuju da ispitanici koji su bili izloženi separaciji tokom vremena pokazuju statistički značajna psihopatološka ispoljavanja a ujedno i statistički značajne $p < 0,05$ promjene u ponašanju koje se ispoljavaju kroz socijalno neprilagođene oblike ponašanja učenika (neuspjeh u učenju i vldanju, povećan broj izostanaka -tabela 4.).

ZAKLJUČAK

Ovaj rad je rezultat logitudinalnog i transverzalnog istraživanja koji je imao za cilj utvrditi povezanost internalizirajućih i eksternalizirajućih poremećaja na pojavu socijalno neprilagođenih oblika ponašanja kod adolescenta iz porodica sa situacionom separacijom posmatranom tokom vremena te u odnosu na adolescente koji nisu bili izloženi situacionoj separaciji u porodici. Rezultati brojnih istraživanja, između ostalog, pokazuju da lošiji školski uspjeh dugoročno podržan eksternaliziranim i internaliziranim problemima može voditi prema budućim adaptacijskim poteškoćama i postizanju slabijih rezultata u školi kod adolescenta izloženih separaciji u odnosu na one koji nisu izloženi separaciji. Na povezanost internalizirajućih i eksternalizirajućih poremećaja na školski uspjeh ukazuje i istraživanje Kovačević i sar. (2013). Longitudinalna istraživanja koja su pratila interakciju između akademskih i internaliziranih problema su pokazala kako internalizirani problemi u djetinjstvu imaju određeni utjecaj na akademski uspjeh adolescenata (Obradović, Burt i Masten, 2010). Eksternalizirani simptomi, a naročito izraženo agresivno ponašanje, može dovesti do toga da vršnjaci odbace učenika, zatim do postepene socijalne izolacije i slabijeg školskog postignuća (Burt i sar., 2005). Istraživanja Stefanović (1980; prema: Tomić, 2005) pokazuju da djeca i omladina s promjenama u ponašanju, manifestovano kroz anksioznost, agresiju i povučenost u sebe, pokazuju društveno lošu prilagođenost kroz često izostajanje iz škole, skitnje, lažima, narušavanje školske discipline, pokazivanje averzije prema učenju, itd. Stoga, potvrdu rezultata brojnih istraživanja dobili smo i u našem istraživanju kojim je pokazano da je roditeljstvo od strane očeva značajan prediktor u funkcionisanju adolescenata pa i u pojavljivanju eksternaliziranih i internaliziranih problema kojipredstavljaju prediktore u pojavljivanju socijalno neprilagođenih oblika ponašanja kod adolescenata izloženih separaciji tokom vremena i u odnosu na adolescente koji nisu izloženi separaciji. Utvrđena povezanost je statistički značajna ($p < 0,05$; $p < 0,01$) i izraženija u medianu, te sa 95% odnosno 99% sigurnosti možemo tvrditi da dobijena povezanost nije slučajna.

LITERATURA

1. Ajduković, M. (1990). Stil odgoja u obitelji kao faktor delikventnog ponašanja djece. *Primijenjena psihologija*, 11, 47-54.
2. Barrera, M. J. i Garrison-Jones, C. (1992). Family and peer social support as specific correlates of adolescent depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 1-16.
3. Bowlby, J. (1992). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. Routledge, London.

4. Burt, S.A. i sar. (2005). How are parent-child conflict and childhood externalizing symptoms related over time? results from a genetically informative crosslagged study. *Development and Psychopathology*, 17, 145-165.
5. Čeranić, S. (2005). Poremećaji ishrane u djetinjstvu i mladosti. *Radovi Filozofskog fakulteta Pale*, 6 (7), 209-219.
6. Davison, M-G., Neale, J.M. (1999). Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja. Naklada Slap, Zagreb.
7. Erdeš-Kavečan, Đ. (2011). Porodični odnosi i činioci uspješnog školskog funkcionisanja učenika u srednjim školama. Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu.
8. Glavak, R. (1998). Percepcija roditeljskog prihvaćanja – odbijanja, obiteljski čimbenici i čimbenici socioekonomskog statusa obitelji ovisnika adolescentske dobi. Diplomski rad, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
9. Klarin, M. (2000). Odnosi u obitelji i s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata prilagodbe u školi. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Zagrebu.
10. Kovačević, R. i sar. (2014). Povezanost internaliziranih i eksternaliziranih poremećaja u ponašanju i školskog uspjeha. Tematski zbornik: Unapređenje kvalitete života djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski Fakultet Tuzla, 5, 553-559.
11. Kuterovac-Jagodić, G. i Keresteš, G. (1997). Perception of parental acceptance – rejection and some personality variables in young adults. *Društvena istraživanja*, 30-31 (4-5), 477-491.
12. Lacković-Grgin, K. (2006). Psihologija adolescenata. Naklada Slap, Jatrebarsko.
13. Obradović, J., Burt, K.B. i Masten, A.S. (2010). Testing a dual cascade model linking competence and symptoms over 20 years from childhood to adulthood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39, 109-117.
14. Phares, V. i Compas, B. E. (1992). The role of fathers in child and adolescent psychopathology: Make room for daddy. *Psychological Bulletin*, 111, 387 – 412.
15. Radić, V. (1999). Odnos beznadnosti i kvalitete obiteljske interakcije kod djece. Diplomski rad, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zadru.
16. Semrud-Clikeman, M. i sar. (1992). Comorbidity between ADDH and learning disability: A review and report of clinically referred sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 439-448.
17. Soković, J. (1998). Odnos agresivnosti, empatije i kvalitete obiteljske interakcije kod adolescenata. Diplomski rad, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zadru.
18. Souvola, A. (2001). The association between single-parent family background and physical morbidity, mortality and criminal behaviour in adulthood. Oulu University Press, Oulu.
19. Šarić, H., Tomić, R. (2008). Sociopatološke manifestacije kod djece i mladih. OFF-SET, Tuzla.
20. Šerifović-Šivert, Š. (2009). Psihologija abnormalnog ponašanja. OFF-SET, Tuzla.
21. Tomić, R. (2005). Poremećaj u ponašanju kod djece i mladih. OFF-SET, Tuzla.
22. Turčinov, Ž. (2000). Depresivnost u dječjoj dobi u odnosu na kvalitetu obiteljskih interakcija. Diplomski rad, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zadru.
23. Vodak, P., Šulc, A. (1966). Mane i poremećaji ponašanja u dječjoj dobi. Sarajevo.
24. Vulić-Prtorić, A. (2000.a). Struktura ansioznosti i depresivnosti u djece i adolescenata: Provjera hijerarhijskog modela. Filozofski fakultet u Zagrebu.
25. Vulić-Prtorić, A. (2001.b). Razvojna psihopatologija: normalan razvoj koji je krenuo krivim putem. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 40, 17-25.
26. Vulić-Prtorić, A. (2002). Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata. *Savremena psihologija*, 5, 31-51.
27. Vulić-Prtorić, A. (2002). Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji. *Savremena psihologija*, 5 (2), 271-293.
28. Wenar, C. (1989). Phobias. U M. Lewis i S.M: Miller (urednici), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum.
29. Wenar, C. (2003). Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dječije do adolescencije. Naklada Slap, Jatrebarsko.
30. Youniss, J. i Smollar, J. (1985). Adolescent relations with mothers, fathers and friends. Chicago: University of Chicago Press.

ПОЗИТивно МЕТАЛНО ЗДРАВЉЕ МЛАДИХ РАЗЛИЧИТИХ ПРОФЕСИОНАЛНИХ УСМЕРЕЊА КОЈИ СТУДИРАЈУ НА СЕВЕРУ КОСОВА И МЕТОХИЈЕ

POSITIVE MENTAL HEALTH OF YOUNG PEOPLE OF DIFFERENT PROFESSIONAL ORIENTATIONS STUDYING IN THE NORTH OF KOSOVO AND METOHİJA

Анђела Д КЕЉАНОВИЋ

Универзитет у Приштини,, Филозофски факултет, одсек за психологију,
Косовска Митровица, Србија

Originalni naučni rad

АПСТРАКТ

Ментално здравље је врло полицентричан концепт, недовољно одређених и нејасно дефинисаних граница. Постоје разноврсне дефиниције овог појма и модела уз помоћ којих се настоји да се што боље испита, разуме и објасни ментално здравље. Овај рад се заснива на трокомпонентном моделу позитивног менталног здравља (Keyes, 2002). Према овом моделу позитивно ментално здравље можемо сагледати кроз три облика благостања: емоционално, психичко и социјално, и сваки од облика може се разложити на одређене аспекте. Главни циљ истраживања био је испитати поновљивост Кизовог модела позитивног менталног здравља на узорку младих различитих професионалних усмерења који студирају на северу Косова и Метохије. Узорак је чинило 400 студената Филозофског и Техничког факултета у Косовској Митровици, старости од 18-24 године. Испитаницима је задат упитник за процену позитивног менталног здравља (Континуум менталног здравља-дуга форма, Keyes, 2002) као и социодемографски упитник. Резултати су показали да постоји статистички значајна разлика у психичком благостању младих мушкараца и жена $t=-4,19$, $p=.000$, као и статистички значајна разлика у психичком благостању студената различитих професионалних усмерења $t=4.03$, $p=.000$. Такође, постоји и статистички значајна разлика емоционалног благостања и избора факултета $t=-2.03$, $p=0.04$. Веза између емоционалног, психичког и социјалног благостања и социодемографских варијабли изражена је помоћу коефицијента Пирсонове линеарне корелације. Израчуната је средња позитивна корелација између емоционалног благостања и материјалног стања породице $r=0.31$, $n=400$, $p<.0005$. Као и мала негативна корелација између одабира факултета и психичког благостања $r=-0.28$, $n=400$, $p<.0005$.

Кључне речи: млади, позитивно ментално здравље

ABSTRACT

Mental health is a polycentric concept insufficiently specific and vaguely defined borders. There is a great number of definitions and models used for better and more precisely explanations and understandings. s. Present thesis was based on three partite model of positive mental health (Keyes, 2002). According to that model, positive mental health could be understand through three concepts of wellbeing: emotional, psychological and social, with theirs specific aspects. Main aim of this study was to investigate repeatability of Keyes` model

of positive mental health on young people of different professional orientations studying in the north of Kosovo and Metohija. Sample consisted of 400 students Faculty of Philosophy and Technical Faculty in Kosovska Mitrovica, age 18-24, were assigned questionnaires for measuring positive mental health (MHC-LF, Keyes, 2002) and sociodemographic questionnaire. The results showed a statistically significant difference in psychological well-being of young men and women $t=-4.19$, $p=.000$, and statistically significant differences in psychological well-being of students of different professional direction $t=4.03$, $p=.000$. Also, there is statistically significant difference between emotional well-being and choice of faculty $t=-2.03$, $p=0.04$. The connection between the emotional, mental and social well-being and socio-demographic variables were studied using Pearson coefficient of linear correlation. The mean positive correlation between emotional well-being and financial situation of the family $r=0.31$, $n=400$, $p<.0005$. As a small negative correlation between college selection and psychological well-being $r=-0.28$, $n=400$, $p<.0005$

Keywords: young, positive mental health

УВОД

СЗО дефинише ментално здравље као стање социјалног и емотивног благостања у коме особа остварује све своје способности, може да поднесе све животне стресове, продуктивно и плодно ради и доприноси својој заједници. Оно је оквир за добробит и функционисање појединца, доприноси функционисању друштва и утиче на укупну продуктивност. Да би проучавали ментално здравље истраживачи га морају операционализовати као синдром симптома благостања (Keyes & Lopez, 2002). Дакле, ментално здравље подразумева задовољство животом, присуство позитивног и одсуство негативног афекта, психичко и социјално благостање. Емоционално, психичко и социјално благостање заједно чине континуум менталног здравља, односно позитивно ментално здравље. На овом континууму појединци могу заузети различите позиције између непотпуног и потпуног менталног здравља. То је димензионални приступ, по коме се мера позитивног менталног здравља добија тако што се саберу скорови на свим ајтемима менталног здравља (Keyes et al., 2008; Magyar-Moe, 2009). Аутори су синдром менталног здравља дефинисали као комплетно стање које се састоји из: одсуства менталне болести и присуства високог нивоа благостања. Кизов модел менталног здравља испитан је на различитим узорцима у Америци, а потом и у другим културама. Једнака пажња посвећена је провери трофакторског модела позитивног менталног здравља као и моделу по коме су ментално здравље и ментална болест два различита међусобно повезана континуума. Испитујући емпиријску заснованост концепта менталног здравља као комплетног стања, Киз (Keyes, 2005a) је користио све оне индикаторе менталног здравља који су обухваћени његовим теоријским приступом: емоционално благостање (мере позитивног афекта и 1 ајтем којим се испитује свеукупно задовољству животом), психичко и социјално благостање. У протеклих 20 година вођена су бројна истраживања у циљу валидације концепта комплетног (потпуног) менталног здравља. Она су показала да је потпуно ментално здравље циљ коме треба тежити јер „све испод комплетног менталног здравља резултира повећањем броја оштећења и инвалидитета“ (Keyes, 2007, стр. 100). Одрасли са утврђеним потпуним менталним здрављем мање одсуствују с посла и супериорнији су у

свакодневним активностима, имају мање хроничних физичких болести, мање су беспомоћни и мање склони да оболе од кардиоваскуларних болести (Keyes, 2007). Потпуно ментално здравље делује и као протективни фактор у процесу старења. Киз (Keyes, 2002) је испитивао и преваленцију менталног здравља међу испитаницима различитих социодемографских карактеристика. Он је утврдио да је лоше ментално здравље (ниско благостање) у већој мери присутно код жена, млађих одраслих особа, нижег образовања и оних који нису у браку. Комбинујући мере коришћене у испитивању одраслих са мерама које су намењене адолесцентном узрасту (нпр. Child Depression Inventory, Kovacs, 1992, према Keyes, 2006) концепт потпуног менталног здравља испитан је и на адолесцентном узрасту (12 - 18 година). Резултати су показали да су адолесценти у Америци углавном доброг менталног здравља. Кизов модел менталног здравља испитан је и у другим земљама - Јужној Африци, Холандији, Француској и Египту. Прва провера трофакторског модела позитивног менталног здравља изван САД-а извршена је у четири заједнице у Јужној Африци. На узорку од 1054 испитаника потврђена је трофакторска структура позитивног менталног здравља, као и двофакторски модел менталног здравља као потпуног стања (Keyes et al., 2008). У Холандији је на репрезентативном узорку, састављеном од 1662 одрасла испитаника (узраста 18-87 година), испитано више модела и најбољим су се показали трокомпонентни модел позитивног менталног здравља и модел менталног здравља и менталне болести као два повезана, али различита фактора (Lamers et al., 2011). Трофакторски модел позитивног менталног здравља потврђен је и на француском узорку старијих, физички активних лица (Salama - Younes & Ismail, 2011). Потпуно ментално здравље, операционализовано као одсуство менталног поремећаја у последњих годину дана и присуство високог нивоа емоционалног, психичког и социјалног благостања, прокламовано је као циљ коме треба тежити у области унапређења менталног здравља. Ментално здравље детерминисано је вишеструким биолошким, психолошким, социјалним и околишким факторима који стоје у сложеном међудејству (Mrazek & Haggerty, 1994). Оне се налазе у физичким и психолошким карактеристикама појединца, његовом интерперсоналном и социјалном окружењу, као и у спољашњим околишким и ширим социјалним утицајима. детерминанте менталног здравља јесу демографски фактори као што су пол, године и национална припадност. На нивоу популације то су различити психосоцијални и околишки фактори који који укључују и животне услове, образовање, приходе, запослење, доступност ресурса у заједници, социјалну подршку и личне компетенције. Студентска популација припада специфичној адолесцентској групацији становништва која се, за време школовања, припрема да постане интегративни и креативни део друштва (Вишњић, 2010). Период студирања представља посебно животно раздобље у којем се, уз биолошко и психолошко сазревање, одвија и процес укључивања појединца у друштвену заједницу. Током ове животне доби, од младих се очекује да развију вештине и способности уз помоћ којих ће моћи да преузму најзначајније улоге у свим областима друштвеног деловања. Процес укључивања појединца у друштво, по правилу, траје све док се не постигне примерен степен социјалне аутономије, одговорности и самосталности. Касни период адолесценције, коме припада и студентска популација, карактерише

процес формирања идентитета, развој друштвених и моралних норми у понашању и завршна позиција сопствене независности (Кецмановић, 1989).

Циљеви овог истраживања били су:

- Утврдити ниво позитивног менталног здравља младих и упоредити са теоријским распоном
- Испитати да ли постоји статистички значајна разлика између аспеката позитивног менталног здравља (емоционално, социјално и психичко благостање) и пола
- Испитати да ли постоји статистички значајна разлика између аспеката позитивног менталног здравља (емоционално, социјално и психичко благостање) и професионалног усмерења/опредељења младих
- Испитати повезаност социо-демографских варијабли и аспеката позитивног менталног здравља (емоционално, социјално и психичко благостање)

МЕТОДЕ

Варијабла ментално здравље операционализована је помоћу скале Континуум менталног здравља (Mental Health Continuum (MHC)- Long form, Keyes, 2002). Скала мери три компоненте позитивног менталног здравља од којих је свака представљена помоћу посебне субскале: емоционално благостање, психичко благостање и социјално благостање. Емоционално благостање се односи на присуство/одсуство позитивних емоција у последњих 30 дана до датума испитивања и степен задовољства својим животом. Распон одговора је петостепени и креће се од „све време“ до „ниједном“. Позитивне емоције су: весео, доброг расположења, екстремно срећан, миран и спокојан, задовољан и пун живота. Такође, од испитаника се тражи и да помоћу једног ајтема процене „свој живот ових дана“ на скали од 0 (најгори могући живот икада) до 10 (најбољи могући живот икада). Психичко благостање се мери помоћу скраћене верзије Рифине (Ryff, 1989) скале психичког благостања којом се процењује колико су испитаници напредовали у свом приватном, личном животу. Ова скала обухвата шест димензија (субскала) од по три ајтема: *самоприхватање* (нпр. „Свиђа ми се већи део моје личности“), *позитивни односи са другима* (нпр. „Одражавање блиских односа ми је било тешко и фрустрирајуће“), *доживљај личног раста* (нпр. „За мене, живот је био стални процес учења, мењања и раста“), *постојање сврхе у животу* (нпр. „Понекад ми се чини да сам већ урадио све што треба урадити у животу“), *управљање околином* (нпр. „Добар сам у испуњавању обавеза свакодневног живота“) и *аутономија* (нпр. „Верујем у исправност свог мишљења чак и кад није у складу са мишљењем других“). Социјално благостање се процењује скраћеном Кизовом Скалом социјалног благостања која се скала састоји од пет димензија: *прихватање других* (нпр. „Верујем да су људи у принципу добри“), *социјална актуализација* (нпр. „Свет постаје све боље место за живот људи“), *допринос друштву* (нпр. „Поседујем нешто вредно што могу да поделим са светом“), *социјална кохерентност* (нпр. „Не могу да схватим смисао овога што се дешава у свету“) и *социјална интеграција* (нпр. „Осећам се блиским са другим људима у мојој локалној

заједници“).

Социо-демографске варијабле:

- пол испитаника - Ова варијабла је регистрована тако што су испитаници у упитнику заокружили слово које означава њихов пол.
- Старост испитаника - Ова варијабла је регистрована тако што су испитаници уписали број навршених година старости
- Место сталног боравка - Ова варијабла је регистрована тако што су испитаници уписали место сталног боравка. На основу тог одговора, испитаници се сврставају у три групе: студенти из Србије, студенти са Косова и студенти из Црне Горе
- Материјално стање породице - Ова варијабла је регистрована помоћу описне скале (аутора Милице Гузине, према Штула, 2004) са четири категорије. Скала се односи се на испитаникову процену сопственог материјалног стања сврставањем својих материјалних породичних прилика у једну од понуђених категорија: *веома ниско* (људи који живе од хуманитарне помоћи или су им приходи толико ниски да су недовољни за основне егзистенцијалне потребе), *ниско* (месечни приходи довољни амо за основне егзистенцијалне потребе), *средње* (осим основних егзистенцијалних потреба могу себи приуштити куповину одеће, обуће, разних других потребштина), *високо* (живе без већих одрицања).
- Ред рођења - Ова варијабла је регистрована тако што су испитаници уписивали које су дете по реду рођења
- Породица - Ова варијабла је регистрована тако што су испитаници заокруживали један од понуђених одговора: живе у комплетној породици, родитељи су разведени, живе у породици без једног родитеља, живе сами.
- Факултет- Ова варијабла је регистрована тако што су испитаници уписивали назив факултета на коме студирају
- Катедра- Ова варијабла је регистрована тако што су испитаници уписивали назив катедре на којој студирају.
- Просек оцена - Ова варијабла је регистрована тако што су испитаници уписивали остварен успех у претходној години студија
- Зарада - Ова варијабла је регистрована тако што су испитаници одговорили на питање Да ли сте запослени (зарађујете)? одговорити заокруживањем одговора ДА или НЕ.

Истраживање је обављено на пригодном узорку студената Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици децембра 2016 године. У истраживању је учествовало 400 студената. Од тога 200 студената са Филозофског факултета и 200 студената Техничког факултета. Анкетирање је било класично папир-оловка. Испитаници су попуњавали одштампане анкете лично. Сви испитаници су информисани о циљу истраживања. Такође, испитаници су својевољно учествовали у истраживању и били су обавештени да је истраживање анонимно и да ће се подаци користити само у сврхе истраживања.

Инструменти

Социодемографски упитник конструисан за потребе истраживања. Прво питање се односи на пол испитаника (2 категорије), затим студенти уписују године старости, место сталног боравка, материјално стање породице (1-веома ниско, 2-ниско, 3-средње, 4-високо), које је дете по реду рођења, да ли живи у породици која је 1-комплетна, 2-родитељи су разведени, 3-без једног родитеља, 4-живи сам-а, назив факултета и назив катедре на којој студирају, просек оцена у претходној години, и да ли студент ради/зарађује (1-да, 2-не).

Варијабла **ментално здравље** је операционализована помоћу скале Континуум менталног здравља (Mental Health Continuum (MHC)- Long form, Keyes, 2002). Ова скала мери три компоненте позитивног менталног здравља од којих је свака представљена помоћу посебне субскеале: емоционално благостање, психичко благостање и социјално благостање. Емоционално благостање се односи на присуство/одсуство позитивних емоција у последњих 30 дана до датума испитивања и степен задовољства својим животом. Распон одговора је петостепени и креће се од „све време“ до „ниједном“. Позитивне емоције су: весео, доброг расположења, екстремно срећан, миран и спокојан, задовољан и пун живота. Поузданост овог дела скале, на узорку одраслих Американаца, била је 0.91 (Keyes, 2002). Такође, од испитаника се тражи и да помоћу једног ајтема процене „свој живот ових дана“ на скали од 0 (најгори могући живот икада) до 10 (најбољи могући живот икада). Психичко благостање се мери помоћу скраћене верзије Рифине (Ryff, 1989) скале психичког благостања којом се процењује колико су испитаници напредовали у свом приватном, личном животу. Ова скала обухвата шест димензија (субскеала) од по три ајтема:

1. самоприхватање (нпр. „Свиђа ми се већи део моје личности“);
2. позитивни односи са другима (нпр. „Одражавање блиских односа ми је било тешко и фрустрирајуће“);
3. доживљај личног раста (нпр. „За мене, живот је био стални процес учења, мењања и раста“);
4. постојање сврхе у животу (нпр. „Понекад ми се чини да сам већ урадио све што треба урадити у животу“);
5. управљање околином (нпр. „Добар сам у испуњавању обавеза свакодневног живота“) и
6. аутономија (нпр. „Верујем у исправност свог мишљења чак и кад није у складу са мишљењем других“).

На узорку одраслих Американаца, субскеале имају релативно малу поузданост (око 0.50, Ryff & Keyes, 1995), а поузданост комбинованих 18 ајтема износи 0.81 (Keyes, 2002). Социјално благостање се процењује скраћеном Кизовом Скалом социјалног благостања која се скала састоји од пет димензија: 1. прихватање других (нпр. „Верујем да су људи у принципу добри“); 2. социјална актуализација (нпр. „Свет постаје све боље место за живот људи“); 3. допринос друштву (нпр. „Поседујем нешто вредно што могу да поделим са светом“); 4. социјална кохерентност (нпр. „Не могу да схватим смисао овога што се дешава у свету“); 5. социјална интеграција (нпр. „Осећам се блиским са другим људима у мојој локалној заједници“).

Субскеале су, на узорку одраслих Американаца, имале малу до одличну поузданост (Keyes, 1998), а поузданост целе скале социјалног благостања износила је 0.81 (Keyes, 2002). Све димензије позитивног функционисања (психичког и социјалног) састоје се од ајтема који су формулисани у позитивном

и у негативном смеру. Одговори се дају на седмостепеној скали Ликертовог типа, почев од 1 (јако се слажем) до 7 (јако се не слажем). Рекодирање на свим субскалама Континуума менталног здравља (емоционално, психичко и социјално благостање) је извршено тако да високи скорови показују висок степен благостања, ради поједностављене интерпретације резултата. Скала Континуум менталног здравља пружа могућност израчунавања неколико скорова: скор на субскали емоционалног благостања (6 - 40), скор на субскали психичког благостања (18 - 126), скор на субскали социјалног благостања (15 - 105) и укупан скор благостања/позитивног менталног здравља (39 - 271) (Magyar-Мое, 2009). Да би се добили наведени скорови потребно је сабрати скорове на ајтемима одговарајућих субскала и/или сабрати скорове свих субскала.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У оквиру овог поглавља биће истакнути резултати истраживања. За потребе анализе података користили смо дескриптивну статистику, т-тест за независне узорке и корелацију.

Први циљ истраживања је био да се утврди ниво позитивног менталног здравља младих и упоредити са теоријским распоном. Како бисмо то испитали спровели смо дескриптивну статистику, резултати су приказани у табели 1.

Табела 1. Дескриптивна статистика

Table 1. Descriptive statistics

	N	Min.	Max.	Mean	St.dev.	Skewness	Kurto	Min.	Max.
	Stat	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Std. Error	Stat	Std. Error
Емоционално благостање	280	7	40	26,9	5,45	-,52	,14	,28	,29
Психичко благостање	191	46	103	71,8	14,31	,13	,17	- 1,0 8	,35
Социјално благостање	84	37	73	49,1	6,40	,85	,26	1,2 5	,52
Valid N (listwise)	24								

Пошто Скала Континуум менталног здравља пружа могућност израчунавања скорова на субскалама, добијене распоне смо упоредили са теоријским распонима субскала. Теоријски распон за скалу емоционалног благостања креће се од 6-40, а добијени распон у нашем истраживању је од 7-40, што је у оквиру теоријског распона. Теоријски распон за скалу психичког благостања је од 18-126, у нашем истраживању добили смо распон од 46-103, што је у оквирима теоријског распона. Теоријски распон за скалу социјалног благостања иде од 15-105, док је у нашем истраживању добијен распон од 37-73.

Други циљ истраживања био је испитати да ли постоји статистички значајна разлика између аспеката позитивног менталног здравља (емоционално, социјално и психичко благостање) и пола

Табела 2. Т-тест независних узорака за психичко благостање и пол
Table 2. Independent Samples Test for psychological well-being and sex

	Levene's Test for Equality of variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Error Diff.	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Equal variances assumed	,00	,96	-4,19	189	,00	-8,62	2,05	-12,68	-4,57	
Equal variances not assumed			-4,19	147	,00	-8,62	2,05	-12,69	-4,56	

Резултати т-теста показују да постоји статистички значајна разлика у психичком благостању младих мушкараца и жена, $M=66,38$, $SD=13,73$ за мушкараце, односно жене $M=75,00$, $SD=13,73$; $t=-4,19$, $p=.000$ што је приказано у табели 2. Док не постоји статистички значајна разлика у емоционалном и социјалном благостању младих мушкараца и жена.

Трећи циљ истраживања био је испитати да ли постоји статистички значајна разлика између аспеката позитивног менталног здравља (емоционално, социјално и психичко благостање) и професионалног усмерења/опредељења младих. Резултати су приказани у табели 3.

Табела 3. Т-тест независних узорака психичког благостања и различитих професионалних усмерења

Table 3. Independent Samples Test for psychological well-being and different professional directions

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Error Diff.	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Психичко благостање	Equal variances assumed	7,64	,00	4,03	189	,00	8,05	1,99	4,11	11,98
	Equal variances not assumed			4,02	183	,00	8,05	1,99	4,10	11,99

Утврђена је статистички значајна разлика у психичком благостању студената различитих професионалних усмерења, за филозофски факултет $M=75,76$, $SD=12,76$, односно технички факултет $M=67,71$, $SD=14,74$; $t=4,03$, $p=.000$.

Табела 4. Т-тест независних узорака емоционалног благостања и избора факултета
Table 4. Independent Samples Test emotional well/being and different professional directions

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Error Diff.	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Емоционално благостање	Equal variances assumed	,01	,90	-2,03	278	,04	-1,35	,66	-2,66	-,044
	Equal variances not assumed			-2,02	226	,04	-1,35	,66	-2,67	-,037

Такође, постоји и статистички значајна разлика емоционалног благостања и избора факултета приказана у табели 4 која показује да постоје значајне разлике резултата студената филозофског факултета $M=26,38$, $SD=5,38$, односно техничког факултета $M=27,73$, $SD=5,49$; $t=-2.03$, $p=0.04$.

Четврти циљ истраживања био је испитати повезаност социо-демографских варијабли и аспеката позитивног менталног здравља (емоционално, социјално и психичко благостање). Резултати су приказани у табели 5.

Табела 5. Корелација
Table 5. Correlations

		пол	старост	покрајна	Дете по реду рођења	Материјално стање	Породица	факултет	катедра	Просек оцена	зарада	Псих.благ.	Соц. Благ.	Емоц. благ
Псих. благ.	Pearson Correlation	,29**	-,15*	,11	-,19**	,15*	,01	,28**	,08	,05	,01	1	,62**	,29**
	Sig. (2-tailed)	,00	,03	,10	,00	,04	,87	,00	,26	,51	,85		,00	,00
	N	191	190	189	189	172	188	191	191	164	190	191	53	134
Соц. благ.	Pearson Correlation	,15	-,15	-,09	-,06	,07	,05	-,19	,09	-,08	,09	,62**	1	,38*
	Sig. (2-tailed)	,16	,16	,38	,55	,55	,61	,08	,40	,50	,40	,00		,01
	N	84	84	84	84	69	81	84	84	71	83	53	84	41
Емоц. Благ.	Pearson Correlation	-,00	-,15**	-,01	,05	,31**	-,11	,12*	,04	-,04	,08	,29**	,38*	1
	Sig. (2-tailed)	,92	,00	,76	,36	,00	,05	,04	,51	,44	,16	,00	,01	
	N	280	280	276	279	270	279	280	280	246	280	134	41	280

Веза између позитивних аспеката менталног здравља (емоционално, социјално, психичко благостање) и социодемографских варијабли истражена је помоћу коефицијента Пирсонове линеарне корелације. Обављене су прелиминарне анализе

да би се доказало задовољење претпоставки о нормалности, линеарности и хомогености варијансе. Израчуната је висока позитивна корелација између психичког и социјалног благостања $r=,629$, при чему високо психичко благостање прати и високо социјално благостање. Психичко благостање благо позитивно корелира и са емоционалним благостањем. Што се тиче повезаности психичког благостања и социодемографских варијабли, малу позитивну корелацију примећујемо између психичког благостања и пола $r=,292$, као и између психичког благостања и одабира факултет $r=,282$, као и умерено малу негативну корелацију са редом рођења деце у породици $r=-,192$. Социјално благостање не корелира ни са једном социодемографском варијаблом, али корелира са емоционалним благостањем $r=,381$. Док емоционално благостање има средњу позитивну корелацију са материјалним стањем $r=,313$, и малу позитивну повезаност са старошћу $r= -,159$, као и малу позитивну корелацију са одабиром факултета $r=,121$. Ово истраживање део је ширег истраживања спроведеног међу студентима различитих професионалних усмерења који студирају у Косовској Митровици. Ментално здравље је узето као варијабла која може бити прилично занимљива за испитивање на овом терену, јер је реч о територији Косова и Метохије- мултиетничкој средини, са честим сукобима и изузетно трауматичним сећањима. Занимало нас је да ли ће се ментално здравље младих који студирају на Косову разликовати од осталих младих људи широм света, међутим утврђен је распон у складу са теоријским. Постојање разлике у степену испољености психичког благостања између мушкараца и жена потврђују модел добијен и ван овог истраживања. Пошли смо од претпоставке да ће постојати разлика у степену испољености благостања међу студентима различитих факултета што је и доказано управо из разлога што су студенти филозофског факултета више упућени у ментално здравље и превенцију истог. Интресантан податак је тај што није утврђена разлика у социјалном благостању студената чак ни код студената који долазе из различитих делова земље (Централна Србија/Косово). Претходна истраживања показују да скале немају баш довољно добру поузданост па би у случају поновљеног истраживања било добро избацити поједине ставке како би се побољшала поузданост скале. Повезаност благостања и социодемографских варијабли указује на могућност детаљнијег истраживања неких односа, попут утицаја редоследа рођења на степен благостања.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кеџмановић, Д. (1989). Психијатрија. Београд: Медицинска књига, Београд-Загреб.
2. Keyes, C. L. M. (1998). Social Well - Being. *Social Psychology Quarterly*. 61(2), pp. 121-140.
3. Keyes, C. L. M., & Lopez, S. J. (2002). Toward a Science of Mental Health - Positive Directions in Diagnosis and Interventions. In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press. pp. 45-59.
4. Станојевић, Д. (2010). Субјективна добробит младих српске националности на Косову и Метохији. Међународни тематски зборник „Косово и Метохија у цивилизацијским токовима“, Косовска Митровица: Филозофски факултет.
5. Станојевић, Д. (2013). Корелати менталног здравља адолесцената српске националности са Косова и Метохије. Докторска дисертација. Филозофски факултет. Универзитет у Нишу.
6. World Health Organization: Promoting Mental Health. Concepts, Emerging Evidence, Practice. Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2001.

VASPITNI STILOVI I ALTRUIZAM KOD UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA

PARENTING AND ALTRUISM IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Semrija SMAILOVIĆ¹, Miodrag MILENOVIĆ²,
Alma ČOLOVIĆ MEĐEDOVIĆ¹

¹Univerzitet u Novom Pazaru, Novi Pazar, Srbija

²Filozofski fakultet u Nišu, Niš, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Vaspitni stil roditelja igra važnu ulogu u formiranju različitih osobina ličnosti, stilova ponašanja, stavova i interesovanja adolescenata. U ovom radu, pokušali smo da uspostavimo vezu između vaspitnog stila i altruizma, na uzorku koji su činili učenici srednjih škola iz Novog Pazara i Raške, njih 200. Kao merni instrument za određivanje načina vaspitanja, korišćen je Upitnik o stilovima i dimenzijama roditeljstva, sa dve forme-za stil majke i stil oca (PSDQ-Robinson et al.,2001). Upitnik je nastao na osnovu modela vaspitanja Baumrindove (1971), po kome se razlikuju tri vaspitna stila: autoritarni, autoritativni i permisivni. Za merenje prosocijalnog ponašanja upotrebljena je Skala altruizma (Roboteg-Šarić,1993) namenjena adolescentskoj populaciji, inače konstruisana po uzoru na Self-Report Altruism Scale (Rushton et al.,1981). Rezultati su pokazali da je, od vaspitnih stilova, samo autoritativni (meren indikatorima: uspostavljanje veze, regulisanje odnosa i dopuštanje autonomije) u korelaciji, i to pozitivnoj, sa altruizmom. Naime, Pirsonov koeficijent za prvi indikator, kod majki, bio je $r = ,198$; za drugi $r = ,232$ i treći $r = ,189$ (svi značajni na nivou 0,01), dok je kod očeva za prvi $r = ,218$ i treći $r = ,285$ (takođe značajni na nivou 0,01). Pored ovih rezultata, dobijeno je i da su učenici iz seoskih sredina skloniji altruizmu od vršnjaka iz grada (t-test je značajan na nivou 0,05). Takođe, u odnosu na strukturisanost porodica učenika, altruizam je statistički značajno veći (meren post hoc testom) kod onih koji žive sa jednim roditeljem, u odnosu na one koji žive sa oba roditelja ili u proširenim porodičnim zajednicama.

Ključne reči: vaspitni stil, altruizam, učenici srednjih škola

ABSTRACT

Parenting style has a significant impact on adolescent's personality traits, behaviors, attitudes and interests. This study was an attempt to establish a correlation between parenting style and altruism; it was carried out on a sample of 200 secondary students from Novi Pazar and Raška. As a measuring instrument, we used The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ-Robinson et al.,2001), applied on mothers and fathers, which originated from Baumrind (1971), who formulated three parenting styles: the authoritarian parenting style, the authoritative parenting style and the permissive parenting style. To measure prosocial behaviour, we used The Altruism Scale for adolescent population (Roboteg-Saric, 1993), constructed after the Self-Report Altruism Scale (Rushton et al.,1981).The results showed that only the authoritative style (measured by indicators of relationship forming and regulating, as well as allowing autonomy) had a positive correlation to altruism. Namely, Pearson correlation coefficient in mothers was $r = .198$, for second $r = .232$ and third $r = .189$ (all significant at 0.01);

while in fathers the first was $r=.218$ and third $r=.285$ (also significant at 0.01). Apart from these results, we found that country students were more altruistic than those with urban background (t-test was significant at 0.05). In a post hoc test it was also found that students from single parent families were more altruistic than those who lived with both parents or in extended families.

Keywords: parenting style, altruism, secondary students

UVOD

Vaspitni stil roditelja podrazumeva procenu roditelja kojim vaspitnim postupcima će na najbolji način ostvariti svoje vaspitne ciljeve, a da ne naruše, pre svega, emocionalni odnos prema detetu. Izbor postupaka proističe iz bazičnog osećanja prihvatanja i ljubavi, ili odbacivanja i uslovne ljubavi. Emocionalni činilac (ljubav, mržnja, nežnost, hladnoća) smatra se najvažnijom komponentom vaspitnog stila roditelja. Osećajni deo vaspitnih postupaka u najvećoj meri odražava stavove roditelja i doprinosi njihovom delovanju (Todorović, 2005). U savremenoj literaturi često se spominju tri tipa vaspitnih stilova u odnosu roditelj-dete i to: autoritativni, autoritarni, permisivni, a neki autori govore i o četvrtom, koga karakteriše nedoslednost u vaspitanju. Demokratsko vaspitanje odlikuje visoka kontrola, ali prilagođena uzrastu deteta i praćena čestom verbalnom komunikacijom (Baumrind, 1968; Barber i Rollins, 1990; Maccoby i Martin, 1983, prema Jones, 2000; Lacković-Grgin, 1982, prema Piorkowska-Petrović, 1990). U kasnim šezdesetim Diana Baumrind (Baumrind, 1971, prema Milenković, 2012) je istraživala o vaspitnim stilovima. Ona je zaključila da je roditeljska kontrola najvažniji element roditeljske funkcije i prema njemu je definisala tri različita vaspitna stila: autoritarni, autoritativni i permisivni. Ove stilove opisuju sledeće karakteristike:

1. autoritarni vaspitni stil (odlikuje se natprosečno izraženom kontrolom, često neprilagođenom uzrastu i niskom toplinom. Roditelji od deteta mnogo očekuju i strogo ga nadziru, pri čemu mu ne daju dovoljno podrške i topline. Ističe se značaj poslušnosti i submisivnosti kod dece i najvažniji zadatak koji roditelji ističu jeste postavljanje granica i pravila, a prekršaji ovih pravila se kažnjavaju, često i fizički, dok se manje ili uopšte ne primenjuju metode ubeđivanja i nagrađivanja. Ovaj stil koji obiluje preteranim zahtevima i pravilima koja se ne objašnjavaju, pogoduje razvoju niskih samoprocena kod dece i niskom osećanju sopstvene vrednosti, a to otežava socijalizaciju i osamostaljivanje. Takvi roditelji maksimalno kontrolišu dečije ponašanje i očekuju neupitnu poslušnost. Pritom se ne uzimaju u obzir potrebe i prava deteta (Baumrind, 1970, prema Keresteš, 2002) Njihovoj deci nedostaje socijalna kompetentnost, autonomija i spontanost, tragaju za spoljašnjim autoritetima, povučena su, nedostaje im inicijativa i submisivna su, bojažljiva, razdražljiva i sklona promenama rapoloženja;
2. autoritativan vaspitni stil (demokratski, dosledan) predstavlja takav odnos u kome roditelji postavljaju detetu visoke zahteve, određuju granice i sprovode čvrstu kontrolu, ali i pružaju visoku toplinu i podršku. Autoritativni roditelji koriste „navođenje“ pri disciplinovanju dece tj. navode objašnjenja i razloge zbog kojih postavljaju određene zahteve. Roditelj praktikuje čvrstu kontrolu u trenucima neslaganja sa detetom, ali ne drži dete zarobljeno ograničenjima. Takva kontrola primenjuje se u toploj

emocionalnoj atmosferi, te se poštuju potrebe i prava deteta. Time se postiže razvoj autonomije kod deteta i njegovo slobodno izražavanje vlastitih ideja (Baumrind, 1970, prema Keresteš, 2002). Od strane ovakvih roditelja postoji visoko prihvatanje dece. Postoji visoka emocionalna privrženost i međusobno poštovanje, pa deca kao osnovne karakteristike razvijaju socijalnu odgovornost, nezavisnost i saradnju;

3. permisivni vaspitni stil (popustljiv, stihijni) praćen je niskom kontrolom i niskim zahtevima uz opšte prihvatanje i toplinu u odnosima. Popustljivi roditelji ne postavljaju pred svoju decu jasna pravila ponašanja i nedosledni su u zahtevima da se pravila poštuju. Pred dete se postavlja vrlo malo očekivanja (Baumrind, 1970, prema Keresteš, 2002). Ovaj stil karakteriše nekonzistentna disciplina, prihvatanje dečijih impulsa, akcija i želja i manje nadgledanje dečijeg ponašanja u odnosu na druge roditelje. Ovakva deca su ljubazna i socijalizovana, ali kao da im nedostaje znanje o odgovarajućem ponašanju u određenim socijalnim situacijama, nezreli su i nedovoljno odgovorni. Permisivno vaspitanje pogoduje razvoju egoizma, bezbrižnosti i nesposobnosti za prihvatanje društvenih obaveza. U pojedinim slučajevima kao posledica ispunjavanja svakog dečijeg zahteva i pružanja prevelike slobode stvara se kod dece osećanje nesigurnosti i nesnalaženja u granicama, što ponekad podstiče impulsivno i agresivno ponašanje deteta.

Altruizam

Altruizam je poseban oblik pomažućeg ponašanja i razlikuje se od prosocijalnog koje je šire po smislu. Altruizam je 'vrsta pomaganja najvišeg kvaliteta koje je preduzeto dobrovoljno i namerno radi dobrobiti drugih ljudi, a na osnovu moralnog ubeđenja u pravičnost i bez očekivanja spoljašnje nagrade' (Trebješanin, 1997). Poreklo brige i staranja za druge počevši od Aristotela je „...u urođenim tendencijama društvenosti kao bitnoj karakteristici ljudi“ (Rot, 2006), dok drugi poreklo altruizma traže u urođenom saosećanju sa drugima, urođenoj empatiji i simpatiji (Rot, 2006). U osnovi altruističkog ponašanja nalaze se internalizovane norme i principi koji su povezani sa višim nivoima moralnog rasuđivanja i socijalnog ponašanja kada su pojedinci na nivou stadijuma formalnih operacija, što je karakteristično za adolescente. Ovi principi su strogo internalizovani i često su deo individualnog self-koncepta, mladi sa izraženim principima o pomoći se uključuju u akcije koje imaju za cilj pomoć ljudima u nevolji jer su stekli „osećaj odgovornosti, veću socijalnu osetljivost i veći kapacitet za empatiju prema drugima“ (Krebs, 1997). Prema Sharabany i Bar-Tal (1981) različita teorijska objašnjenja razvoja altruističkog ponašanja razvila su se u sklopu 4 različita teorijska pristupa: evolucijskog, psihoanalitičkog, pristupa u okviru teorija socijalnog učenja i kognitivno-razvojnog pristupa (Raboteg-Šarić, 1993). Po definiciji, prosocijalno ponašanje podrazumeva „širok opseg ponašanja koja doprinose dobrobiti drugih kao što su pružanje pomoći u obavljanju određenih aktivnosti, davanje i deljenje materijalnih dobara, pomaganje u obavljanju nekog posla, pružanje fizičke pomoći i zaštite, različite oblike psihosocijalne pomoći - ohrabrivanje i bodrenje, pružanje utehe, pokazivanje razumevanja i saosećanja“ (Joksimović i Gašić-Pavišić, 2007). Staub, pod prosocijalnim ponašanjem podrazumeva svako ponašanje koje doprinosi dobrobiti drugoga bez obzira na stepen i vrstu lične dobiti ili žrtve (Staub, 1978, prema Joksimović, 1993), dok Wispe tvrdi da su prosocijalna ona ponašanja koja imaju pozitivne socijalne konsekvence kao što su: altruizam, simpatija, kooperacija,

pomaganje i darovanje (Wispe, 1972, prema Šekvušić, 1994). Cilj istraživanja je bio ispitati da li postoji povezanost vaspitnih stilova roditeljstva i altruizma kod adolescenata kao i to da li postoji statistički značajna razlika u stepenu izraženosti altruističkog ponašanja ispitanika u odnosu na sociodemografske varijable (pol, mesto boravka, struktura porodice).

METODE

Uzorak je prigodan i činili su ga učenici 1 i 4. razreda Gimnazije u Novom Pazaru i učenici gimnazije u Raškoj. Istraživanjem je obuhvaćeno 200 ispitanika (podeljenih prema polu, uzrastu, sredini u kojoj žive i prema strukturi porodice iz koje dolaze).

Tabela 1. Struktura uzorka prema polu

Table 1. Structure sample by gender

Pol	Frekvencija	Procenat
Muški	111	55,5
Ženski	89	44,5
Total	200	100

Tabela 2. Struktura uzorka prema uzrastu

Table 2. Structure of the sample according to the age of the sample

Dob	Frekvencija	Procenat
15,16	112	56
18	88	44
Total	200	100

Tabela 3. Struktura uzorka prema sredini u kojoj žive

Table 3. Structure of the sample according to the environment in which they live

Sredina	Frekvencija	Procenat
Grad	138	69
Selo	62	31
Total	200	100

Tabela 4. Struktura uzorka prema strukturi porodice ispitanika

Table 4. Structure of the sample according to the structure interrogates

Struktura porodice	Frekvencija	Procenat
Jedan roditelj	21	10,5
Oba roditelja	104	52
Proširena porodica	74	37
Bez roditelja	1	0,5
Total	200	100

Merni instrumenti istraživanja

Za prikupljanje podataka od ispitanika koliko često njihovi roditelji primenjuju određeno ponašanje u vaspitanju, korišćen je Upitnik o stilovima i dimenzijama roditeljstva (Parenting Styles & Dimensions Questionnaire – Robinson et al., 2001), sa dve forme za stil majke i stil oca. Upitnik je zasnovan na teoriji Dajane Baumrind o postojanju tri vaspitna stila roditelja – autoritarni, autoritativni i permisivni vaspitni stilovi. Upitnik se sastoji od 64 pitanja, od kojih jedna polovina meri odnos majka – dete, a druga odnos otac- dete. Detektuju se tri stila roditeljstva - petnaest stavki se odnosi na autoritativni stil, dvanaest na autoritarni i pet na popustljivi stil. Autoritativni stil obuhvata sledeće dimenzije: dimenzija topline i podrške, dimenzija regulacije, dimenzija davanja autonomije i demokratskog načina rešavanja problema. Sadrži tri subfaktora od kojih svaki obuhvata po pet tvrdnji (uspostavljanje veze, regulisanje odnosa, dopuštanje autonomije). Pitanja koja se odnose na autoritarni vaspitni stil mere sledeće dimenzije; dimenzije fizičke prinude, verbalnog neprijateljstva i primene kaznenih mera i tri subfaktora (fizičke korekcije, verbalno izražavanje ljutnje i bezrazložno kažnjavanje). Pitanja koja se odnose na permisivni vaspitni stil, mere dimenzije koje ukazuju na popustljivo ponašanje roditelja i jednog subfaktora (popustljiv). Skalu altruizma (Raboteg-Šarić, 1993), upotrebili smo za merenje tendencije altruističkog ponašanja u svakodnevnim životnim situacijama. Skala se sastoji od 17 tvrdnji koje opisuju različite oblike prosocijalnog ponašanja prema nepoznatim osobama ili prijateljima (npr. „Učestvovao sam u nekoj dobrotvornoj akciji“, „Pozajmio sam prijatelju knjigu ili svesku koja je i meni hitno trebala“). U većini opisanih situacija od ispitanika se traži pomaganje drugima uz određenu žrtvu, uz zanemarivanje vlastitih interesa. Odgovara se na skali od 5 stupnjeva koji opisuju koliko se učestalo javljalo određeno ponašanje (od 0-nikada do 4- veoma često). Najveći broj mogućih bodova je 68, a veći rezultat na skali označava veću sklonost altruističkom ponašanju. Za potrebe ovog istraživanja sastavljen je upitnik o sociodemografskim varijablama kao najpogodniji način prikupljanja podataka potrebnih za ovo istraživanje. Pitanja se odnose na pol ispitanika, starost, sredina u kojoj žive, s kim ispitanik živi. Za obradu podataka i utvrđivanje stepena izraženosti osnovnih varijabli istraživanja. upotrebene su: tehnike deskriptivne statistike- aritmetička sredina i standardna devijacija, te statistika zaključivanja kroz korelativne tehnike za utvrđivanje stepena i smera povezanosti nezavisne i zavisne varijable (Pirsonov koeficijent korelacije) kao i t-test i analizu varijanse, za utvrđivanje značajnosti razlika između aritmetičkih sredina.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tabela 5. Izraženost altruizma na celom uzorku

Table 5. Exspressio of altruism on the whole sample

	N	Min	Max	AS	SD
Altruizam	200	23	67	48,49	8,91

Altruizma na celom uzorku je srednje izraženosti (AS = 48,49).

Tabela 6. Izraženost vaspitnih stilova očeva i majki na celom uzorku**Table 6.** Exspresso of parental styles of fathers and mothers in whole sample

	N	Min	Max	AS	SD
Autoritativni vaspitni stil (majka)	195	29	75	57,55	9,48
Autoritarni vaspitni stil (majka)	195	15	68,75	39,92	11,74
Autoritativni vaspitni stil (otac)	192	22	73	52,38	9,92
Autoritarni vaspitni stil (otac)	192	15	60	35,97	9,95
Permisivni vaspitni stil (majka)	195	5	25	15,04	3,53
Popustljivost – Permisivni vaspitni stil (otac)	192	5	22,50	14,03	3,75

U tabeli 6. je prikazana izraženost Vaspitni stilovi na celom uzorku. Relativno visoke skorove beležimo na Autoritativni vaspitni stil. Srednje izražene skorove beležimo kod Permisivnog vaspitnog stila (majka) i Popustljivost – Permisivni vaspitni stil (otac).

Tabela 7. Povezanost autoritativnog vaspitnog stila i altruizma, na celom uzorku**Table 7.** Connectin authoritarian educatinal style and altruism among adolescents in the whoie sample

Celokupan uzorak	Altruizam		
	r	p	N
Uspostavljanje veze – Autoritativni vaspitni stil(majka)	,198**	,006	195
Regulisanje odnosa – Autoritativni vaspitni stil (majka)	,232**	,001	195
Dopuštanje autonomije – Autoritativni vaspitni stil (majka)	,189**	,008	195
Uspostavljanje veze – Autoritativni vaspitni stil (otac)	,218**	,002	192
Regulisanje odnosa – Autoritativni vaspitni stil (otac)	,140	,053	192
Dopuštanje autonomije – Autoritativni vaspitni stil (otac)	,285**	,000	192

r – Pirsonov koeficijent korelacije; p – statistička značajnost; N – broj ispitanika; **statistička značajnost na nivou 0,01; *statistička značajnost na nivou 0,05

Postoji pozitivna povezanost autoritativnog vaspitnog stila i altruizma kod adolescenata na celom uzorku. Postoji povezanost varijabli altruizam i Uspostavljanje veze – Autoritativni vaspitni stil (majka) niskog intenziteta, pozitivna ($r=0.19$) i statistički značajna ($p<0,01$); korelacija između varijabli altruizam i Regulisanje odnosa – Autoritativni vaspitni stil (majka) niskog intenziteta, pozitivna ($r=0.23$) i statistički značajna ($p<0,01$); korelacija između varijabli altruizam i Dopuštanje autonomije – Autoritativni vaspitni stil (majka) niskog intenziteta, pozitivna ($r=0.18$) i statistički značajna ($p<0,01$); korelacija između varijabli altruizam i Uspostavljanje veze – Autoritativni vaspitni stil (otac) je niskog intenziteta, pozitivna ($r=0.21$) i statistički značajna ($p<0,01$); korelacija između varijabli altruizam i Dopuštanje autonomije – Autoritativni vaspitni stil (otac) je niskog intenziteta, pozitivna ($r=0.28$) i statistički značajna ($p<0,01$). Odnos roditelja i dece u ovom uzrastu postaje odnos

jednakih ili bar skoro jednakih. Kvalitet interakcije roditelj-dete na ovom uzrastu ima direktan uticaj na njegovu prosocijalnu orijentisanost i prosocijalne tendencije. Adolescent očekuje i traži dogovor sa roditeljem, dobre uspostavljene veze, dopuštanje autonomije u odlučivanju doprinosi pravilnoj socijalizaciji. Naravno, dalje je prisutno poštovanje statusa roditelja. Ovakav odnos roditelj-dete proizvodi zadovoljnu mladu osobu koja će biti spremna i na pružanje pomoći u svakodnevnim situacijama ljudima oko sebe. Ovakav rezultat je očekivan. Autoritativni vaspitni stil primenjen, subfaktor dopuštanje autonomije izražen i ako dodamo činjenica da „većina čovekovih osobina je proizvod učenja“ (Stevanović, 1978). Dobićemo pravilan odgoj u porodici gde je adolescent pripreman na samostalan izbor reagovanja i ponašanja. S obzirom da autoritativni vaspitni stil odlikuje visoka kontrola koja je praćena verbalnom komunikacijom prilagođenom uzrastu, ako su roditelji usaglašeni oko vaspitanja dece, možemo očekivati pozitivno prosocijalno ponašanje u adolescentnom periodu (Spilka et al., 2003; Weigert and Thomas, 1972, prema Dušanić, 2007). Podizanje dece u atmosferi topline, uvažavanja, uspostavljenih dobrih odnosa doprinosi socioprihvatljivo ponašanje u okruženju.

Tabela 8. Izraženost altruizma u odnosu na kontrolne varijable mesto boravka

Table 8. Exspresion of altruism in relation to the control variable place of residence

	Sredina u kojoj žive ispitanici	N	AS	SD	T	p
Altruizam	Grad	138	2,80	,55	-2,02	,04
	Selo	62	2,96	,42		

Postoji statistička značajnost na varijabli altruizam i kontrolnoj varijabli mesto boravka ($p < 0.05$). Altruizma je izraženiji kod ispitanika koji žive na selu. U odnosu na varijablu mesto boravka, na našem uzorku postoji statistički značajna razlika na varijabli altruizam. Altruizam je izraženiji kod učenika koji žive u selu u odnosu na ispitanike koji žive u gradu. Na ovim prostorima, porodicu ne možemo zamisliti bez obeležja regije gde porodica živi a to su patrijarhalnosti, vezanost za rodbinu i poštovanje starijih članova porodice, nesebično pomaganje... Kada govorimo o porodicama koje žive na selu, u ovom regionu još imamo očuvanih patrijarhalnih karakteristika porodice, njihove roditelje možemo smatrati tradicionalnim roditeljima. Na sličnom istraživanju grupa autora (Palacios, et al. 1992.) na osnovu sprovedenog istraživanja izdvojili tri različita tipa roditelja: tradicionalni, moderni i paradoksalni. Zaključuju da čuvanjem tradicionalni i patrijarhalnih vrednosti roditelji ostvaruju svoje vaspitne ciljeve (Matejević, 2007). Sociokulturalno delovanja prestavlja pravila, norme koje se neguju kroz generacije. Selo je još mesto gostoprimstva, manja je otuđenost među ljudima, ljudi se međusobno više poznaju, pomažu jedini drugima. U selima još imamo uglavnom proširene porodice, znači više generacija živi zajedno. Život sa dedom i babom ima prednosti kada je u pitanju pomaganje drugima. Detinjstvo uz njih je obogaćeno uzajamnim pomaganjem što može imati uticaja na razvoj altruističkog ponašanja.

Tabela 9. Izraženost altruizma u odnosu na strukturu porodice u kojoj ispitanici žive
Table 9. Ekspresion of altruism in relation to family structure in which respondents live

Altruizam	df	F	p
Između grupa	3	3,85	,01
Unutar grupe	196		
Total	199		

Postoji statistički značajna razlika na varijabli altruizam ($p < 0.01$) u zavisnosti od strukture porodice ispitanika. Da bi smo videli između kojih kategorija postoji razlika koristili smo Post Hoc Test.

Tabela 10. Post Hoc Test
Table 10. Post Hoc Test

Dependent Variable	(I) S kim ispitanici žive	(J) S kim ispitanici žive	Mean Difference (I-J)	p
Altruizam	Jedan roditelj	Oba roditelja	,34*	,006
		Proširena porodica	,19	,126
	Oba roditelja	Jedan roditelj	-,34*	,006
		Proširena porodica	-,14	,062
	Proširena porodica	Jedan roditelj	-,19	,126
		Oba roditelja	,14	,062

Test višestrukog poređenja pokazuje da postoji statistička značajnost na varijabli altruizam. Ispitanici koji žive sa jednim roditeljem imaju izraženiji altruizam u odnosu na ispitanike koji žive sa oba roditelja. Dobijeni rezultati pokazuju da ispitanici koji žive sa jednim roditeljem imaju visoke skorove na skali altruizma. Rezultati se mogu objasniti na osnovu pretpostavke da mladi koja žive samo sa jednim roditeljem zbog aktuelne porodične situacije pokazuju veći stepen altruističnog reagovanja jer su više uključeni u porodičnu sredinu na specifičan način iz razloga što nedostaje jedan od roditelja. Često su otežani uslovi življenja u takvim porodicama, neminovno je vezivanje za roditelja sa kojim dete živi. Nameće se pomaganje roditelju u svakodnevnim poslovima, pojačano je saosećanje sa roditeljem sa kojim se živi. Ako roditelj koji živi sam sa detetom ili decom potstiče prosocijalno ponašanje i naglašava važnost pomaganja unutar porodice, naglašava svoju stanje ,tugu, potrebu da im deca pomažu u svakodnevnim situacijama, onda možemo očekivati da ova deca tako reaguju i van svoje kuće (Joksimović, 1991). U istraživanju odnosa u porodicama sa jednim roditeljem (Gašić-Pavšić, 2007) navodi se još jedan razlog koji može biti važan. Nedostatak oca ili majke u adolescentnom periodu se pokazuje na specifičan način. Deca bez roditelja često su spremna na solidarnost i saosećanje, jer kod njih postoji praznina koju žele ispuniti čineći dobro drugima.

ZAKLJUČAK

Predmet ovog istraživanja se odnosio na ispitivanje povezanosti vaspitnih stilova roditelja i altruizma kod adolescenata. Razlog da istražimo prosocijalno (altruističko)

ponašanje je specifičnosti ovog ponašanja tj. pomaganje u svakodnevnim životnim situacijama koje ne zahtevaju veliki rizik i žrtvovanje što podrazumeva vođenje računa o socijalnim normama i pravilima ponašanja. Uticaji kojima je dete izloženo od strane roditelja i okoline, od samog rođenja usmeravaju njegov razvoj. Upravo u tome se ogleda značaj proučavanja vaspitnih stilova roditelja. Zahvaljujući istraživanjima možemo otkriti jedinstvene obrasce u ponašanju roditelja koji su doveli do određenog ponašanja kod dece, formiranja određenih karakteristika ličnosti i stavova prema različitim društvenim pojavama. Istraživanje je sprovedeno sa ciljem da utvrdimo da li postoji povezanost vaspitnih stilova i altruizma. Oslanjajući se na teorije o vaspitnim stilovima i teorije o altruizmu i na dosadašnja brojna istraživanja dobili smo rezultate koji se u značajnoj meri razlikuju od dosadašnjih. Istraživanjem je potvrđeno da postoji pozitivna povezanost između vaspitnih stilova i altruizma, i postoji značajna statistička razlika u stepenu izraženosti altruističkog ponašanja ispitanika u odnosu na kontrolne varijable (pol, mesto boravka, obrazovanje roditelja, struktura porodice). Autoritativni vaspitni stil roditelj pokušava da usmerava detetove aktivnosti na racionalan, problem-orijentisan način. On (roditelj) ohrabruje razmenu mišljenja, objašnjava detetu razloge koji stoje iza pravila i traži da čuje njegove prigovore kada odbije da se složi. Vrednuju se i autonomna volja i povinovanje pravilima. Roditelj praktikuje čvrstu kontrolu u trenucima neslaganja sa detetom, ali ne drži dete zarobljeno ograničenjima. Rezultati sprovedenog istraživanja na adolescentnom uzrastu su pokazali da je altruizam oblik prosocijalnog ponašanja psihološko-socijalna pomoć koja se pruža osobama u okruženju. Autoritativni vaspitni stil doprinosi intenzitetu altruizma na ovom uzrastu što se može objasniti sazrevanjem tokom koga dolazi do boljeg razumevanja psihološkog stanja druge osobe i povećane sposobnosti stavljanja na tuđe mesto ali i posledicom suočavanja mladih sa različitim psihološko-emocionalnim problemima vezanim za odnose sa roditeljima, vršnjacima i osobama u okruženju.

LITERATURA

1. Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*.
2. Dušanić, S. (2007). Prediktori religioznosti mladih. U M. Biro, S. Smederevac (ur.), *Psihologija i društvo*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
3. Joksimović, S. (1991). Razvoj prosocijalne orijentacije učenika. U zborniku br. 23. Instituta za pedagoška istraživanja. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
4. Joksimović, S. i Gašić-Pavišić, S. (2007). Podsticanje prosocijalne orijentacije mladih u porodici i školi. U zborniku "Saradnja škole i porodice-pretpostavke, teškoće i mogućnosti". Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
5. Keresteš, G. (2002). Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata. *Jastrebarsko: Naklada Slap*.
6. Kuburić, Z. (2000). Crkvena inteligencija i selo. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, (109), str.101-113.
7. Maccobi, EE. and Martin, JA. (1983). Socijalizacija u kontekstu porodice: roditelj-dete interakcija. U PH mussen (ur.), *Priručnik psihologije deteta*. Vol. 4: Socijalizacija, ličnost i društveni razvoj. New York: Vilei.
8. Matejević, M. (2007): *Vrednosne orijentacije i vaspitni stilovi roditelja*. Niš: Filozofski fakultet.

9. Milenković, M. (2012). Stavovi studenata prema braku i razvodu s obzirom na strukturu porodice i kvalitet porodičnih odnosa. Master rad. Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
10. Palacios, J., Gonzales M.M., Moreno M.C. (1992): Stimulating the Child and the Zone of Proximal Development: The Role of Parents Ideas U: Sigel I.E. (ed.) Parental Belief.
11. Piorkowska-Petrović, K. (1990). Dete u nepotpunoj porodici. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
12. Raboteg-Šarić, Z. (1995). Psihologija altruizma, Zagreb: Alinea.
13. Rot, N. (1980). Psihologija ličnosti. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Smith, H.L., Fabricatore, A. et al (1999). Religiosity and Altruism Among African American Males. *Journal of Black Studies*, 29(4),pp. 579-598.
15. Spilka, B., Hood, R.W., Hunsberger, B., Gorsuch., R. (2003). The psychology of religion, an empirical approach. New York: The Guilford Press.
16. Stevanović, B. (1978). Pedagoška psihologija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. Todorović, J. (2005). Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata. Niš: Prosveta.

THE ROLE OF FAMILY RELATIONS ON PERCEPTION OF SELF-EFFICACY IN ADOLESCENTS

Djerdji ERDEŠ KAVEČAN¹, Milka OLJAČA²

¹Department of Philosophy, Study group Psychology at State University of Novi Pazar, Novi Pazar, Serbia

²Department of Pedagogy at University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Originalni naučni rad

ABSTRACT

It is well known, that the perception of one's own self-efficacy in children is related to the perception of the entire family model. The intention of the researchers in this paper is to focus on characteristics of family relations which are significantly related to certain aspects of the self-efficacy. The sample of the research included secondary-school pupils from Serbia (N = 663), whose average age was 16.2 years old. Data were collected by the Family Adaptability and Cohesion Scale (Olson et al., 1985), as well as by the adapted version of the Self-Efficacy for Children Questionnaire SEQ - C (Muris, 2001; Vulić-Prtorić et al., 2006). In data processing, we have used descriptive statistical methods, and calculated the Pearson correlation coefficients and the multiple regressions. The findings indicate that the level of cohesiveness within the family is a significant predictor of academic ($\beta=.41$, $p=.00$) and social self-efficacy ($\beta=.29$, $p=.00$), while the level of the family adaptability is a good predictor of emotional self-efficacy ($\beta=.14$, $p<.05$) of the secondary-school pupils. According to the presented results of the research, it can be concluded that appropriate family relationships contribute to a more positive self-evaluation in adolescence. Limitation of the paper is based on the fact that all the data are based on self-evaluation of adolescents, and that more objective illustration of the family relations could be obtained after including all the family members in the research. Also, it would be desirable to include more representatives of other Microsystems in some future researches (a school, a peer group, a community), in order to get information about academic, social and emotional functioning of the young people in a relevant way.

Keywords: adolescent families; family adaptability; family cohesion; self-efficacy, predictive value

INTRODUCTION

According to the scientific papers dealing with the family systems: "Three types of relationships affect the integrity of the system organization, as follows: a. mutual influence of parents on the child's development, b. a relationship of a child and marital relationships, and c. mutual influence of the marital relations on the parenthood" (Oljača, 1989, pp.311). Many authors point out that the family cohesion or closeness of the family members is the most often listed feature of the strong families, and that the mentioned dimension represents the family strength both for the healthy families and the families of the clinical samples (Teodoro et al., 2009 as cited in Burges Sbicigo and Dell'Aglio, 2012). When the adolescent families are in question, many researchers (Conger, Conger and Scaramella, 1997; Bean and Northrup, 2009; Frank, Plunkett and Otten, 2010) believe that the cohesion of the family members contribute to the adolescent's perception of the family as emotionally close, developed and stable and

are associated with higher self-esteem and self-efficacy (Guo et al., 2009) in adolescence. In the family "the personality structure is formed on the basis of interactions, creating patterns of its further behavior or a life-style, and realizing individualization and processes by which the personality gain a unique integrity and entirety." (Oljača, 1989, pp.312). The microsystem, as the narrowest subsystem of the environmental system, which directly surrounds the individual, includes all the concrete conditions in which the individual lives, works and acts. This system consists of all the elements and groups with which the individual comes into direct social contact and interaction, such as: the family, preschool and school institutions, peer groups, neighborhoods, etc. (Bronfenbrenner, 1989). The intention of the researchers in this study is to examine the quality of family relationships in adolescents' families as one of the most important factor in the development of academic, emotional and social functioning of adolescents, as well as to examine the relationship of family functioning and perception of self-efficacy in the academic domain and in the domain of social and emotional functioning.

Connection of Family Relations and Self-Efficacy in Adolescents. In his papers, Bandura (Bandura, 1986) defines the self-efficacy as a cognitive assessment of one's own competence to achieve certain objectives, which significantly affects the personal choice of activities, investment of efforts, and the persistence itself (Bandura, 1986, 2006; Zimmerman, 1989). A high assessment of the self-efficacy has an effect on pupils to choose specific and difficult tasks, resolve them better, while the success, in that case, acts in reverse and raises the level of the assessed self-efficacy. (Schunk & Meece, 2006). Bandura (1997) also states that a strong sense of competence in pupils encourages an intrinsic motivation to learn, which is reflected in the fulfillment of school duties, and the pupils' school achievement. On the other hand, a feeling of incompetence often creates socially unacceptable, aggressive and anxiety behavior. Previous research on adolescent self-efficacy demonstrates that self-efficacy impacts not only cognitive, but also affective, and behavioral domains of adolescent functioning (Zimmerman & Cleary, 2006). The study of Zimmermann and Ringle (Zimmerman & Ringle, 1981; as cited in Schunk, 2001.) has demonstrated that the perception of one's own self-efficacy in children and adolescents is related to the perception of the entire family model. Namely, the children who watch the pessimistic family model over a longer period assess their self-efficacy significantly worse. In his study, Zimmerman (Zimmerman, 2000) states that the gifted children often originate from the families where successful parents represent the model with high standards for the achievement and self-evaluation. The author also points out that the optimism and approval, equally as the pessimism and the self-criticism, are forms of the behavior models, which may be adopted and later applied by a child, as his/her own forms of action towards himself/herself. When the emotional competence and emotional self-efficacy are concerned, according to many authors, their development is primarily related also to the family factors (Bradley, 2000, Sanson, Hemphill & Smart, 2004). Eisenberg, Cumberland & Spinrad (1998) point to the fact that parents encourage the emotional development of their offspring when they talk about their own or others' emotions, and when they show an interest in their children's emotions. According to them, the conversation on emotions directly affects understanding and the emotion regulation in children, contributing to the development of emotional skills. The same

authors believe that the reactions of parents on the children's emotional expression may contribute to the creation of strategies for controlling specific emotions in children. Therefore, it is important to emphasize the importance of the parental models, when it comes to understanding of emotions, the development of emotional competence, and emotional self-efficacy in children. In adolescence, the social competence and social self-efficacy have a different meaning, depending on the perspective from which they are assessed. For example, an influence on the change of behavior in adolescence can be made by parents, who can have an important role as models of behavior, then by the interaction with parents and peers. According to Bandura (2011) adolescent's judgement of their efficacy to manage their relationships with their parents also measures their self-belief. In any case, the aim of the social development of adolescents involves a positive social competence, as an improved efficiency to achieve the desired social relations in a society.

METHOD

The sample consisted of the secondary school pupils from Serbia (N = 663), whose average age is 16.2 years old. Out of the total number of examined adolescents, 358 of them (54%) were male respondents, while 305 of them (46%) were female. 544 (82%) adolescents of the sample stated that they lived in the same household with both parents, while the remaining 119 (18%) stated that they lived with one parent or in some other family configuration. The research was carried out during 2015, and the data collection was implemented by the questionnaire survey. Data were collected at schools in cooperation with expert associates, teachers and tutors. The survey was anonymous, and the procedure of filling in the questionnaire did not last longer than 30 minutes.

Instruments. *The Family adaptability and cohesion evaluation Scale / FACES III (Olson, Portner & Lavee, 1985).* The aim is to explore the family functioning, and it examines two dimensions: a family cohesion and a family adaptability. The Scale is based on the Circumplex Model, which supports an idea that there is a curve-linear relationship between the dimensions of cohesion and adaptability and an effective family functioning, which means that extremely high and extremely low levels of cohesion and adaptability contribute to the dysfunction of the family system. FACES III is the self-response instrument, which consists of 20 items, with a five-degree scale of the Likert's type for responses. On this scale, respondents evaluate the extent to which they agree with a statement, while the variety of responses ranges from 'almost never' to 'almost always'. Each dimension (cohesion and adaptability) is estimated by over 10 items. In a further analysis in this research, the results on the dimensions of cohesion and adaptability have been treated as continuous scores. Original validation studies point to a high internal consistency (.84 for cohesion, .79 for adaptability), and the inter-correlation of two estimated dimensions $r = .03$ (Olson et al., 1985). *Self-efficacy questionnaire for children - SEQ - C (Muris, 2001; Vulić-Prtorić & Sorić, 2006).* The questionnaire is designed to examine children's feelings of the self-efficacy in three domains: academic, social and emotional. This research has applied the adapted version of the Questionnaire Vulić-Prtorić et al. (2006). It is based on

Bandura’s social cognitive theory (1999), which supports the idea that individuals have their own system, which includes cognitive and affective structures and enables the use of mechanisms to perceive, regulate and evaluate their behavior, through the processes of their own verification, which includes the perception of the self-efficacy. The Self-Efficacy Questionnaire for Children-SEQ consists of 24 items, with 8 items for each subscale. Social Self-Efficacy Subscales measure the perceived ability of children in their relationships with the peers, as well as a degree of assertiveness. Academic Self-Efficacy Subscales measure the perceived ability to cope with learning and curriculum, as well as to meet the school expectations, while Emotional Self-Efficacy Subscales measure the perceived ability to cope with negative emotions. The questionnaire is in the Likert’s format and it has a high internal reliability (Cronbach’s Alpha for all four statements is .87). Various researches have found significant correlations with the scores on the Coopersmith’s Self-Esteem Scale. The following table illustrates presented data on the internal consistency of instruments which have been used in the research.

Table 1. View of the reliability of instruments

Instrument	Cronbach’s Alpha
FACES III- Cohesiveness	.805
FACESIII-Adaptability	.593
Academic Self-Efficacy	.818
Emotional Self-Efficacy	.783
Social Self-Efficacy	.797
Self-Efficacy – Total	.877

RESULTS

Descriptive indicators of the Family Functioning Quality in our sample

Table 2. View of the level of cohesion and adaptability in the surveyed families

	Minimum	Maximum	AS	SD
Cohesion	20	50	39.99	6.03
Adaptability	14	47	28.11	5.68

* Higher scores on the test indicate a higher level representation of the observed two dimensions

The average values in Table 2 show that the level of cohesion in the adolescent families is higher than the level of adaptability, which means that the emotional relationship among the family members is higher than the flexibility and readiness of the family to cope with changes.

Descriptive indicators for the self-efficacy dimensions in our sample

Table 3 shows the evaluation results of three dimensions of self-efficacy in the adolescent families, which have been illustrated by measures of the central tendency (arithmetic mean, standard deviation).

Table 3. View of the self-efficacy and its dimensions

	Minimum	Maximum	AS	SD
Academic Self-Efficacy	1.00	5.00	3.44	.72
Emotional Self-Efficacy	1.00	4.88	3.41	.72
Social Self-Efficacy	1.00	5.00	3.84	.65
Self-Efficacy – Total	1.00	5.00	3.62	.56

* Higher scores on the test indicate a higher level representation of the observed four dimensions

Based on the average values from the table 3, it is seen that adolescents perceive their abilities and opportunities rather successfully both in the academic domain and in the domain of social and emotional functioning. It seems, however, that adolescents perceive that they are most successful in relationships with peers (social self-efficacy), than in meeting the school expectations (academic self-efficacy), and they are somewhat less successful in facing the negative emotions (emotional self-efficacy).

Examination of Correlations between the Family Functioning Dimensions and the Self-Efficacy Dimensions

A correlation between the family functioning dimensions and the self-efficacy dimensions has been established on the basis of the Pierce's linear correlation coefficients. Table 4 presents the correlations among all observed dimensions.

Table 4. Correlations among the family functioning dimensions and the self-efficacy dimensions

	I	II	III	IV	V	VI
Cohesion (I)	1	.254*	.406**	.211*	.338**	.431**
Adaptability (II)	.254*	1	.198*	.179*	.228**	.252*
Academic Self-Efficacy (III)	.406**	.198*	1	.444**	.482**	.789**
Emotional Self-Efficacy (IV)	.211*	.179*	.444**	1	.554**	.807**
Social Self-Efficacy (V)	.338**	.228**	.482**	.554**	1	.844**
Self-Efficacy (VI)	.431**	.252*	.789**	.807**	.844**	1

Notes: * $p < .05$; ** $p < .01$

Based on the correlation coefficients, it is seen in Table 4 that there has been registered relatively high correlation among the dimensions of the family functioning and the self-efficacy dimensions. However, statistically most significant correlations have been registered among the dimensions in the domain of *self-efficacy* (*academic, emotional and social self-efficacy*), and between two dimensions of the *family functioning* (*cohesion and adaptability*), which certainly shows a high validity of constructs which are examined in the framework of these instruments. When the dimension of cohesion is concerned, it is significantly correlated with all dimensions of self-efficacy (academic, emotional, social). However, the highest correlation has been registered with the global self-efficacy, as well as with the academic self-efficacy of a child. Adaptability, as another dimension of the family functioning is also correlated with all dimensions of the self-efficacy. This variable is also in the highest correlation with the global self-efficacy of a child, but unlike the dimension of cohesion, it is most

correlated with the efficacy in the domain of the social functioning of the child, comparing to all the other dimensions of the self-efficacy. All correlations are significant in the level $p < .05$.

Examination of predictions of the adolescents' self-efficacy based on the variables of the family functioning

In order to examine predictions of the adolescents' self-efficacy based on the variables of the family functioning, the multiple regression analysis has been applied. The set of predictors has included the following variables: the quality of interaction among the family members (the level of cohesion and adaptability), while the criterion variables have been the self-efficacy dimensions (academic, social and emotional) of adolescents.

Regression analysis of the family functioning and self-efficacy

The following analysis in table 5 refers to the results of the regression analysis of predictor variables and the dependent variable, which consists of social, academic and emotional self-efficacy of adolescents. All the obtained results of multiple correlations between the sets of variables *the family functioning* and *theself-efficacy* are statistically significant in the level $p < .01$. The relevant data are shown in the following table.

Table 5. Multiple Regression Analysis – the model significance (self-efficacy)

dependent variable	R	R ²	F	Std.	p
Academic Self-Efficacy	.46	.21	35.77	.65	.00
Emotional Self-Efficacy	.26	.06	9.82	.70	.00
Social Self-Efficacy	.35	.12	18.33	.62	.00

Based on the significance, it is seen from Table 6 that a significant predictor of the academic self-efficacy is the level of cohesion ($\beta = .41$) in the family ($p < .01$). The following table shows that the same variable can predict the social self-efficacy as well ($\beta = .29$), with the provision that the cohesion is a significant predictor of this variable at the level $p < .01$. The data presented in Table 6 show that the family adaptability ($\beta = .14$) is statistically significant contribution of emotional self-efficacy in this model. It is significant at the level $p < .05$.

Table 6. Multiple Regression Analysis – Regression Coefficients (self-efficacy)

Dependent variable	Predictor	Beta	B	t	p
Academic	Cohesiveness	.41	.05	7,32	.00
Self-Efficacy	Adaptability	.13	.02	2,34	.20
Emotional	Cohesiveness	.16	.02	1,92	.06
Self-Efficacy	Adaptability	.14	.02	2,36	.02
Social	Cohesiveness	.29	.03	4,90	.00
Self-Efficacy	Adaptability	.14	.02	2,38	.18

DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

According to the Circumplex Model of family functioning, it is assumed that the central levels of cohesion (separated and connected) are preferred for the optimal

family functioning, since they indicate a good balance (stability) of the family system. The model also assumes that the central levels of adaptability (structured and flexible) contribute to better marriage and family functioning, while the extreme levels (rigid and chaotic) are characteristics of dysfunctional families. According to the obtained values on the dimensions of cohesion and adaptability, the examined families belong to the central type of the family system, i.e. they generally belong to the balanced type of the family functioning. The findings of this study also indicate, that in the adolescent families a level of cohesion is higher than the adaptability, and that the observed adolescent families function well. The results of this research show that adolescents relatively successfully perceive their abilities and opportunities both in the academic domain and in the domain of social and emotional functioning. However, when the relationships with peers are in question, the perception is the most successful (the social self-efficacy). It is followed by the perception of success in fulfilling the school tasks (the academic self-efficacy), and finally, there is the perception of ability to cope with negative emotions (the emotional self-efficacy). Taking into consideration that many studies underline that both the acceptance and the quality of communication among children and parents play an important role in the formation of an image about oneself (McClure, Tanski, Kingsbury, Gerrard & Sargent, 2010; Youngblade, Theokas, Schulenberg, Curry, Huang & Novak, 2007), Parker and Asher's study (Parker & Asher, 1987) points out that the relationships with peers are also essential for healthy cognitive, emotional and social development of adolescents. Approval or disapproval of others has an enormous importance in this period, and according to many authors, self-evaluation in adolescence is influenced by the fact what significant others believe and think about them (Humphrey, 2003). Since the relationships with peers are based on equality, reciprocity and consensual validation, many studies show that adolescents are very much close with their peers (Brown & Larson, 2009) and that they increasingly turn to friends as a reference group in the period of adolescence. This transition, however, is not unique. According to Spera (Spera, 2006), parental influences on the school work, academic self-regulation, and goal pursuit remain strong, while peers more endeavor to form the attitudes and activities related to the social life. These findings certainly help us to understand that it is possible that such relationship of closeness, a sense of acceptance, perception of a friend as a unique personality, as well as a feedback from them, actually lead to the concept of the self-image (Selman 1980, Youniss et al. 1985; as cited in Kapor-Stanulović, 2007, p.76), as well as to the evaluation of the success when relationships with peers are in question. In this research, the weakest self-perception of abilities has been registered in the domain of emotions, what is certainly understandable, since this age group is associated with frequent changes of mood fluctuations. The adolescents themselves have evaluated that they are the least successful in the regulation of emotions and in coping with negative emotions. It certainly shows that in future it would be desirable to develop programs that would focus on successful self-evaluation of adolescents, particularly in the emotional sphere of life. It should be done in the joint cooperation of parents, teachers, and experts. This issue has been also elaborated in the Catterall's work (Catterall, 1998), who has found that the family support, the sensitivity of the school for pupils, as well as the involvement of pupils, anticipate in the recovery, when the academic and emotional functioning of adolescents are in question. Mantzicopoulos (1990), Te

Wang & Holcombe (2010) also conclude that the school environment has positive effects on children and their academic achievement if they are encouraged in the problems-solving, teaching skills for coping with stress, primarily by focusing on positive emotions. The results of this research show that cohesion is a significant dimension which has simulative effects on the self-evaluation in the academic, social and emotional domain, and which certainly suggests that the emotional exchange among the family members, and the support which the family members offer to each other, has a positive impact on general self-efficacy of the child. This complies with previous findings, which identify the influences of parents on creation of the competences of pupils, and which are, on the other hand, related to the self-concept, self-evaluation, expectation of success in the future, as well as to the school achievement of pupils (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Mishra & Bamba, 2012, as cited in Mishra & Bamba 2014; Weiser & Riggio). In this research, the regression analysis has proved that cohesion is a significant predictor of social self-efficacy as well, which means that greater openness and closeness among the family members contributes to the fact that adolescents make friendship relationships with their peers with more confidence, and that they are also more successful in preserving these relationships. Many studies emphasize a significance of a family as a model of behavior with individuals outside the family environment. It turns out that if adolescents perceive the relationships within the family as appropriate, their perception of relationships with friends (peers) will also be more positive (Conger, 1977, as cited in Lackovic-Grgin, 2006: 150). The research has also determined that the belief in one's own efficiency is related to the family situation, which has proved to be optimal in the socialization of children, such as: clear communication between a parent and a child, democratic decision-making and support of the emotional expressions (Kapor-Stanulović, 2007: pp. 223). The data of this research point to the fact that the dimension of adaptability is related to all dimensions of the self-efficacy. However, adaptability is a predictor of only one out of three studied dimensions, which is the emotional self-efficacy of a child. It certainly shows that if the roles and rules within the family are set up properly, if the style of negotiation in the family is clearly defined, if the discipline is consistently practiced, and if the family members are ready to adapt to the developmental changes of their offspring, the problems of youth persons, which are usually the problems of emotional nature, will be certainly easier to overcome. On the basis of already implemented researches in the field of emotional competence and self-efficacy, which claim that the parents' reaction to the emotional expression of children contribute to the formation of strategies for control of specific emotions in children, as well as for development of emotional skills (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998), it is assumed that the successful solution of emotional problems with help of the family results in the more positive evaluation, when the success of coping with negative emotions is in question. According to the presented results of the research, it can be concluded that appropriate family relationships contribute to a more positive self-evaluation in adolescence. It has been found that the processes which occur in several Microsystems (a family, a school, and a peer group) are related, and that they affect optimal functioning of the young people. Limitation of the paper is based on the fact that all the data are based on self-evaluation of adolescents, and that more objective illustration of the family relations could be

obtained after including all the family members in the research. Also, it would be desirable to include more representatives of other Microsystems in some future researches (a school, a peer group, a community), in order to get information about academic, social and emotional functioning of the young people in a relevant way. Based on the obtained results, it is very important to develop future programs to build the capacities for successful self-evaluation of academic, emotional and social competence of pupils, since the perception of their own competence has an important role both in the school context, and in the later successful general functioning of an adult. According to Li and Kan (Li and Kan, 2008 as cited in Chung et al., 2010), although the competence in particular field can lead to success, it must be developed by learning, practicing, or through experience. Therefore, the aim of this paper is to use the obtained results to develop the expert prevention programs, which could be used for prevention of the development of ill consequences in the early ages, and for promotional programs focused on the immediate (family), and broader social systems (a school system, a local community). These programs could be certainly implemented through education of the teaching staff, as well as through the methods based on the peer education in educational institutions.

REFERENCES

1. Bandura, A. (1986.). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
2. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
3. Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In: L. Pervin & O. John, 2nded. Handbook of personality. New York: Guilford Publications, pp. 154-196.
4. Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In: F. Pajares & T. Urdan, eds. Self-efficacy beliefs of adolescents, Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 307-337.
5. Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Regalia, C., Scabini, E. (2011). Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life. *Applied psychology: an international review*. 60 (3), pp. 421–448.
6. Bean, R. A., & Northrup, J. C. (2009). Parental psychological control, psychological autonomy, and acceptance as predictors of self-esteem in Latino adolescents. *Journal of Family*. 30(11), pp.1486-1504.
7. Bradley, S. (2000). Affect regulation and development of psychopathology. New York: Guilford Press.
8. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
9. Bronfenbrenner, U. (1989). Environmental system theory. In: R. Vasta, ed. *Annals of child development: Vol. 6. Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. London: JAI, pp. 187-249.
10. Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In: P. Moen, G.H. Elder, K. Luscher. eds. *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC: APA Books, pp 619-647.
11. Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications.

12. Brown BB, Larson J. (2009). Handbook of adolescent psychology, Vol 2: Contextual influences on adolescent development. 3rd. Hoboken, Peer relationships in adolescents.NJ US: John Wiley & Sons Inc., pp.74–103.
13. Catterall, James S., (1998). Risk and resilience in student transitions to high school.American Journal of Education.106 (2), pp. 302-333.
14. Conger, K. J., Conger, R. D. & Scaramella, L. V. (1997). Parents, siblings, psychological control, and adolescent adjustment.Journal of Adolescent Research.12 (1), pp.113-138.
15. Chung, R.G., & Wu, C.Y. (2010). The identification of personnel director's competency profile through the use of the job competence assessment method.African Journal of Business Management. 5(2), pp.405-415.
16. Dishion, T.J., Patterson, G.R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers.Developmental Psychology. 27(1), pp.172-180.
17. Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998).Motivation to succeed. In: N. Eisenberg. W. Damon (5th ed.), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development. New York: Wiley, pp. 1017-1095.
18. Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion.Psychological Inquiry. 9(4), pp.241–273.
19. Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In: A. J. Elliot & C. Dweck.eds.Handbook of competence andmotivation. New York: Guilford Press. pp. 52–72.
20. Elliot, A. J., Gable, S. L., & Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain.Personality and Social PsychologyBulletin. 32(3), pp. 378–391.
21. Guo, R., Deng, S., Liang, J., & Yan, Y. (2009). Influence of family factors on self-efficacy of the middle school students in Baise City. Wei Sheng Yan Jiu. 38(3), pp.320-322.
22. Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., et al. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. Child Development.75(5), pp.1491-1509.
23. Humphrey, N. (2003). Facilitating a Positive Sense of Self in Pupils with Dyslexia: the Role of Teachers and Peers. Support for Learning.18, pp.130-136.
24. Kandel, D. B. (1980). Drug and drinking behaviour among youth.Annual Review of Sociology.6, pp.235-285.
25. Kapor-Stanulović, N. (2007). Na putu ka odraslosti. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
26. Lacković-Grgin, K. (2006). Psihologija adolescencije. Jastrebarsko: Naklada Slap.
27. Mantzicopoulos, P. (1990). Coping with school failure: Characteristics of students employing successful and unsuccessful coping strategies. Psychology in the Schools. 27, pp.138-143.
28. McClure, M., Tanski, S., Kingsbury, J., Gerrard, M., Sargent, J. (2010). Characteristics Associated With Low Self-Esteem Among US Adolescents.Academic pediatrics. 10 (4), pp.238–244.
29. Mishra, S., Shanval, V., K. (2014). Role of family environment in developing self-efficacy of adolescents.Integrated Journal of Social Sciences.1 (1), pp.28-30.
30. Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. 23 (3), pp.145-149.
31. Olson, D. H., Portner, J., Lavee, Y. (1985). *FACES III* Manual and Norms. D. H. Olson, Family Social Science, St. Paul:University of Minnesota, MIN 55108.

32. Oljača M. (1989). Porodica i procesi individualizovanog vaspitanja dece. *Pedagogija*. 3, pp.308-314.
33. Parker, J., Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*. 102(3), pp.375–389.
34. Frank, G. Plunkett, S.W., Otten, M.P. (2010). Perceived Parenting, Self-Esteem, and General Self-Efficacy of Iranian American Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*. 19, pp.738–746.
35. Ryan, A. M., & Shima, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 32, pp.1246–1263.
36. Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*. 13(1), pp.142-170.
37. Šbicago, J. B., Dell'Aglio, D. D. (2012). Family environment and psychological adaptation in adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 25(3), pp.615-622.
38. Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, eds. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association, pp.125-153.
39. Schunk, D.H., & Meece, J.L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In: F. Pajares & T. Urdan eds. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age, pp.71-96.
40. Spera, C. (2006). Adolescents' Perceptions of Parental Goals, Practices, and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*. 26 (4), pp.456-490.
41. Te Wang, M., Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*. 47 (3) ,pp.633-662.
42. Vulić-Prtorić, A. & Sorić, I. (2004). Uпитnik samoefikasnosti za djecu – SEQ-C, U: V. Čubela Adorić i sur. ur. 2004., *Zbirka psihologijskih skala i upitnika II*. Sveučilište u Zadru: Odjel za psihologiju, pp. 87-92.
43. Weiser, D.A., Riggio, H.R. (2010). Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes? New York: Springer.
44. Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*. 42(1), pp.1-18.
45. Youngblade LM, Theokas C, Schulenberg J, Curry L, Huang IC, Novak M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: a contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119 1:S47–53.
46. Zhan, M., & Sherraden, M. (2003). Assets, expectations, and children's educational achievement in female-headed households. *Social Service Review*. 77(2), pp.191-211.
47. Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *J. Educational Psychology*. 81(3), pp.329-339.
48. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner .eds. *Handbook of self-regulation*. San Diego, USA: Academic Press. pp.13-35.
49. Zimmerman, B.J., Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: F. Pajares & T. Urdan.eds. *Self efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age. pp.45-69.

OBESITY IN CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

Sunchica PETROVSKA, Beti DEJANOVA

Institute of Physiology, Faculty of Medicine, University “Ss.Cyril and Methodius“,
Skopje, R. Macedonia

Stručni rad

ABSTRACT

Ten per cent of the world's school-aged children are estimated to be carrying excess body fat with an increased risk for developing chronic disease. Of these overweight children, a quarter are obese, with a significant likelihood of some having multiple risk factors for type 2 diabetes, heart disease and a variety of other co-morbidities before or during early adulthood. The prevalence of overweight is dramatically higher in economically developed regions, but is raising significantly in most parts of the world. In many countries the problem of obesity in childhood obesity is worsening at a dramatic rate. Although childhood obesity brings a number of additional problem in train- hyperinsulinemia, poor glucose tolerance and araised risk of type 2 diabetes, hypertension, sleep apnoea, social exclusion and depression- the greatest health problems will be seen in the next generation of adults, as the present childhood obesity epidemic passes through to adulthood. Greatly increased rates of heart diseases, diabetes, certain cancers, gall bladder disease, osteoarthritis, endocrine disorders and other obesity-related conditions will be found in young adult populations, and their need for medical treatment may last for their remaining – life times. The costs to the health sevices, the losses to society and the burdens carried by the individuals will be great. Preventive activities cover a broad spectrum from individual and local group- based initiatives which are the ones most closely discussed in this review paper.

Keywords: obesity, children, young people

INTRODUCTION

The biology of weight change in childhood

Many studies have shown that obesity tends to track across the life course, so that once a child becomes fat, he or she is more likely to be fat later in life, although the magnitude of this risk depends on the measures used and study duration. These factors are considered in more detail in the following sections, which look at the developmental aspects of growth and body weight, the current views on the genetic, molecular and cellular aspects of weight gain, and the various physical and environmental risk factors that increase the likelihood that a child will accumulate excess weight.

Molecular and cellular aspects of adipose tissue development

The storage and use of energy in the human body is controlled by several regulatory systems, producing a variety of signals: appetite, satiety, messages via the sympathetic and parasympathetic nervous system and a complex range of messages from the endocrine system. In the short term, food-modulated regulatory signals from the gastrointestinal tract along with signals generated from dietary factors before and

during food metabolism inform the central nervous system about food intake and regulate hunger and satiety. In the longer term, a series of homeostatic mechanisms are involved in regulating fat storage and release, resting metabolic rate and energy expenditure, which may be largely determined by genetic mechanisms and susceptible to genetic variation. Adipocytes in white adipose tissue are the body's principal energy stores. A relatively lean child weighing, for example, 30 kg will have about 4.5 kg of triglycerides stored in adipose tissue, equivalent to 1.3 million kJ in energy (Wabitsch, 2002). Energy stored in protein (mostly in muscle mass) amounts to some 26 000 kJ and as glycogen only 2100 kJ. Adipose tissue may be found in the fetus after the 14th week of gestation. By birth adipose tissue amounts to about 13% of the newborn's body mass, doubling to around 28% by the end of the first year for a normal-weight infant. This period of adipose tissue accumulation, recognized over a century ago by Stratz (Stratz, 2002) has been referred to as the 'first filling period' to be followed by a fall in the fat proportion of body mass over the next 6–10 years, referred to by Stratz as the 'first stretching period'. He noted a second filling period during puberty, a post pubertal stretching period, and a final filling period during later adolescence, around 16–20 years. The two periods in which body fat is gained differ in one important respect. During the first year of life, fat accumulation is largely by means of increased volume of the adipocytes. During the pubertal period, the fat accumulates largely through an increase in the number of adipocytes, without significant further change in fat cell volume (Wabitsch, 2002). This indicates two distinct mechanisms at work, one which regulates the breakdown or storage of fat within the cell through lipolytic and lipogenic mechanisms, and one which regulates the number of cells through proliferation (from pre-adipocytes) or removal through apoptosis or merger of fat cells. The formation of adipose cells from pre-adipocytes shows age-dependent differences in proliferative activity, with maximum proliferation and capacity for differentiation during the first year of life and in the period just before puberty. Adipose tissue in children generally contains a much higher proportion of smaller fat cells than such tissue does in adults, indicating a higher rate of formation of new cells during childhood. Various medical conditions are linked to adipocyte size and numbers: for example hypothyroidism is associated with a decreased number of fat cells with or without a corresponding change in total adipose tissue mass (Wabitsch, 2002). Growth hormone-deficient children have slightly increased body fat stores through enlarged fat cells, but fewer in number than found in the equivalent tissue from healthy children (Wabitsch, 2002). Glucocorticoids, which are potent stimulators of adipocyte proliferation, in excess can lead to features characteristic of Cushing's syndrome, with an increase in adipose tissue mass especially in the abdominal region. IGF-1 receptors and insulin receptors can be found in adipocytes and pre-adipocytes, and insulin is able to stimulate glucose uptake and lipogenesis as well as to inhibit lipolysis. Other factors act to inhibit the proliferation of adipocytes, including tumour necrosis factor, epidermal growth factor and platelet derived growth factor. One special function of the fat cell is the secretion of leptin, which has been shown to inform the brain about the status of energy reserves. There is a direct relation between adipocyte volume and leptin secretion. The disappointing therapeutic results with leptin in obese patients could be due to leptin playing a role as a starvation signal rather than an adiposity signal (Hofbauer, 2002). Adipocytes are able to secrete a large number of peptides and

cytokines, including prostaglandins and the steroid hormones androgen and oestrogen. In this respect adipose tissue is not only an important repository for energy but is also an active endocrine organ, with an influence on cardiovascular and metabolic function, fertility and sexual maturation (Figure 1).

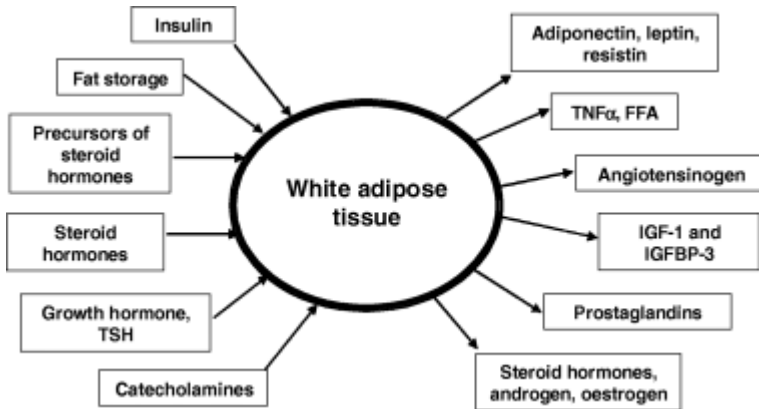


Figure 1. Complex hormone interactivity in adipose cells

Levels of serum IGF-1 and IGFBP-3 appear linked to the formation of adipocytes, adding support to the suggestion that the protein content of the diet, which leads to increased levels of IGF-1, may influence adipose tissue growth early in life (Wabitsch et al, 1995). This link to dietary protein intake is reflected in Waterlow's observation that in under-nourished children, IGF-1 levels are low while growth hormone levels are high (Waterlow, 1992), the reverse of that noted in obese children, while Rolland-Cachera has suggested that excess protein, especially during the earliest stages of childhood, may be a risk factor for obesity later in childhood (Rolland-Cachera, 1999).

Physical health consequences of obesity in children

Until recently, the complications of childhood obesity were unlikely to be clinically apparent for many years after the obesity developed, so that the consequences of obesity during childhood were rarely seen. Clinical studies of obese children have suggested a range of medical conditions for which obese children are at greater risk (Must, Strauss, 1999). These conditions are important because they are widely prevalent, potentially serious and carry life-time consequences for health and well-being.

Sleep-disordered breathing and asthma

A well-established pulmonary consequence of childhood obesity is ‘sleep-associated breathing disorder’, most clearly seen in severe obesity. The term refers to a broad spectrum of sleep-related conditions including increased resistance to airflow through the upper airway, heavy snoring, reduction in airflow (hypopnoea) and cessation of breathing (apnoea). Obesity-linked hypoventilation syndrome, sometimes referred to as Pickwickian syndrome, is a serious condition associated with pulmonary embolism and sudden death in children (Riley, 1976). In one small study, one-third of subjects with

severe obesity had symptoms consistent with sleep apnoea, and 5% had severe obstructive sleep apnoea. Another study found abnormal sleep patterns in 94% of obese children (Silvestri et al, 1993), with oxygen saturation below 90% for approximately half of total sleep time and with 40% of severely obese children showing central hypoventilation. Secondary metabolic correlates of obstructive sleep apnoea include hyperinsulinaemia, after accounting for obesity severity (De La Eva et al, 2002). Clinically significant effects on learning and memory function in obese children with obstructive sleep apnoea represent a troubling consequence of severe obesity (Rhodes et al, 1995).

Fatty liver disease

Non-alcoholic fatty liver disease (NAFLD) is increasingly recognized as a major health burden in obese children. NAFLD is a spectrum, ranging from fatty infiltration of the liver alone (steatosis) that is relatively benign to fatty infiltration with inflammation known as steatohepatitis or non-alcoholic steatohepatitis (NASH) and characterized by the potential to progress to fibrosis, cirrhosis and end-stage liver disease (Neuschwander-Tetri, Caldwell, 2003). Current prevalence estimates indicate that NAFLD affects approximately 3% of all children in various countries and from 23% to 53% of children who are obese, with up to 70% of these having steatohepatitis, severe fibrosis or cirrhosis (Rashid, Roberts, 2000). NAFLD therefore appears to be a common form of liver disease in many children, especially in developed countries where the obesity epidemic is most advanced.

Menstrual problems and early menarche

Abnormalities in menstruation and early menarche represent part of the endocrine response to excess body weight in girls. Previous studies have established a relationship between obesity and lowered fertility (Zaadstra et al, 1993) but the impact of excess weight on menstrual problems in adolescence is less well established. Oligomenorrhoea or amenorrhoea associated with obesity, insulin resistance, hirsutism, acne and acanthosisnigricans comprise a 'polycystic ovary syndrome'. The appearance of insulin resistance in youth, associated with overweight, may foreshadow an increased prevalence of polycystic ovary syndrome in adolescence. The prevalence of polycystic ovary syndrome in youth is unknown, and it is often undiagnosed because adolescents rarely have the characteristic ultrasonic ovarian morphology or because altered menstrual patterns or late menstruation may go unrecognized.

Type 2 diabetes

Although other factors are associated with type 2 diabetes in children (including family history, ethnicity and the presence of acanthosisnigricans), the most important risk factor is obesity. In a study of childhood diabetes, Scott *et al.* (Scott, 1997) found excess bodyweight among over 90% of adolescents with type 2 diabetes while among children with type 1 diabetes excess bodyweight was found in about 25% of cases.

Cardiovascular risk factors and hypertension

The prevalence of a metabolic syndrome among adolescents aged 12–19 years has been investigated in many studies (Cook, 2003). The overall prevalence of the

syndrome was 4.2% (6.1% among males and 2.1% among females). The prevalence was significantly related to weight status, being found among less than 0.1% of adolescents of normal weight (BMI below 85th centile), rising to 6.8% among overweight adolescents (BMI 85th–95th centiles) and an extraordinary 28.7% among obese adolescents (BMI 95th centile and above). Obesity is frequently associated with hypertension in adults and the same appears true in children. Up to 30% of obese children suffer from hypertension (Figuroa-Colon, 1997), and among adolescents one survey found 56% of those with persistent elevated blood pressure were also significantly overweight (Maffeis, 2001).

CONCLUSION

Although childhood obesity brings a number of additional problems in train-hyperinsulinemia, poor glucose tolerance and a raised risk of type 2 diabetes, hypertension, sleep apnoea, social exclusion and depression - the greatest health problems will be seen in the next generation of adults, as the present childhood obesity epidemic passes through to adulthood. Greatly increased rates of heart diseases, diabetes, certain cancers, gall bladder disease, osteoarthritis, endocrine disorders and other obesity-related conditions will be found in young adult populations, and their need for medical treatment may last for their remaining – life times. The costs to the health services, the losses to society and the burdens carried by the individuals will be great.

REFERENCES

1. Wabitsch, M. (2002). Molecular and biological factors with emphasis on adipose tissue development. In: Burniat W, Cole T, Lissau I & Poskitt EME (eds). *Child and Adolescent Obesity. Causes and Consequences; Prevention and Management*. Cambridge University Press: Cambridge.
2. Stratz, CH. (2002). *Der Körper des Kindes*. Ferdinand Enke: Stuttgart, 1902 cited in Wabitsch M.
3. Hofbauer, KG. (2002). Molecular pathways to obesity. *Int J Obes* ; 26 (Suppl. 2).
4. Wabitsch, M., Hauner, H., Heinzem E. & Tellerm W. (1995). The role of GH/IGF in adipocyte differentiation. *Metabolsim*; 44 (Suppl.)
5. Waterlow, JC. (1992). *Protein-Energy Malnutrition*, 2nd edn. Edward Arnold: London, Cited by Rolland-Cachera M-F, Bellisle F. *Nutrition*. In: Burniat W, Cole T, Lissau I, Poskitt EME (eds). *Child and Adolescent Obesity. Causes and Consequences; Prevention and Management*. Cambridge University Press: Cambridge, 2002.
6. Rolland-Cachera, MF. (1999). Obesity among adolescents: evidence for the importance of early nutrition. In: Johnston FE, Zemel B, Eveleth PB (eds). *Human Growth in Context*. Smith Gordon: London.
7. Must, A., Straussm RS. (1999). Risks and consequences of childhood and adolescent obesity. *Int J Obes*. 23.
8. Riley, DJ., Santiago, T., Edelman, NH. (1976). Complications of obesity-hypoventilation syndrome in childhood. *Am J Dis Child*. 130.

9. Silvestri, JM., Weese-Mayer, DE., Bass, MT., Kenny, AS., Hauptmann, SA., Pearsall, SM. (1993). Polysomnography in obese children with a history of sleep-associated breathing disorders. *PediatrPulmonol.* 16.
10. De La Eva, RC., Baur, LA., Donaghue, KC., Waters, KA. (2002). Metabolic correlates with obstructive sleep apnea in obese subjects. *J Pediatr.* 140.
11. Rhodes, SK., Shimoda, KC., Waid, LR., Mahlen, P., Oexmann, MJ., Collop, NA., Willi, SM. (1995). Neurocognitive deficits in morbidly obese children with obstructive sleep apnea. *J Pediatr.* 127.
12. Neuschwander-Tetri, BA., Caldwell, SH. (2003). Nonalcoholic steatohepatitis: summary of an AASLD single topic conference. *Hepatology.* 37.
13. Rashid, M., Roberts, EA. (2000). Nonalcoholic steatohepatitis in children. *J PediatrGastroenterolNutr.* 30.
14. Zaadstra, BM., Seidell, JC., Van Noord, PA., TeVelde, ER., Habbema, JD., Vrieswijk, B., Karbaat, J. (1993). Fat and female fecundity: Prospective study of effect of body fat distribution on conception rates. *BMJ.* 306.
15. Scott, CR., Smith, JM., Cradock, MM., Pihoker, C. (1997). Characteristics of youth-onset non-insulin-dependent diabetes mellitus and insulin-dependent diabetes mellitus at diagnosis. *Pediatrics.* 100.
16. Cook, S., Weitzman, M., Auinger, P., Nguyen, M., Dietz, WH. (2003). Prevalence of a metabolic syndrome phenotype in adolescents: findings from the third National Health and Nutrition Examination Survey, 1988–1994. *Arch PediatrAdolesc Med.*157.
17. Figueroa-Colon, R., Franklin, FA., Lee, JY., Aldridge, R. & Alexander, L. (1997). Prevalence of obesity with increased blood pressure in elementary school-aged children. *South Med J.* 90.
18. Maffeis, C., Pietrobelli, A., Grezzani, A., Provera, S. & Tato, L. (2001). Waist circumference and cardiovascular risk factors in prepubertal children. *Obes Res.* 9.

QUALITY OF LIFE IN YOUNG HEMODIALYSIS PATIENTS UNDER L-CARNITINE THERAPY

Petar DEJANOV¹, Beti DEJANOVA²

¹Clinic of Nephrology, Clinical Center Skopje, Medical Faculty Skopje, University St. Cyril and Methodius, Skopje, Republic of Macedonia

²Institute of Physiology, Medical Faculty Skopje, University St. Cyril and Methodius, Skopje, Republic of Macedonia

Originalni naučni rad

ABSTRACT

Introduction. Quality of life (QL) is often investigated in hemodialysis (HD) patients, due to their artificial organ exposition, which might be very important for patient future. The aim of the study is to determine the QL in young HD patients under influence of L-carnitine supplementation therapy. Material and methods: Male HD patients (n=17) of mean age 28±3 years, were given 1 gram i.v. L-carnitine (Sigma-tau, Italy) during a 6 month period. Plasma L-carnitine was measured by enzymatic UV method (Roche Diagnostic, Germany). Physical health was determined by QL parameters: energy and fatigue, physical condition weakness, muscle weakness, muscle cramps, and sexual potency. Blood pressure (during every HD procedure) and heart strength (once a month) using ultrasound procedures were measured by professional supervisory team during the study. Sexual potential and feeling of depression were evaluated upon patient questionnaire. Measurements were done in 3 time points: at the beginning - 0 month, after 3 and after 6 months of therapy. Intensity of symptoms were measured by the following graduation: no symptom, mild, moderate and severe. For the statistical analysis of nonparametric values Friedman and Kolmogorov – Smirnov tests were used. For the statistical significance $p < 0.05$ was considered. Results: L-carnitine was increased from 5.3±1.7 mg/L (0 month) to 14.7±8.2 mg/L (3 month) and to 16.0 ±5.7 mg/L (6 month) ($p < 0.01$). Energy and fatigue showed improvement after 6 month of L-carnitine therapy ($p < 0.01$) as well as the physical condition ($p < 0.001$), muscle weakness ($p < 0.05$) and sexual potency ($p < 0.05$). Muscle cramps did not show any statistical significance during the therapy. Conclusion: Concerning physical and psychological stage by examined tools, we noticed improvement of HD patients' common symptoms under the L-carnitine therapy. These findings showed that L-carnitine supplementation therapy in HD patients has beneficial effect and may improve their QL and longevity, respectively.

Keywords: L-carnitine; hemodialysis; quality of life.

INTRODUCTION

Quality of life (QL) is often investigated in hemodialysis (HD) patients, due to their artificial organ exposition, which might be very important for patient future. It is well known that patients on HD often complain of energy loss within condition weakness. They usually suffer from different levels of fatigue and sometimes from muscle cramps. Sexual impotency is also part of complains in some patients. Young patients undergoing HD, according to their needs, require special treatment and more specific assessment in order to achieve better QL and longevity. It is common for HD patients to suffer from different symptoms and conditions during and after the HD session. One

of the reasons for HD patients complaints may be due to L-carnitine deficiency that lead to physical and psychological impairments that may disturb their QL. L-carnitine is an endogenous molecule important for fatty acid metabolism produced by its substrates: L-lysine and L-methionine, but also it is taken from some food sources such as red meat and dairy products. It is stored mostly in skeletal muscle, liver, kidney and other organs. In HD patients there is low serum concentration of L-carnitine and its decreased skeletal muscle stores, probably due to loss of renal parenchyma as a site of carnitine synthesis or due to its loss via dialysis procedure through dialysis membranes (Ahmad, 2001; Hedayati, 2006). This molecule enables transport of fatty acid chains into mitochondrial matrix to get the energy from the fat storage. In some studies it is indicated that L-carnitine improves exercise performance and may reduce oxidative stress. It also has beneficial effect on physical capacity in chronic HD patients by improving lipid metabolism in muscle cells. It may also have promising effect on anemia management (Kudoh et al, 2014; Hurot et al, 2002). However, there are some conflicting results of its effect to enhance endurance performance and fatigue in some cardiovascular and kidney disease patients (Pekala et al, 2011; Kraemer et al, 2008). From the literature update, there aren't strong evident data for L-carnitine therapeutically benefit on younger patients undergoing HD, as they face with many age related problems on psychological and social base. The aim of the study was to determine the QL including clinical assessment and questionnaire tools in young HD patients on L-carnitine supplementation therapy.

METHODS

Male HD patients (n=17) of mean age 28 ± 3 years, were undergoing HD more than 3 years. The control group were HD patients without any supplementation therapy (n=20) age matched with the examined group. The HD patients were given 1 gram i.v. L-carnitine (Sigma-tau, Italy) during a 6 month period after every HD session. All patients were submitted to HD procedure of app. 4 and a half hour duration, 3 times per week. Well balanced HD was performed by polysulphone HD membrane (Fresenius, Germany). Plasma L-carnitine was measured by enzymatic UV method (Roche Diagnostic, Germany) always taken before the HD procedure. Physical health was determined by QL parameters: energy and fatigue, physical condition weakness, muscle weakness, muscle cramps, and sexual potency. Measurements were done in 3 time points: at the beginning – as baseline of 0 month, after 3 and after 6 months of therapy. Blood pressure measured during every HD procedure and heart strength examined once a month, using ultrasound procedures by ejection fraction, were measured by professional supervisory team during the study. Sexual potential and feeling of depression were evaluated upon patient questionnaire at the end of the study. Intensity of symptoms was measured by the following graduation: no symptom, mild, moderate and severe. For the statistical analysis of nonparametric values Friedman and Kolmogorov – Smirnov tests were used, and for parametric data analysis, t-test was used. For the statistical significance, $p < 0.05$ was considered.

RESULTS

Under supplementation therapy L-carnitine increased almost 3 times in young HD patients during the 6th month study period. It raised from 5.3±1.7 mg/L (at baseline - 0 month) to 14.7±8.2 mg/L (3rd month) and up to 16.0 ±5.7 mg/L (6th month) (p<0.01), while the control group showed no significant difference (Table 1).

Table 1. L-carnitine concentration (mg/L) in serum of young HD patients during a 6 months of its supplementation therapy

	0 month therapy	3 rd month therapy	6 th month therapy	P
Control group – HD patients (without therapy)	4.2±1.6	4.5±1.5	5.0±1.1	N.S.
HD patients (with L-carnitine therapy)	5.3±1.7	14.7±8.2	16.0 ±5.7	P<0.01

N.S. – not statistical

According to the questionnaire, energy and fatigue showed improvement after the 6th month of L-carnitine therapy (p<0.01) as well as the physical condition (p<0.001), muscle weakness (p<0.05) and sexual potency (p<0.05). Unlike other parameters, muscle cramps did not show any significant difference during the L-carnitine therapy, although in some cases we found improvement (Table 2).

Table 2. Statistically significant effects of L-carnitine supplementation therapy related to QL parameters in young HD patients (muscle impairment according to questionnaire)

	Fatigue	Physical condition	Muscle weakness	Muscle cramps
Control group – HD patients (without therapy)	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
HD patients (with therapy)	p<0.01	p<0.001	p<0.05	N.S.

N.S. – not statistical

Improvement was also noticed for low blood pressure during HD (p<0.01) and for heart weakness that was obviously diminished (p<0.05). From the questionnaire filled by HD patients, sexual potential was improved (p<0.05) as well as the depressive attacks and unpleasant feelings were mostly reduced (p<0.05). (Table 3).

Table 3. Statistical significance effects of L-carnitine supplementation therapy related to QL tools in young HD patients (according to clinical examinations and questionnaire)

	Low blood pressure during HD	Heart weakness	Libido and sexual potential	Depressive attacks
Control group – HD patients (without therapy)	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
HD patients (with therapy)	p<0.01	p<0.05	p<0.05	p<0.05

The questionnaire showed following the most frequent statements of the HD patients (Table 4).

Table 4. The most frequent statements - questionnaire of the young patients undergoing HD

	The most frequent statements	
Control group – HD patients (without therapy)	<ul style="list-style-type: none"> • Fatigue, bad physical condition • Muscle cramps • Pruritus 	
HD patients (with therapy)	Positive effects of therapy	Side effects of the therapy
	<ul style="list-style-type: none"> • Improved fatigue and better physical condition (39%) • Improved heart function (28%) • Improved psychological condition (25%) • Muscle cramps disappear (8%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Specific smell in mouth and when sweating (25%) • Unpleasant warmness (19%) • Increased blood pressure (18%) • Nausea (5%)

The most beneficial effect from the L-carnitine therapy was found for improved fatigue and for better physical condition (39%), but the lowest effect was found for muscle cramps disappearance (8%). From the negative pointas side effects from the L-carnitine therapy, the most of the HD patients complained of a specific smell in the mouth and also the same smell when sweating (25%), and the lowest percentage was found for nausea (5%). Pruritus remained the same in all patients.

DISCUSSION

During the study, the evaluation of QL parameters in young HD patients were submitted by clinically examined and questionnaire analyzed methods. Fatigue was diminished in most of the patients including the improvement of muscle weakness and physical condition. Lowering of the blood pressure during HD procedure was significantly improved. The heart weakness was also improved within the therapy. The sexual potential and psychological condition were much better than prior the therapy. Similar studies were performed in order to examine the influence of L-carnitine therapy on QL in HD patients and their results are more less the same with ours. In the study of Sloan RS et al, 1998, it was noticed even earlier effect of L-carnitine therapy to HD patients compared to our study concerning physical condition. (Sloan et al,1998;Sreijtha et al, 2012; Mitwal et al, 2005).The QL in HD patients was found to be significantly impaired particularly with respect to physical, psychological, and social relationship, the parameters we have included in our study to evaluate the patients before and after the supplementation therapy of L-carnitine.(Sathviket al, 2008).In a randomized controlled trial, it was considered that the therapy with L-carnitine may be a useful tool for HD patients as it is able to improve cardiac function. (Hiquchiet al, 2016). Concerning younger patients undergoing on HD, in the study of Sqambat and Moudqil, 2016, carnitine is significantly and rapidly depleted with longer exposure time on HD. Actually, total carnitine and free carnitine negatively correlated with the days on HD. Its deficiency is strongly associated with increased morbidity and mortality. On the other side, the meta-analysis of L-carnitine effects on HD patients showed no significant improve of inflammation, oxidative stress, nutrition, anemia and dyslipidemia. They got the research data from Medline, Embase and Cochrane Central Register of Controlled trails and consider that long term randomized trials are required in order to elucidate L-carnitine beneficial effects(Yang et al, 2014; Huang et al,

2013). There are different needs and life style between younger and older HD patients. Thus, younger patients required more support to relieve their health related problems and complaints. Therefore, they would rather need appropriate psychological assistance in order to cope with negative emotions and depressive attacks (Laudanski et al, 2013). Our results are obtained after a long term L-carnitine supplementation therapy and give valuable outcome of its beneficial effect in young HD patients. Although there may be some differences between subjective feelings of the patients' and clinicians' opinions for QL indexes, the obtained results in this study may elucidate the effects of L-carnitine and may contribute to improve QL with L-carnitine supplementation therapy. Concerning physical and psychological stage by examined parameters, we have noticed improvement of HD patients' common symptoms under the L-carnitine therapy. These findings showed that L-carnitine supplementation therapy in young HD patients has certain beneficial effect and therefore may improve their QL and longevity.

REFERENCES

1. Ahmad, S. (2001). L-carnitine in dialysis patients. *Semin Dial.* 14(3),pp.209-17.
2. Hedayati, SS. (2006). Dialysis-related carnitine disorder. *Semin Dial.* 19(4),pp.323-8.
3. Hiquchi, T., Abe, M., Yamazaki, T., et al.(2016). Levocarnitine improves cardiac function in hemodialysis patients with left ventricular hypertrophy: a randomized controlled trial. *Am J Kidney Dis.* 67(2),pp.260-70.
4. Huang, H., Song, L., Zhang, H., Zhang, J., Zhao, W. (2013). Influence of L-carnitine supplementation on serum lipid profile in hemodialysis patients: a systemic review and meta-analysis. *Kidney Blood Press res.*38(1),pp.31-41.
5. Hurot, JM., Cucherat, M., Haugh, M., Fouque, D. (2002). Effects of L-carnitine supplementation in maintenance hemodialysis patients: a systematic review. *J Am SocNephrol.* 13(3),pp.708-14.
6. Kraemer, WJ., Volek, JS., Dunn-Lewis, C. (2008). L-carnitine supplementation: influence upon physiological function. *Curr Sports Med Rep.*7(4),pp.218-23.
7. Kudoh, Y., Aoyama, S., Torii, T., Chen, Q., Naqahara, D., Sakata, H., Nozawa, A. (2014). The effects of oral-L-carnitine supplementation on physical capacity and lipid metabolism in chronic hemodialysis patients. *Nephron Extra.* 4(1),pp.33-41.
8. Laudanski, K., Nowak, Z., Niemczyk, S. (2013). Age related differences in the quality of life in end stage renal disease in patients enrolled in hemodialysis or continuous peritoneal dialysis (*Med SciMonit.*19,pp.378-85.
9. Mitwall, AH., Al-Wakeel, JS., Alam, A., et al. (2005). L-carnitine supplementation in hemodialysis patients. *Saudi J Kidney Transpl.*16(1),pp.17-22.
10. Pekala, J., Patkowska-Sokola, B., Bodkowski, et al. (2011). L-carnitine-metabolic functions and meaning in humans life. *Curr Drug Metab.* 12(7),pp.667-78.
11. Sathvik, BS., Parthasarathi, G., Narahari, MG., Gurudev, KC. (2008). An assessment of the quality of life in hemodialysis patients using the WHOQOL-BREF questionnaire. *Indian J Nephrol.*18(4),pp.141-9.
12. Sloan, RS., Kastan, B., Rice, SI. et al. (1998). Quality of life during and between hemodialysis treatments: role of L-carnitine supplementation. *Am J Kidney Dis.* 32(2),pp.265-72.
13. Squambat, K., Moudqil, A. (2016). Carnitine deficiency in children receiving continuous renal replacement therapy. *HemodialInt.* 20(1),pp.63-7.
14. Sreejitha, NS., Devi, KSG., Deepa, M., Narayana, GL., Anil, M., Rajesh, R., George, K., Unii, VN.(2012). The quality of life of patients on maintenance hemodialysis and those who underwent renal transplantation. *Amrita Journal of Medicine.* 8 (1),pp.14-8.
15. Yang, SK., Xiao, L., Song, PA., Xu, X., Liu, FY., Sun, L. (2014). Effect of L-carnitine therapy on patients in maintenance hemodialysis: a systematic review and meta-analysis. *J Nephrol.* 27(3),pp.317-29.

DETERMINANTE ZADOVOLJSTVA STUDENATA AKADEMSKIM OKRUŽENJEM

DETERMINANTS OF STUDENT'S SATISFACTION WITH ACADEMIC ENVIRONMENT

**Amela DAUTBEGOVIĆ, Sibela ZVIZDIĆ,
Mirna MARKOVIĆ**

Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu,
Sarajevo, Bosnia i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj rada je utvrditi odnos pojedinih osobnih, akademskih, obiteljskih i okolinskih faktora studenata i zadovoljstva akademskim okruženjem. Zadovoljstvo akademskim okruženjem predstavlja jedan od aspekata akademske prilagodbe studenata na studij, koje je prisutno ukoliko postoji sklad između osobnih preferencija i potreba studenata te zahtjeva koji se pred njih postavljaju u akademskom kontekstu. U okviru istraživanja ispitan je doprinos prediktorskih varijabli (spol, studijska godina, uspjeh u srednjoj školi, stepen obrazovanja roditelja, samoeфикаsnost, samopoštovanje, eksternalnost, optimizam, organizacija rada, podrška od obitelji, prijatelja i druge značajne osobe te vremenski pritisak i stres) u objašnjenju kriterijske mjere zadovoljstvo akademskim okruženjem. U istraživanju je učestvovalo 650 studenata prve, druge i treće godine prvog ciklusa studija četiri fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Primijenjen je slijedeći instrumentarij: Skala opće samoeфикаsnosti, Rosenbergova skala samopoštovanja, Skala eksternalnosti, Skala optimizma-pesimizma, Multidimenzionalna skala percipirane socijalne podrške, Skala organizacije rada na studiju, Skala procjene vremenskog pritiska i stresa, Skala prilagodbe studenata na studij (subskala - Zadovoljstvo akademskim okruženjem) i Uпитnik sociodemografskih obilježja konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Rezultati kompletne regresijske analize ukazuju da varijable godina studija, vremenski pritisak i stres, organizacija rada, samopoštovanje, podrška od prijatelja, optimizam i eksternalnost zajedno objašnjavaju 22% varijance kriterijske mjere zadovoljstvo akademskim okruženjem. Koeficijent multiple korelacije između prediktorskih varijabli i kriterijske mjere zadovoljstvo akademskim okruženjem iznosi .469 ($F=11.789$; $p=.00$). Zadovoljstvo studenta akademskim okruženjem se najbolje može predvidjeti na osnovu godine studija, percepcije vremenskog pritiska i stresa te organizacije rada.

Ključne riječi: zadovoljstvo akademskim okruženjem, godina studija, vremenski pritisak i stres, organizacija rada.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to determine the relationship of certain personal, academic, family and environmental factors and students' satisfaction with academic environment. Satisfaction with academic environment represents one of aspects of academic adjustment of students to studies, and it is present when there is a harmony between personal preferences and needs of students and requirements that have been placed in academic contexts. Within this research it was examined the contribution of predictor variables (gender, study year, success in high school, parents' educational level, self-efficacy, self-esteem, externality, optimism, work

organization, support from family, friends and other significant persons and the time pressure and stress) in explaining the satisfaction with academic environment as the criterion measure. The study included 650 students of first, second and third year of the first cycle from four faculties of the University of Sarajevo. Following instruments were applied: General Self-Efficacy Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale, Externalizing Scale, Optimism and Pessimism Scale, Multidimensional Scale of Perceived Social Support, Scale of Work Organization in the Study, Time Pressure and Stress Evaluation Scale, Students' Adjustment to Study Scale (subscale - Satisfaction with Academic Environment) and Socio-Demographic Characteristics Questionnaire designed for this study. Results of complete regression analysis indicate that the variables study year, time pressure and stress, work organization, self-esteem, support from friends, optimism and externality together explain 22% of the variance of criterion measure the satisfaction with academic environment. Multiple Correlation Coefficient between the predictor variables and the satisfaction with academic environment as the criterion measure is .469 ($F = 11.789$; $p = .00$). Students' satisfaction with academic environment can best be predicted based on the study year, the perception of time pressure and stress and work organization.

Keywords: satisfaction with academic environment, study year, time pressure and stress, work organization.

UVOD

Nakon srednjoškolskog obrazovanja mnogi adolescenti mogu imati poteškoće u razumijevanju onoga što podrazumijeva studentski život kao i načina na koji mogu udovoljiti akademskim zahtjevima. Pri tome je prisutno više potencijalnih izvora stresa koji se vezuju za socijalne odnose i akademske zahtjeve (Allan i sur., 2009; Murberg i Bru, 2007; prema Kozjak Mikić, 2012). Znanstvenici ukazuju da se u studentskoj populaciji često javljaju poteškoće u emocionalnom funkcioniranju koje mogu voditi ka nastanku poremećaja u ponašanju (Chen, 2006). Socijalni, emocionalni i motivacijski problemi studenata su povezani i sa izborom studija, problemima učenja i akademskim neuspjehom (Heppner i Neal, 1983; prema Živčić Bećirević i sur. 2007). Rezultati istraživanja ukazuju da studenti na samom početku studija kao najčešće poteškoće navode preopterećenost i nedovoljnu upoznatost sa obrazovnom ustanovom (Westwood i Barker, 1990). Suočavanje sa nizom poteškoća i problema tokom prilagodbe na novi kontekst se direktno odražava na efikasnost pojedinca (Devi, 2011). Pojedini znanstvenici govore o „akademsom šoku“ (Ehlers i Hemmingsen, 2011; Griffiths i sur., 2005) koji opisuju kroz iskustva akutne frustracije, konfuzije i tjeskobe, a prisutan je kod mnogih studenata početkom studiranja. U tom periodu jedna od najprisutnijih promjena je i promjena u sistemu socijalne podrške. Manje vremena provode sa svojom obitelji i prijateljima, a snalaženje u novom socijalnom kontekstu, uspostavljenje novih društvenih odnosa može biti izuzetno zahtjevan zadatak za mnoge adolescente. Ponekad i zbog nepotpune kognitivne i emocionalne zrelosti adolescenata u ovoj dobi dolazi do poteškoća koje otežavaju prilagodbu na studij. Pri tome ne treba zanemariti ni činjenicu da prelazak na višu razinu obrazovanja podrazumijeva i povećane akademske zahtjeve (Kozjak Mikić, 2012). Baker i Siryk (1999) ističu da je sposobnost studenta da se uspješno prilagodi na studij povezana sa pozitivnim iskustvima tokom studiranja, dok je neuspješna prilagodba povezana sa negativnim iskustvima za vrijeme studiranja. Također, autori dolaze do rezultata da važnu ulogu imaju i neki drugi faktori u periodu prelaska iz srednje škole na studij, a to su socijalna

podrška, osobine ličnosti i kvalitet usluga koje im nudi ustanova u kojoj studiraju. Značajan broj studenata nailazi na poteškoće vezane uz osobne, međuljudske, ali i akademske izazove (Tinto, 1996; Baker i Siryk, 1999; Pascarella i Terenzini, 2005). McGhee i Mangrum (2007) navode da socijalni i emocionalni problemi te anksioznost adolescenta najčešće vode ka problemima u prilagodbi. Osim toga, osobni i društveni, kao i kognitivni faktori poput kreativnog i kritičkog razmišljanja te odlučivanja mogu izravno i neizravno uticati na prilagodbu na studij (Goleman, 1998; Mavroveli, Petrides, Sangareau i Furnham, 2009; prema Bond i Manser, 2009). Jedna od otežavajućih okolnosti je i ta što dolaskom na studij adolescenti ne znaju na koji način učinkovito izvršavati akademske zadatke, razviti navike učenja i općenito živjeti studentski život (Smith i Renk, 2007; Paker, Summerfeldt, Hogan i Majeski, 2004; prema Bond i Manser, 2009). Baker i Siryk (1999) navode da *akademska prilagodba* odražava stepen u kojem su se studenti prilagodili akademskim zahtjevima, što se ogleda u njihovim stavovima prema studiju, njihovom angažmanu i uloženom naporu. Poseban aspekt akademske prilagodbe je zadovoljstvo studenata akademskim okruženjem, a najčešće se odnosi na zadovoljstvo u odnosu na profesore, kolegije, izvannastavne aktivnosti i sl. Rezultat postojanja kompatibilnosti između očekivanja studenta i akademskog okruženja je da student osjeća veću razinu zadovoljstva, nižu razinu stresa i ima višu razinu postignuća na studiju (Puccio i sur., 1993; prema Hutz i sur., 2007). Nadalje, kada studenti doživljavaju sklad između njih i njihove okoline, veća je vjerojatnoća da će nastaviti studij. Na primjer, Puccio i sur. (1993) su otkrili da studenti prijavljuju višu razinu zadovoljstva kad percipiraju sklad između vlastitih potreba i zahtjeva koji postoje u akademskom okruženju. Također, zadovoljstvo je bilo prisutno i kada su studenti percipirali izvjestan sklad između osobnih preferencija i zahtjeva u učionici (prema Hutz i sur., 2007). U analizama i osvrtima na promjene u akademskom kontekstu često se potencira kako je visoko obrazovanje postalo izuzetno komercijalizirano (Bok, 2003). Ovdje je bitno uočiti kako takve promjene prati trend u postepenom mijenjanju uloge studenta, koja se sve češće prepoznaje kroz ulogu klijenta (Sander, Stevenson, King i Coates, 2000). Klijenti u obrazovnim institucijama postaju osvješteniji o svojim pravima koja imaju kao konzumenti obrazovanja. Ono što se ranije prepoznavalo kao preferencija studenata u odnosu na njihovo buduće obrazovno iskustvo, danas se više spominje u kontekstu studentskih očekivanja (Clinton, 2009). Onda kada ova očekivanja nisu zadovoljena studenti se ne dvoume pokazati svoje nezadovoljstvo (James, 2002). Ono u konačnici može poprimiti oblik vrlo konkretnog ishoda, poput napuštanja studija ili uopšte napuštanju ideje o nastavku školovanja. Jednako kao što se u poslovnom svijetu razumijevanje očekivanja klijenata u kontekstu upravljanja odnosom sa klijentima prepoznaje kao bitan faktor uspješnosti u organizaciji usluga i nosioca tih usluga, u visokom obrazovanju se prepoznaju slični obrasci međuzavisnosti. Promjene u prostoru visokog obrazovanja sugeriraju kako je razumijevanje i upravljanje studentskim očekivanjima značajan dio uloge univerzitetskog nastavnika, ali i univerziteta generalno (Clinton, 2009). Ova uloga je važna radi postizanja zadovoljavajućeg i efektivnog iskustva učenja te uspješne akademske prilagodbe studenata. Identificiranje psihosocijalnih faktora koji objašnjavaju zadovoljstvo akademskim okruženjem predstavlja značajan korak u procesu planiranja i primjenjivanja intervencija usmjerenih na pružanje podrške i pomoći studentima za vrijeme studiranja. Ovo istraživanje je koncipirano s ciljem

ispitivanja odnosa pojedinih psihosocijalnih faktora (osobnih, akademskih, obiteljskih i okolinskih) i zadovoljstva akademskim okruženjem, koje predstavlja izuzetno značajan aspekt akademske

METODE

Učesnici u istraživanju su bili studenti pojedinih fakulteta Univerziteta u Sarajevu: Filozofskog fakulteta (Odsjek za anglistiku, Odsjek za historiju, Odsjek za orijentalnu filologiju), Građevinskog fakulteta, Prirodno-matematičkog fakulteta (Odsjek za biologiju i Odsjek za geografiju) i Fakulteta za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije. U glavnom istraživanju je učestvovalo ukupno 650 studenata; 357 (54.9%) djevojaka i 293 (45.1%) mladića. U tabeli 1. prikazana je distribucija broja studenata s obzirom na fakultet i godinu studija. Prosječna dob učesnika iznosi $M=21.06$ ($SD=2.18$).

Tabela 1. Distribucija broja studenata s obzirom na fakultet i godinu studija
Table 1. Distribution of the number of students with regard to faculty and year of study

Naziv fakulteta	Studijska godina			Ukupno
	I	II	III	
Građevinski fakultet	44	71	81	196
Fakultet za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije	52	49	31	132
Filozofski fakultet	98	44	36	178
Prirodno-matematički fakultet	52	38	54	144
Ukupno	246	202	202	650

Mjerni instrumenti

U istraživanju su primijenjeni postojeći instrumenti prilagođeni za naše govorno područje, te instrumenti koji su konstruisani, prevedeni i prilagođeni za potrebe ovog istraživanja. U tekstu koji slijedi biće ukratko opisani svi korišteni instrumenti. *Skala opće samoefikasnosti (SOS)* - Samoefikasnost je ispitana Skalom opće samoefikasnosti Schwarzera i sur. (1997) koja mjeri opći i stabilan osjećaj osobne samoefikasnosti u suočavanju sa različitim stresnim situacijama. Skala sadrži deset čestica, a u brojnim istraživanjima pokazala je pouzdanost tipa unutarne konzistencije između .75 i .90. Zadatak učesnika je bio da na skali Likertovog tipa, od pet stupnjeva, za svaku česticu procijeni u kojoj mjeri se ona odnosi na njega. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti skale u ovom istraživanju iznosi .89 ($N=650$).

Skala samopoštovanja (RSS) - Razina samopoštovanja kod učesnika ovog istraživanja ispitana je Rosenbergovom skalom samopoštovanja (1965), koja je namijenjena mjerenju globalne vrijednosne orijentacije prema sebi. Rosenbergova skala dugi niz godina se primjenjuje u istraživanjima i tretira kao jednodimenzionalna skala koja pouzdano mjeri globalno samopoštovanje. Kratkoća skale (deset čestica) i dobra unutarnja konzistencija čine je prikladnom za ispitivanja i u praktične i u znanstvene svrhe (Lacković-Grgin, 1994). Zadatak učesnika je da na skali Likertovog tipa od pet

stupnjeva za svaku česticu procijeni u kojoj mjeri se ona odnosi na njega. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti skale u ovom istraživanju iznosi .84 (N=650).

Skala ekternalnosti (EK) - U ovom istraživanju primjenjena je Bezinovičeva skala ekternalnosti čije čestice opisuju fatalističku orijentaciju, po kojoj sudbina, predodređenost, sreća i slučajnost određuju šta će se pojedincu dogoditi, odnosno kakvi će biti ishodi njegovog ponašanja. Skala ekternalnosti sadrži ukupno deset čestica koje ispitanici procjenjuju na skali Likertovog tipa od 1 (potpuno netačno) do 4 (potpuno tačno), a ukupni rezultat formira se kao linearna kombinacija procjena na svim česticama. Prema podacima autora, mjere pouzdanosti skale su zadovoljavajuće. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti, dobiven primjenom skale u ovom istraživanju, iznosi .88 (N=650).

Skala optimizma – pesimizma (O-P) - Scheier i Carver (1985; prema Lacković-Grgin i sur., 2002) optimizam/pesimizam opisuju kao generalizirano očekivanje pozitivnih ili negativnih ishoda aktivnosti. Chang i sur. (1994) ukazuju da je optimizam i pesimizam potrebno posmatrati kao dvije djelimično nezavisne dimenzije. Skale autora Changa, nastale su kao rezultat provjera i adaptacija čestica iz LOT (engl. *Life Orientation Test*; Scheier i Carver, 1985) i OPS (engl. *Optimism-Pessimism Scale*; Dember i sur., 1989; prema Lacković-Grgin i sur., 2002). Nakon validacije Chang zadržava 15 čestica, a u hrvatski prevod Penezić uvrštava 14 čestica i to šest za procjenu optimizma i osam za procjenu pesimizma. Skale su Likertovog tipa od pet stupnjeva. U ovom istraživanju je primjenjena skala optimizma. Skala je pokazala zadovoljavajuće visok koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha koeficijent) koji iznosi .78 (N=650).

Multidimensionalna skala percipirane socijalne podrške (MSPSP) - Skala percipirane socijalne podrške (engl. *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*) autora Zimet, Dahlem, Zimet i Farley (1988) konstruisana je s ciljem mjerenja percipirane socijalne podrške od strane obitelji, prijatelja i druge značajne osobe. Sastoji se od ukupno 12 čestica, po četiri čestice za svaku subskalu (prema Zimet i sur., 1990). Skala je prevedena i prilagođena za potrebe ovog istraživanja. U dosadašnjim istraživanjima pokazalo se da ima dobru unutarnju konzistenciju, valjanost i prilično stabilnu faktorsku strukturu. Skala je Likertovog tipa od sedam stupnjeva. U ovom istraživanju Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti, uzimajući u obzir čitavu skalu iznosi .94 (N=650). Za pojedine subskale također su dobiveni visoki koeficijenti pouzdanosti: Skala percipirane socijalne podrške od obitelji .91, Skala percipirane socijalne podrške od prijatelja .94 i Skala percipirane socijalne podrške od značajne druge osobe .92 (N=650).

Skala organizacije rada na studiju (SORS) - Strategije organizacije rada i vremena se odnose na regulaciju cjelokupnih aktivnosti u životu pojedinca, a ne samo aktivnosti samostalnog učenja i sudjelovanja na nastavi. Strategije organizacije rada i vremena su vrlo značajne za akademski (ne)uspjeh. Za potrebe ovog istraživanja konstruisana je skala namijenjena procjeni uspješnosti u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti (organizacija učenja, postavljanje ciljeva u učenju i pridržavanje istih te procjena uspješnosti u pripremi za ispite) (Dautbegović i Zvizdić, 2015; prema Dautbegović, 2016). Zadatak učesnika je da na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva procijeni u kojoj mjeri se sa navedenim tvrdnjama slaže. Skala je pokazala

zadovoljavajuće visok koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha koeficijent) koji iznosi .83 (N=650).

Skala procjene vremenskog pritiska i stresa (SPVPS) - Skala procjene vremenskog pritiska i stresa je također konstruisana za potrebe ovog istraživanja (Dautbegović i Zvizdić, 2015; prema Dautbegović, 2016). Skala je nastala s ciljem dobivanja mjernog instrumenta na osnovu kojeg će se prikupiti informacije u kojoj mjeri je student pod stresom kada se uzmu u obzir vremenski pritisak te stresori iz fakultetskog okruženja i njegovog privatnog života. Zadatak učesnika je da na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva procijene u kojoj mjeri se slažu sa navedenim tvrdnjama. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti, dobiven primjenom ove skale u glavnom istraživanju je zadovoljavajući, a iznosi .83 (N=650).

Skala prilagodbe studenata na studij (SACQ) - Skala prilagodbe studenata na studij (engl. *Student Adaptation to College Questionnaire*, SACQ) je skala samoprocjene koju su razvili Baker i Siryk (1984) da bi ispitali prilagodbu studenata na studij. Pretpostavili su da je prilagodba na studij multifaktorska, jer zahtijeva prilagodbu na različite zahtjeve. Urađena je eksploratorna faktorska analiza čestica Skale prilagodbe studenata na studij na uzorku studenata Univerziteta u Sarajevu. Ekstrahirano je pet faktora. S obzirom na sadržaj čestica koje ih zasićuju konstatovano je da su u pitanju slijedeći aspekti prilagodbe: osobno-emocionalna prilagodba, socijalna prilagodba, privrženost instituciji, zadovoljstvo akademskim okruženjem (pokazatelj akademske prilagodbe) i efikasnost akademskog angažmana (također pokazatelj akademske prilagodbe). Zadovoljstvo akademskim okruženjem i efikasnost akademskog angažmana su nazivi koje su autori originalne verzije upotrijebili pri imenovanju pojedinih klastera koji su pronađeni u okviru Subskale akademske prilagodbe. U primijenjenoj, modificiranoj tj. skraćenoj verziji skale, nastaloj nakon faktorske analize, kada se uzmu u obzir sve čestice, tj. čitava skala, Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti iznosi .89. (N=650), a za subskalu zadovoljstvo akademskim okruženjem koja je primijenjena u okviru ovog istraživanja iznosi .76. (N=650)

Upitnik sociodemografskih obilježja - U okviru istraživanja prikupljeni su podaci o slijedećim sociodemografskim obilježjima učesnika: spol, godina studija, uspjeh u srednjoj školi, stepen obrazovanja oca, stepen obrazovanja majke.

Nakon dobivenih pismenih saglasnosti od strane rukovodstva pojedinih fakulteta Univerziteta u Sarajevu, autorica istraživanja je pristupila prikupljanju podataka. Početkom aprila 2015. godine, u okviru preliminarnog tj. pilot istraživanja, primijenjen je kompletan instrumentarij (N= 90: studenti I, II i III godine prvog ciklusa studija) s ciljem provjeravanja sadržajne razumljivosti čestica, adekvatnosti prijevoda pojedinih skala, preglednosti skala te jasnoće uputa. U drugoj polovini aprila i tokom maja 2015. godine, provedeno je glavno istraživanje na uzorku od 650 studenata prve, druge i treće godine prvog ciklusa studija. Istraživanje je provedeno metodom grupno vođenog rada u prostorijama četiri fakulteta: Građevinskog fakulteta, Prirodno-matematičkog fakulteta, Fakulteta za kriminalistiku kriminologiju i sigurnosne studije te Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Autorica istraživanja je u dogovoru sa nastavnicima organizirala prikupljanje podataka u terminima prije ili nakon nastave. Podaci su prikupljeni u periodu kada studenti nemaju organizirane provjere znanja (polusemestralne i završne semestralne ispite). Ispitivanje sa svakom grupom učesnika

trajalo je u prosjeku 45 minuta. U uputi koju su učesnici dobili naglašeno je da je istraživanje dobrovoljno i anonimno.

REZULTATI I DISKUSIJA

Želeći ispitati odnos pojedinih osobnih, akademskih, obiteljskih i okolinskih faktora s jedne strane i zadovoljstva akademskim okruženjem s druge strane utvrđen je doprinos prediktorskih varijabli (spol, studijska godina, uspjeh u srednjoj školi, stepen obrazovanja roditelja, samoeфикаsnost, samopoštovanje, eksternalnost, optimizam, organizacija rada, percipirana socijalna podrška od strane obitelji, prijatelja i druge značajne osobe te vremenski pritisak i stres) u objašnjenju kriterijske mjere zadovoljstvo akademskim okruženjem (koja predstavlja pokazatelj akademske prilagodbe). Korištena je kompletna regresijska analiza koja omogućava procjenu veličine samostalnog doprinosa pojedinačnih prediktorskih varijabli u objašnjenju rezultata kriterijske varijable. U tabeli 2. prikazani su dobiveni rezultati.

Tabela 2. Rezultati kompletne regresijske analize za kriterijsku mjeru zadovoljstvo akademskim okruženjem

Table 2. The results of complete regression analysis for the criterion measure satisfaction with the academic environment

PREDIKTORI	r_{iy}	B	t	p
Spol	.029	.029	.751	.453
Druga godina studija	.081*	-.058	-1.421	.156
Treća godina studija	-.254**	-.249	-6.131	.000
Uspjeh u srednjoj školi	-.042	-.024	-.650	.516
Stepen obrazovanja majke	-.048	-.042	-1.058	.291
Stepen obrazovanja oca	.025	.044	1.096	.274
Samoeфикаsnost	.138**	.023	.495	.621
Samopoštovanje	.056	-.142	-3.113	.002
Eksternalnost	.086*	.076	2.037	.042
Optimizam	.194**	.104	2.294	.022
Organizacija rada	.271**	.227	5.860	.000
Percipirana socijalna podrška od obitelji	.117**	.009	.230	.818
Percipirana socijalna podrška od prijatelja	.139**	.101	2.390	.017
Percipirana socijalna podrška od druge značajne osobe	.031	-.039	-.904	.366
Vremenski pritisak i stres	-.253**	-.232	-5.908	.000
R= .469	R²= .220	F= 11.789	p=.00	

(r_{iy} – korelacija između prediktora i kriterija; β – standardizirani koeficijenti; t – test; R – koeficijent multiple korelacije; R² – kvadrat multiple korelacije); **p<.01; *p<.05

Kao što se vidi iz tabele 2. prediktorske varijable treća godina studija, vremenski pritisak i stres, organizacija rada, samopoštovanje, percipirana socijalna podrška od prijatelja, optimizam i eksternalnost zajedno objašnjavaju 22% varijance kriterijske mjere zadovoljstvo akademskim okruženjem. Koeficijent multiple korelacije između prediktorskih varijabli i kriterijske mjere zadovoljstvo akademskim okruženjem iznosi .469 (F=11.789; p=.00). Prediktor sa najvećim doprinosom u objašnjenju zadovoljstva

akademsim okruženjem je treća godina studija¹³ ($\beta=-.249$; $p=.000$). Slijedeće prediktorske varijable koje u značajnoj mjeri objašnjavaju zadovoljstvo akademskim okruženjem su vremenski pritisak i stres ($\beta=-.232$; $p=.000$) te organizacija rada ($\beta=.227$; $p=.000$). Statistički značajan doprinos u objašnjenju ove kriterijske mjere imaju i prediktorske varijable samopoštovanje ($\beta=-.142$; $p=.002$), optimizam ($\beta=.104$; $p=.022$), podrška od prijatelja ($\beta=.101$; $p=.017$), i ekternalnost ($\beta=.076$; $p=.042$). Vrijednosti beta pondera za ostale prediktorske varijable su ispod statističke značajnosti, što znači da nemaju statistički značajnog udjela u predikciji zadovoljstva akademskim okruženjem (spol $\beta=-.029$ $p=.453$; druga godina studija $\beta=-.058$; $p=.156$; uspjeh u srednjoj školi $\beta=-.024$; $p=.516$; stepen obrazovanja majke $\beta=-.042$; $p=.291$; stepen obrazovanja oca $\beta=.044$; $p=.274$; samoefikasnost $\beta=.023$; $p=.621$; percipirana socijalna podrška od obitelji $\beta=.009$; $p=.818$; percipirana socijalna podrška od druge značajne osobe $\beta=-.039$; $p=.366$). Dobiveni rezultati ukazuju da studenti **treće godine studija** procjenjuju nižu razinu zadovoljstva akademskim okruženjem. Rezultat je u skladu sa rezultatima istraživanjima koja su u Hrvatskoj realizirale Jokić-Begić i sur. (2009) i Živčić-Bećirevići sur. (2007), a koji ukazuju da su studenti nižih godina općenito zadovoljniji različitim aspektima svog života, u odnosu na studente viših godina koji imaju i više emocionalnih smetnji (prema Jokić-Begić, 2012). Dobiveni rezultat moguće je objasniti pretpostavkom da studenti treće godine imaju veća očekivanja kada su u pitanju izvannastavne aktivnosti, kvaliteta i izbor kolegija, kao i nastavnika, zbog čega pokazuju nižu razinu zadovoljstva akademskim okruženjem. Vrhovski i sur. (2012) su dobili rezultate koji ukazuju da bez obzira na spol, akademska prilagodba ima tendenciju opadanja s prelaskom na višu godinu studija. Duži period boravka na studiju studentima viših godina omogućava da bolje upoznaju svoje okruženje na fakultetu, dožive različita iskustva te na osnovu toga imaju i bolji uvid u prednosti i nedostatke akademskog okruženja (npr. nepostojanje izvannastavnih aktivnosti ili nedovoljna raznolikost ponuđenih kolegija). Pretpostavljamo da studenti na trećoj godini studija imaju i jasnije razvijene preferencije u vezi izbora pojedinih kolegija, načina poučavanja nastavnika i sl., zbog čega će kada je u pitanju procjena akademskog okruženja zauzeti nešto kritičniji stav od studenata sa nižih godina studija. Također, ne treba zanemariti da nezadovoljstvo akademskim okruženjem kod ove grupe studenata može biti uzrokovano i sagorijevanjem na studiju, budući da se sindrom sagorijevanja (engl. *burnout sindrom*) danas posmatra kao psihološki problem prisutan i u procesu obrazovanja, a zapaža se kod čak 50% studenata, sa rastućom učestalošću tokom trajanja studija (Galán i sur., 2011; prema Nikodijević i sur., 2012). Sve više znanstvenici ističu da sagorijevanje predstavlja poseban izazov u visokom obrazovanju, zbog iscrpljivanja i povećane razine nezadovoljstva kod studenata (Christie, Munro, i Fisher, 2004; Golde, 1998; Herzig 2004; Reed i Giacobbi, 2004; Spicuzza i De Voe, 1982; Pines i Keinan, 2005; prema Johnson i sur., 2008). Uzimajući u obzir navedene rezultate za očekivati je da će iscrpljenost studenta uticati na njegovu percepciju akademskog okruženja i razinu zadovoljstva istim.

¹³ Kada je u pitanju varijabla *godina studija* za dalji rad sa ovom varijablom, a s ciljem uključivanja u regresijske analize, urađeno je tzv. prevođenje iste u kategoričke varijable (engl. *dummy variables*). Najčešće se svaka kategorija (modalitet) posmatra kao posebna nezavisna varijabla. Za svaku jedinicu posmatranja se dodjeljuje vrijednost „1“ ukoliko jedinica poseduje neku karakteristiku, a „0“ ako je ne poseduje. Dummy varijabla nastaje rekodiranjem politomnih varijabli u niz dihotomnih varijabli. Ove varijable se koriste u regresijskoj analizi kako bi se izbjeglo da se izvorni numerički kodovi kategorija (tj. vrednosti 1, 2, 3, ..., k) tretiraju kao numerički podaci.

Analizirajući povezanost godine studija i zadovoljstva akademskim okruženjem Vrhovski i sur. (2012) dolaze do nalaza da su studenti prve i druge godine studija zadovoljni profesorima za razliku od studenata treće godine, a što je u skladu s nalazima iz ovoga istraživanja. Dobiveni nalaz autori objašnjavaju postojanjem istančanijih kriterija kod studenata treće godine kada je u pitanju procjena zadovoljstva akademskim osobljem (prema Vrhovski i sur., 2012).

Prediktorska varijabla **vremenski pritisak i stres** također u značajnoj mjeri objašnjava zadovoljstvo akademskim okruženjem. U pitanju je negativna povezanost što ukazuje da studenti koji procjenjuju višu razinu vremenskog pritiska i stresa izvještavaju o manjem zadovoljstvu akademskim okruženjem. Dobiveni rezultat je u skladu sa rezultatima koji ukazuju da stres predstavlja najčešću zdravstvenu prepreku na putu ka postizanju akademskog uspjeha i prilagodbe (American College Health Association, 2009; Krumrei i sur., 2013). Sreeramareddy i sur. (2007) ističu da su među najznačajnijim izvorima stresa za studente medicine bili odvojenost od porodice i stanovanje u studentskom domu, previsoka očekivanja roditelja, preobimni nastavni plan i program, kao i stalni nedostatak vremena. Navedeni izvori stresa su se značajno odrazili na njihovo zadovoljstvo i prilagodbu (Sreeramareddy i sur., 2007). Dakle, u pitanju su izvori stresa koji dolaze iz privatnog života i akademskog tj. fakultetskog okruženja, što je uzeto u obzir i u ovom istraživanju. Pojedini autori često ukazuju i na stres koji proizlazi iz osobnih finansijskih poteškoća što se odražava na zadovoljstvo studenata i akademsku prilagodbu (Northern i sur., 2010; Ross i sur., 1999; prema Heckman i sur., 2014). Kasayira i sur. (2007) u studiji o izazovima sa kojima se suočava studentska populacija otkrivaju da nedostatak finansijskih sredstava kako bi se zadovoljile osnovne potrebe predstavlja glavni uzrok stresa za studente u zemljama u razvoju, uz ostale, također dominantne stresore, gdje se ističu upravljanje vremenom i zadacima te pritisak vršnjaka (prema Mutambara i Bhebe, 2012). Nekoliko longitudinalnih istraživanja je također potvrdilo da je stres povezan sa lošijom prilagodbom na studij. Na primjer, Friedlander i sur. (2007) su utvrdili da se smanjenjem razine stresa poboljšava akademska prilagodba (prema Krumrei, 2013). Pritisak koji studenti osjećaju zbog postojanja vremenskih rokova u okviru kojih trebaju realizirati svoje zadatke te nedovoljno vremena za pripremu ispita istaknut je i od strane studenata koji u BiH studiraju prema Bolonjskom procesu (Dautbegović, 2015). Macan i sur. (1990) su utvrdili da je uspješno upravljanje vremenom na studiju povezano sa boljom akademskom izvedbom i većim zadovoljstvom akademskim okruženjem.

Organizacija rada također ima statistički značajan doprinos u objašnjenju aspekta akademske prilagodbe koji nazivamo zadovoljstvo akademskim okruženjem. Uzimajući u obzir sadržaj čestica *Skale organizacije rada na studiju* može se konstatovati da studenti koji uspješno organiziraju vrijeme za učenje, postavljaju ciljeve u učenju i pravovremeno se informiraju ujedno i pokazuju veće zadovoljstvo akademskim okruženjem. Krumrei (2013) navodi da je čovjekovo zadovoljstvo različitim segmentima života pozitivno povezano sa planiranjem i raspoređivanjem te percepcijom kontrole vremena (prema Krumrei, 2013). Stručnjaci ukazuju da programi namijenjeni razvoju vještina uspješnog studiranja rutinski uključuju vještine iz područja upravljanja vremenom. Razlog tome je što kvalitetna osobna organizacija predstavlja jednu od ključnih vještina za postizanje najviših akademskih rezultata i

akademske prilagodbe (Light, 1992 prema Macan, 1990). Naime, kvalitetno i uspješno učenje pretpostavlja sistematičan pristup i adekvatan raspored učenja i ponavljanja kroz duži vremenski period. Ostvarenje takvog rasporeda zahtijeva vještine planiranja rada i vremena, odnosno osobne organizacije. Od malog broja istraživanja u okviru kojih je ispitivano područje upravljanja vremenom, većina je bila usmjerena na utvrđivanje efekata različitih programa na ponašanja vezana uz osobnu organizaciju. Uprkos metodološkim nedostacima koji se često vežu za takva ispitivanja, nalazi navode na zaključak da obrazovni programi tog tipa mogu promijeniti način na koji studenti organiziraju aktivnosti i provode svoje vrijeme (prema Macan, 1990). Iako postoje brojni psihološki i fizički faktori koji mogu uticati na učenje i pripremu za ispite, pokazalo se da je na studiju ključna namjera učenja, adekvatno upravljanje vremenom u procesu savladavanja gradiva te adekvatna i pravovremena informiranost o obavezama i aktivnostima. Postoje dokazi da se pristupi učenju razlikuju s obzirom na okolinu u kojoj se taj proces odvija (Cassidy, 2000). Za očekivati je da će zadovoljstvo akademskim okruženjem kao pokazatelj akademske prilagodbe biti veće ukoliko student dobro organizira akademske obaveze i aktivnosti te pravovremeno preuzima inicijativu i prikuplja informacije važne za uspješno obavljanje zadataka koji se pred njega postavljaju. Rezultat dobre organizacije na studiju je uspjeh, koji će neminovno povećati studentovo zadovoljstvo akademskim kontekstom. U skladu sa nekim ranijim istraživanjima (Arellano i Padilla, 1996; Caplan i sur., 2002; prema Yazedjian i Toews, 2006), rezultati ovog istraživanja pokazuju da su pojedine osobne karakteristike pojedinca značajni prediktori akademske prilagodbe. Kada je u pitanju zadovoljstvo akademskim okruženjem zanimljivo je da je ovaj pokazatelj akademske prilagodbe negativno povezan sa **samopoštovanjem**. Dakle, veće zadovoljstvo akademskim okruženjem pokazuju studenti sa nižom razinom samopoštovanja. U ranijim istraživanjima su dobiveni isti nalazi, što znači da su rezultati na Rosenbergovoj skali samopoštovanja (Rosenberg, 1965), negativno korelirali sa pojedinim subskalama akademske prilagodbe (prema Baker, 2002). O važnosti samopoštovanja govori činjenica da način na koji će se osoba ponašati ovisi upravo o tome ima li dobro ili loše mišljenje o sebi. Ako osoba ima nisku razinu samopoštovanja češće će izabrati pasivnost umjesto aktivnog sudjelovanja te tražiti načine da drugi obavljaju poslove umjesto nje (Mecca i sur., 1989). Budući da su osobe sa nižom razinom samopoštovanja ovisniji o okolini i pasivno se prilagođavaju zahtjevima okoline (Coopersmith, 1967; prema Mecca i sur., 1989), vjerovatnije je da će biti i manje kritični u procjeni kvalitete okruženje, u ovom slučaju akademskog okruženja. Pojedini autori navode da osobe sa niskim samopoštovanjem pokazuju nesigurnost i nekonzistentnost u situacijama kada se od njih očekuje da naprave procjenu svog okruženja. Nerijetko će osobe i situacije u svom okruženju procijeniti pozitivnijim nego što realno jesu budući da sebe ne doživljavaju kompetentnim procjenjivačima te ne žele ni na koji način rizikovati i sebe izložiti mogućnosti da ih drugi kritikuju i pokažu neodobravanje (Encyclopedia of Human Behavior, 1994). Također, osobe niskog samopoštovanja će za mnoge stvari koje ne funkcioniraju u njihovom životu prije okriviti sebe nego svoje okruženje. Ovakvo objašnjenje ide u prilog dobivenim rezultatima. Ukoliko studenti sa niskom razinom samopoštovanja osjećaju nezadovoljstvo smatrat će da je problem u njima te će preuzeti krivicu, ne tražeći uzroke nezadovoljstva u svom akademskom okruženju.

Percipirana socijalna podrška od strane prijatelja se također izdvaja kao varijabla koja ima značajan doprinos u objašnjenju kriterijske mjere zadovoljstvom akademskim okruženjem. Bruhn i Philips (1987; prema Brajša-Žganec i sur., 2000) navode da pri suočavanju sa različitim životnim situacijama i okolnostima pojedinac percipira potrebu za socijalnom podrškom te se usmjerava ka izvorima socijalne podrške koji zadovoljavaju njegove potrebe. Ako su one zadovoljene, javlja se socijalno suportivno ponašanje koje čine vjera, nada, autonomija, visoko samopoštovanje, odnosno izuzetno uspješna prilagodba. Ako se u tom procesu potrebe za podrškom ne zadovolje onda se razvija nepovjerenje, bespomoćnost, zavisnost, nisko samopoštovanje te slaba prilagodba (prema Brajša-Žganec i sur., 2000). U periodu adolescencije, a posebno dolaskom na studij, mlade osobe su suočene sa novim ulogama, odnosima i društvenim situacijama koje zahtijevaju drugačije socijalne vještine od onih koje su im ranije bile potrebne. U usvajanju i ovladavanju tim sposobnostima ključnu ulogu ima vršnjačka grupa kao novi referentni okvir, koji je podjednako važan, često i važniji od roditeljskog. Vršnjačka grupa u početku služi prevazilaženju usamljenosti i pruža mogućnost upoznavanja novih prijatelja i proširivanja kruga poznanstava, a kasnije postaje važna i zato što pruža adolescentima osjećaj pripadnosti, povjerenja i podrške, emocionalne sigurnosti, samopouzdanja, mogućnosti da budu priznati. Vršnjačka grupa također utiče na formiranje slike o sebi i pomaže adolescentu da definiše svoja uvjerenja, vrijednosti i ciljeve. Rezultat dobiven u ovom istraživanju je u skladu sa rezultatima istraživanja do kojih dolazi Ortiz (2004), a na osnovu kojih konstatuje da studenti koji percipiraju višu razinu socijalne podrške uspješnije prevazilaze barijere u akademskom okruženju i pokazuju veće zadovoljstvo akademskim okruženjem (Ortiz, 2004; prema Klarin i sur., 2010). Rezultati drugih istraživanja pokazuju da se mladi koji imaju uspješne socijalne odnose općenito uspješnije prilagođavaju u novom kontekstu (Hartup i Stevens, 1997; Berndt, 1996; prema Klarin i sur., 2010) i imaju pozitivnu percepciju kada je u pitanju njihovo okruženje (Klarin, 2005; prema Klarin i sur., 2010). Pozitivnu povezanost s kriterijskom mjerom zadovoljstvo akademskim okruženjem pokazuje prediktorska varijabla **optimizam**. Studenti koji pokazuju višu razinu optimizma zadovoljniji su akademskim okruženjem. Mnogi autori navode da varijable ličnosti, kao što su optimizam i suočavanje u značajnoj mjeri predviđaju prilagodbu studenata na studij (Aspinwall i Taylor, 1992; Pascarella i Terenzini, 1975; prema Haskell, 2008). Chemers i sur. (2001) dolaze do nalaza da pozitivna očekivanja značajno predviđaju bolje reakcije tokom prelaska adolescenata iz srednje škole na studij. Optimistični studenti očekuju i anticipiraju uspjeh u akademskom kontekstu. Isti autor navodi da su takvi studenti više očekivali od samih sebe i izvještavali o višoj razini zadovoljstva u akademskom okruženju. Ovdje je važno navesti i rezultate koji ukazuju da studenti koji pokazuju visoku razinu optimizma prijavljuju niže razine psihološkog stresa i usamljenosti i više razine socijalne podrške te psihičke i fizičke dobrobiti (Aspinwall i Taylor, 1992; Scheier i Carver, 1992; prema Chemers, 2001). Ukoliko navedeno uzmemo u obzir za očekivati je da će zadovoljstvo akademskim okruženjem biti veće kod studenata koji pokazuju visoku razinu optimizma. Osobe sa nižom razinom optimizma više očekuju loše ishode, u većoj mjeri će pokazivati pasivne reakcije i odustajanje od ostvarenja ciljeva koje su prethodno postavili. Također, rezultati ukazuju da su takvi studenti manje posvećeni akademskim zadacima, pokazuju više negativnih reakcija prema nastavnicima i imaju niže ocjene od onih koji

nisu pesimistični (Peterson, 2000). Aspinwall i Taylor (1992) su utvrdili da optimizam direktno utiče na akademsku prilagodbu i predstavlja izuzetno važan faktor kada je u pitanju tranzicija iz jednog konteksta u drugi. Nes i sur. (2009; prema Demetriou, 2011) pronalaze povezanost između optimističnih očekivanja i zadržavanja na studiju. Isti autori ukazuju da je optimizam značajno povezan i sa akademskim uspjehom i zadovoljstvom na studiju (Demetriou, 2011). Wankovski (1991; prema Cassidy, 2000) među faktorima koji doprinose akademskom uspjehu navodi i optimističnu projekciju budućih profesionalnih i socijalnih uloga. Najvažnija prednost optimista je u tome što uspijevaju pažnju fokusirati na pozitivne aspekte u većini situacija, što ih usmjerava na pronalaženje adaptivnih i adekvatnih strategija suočavanja sa situacijama koje su izvan mogućnosti kontrole (Duraković-Belko, 2004). Navedeni podaci u značajnoj mjeri objašnjavaju pozitivnu povezanost optimizma i zadovoljstva akademskim okruženjem dobivenu u ovom istraživanju. U ovom istraživanju se i **eksternalnošću** može značajno objasniti zadovoljstvo akademskim okruženjem. Studenti koji imaju više eksternalan lokus kontrole pokazuju višu razinu zadovoljstva akademskim okruženjem. Među brojnim osobnim konstruktima u literaturi, lokus kontrole je među najčešće istraživanim i ima veliku prediktivnu vrijednost (Bradley i Sparks, 2002). Kada govori o procesu učenja, Rotter smatra da ljudi koji vjeruju u internalnu kontrolu lakše mijenjaju svoje ponašanje, neovisno o tome je li to ponašanje bilo potkrijepljeno pozitivno ili negativno, od ljudi koji vjeruju u eksternalnu. S druge strane, osobe s više eksternalnim lokusom kontrole teže mijenjaju svoje ponašanje, između ostaloga i zato što ne vjeruju kako mijenjajući svoje ponašanje mogu imati uticaj na ishode. Lokus kontrole je u dosadašnjim istraživanjima iz ovog područja najčešće razmatran u području učenja i akademskog uspjeha. Znatno je manji broj istraživanja koja razmatraju odnos ove dimenzije ličnosti i akademske prilagodbe. Istraživanja lokusa kontrole koja su se proširila na socijalni kontekst pokazuju da su pojedinci sa manje eksternalnim lokusom kontrole otporniji na socijalne uticaje, pokazuju veći napor za mijenjanje svoje okoline, neovisniji su i oslanjaju se na vlastite sudove. Navedena objašnjenja se mogu u znatnoj mjeri primijeniti i u interpretaciji naših rezultata. Kada je u pitanju akademsko okruženje studenti sa više eksternalnim lokusom kontrole će pokazati veće zadovoljstvo istim jer ne vjeruju da mogu na bilo koji način uticati na eventualne promjene. Rezultati istraživanja ukazuju da se osobe sa više eksternalnim lokusom kontrole lakše uvjeravaju i konformiraju s onim što misle da se od njih očekuje (Singha i Jodhpura, 1984; prema Salamon, 2007). Studenti sa više eksternalnim lokusom kontrole će biti spremniji konformirati se u akademskom kontekstu već od prve godine studija. Konformizam će im onemogućiti da zauzmu kritičniji stav spram svog okruženja čak i kada nešto ne funkcionira dobro. Ovdje treba naglasiti da znanstvenici ne smatraju da se osobe sa manje eksternalnim lokusom kontrole nikad ne konformiraju, niti mijenjaju stav, nego čini se da to čine pomnije analizirajući i procjenjujući primljene poruke (prema Zarevski i sur., 2002).

ZAKLJUČAK

U okviru ovog istraživanja ispitan je odnos pojedinih psihosocijalnih faktora i jednog aspekta akademske prilagodbe na studij (zadovoljstvo akademskim okruženjem). Dobiveni rezultati ukazuju da u objašnjenju zadovoljstva studenata akademskim

okruženjem najznačajniji doprinos imaju godina studija, vremenski pritisak i stres te organizacija rada na studiju. Studenti treće godine izvještavaju o nižoj razini zadovoljstva, što je moguće objasniti istančanijim kriterijima i jasnijim preferencijama koje su nastale kao rezultat njihovog sazrijevanja i boljeg poznavanja akademskog konteksta, ali također mogu biti rezultat sagorijevanja na studiju što se odražava na njihovu percepciju i zadovoljstvo akademskim okruženjem. Dobiveni rezultati ukazuju da studenti koji uspješno upravljaju vremenom i imaju kvalitetnu osobnu organizaciju na studiju pokazuju višu razinu zadovoljstva studijem, što je i očekivano budući da je organizacija aktivnosti koje se odnose na samo učenje, upravljanje vremenom i pripremu ispita ključna za uspješnu akademsku prilagodbu. U obrazovnom kontekstu u Bosni i Hercegovini sve je više pokazatelja koji ukazuju na potrebu za identificiranjem problema kod studenata i pružanjem odgovarajuće pomoći i podrške kako bi što veći broj studenata realizirao svoje obrazovne i profesionalne ciljeve. Rezultati dobiveni u ovom istraživanju ukazuju da postoje mogućnosti interveniranja kada je u pitanju unaprijeđenje prilagodbe studenata na studij. Uspjeh na studiju bi trebao omogućiti studentima da zadovolje dugoročne osobne i profesionalne ciljeve (Baum i Ma, 2007; prema Krumrei i sur., 2013). Zadržavanje studenata do diplome često je direktno ispunjenje misije institucija visokog obrazovanja. Uspješna institucija visokog obrazovanja treba biti pripremljena za rano prepoznavanje individualnih poteškoća i potreba studenta, te u skladu s tim poduzimati određene aktivnosti (Krumrei i sur., 2013). Kako bi to bila u mogućnosti treba biti vođena rezultatima poput ovog i sličnih znanstvenih istraživanja.

LITERATURA

1. Aspinwall, L. G., i Taylor, S. E. (1992). Modeling Cognitive Adaptation: A Longitudinal Investigation of the Impact of Individual Differences and Coping on College Adjustment and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 61, pp. 755-765.
2. Baker, R., i Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*. 31, pp.179-189.
3. Baker, R. W. i Siryk, B. (1999). *Student Adaptation to College Questionnaire*. Western Psychological Services: Los Angeles.
4. Baker, R. W. (2002). Research with the student adaptation to college questionnaire (SACQ). Clark University, Posted by: Robert Shilkret Mount Holyoke College.
5. Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialisation of Higher Education*. Princeton, NJ.
6. Bond, B. i Manser, R. (2009). *Emotional Intelligence Interventions to Increase Student Success*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
7. Bradley, G. L. i Sparks, B. A. (2002). Service Locus of Control: Its Conceptualization and Measurement. *Journal of Service Research*. 4, pp.312-324.
8. Brajša-Žganec, A., Raboteg-Šarić, Z. i Franci, R. (2000). Dimenzije samopoimanja djece u odnosu na opaženu socijalnu podršku iz različitih izvora. *Društvena istraživanja*, br. 6(50), pp.897-912.
9. Cassidy, S. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*. 20(3), pp.307-322.

10. Chemers, M.M., Hu L. i Garcia, B. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 1, pp.55-64.
11. Chen, X., DeSouza, A., Chen, H. i Wang, L. (2006). Reticent behavior and experiences in peer interactions in Canadian and Chinese children. *Developmental Psychology*. 42, pp.656-665.
12. Clinton, M. (2009). Managing students' and teachers' expectations of Higher Education: A psychological contract approach. School of Social Science and Public Policy: Kong's College London.
13. Dautbegović, A. (2016). Psihosocijalni faktori kao determinante prilagodbe studenata na studij. Neobjavljen doktorski rad. Filozofski fakultet u Sarajevu, Odsjek za psihologiju Univerzitet u Sarajevu.
14. Demetriou, C. i Schmitz-Sciborski, A. (2011). Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. In R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention, 2011*, Charleston. (pp. 300-312). Norman, OK: The University of Oklahoma.
15. Devi, N. (2011). A Study of Adjustment of Students in relation to Personality and Achievement Motivation. *Bhartiyam International Journal of Education and Research*.1(1).
16. Duraković-Beško, E. (2004). Odrednice psihosocijalne prilagodbe mladih ljudi nakon rada. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Sarajevu, Odsjek za psihologiju, Univerzitet u Sarajevu.
17. Griffiths, S., Winstanley, D. i Gabriel, Y. (2005). Learning Shock: The Trauma of Return to Formal Learning. *Management Learning*. 36(3),pp.275–197.
18. Haskell, B. C. (2008). The Effects of Optimism, Coping Strategies, and the Sport Team Environment on College Athlete Adjustment. Master Thesis, Faculty at The Graduate School at The University of North Carolina.
19. Hutz, A., Martin, W. E. i Beitel, M. (2007). Ethnocultural Person-Environment Fit and College Adjustment: Some Implications for College Counselors. *Journal of College Counseling*. Volume: 10.
20. Heckman, S., Lim, H. i Montalto, C. (2014). Factors Related to Financial Stress among College Students. *Journal of Financial Therapy*, 5 (1) 3. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.4148/1944-9771.1063> (pristupljeno: juli, 2015).
21. Johnson, B., Batia, A. S. i Haun, J. (2008). Perceived Stress among Graduate Students: Roles, Responsibilities, & Social Support. *VAHPERD Journal*. 29.(3).
22. Jokić-Begić, N. (2012). Psihosocijalne potrebe studenata. Sveučilište u Zagrebu: Zagreb.
23. Klarin, M., Proroković, A i Šimić Šašić, S. (2010). Obiteljski i vršnjački doprinos donošenju odluka iz raznih sfera života u adolescenata – kroskulturalna perspektiva, *Društvena istraživanja*.19/3(107), str. 547-559.
24. Kozjak Mikić, Z., Jokić Begić, N. i Bunjevac, T. (2012). Zdravstvene teškoće i izvori zabrinutosti adolescenata tijekom prilagodbe na srednju školu. *Psihologijske teme*. 21(2),str. 317-336.
25. Krumrei, E. J., Newton, F. B., Kim, E., i Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year college student success. Dostupno na: <http://krex.ksu.edu> (pristupljeno 2.08.2015).
26. Lacković-Grgin, K. (1994). Samopoimanje mladih. Jastrebarsko: Naklada Slap.
27. Lacković-Grgin i sur. (2002). Zbirka psihologijskih skala i upitnika. Zadar: Filozofski fakultet u Zadru.

28. Macan, T. M., Shahani, C., Dipboye, R. L. i Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*. 82, pp. 760- 768.
29. Mecca, A. M., Smelser, N. J. i Vasconcellos, J. (1989). *The social importance of self-esteem*. Los Angeles: University of California Press, Ltd.
30. Nikodijević, A., Anđelković Labrović, J. i Đoković, A. (2012) Sindrom sagorevanja među studentima Fakulteta organizacionih nauka. *Časopis za teoriju i praksu menadžmenta*.
31. Pascarella, E. T., i Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass, Vol. 2.
32. Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*. 55(1),pp.44-55.
33. Salamon, M. (2007). Povezanost roditeljskog ponašanja, lokusa kontrole kod adolescenata i njihove podložnosti vršnjačkom utjecaju. *Diplomski rad*. Filozofski fakultet u Zagrebu, Department of Psychology [mentor Čorkalo Biruški, D.].
34. Sander, P., Stevenson, K., King, M. i Coates, D. (2000). University students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*.25, pp.309-323.
35. Sreeramareddy C. T, Shankar P. R., Binu V. S, Mukhopadhyay C., Ray B., Menezes R. G. (2007). Psychological morbidity, sources of stress and coping strategies among undergraduate medical student of Nepal. *BMC Med Educ*; 2.
36. Tinto, V. (1996). Reconstructing the first year of college. *Planning for Higher Education*. 25(1), pp1-6.
37. Vrhovski, I., Fratrić Kunac, S. i Ražić, M. (2012). Akademska i socijalna prilagodba na studij na primjeru studenata privatnog visokog učilišta. *Praktični menadžment*. 4:34-40.
38. Westwood, M. J. i Barker, M. (1990). Academic achievement and social adaptation among international students: A comparison groups study of the peer-paring program. *International Journal of Intercultural Relations*. 14, pp.251-263.
39. Yazedjian, A. i Toews, M. L. (2006). Predictors of College Adjustment Among Hispanic Students. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*. 18(2), pp.9-29.
40. Zarevski, P., Marušić, A. i Vranić, A. (2002). Proaktivnost i lokus kontrole u menadžera. *Društvena istraživanja*. 4-5 pp.659-680.
41. Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., Werkman, S. i Berkoff, K. A. (1990). Psychometric characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*. 55pp.610-617.
42. Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M. i Jasprica, S. (2007). Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka. *Psihologijske teme*. 16(1), str.121-140.

ZADOVOLJSTVO ŽIVOTOM I ŽIVOTNA ORIJENTACIJA STUDENATA

LIFE SATISFACTION AND LIFE ORIENTATION IN STUDENTS

Šuajb SOLAKOVIĆ

Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet Pale, Katedra za psihologiju,
Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

U radu se obrađuje problem relacija zadovoljstva životom i životne orijentacije studenata kroz prizmu godine studija. Koncepti zadovoljstva životom i životne orijentacije dobro su poznati u savremenoj psihologiji. Posebno je važno ako na životne teme mladih u studentskom periodu posmatramo kroz paradigmu pozitivne psihologije. Ovdje nas je zanimalo kakve su relacije između dva pomenuta konstrukta na uzorku studenata, s posebnim osvrtom na različite godine studija. Na uzorku od N=136 ispitanika primjenjeni su odgovarajući mjerni instrumenti. Skala za samoprocjenu zadovoljstva životom, skala za ispitivanje životne orijentacije, te upitnik za prikupljanje odgovarajućih sociodemografskih karakteristika. Skale korištene u istraživanju pokazale su zadovoljavajuće metrijske karakteristike od 0,72 za skalu za ispitivanje životne orijentacije do 0,75 za skalu zadovoljstva životom. Rezultati su pokazali da među studentima različitih godina studija nema statistički značajnih razlika u zadovoljstvu životom, i životnoj orijentaciji, pored toga podaci ukazuju na postojanje razlike u zadovoljstvu studijem kao i posvećenosti studiju s obzrom na godinu studija.

Ključne riječi: studenti, zadovoljstvo životom, životna orijentacija

ABSTRACT

The paper deals with the problem of relations of life satisfaction and life orientation of students through the prism of the study. Concepts of life satisfaction and life orientation are well known in modern psychology. It is especially important if the life themes of youth in student period we look through the paradigm of positive psychology. In a sample of N= 136 subjects applied the appropriate measuring instruments. The scale for self-evaluation Satisfaction of life and Life orientation scale. We also used a questionnaire to collect the appropriate socio-demographic characteristics. The scales used in the study showed satisfactory psychometric properties of 0.72 for the Life orientation scale to 0.75 for the Satisfaction of life scale. The results showed that there is no significant difference in satisfaction with life, and life orientation among students of different years of study.

Keywords: students, life satisfaction, life orientation

UVOD

S obzirom na činjenicu da se naše društvo i svi relevantni društveni činioци izvjesno vrijeme nalaze u tranzicionoj krizi, pa je samim tim i visokoobrazovni sektor takođe u

turbulentnim vremenima (prilagođavanje studija bolonji, drugačiji sistem vrednovanja rada studenata i sl.). Problemi privrženosti studenata studijui zadovoljstva studenata studijem na fakultetu imaju veliki praktični značaj. Dodamo li tome opšte zadovoljstvo životom te životnu orijentaciju dolazimo do jednog zanimljivog koncepta kod nas još dovoljno neistraženog. Zadovoljstvo studijem, kao i privrženosti studijskoj grupi mogu biti veoma značajni kao pojmovi i kao varijable na polju proučavanja uspjeha u studiranju jer su vjerovatno jedan od uslova uspjeha na studiju, ostvarivanja postavljenih kratkoročnih ciljeva. Ovi pojmovi mogu da pruže uvid u stanje među studentskom populacijom, odnosno, motivisanost i angažovanost u toku studija. Sa druge strane zadovoljstvo životom kao i životna orijentacija može da predstavlja značajan prediktor privrženosti i zadovoljstvu izborom studijske grupe. Glavna ideja u ovom istraživanju je da se ispituju relacije između opšteg zadovoljstva životom, životne orijentacije, te godine studija s jedne strane i privrženosti studenata, u ovom slučaju studentat psihologije, studiju kao i zadovoljstvo studijem. U narednom dijelu biće objašnjeni osnovni pojmovi.

Zadovoljstvo životom

Savremena koncepcija blagostanja obuhvat tri komponente: sreću, stanje duha te *zadovoljstvo životom*. Zadovoljstvo životom je kognitivna procjena pojedinca u odnosu na gore pomenute tri komponente, ali ipak važan dio zadovoljstva životom je i afektivna komponenta. Božin (2001) smatra da je zadovoljstvo životom više crta nego stanje iako ne bi trebalo zanemariti dio trenutnog stanja u toj samoevaluaciji. Ipak, za potrebe ovoga rada, mi ćemo pod zadovoljstvom životom podrazumijevati kognitivnu evaluaciju vlastitog cijelokupnog života kroz koju svaki pojedinac procjenjuje svoj život (Penezić, 2006). Široko zanimanje za ovo područje bilo razlog brojnih pokušaja povezivanja zadovoljstva životom sa velikim brojem različitih karakteristika fizičkog i psihičkog funkcionisanja pojedinca. U ovo radu pokušaćemo povezati zadovoljstvo životom godinom studija, zadovoljstvom studijem te privrženosti studijskoj grupi.

Životna orijentacija (optimizam/pesimizam)

Od pojmova vezanih za životnu orijentaciju ovdje ćemo u razmatranje uzeti kontinuum optimizam-pesimizam kao vrlo bitne važne determinante čovjekovog životnog stila, odnosno životne orijentacije individue. Optimizam predstavlja predispoziciju za pozitivan stav prema budućim događajima u životu. Pored toga pod optimizmom ćemo podrazumijevati uopšteno osjećanje povjerenja, da će budući događaji imati pozitivan ishod. Najčešće se povezuje sa pozitivnim raspoloženjem, efikasnim suočavanjem sa problemima i visokim postignućem. Ovdje ćemo ispitati relacije optimizma i zadovoljstva studijem te godinom studija.

Zadovoljstvo studijem i posvećenost studiju

Prema onome kako je zamišljen ovaj rad zadovoljstvo studijem treba shvatiti kao opšti odnos pojedinca prema studiju, i to kao afektivni odgovor pojedinca koji je rezultat iskustva na studiju, ili kao generalizovani stav prema studiju uopšte. Međutim zadovoljstvo studijem možemo posmatrati kao sumu zadovoljstva pojedinim konkretnim odlikama studiranja i uslovima u kojima se studiranje obavlja. Holistički gledano zadovoljstvo studijem možemo definisati kao afektivni odnos ili stav pojedinca

prema studiju, a skor opšteg zadovoljstva studijem dobija se sabiranjem odgovora na tvrdnjama koje predstavljaju indikatore zadovoljstva (zanimljivost, važnost i sl.). Indirektni pristup bi mogao da se sastoji u mjerenju opšteg zadovoljstva studijem preko zadovoljstva pojedinim aspektima studija. Ovo bi naročito bilo zanimljivo postmatati u odnosu na godnu stuija, kao i vrstu studija. U ovom radu ćemo se ograničiti na godinu studija, zadovoljstvo životm te životnu orijentaciju kao antecedense zadovoljstava studijem. A kasnije i privrženosti studjskoj grupi. Ako krenemo od konstrukta privrženosti organizaciji koga karakterišu dva aspekta: privrženost poslu (*job involvement*) i privrženosti organizaciji (*organizational comitment*). Saglasno tome ovdje ćemo o posvećenosti studijskoj grupi govoriti kao o privrženosti studijskoj grupi i privrženosti fakultetu. S tim u vezi, privrženosti studiju može da se odnosi na individualni nivo identifikacije sa određenim studijem koji pojedinac pohađa kao i vezanost studnenta za svoj fakultet, odnosno, studijsku grupu. Postavićemo jedno pitanje, na koje se nadamo da će ovaj rad, ako ne dati ono barem nagovjestiti odgovor, a ono glasi: Zašto ne bismo mogli govoriti o posvećenosti studijskoj grupi?) Postoji veći broj definicija organizacijske privrženosti, ali sve one imaju nešto zajedničko, a to je vezanost (attachment) individue za organizaciju. Pošto se u ovom radu govori o privrženosti studijskoj grupi mi ćemo vezanost za studij posmatrati kroz doživljaj bliskosti i odanosti, pozitivnog emocionalnog reagovanj (utiče na doživljaj identiteta, izaziva identifikaciju sa noramam, vrijednostima do kojih se drži na određenom studiju). Kao što se može pretpostaviti ovdje se radi o jednom istraživanju kome je namjera da ispita je relacije između nekih psiholoških varijabli (zadovoljstvo životom, životna orijentacija) sa opštim stepenom zadovoljstva izborom studijske grupe, i privrženosti studiju. Kao i distribuciju istih s obzirom na godinu studija

Predmet istraživanja

Osnovni predmet u ovom istraživanju je ispitivanje se relacije između nekih psiholoških varijabli kao što zadovoljstvo životom, životna orijentacija (optimizam-pesimizam), te zadovoljstvom izborom studijske grupe, posvećenosti studiju. Sve pomenute varijable posmatraćemo kako u međusobnom odnosu tako i s obzirom na godinu studija.

Problemi i istraživačka pitanja

U ovom radu definisali smo sljedeća istraživačka pitanja:

- Ispitati pouzdanost skala konstruisanih za potrebe istraživanj, skale za procjenu zadovoljsva studijem, i skale za procjenu posvećenosti studiju.
- Ispitati da li postoji povezanosti između zadovoljstva životom i zadovoljstva studijem?
- Ispitati da li postoji razlika u zadovoljstvu i privrženosti studijskoj grupi s obzirom na godinu studija kao i u životnoj orijentaciji i zadovoljstvu životom s obzriom na godinu stuija?
- Ispitati da li postoji povezanosti između optimizma i privrženosti i zadovoljstva studijem?

METODE

Uzorak ispitanika

U istraživanju su učestvovali studenti Katedre za psihologiju Filozofskog fakulteta Istočno Sarajevo. Ukupno je ispitano 136 studenata, od čega 37 studenata prve godine, 43 studenta sdruge godine, 29 studenata treće godine, te 27 studenata četvrte godine.

Mjerni instrumenti

Za potrebe prikupljanja relevantnih podataka koristili smo sljedeće mjerne instrumente:

1. Upitnik nekih osnovnih demografskih karakteristika uzorka važnih za temu istraživanja u prvom redu godina studija, brzina polaganja ispita, najčešće ocjene na ispitima.
2. Skala za ispitivanje zadovoljstva životom sastoji se od 8 tvrdnji a ispitanici su svoj odgovor u vezi sa svakom tvrdnjom izražavali na skali od 7 stepeni od 1 što predstavlja najgoru moguću situaciju, do 7 što predstavlja najbolju moguću situaciju. Pouzdanosti skale izražena preko Chrombach alfa koeficijenta iznosi je 0,75.
3. Skala za ispitivanje životne orijentacije u smislu optimizam/pesimizam koja se sastoji od 10 tvrdnji a ispitanici su svoj stepen slaganja izražavali na petostepenoj skali Likertovog tipa. Koeficijent pouzdanosti skale u ovom istraživanju iznosi 0,72.
4. Upitnik privrženosti studijskog grupi konstruisan za potrebe ovog istraživanja koji obuhvata različite aspekte studiranja, a ispitanici su na 22 tvrdnje svoj stepen slaganja sa tvrdnjom procjenjivali na petostepenoj skali likertovog tipa (*1=Uopšte se ne odnosi na mene, do 5=U potpunosti se odnosi na mene*)
5. Upitnik za procjenu zadovoljstva studijem koji je takođe konstruisan za potrebe ovog istraživanja a koji se sastoji od niza tvrdnji koje se odnose na razne aspekte zadovoljstva studijem, a ispitanici su svoj stepen slaganja sa tvrdnjom procjenjivali na petostepenoj skali likertovog tipa (*1=Uopšte se ne odnosi na mene, do 5=U potpunosti se odnosi na mene*).

REZULTATI I DISKUSIJA

Kako su za osnovu konstrukcije skala (privrženosti studiju, zadovoljstvo studijem) korišteni istruMETNI dobro poznati u Psihologiji rada, odnosno, organizacionoj psihologiji navešćemo da su koeficijenti originalni skala u nekim istraživanjima iznosili $\alpha=0,87$ za upitnik Opšteg zadovoljstva životom, a za upitnik Organizacijske privrženosti $\alpha=0,86$ (Kosanović, 2002). Koeficijent pouzdanosti mjernih instrumenata, utvrđena na isiptanom uzorku, a mjerena Chrombach alfa koeficijentom, iznosi za skalu privrženosti studijskoj grupi $\alpha=0,87$, a za skalu zadovoljstva studijem iznosi $\alpha=0,87$.

U psihometrijskoj analizi konstruisanih instrumenata utvrđeno je sljedeće:

- Najveću korelaciju sa ukupnim skorom u skali Privrženosti studiju ima ajtem „*Veoma mi je drago što sam između svih ostalih mogućnosti izabrao baš ovaj studij*“ $r=0,63$, dok je ajtem „*Sa kolegama u slobodnom vremenu najčešće razgovaram o temama vezanim za studiranje*“, $r=0,08$.

- Kod skale Zadovoljstva studijem najveću korelaciju sa ukupnim skorom ima ajtem „*U svom studiranju nalazim pravo zadovoljstvo*“, $r=0,79$, dok je najniža korelacija u ovom slučaju sa ajtemom „*Više uživam u stzudiranju nego u slobodnom vremenu*“, $r=0,39$.

Na osnovu izračunatih vrijednosti možemo zaključiti da je pouzdanosti novih kontruisanih instrumenata zadovoljavajuća i kreće se u granicama prihvatljivih koeficijenata pouzdanosti. Svakako bi u nekim dodatnim psihometrijskim provjerama trebalo ispitati i relacije sa sličnim konstrukcima kako bi se utvrdila valjanost korištenih instrumenata.

Zadovoljstvo životom i zadovoljstvo studijem

Kada je u pitanju zadovoljstvo životom ono što se na osnovu dobijenih rezultata može zaključiti je da je većina učesnika u istraživanju zadovoljna životom. Skor za zadovoljstvo životom dobijen na osnovu odgovora ispitanika na 8 tvrdnji. Što se tiče zadovoljstva studijem većina studenata je uglavnom zadovoljna studijskom grupom. Prosječna vrijednosti odgovora kreće se oko 3,88 uz standardnu devijaciju od 0,51.

Da bismo ispitali postojanje povezanosti između zadovoljstva studijem i zadovoljstva životom izračunali smo Spearmanov koeficijent korelacije $r=0,38$; $p=0,000$. Iako korelacija nije visoka ona je ipak značajna na nivou 0,01 što ukazuje na postojanje povezanosti zadovoljstva životom i zadovoljstva studijem kod studenata na Katedri za psihologiju. U istraživanjima bi bilo korisno ispitati da li zadovoljstvo životom utiče na zadovoljstvo studijem ili je situacija obrnuta. U svakom slučaju nalazi su u skladu sa polaznim pretpostavkama. Pored toga jedan zanimljiv nalaz u ovom istraživanju koji govori o jednoj specifičnoj povezanosti zadovoljstva studijem i privrženosti studiju s jedne strane i pojedinim aspektima zadovoljstva životom. Ovdje se u prvom redu misli na povezanosti skora na skali zadovoljstva studijem i 5. ajtemu iz skale Zadovoljstva životom gdje su ispitanici procjenjivali koliko su zadovoljni stvarima koje čine za „svoju dušu“ i ta korelacija iznosi $r=0,35$; $p=0,000$. Pored toga čini se važnim pomenuti da je utvrđena značajna povezanosti između zadovoljstva studijem sa 4. ajtemom ($r=0,54$; $p=0,000$). Dakle povezanosti između zadovoljstva životom s jedne strane i zadovoljstva studijem s druge strane postoji i više je nego jednostavna. U nekim narednim istraživanjima bi valjalo ispitati ostale korelate ovih povezanosti.

Godina studija i zadovoljstvostudijem i posvećenost studijskoj grupi

Kako smo već prije komentarisali distribuciju skorova ispitanika na skali zadovoljstva studijem, ovdje ćemo samo kratko pomenuti distribuciju skorova ispitanika na skali privrženosti studijskoj grupi, odnosno, studiju. Rezultati na sumativnoj skali pokazuju da nema ispitanika koji su u potpunosti posvećeni studiju. Za najveći broj studenata bi se moglo reći da su „uglavnom posvećeni“ studijskoj grupi. Da bismo provjerili odnos u vezi sa razlikom u zadovoljstvu studijem kao i posvećenosti studiju s obzorom na godinu studija proveli smo neparametrijsku analizu varijanse, odnosno Kruskal Wallisov test (Tabela 1).

Tabela 1. Rezultati Kruskal Wallisovog testa za zadovoljstvo studijem i privrženosti studiju s obzirom na godinu studija

Table 1. Results of Kruskal Wallis's Study for Satisfaction with Studying and Attendance Study with respect to a Study Year

	godina studija	N	Mean Rank	Chi-square	df	p
zadovoljstvo studijem	Prva	37	63,78	9,43	3	0,024
	Druga	43	63,19			
	Treća	29	63,02			
	Četvrta	27	89,31			
posvećenost studiju	Prva	37	63,12	9,40	3	0,024
	Druga	43	62,64			
	Treća	29	64,74			
	Četvrta	27	89,24			
	Ukupno	136				

Na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti da postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu studijem s obzirom na to koja su godina studija učesnici u istraživanju. Također rezultati ukazuju na značajnu razliku u privrženosti studijskoj grupi u odnosu na godinu studija. Rezultati za obje testirane varijable imaju isti pravac, odnosno, veće zadovoljstvo studijem kod studenata starijih godina nego što je to slučaj sa studentima mlađih godina, što je naročito izraženo kada se porede studentni četvrte i studenti mlađih godina“. Vjerovatni razlozi za ovakve rezultate sigurno nisu jednoznačni niti jednostavni. U svakom slučaju možemo pretpostaviti da su studenti četvrte godine u odnosu na „mlađe studente“ više iskusili studij, u većoj mjeri su se i upoznali sa stvarnim sadržajem studija psihologije. Sa druge strane studenti treće, a posebno prve i druge godine još uvijek se nisu u dovoljnoj mjeri saživjeli sa studijem. Vjerovatno ima uticaja i to što se trenutno studij nalazi na prelazu iz jednog sistema u drugi kao i usklađivanje sa Bolonjskom deklaracijom. Razvojno psihološki gledano može da se uzme u obzir još jedno moguće objašnjenje velikog zadovoljstva studijem studenata četvrte godine. Naime istraživanje je provedeno pred sam kraj akademske godine što je naročito moglo da ima uticaja na studente četvrte godine. Naime oni gube sigurnost studija, kreću se ka nezvjesnosti s pitanjem „šta sada, kako do posla“. Ipak je studij pružao određenu dozu stabilnosti koja se gubi u narednom periodu za ovu grupu studenata.

Godina studija i životna orijentacija i zadovoljstvo životom

Kako predstavljeni rezultati sugerišu (Tabela 2.) nije utvrđena značajna razlika u životnoj orijentaciji, kao ni u zadovoljstvu životom s obzirom na godinu studija.

Tabela 2. Rezultati Kruskal Wallisovog testa za zadovoljstvo životom i životnu orijentaciju s obzirom na godinu studija

Table 2. Results of Kruskal Wallis's Life and Lifestyle Orientation Test with regard to a year of study

	godina studija	N	Mean Rank	Chi-square	df	p
Zadovoljstvo životom	Prva	37	73,11	3,59	3	0,309
	Druga	43	67,08			
	Treća	29	57,95			
	Četvrta	27	75,78			
Životna orijentacija	Prva	37	64,34	0,83	3	0,841
	Druga	43	72,35			
	Treća	29	68,03			
	Četvrta	27	68,57			
	Ukupno	136				

Iako rezultati „najavljuju“ da su studenti četvrte i prve godine nešto zadovoljniji životom nego studentni druge i treće godine, ipak ta razlika u korist pomenutih grupa nije statistički značajna. Sa druge strane nešto su više optimistični studenti druge godine u odnosu na ostale kolege, međutim ni ova razlika nije na nivou statističke značajnosti. Ako uporedimo ove rezultate sa rezultatima gdje je dobijeno da postoji razlika u zadovoljstvu i privrženosti studiju s obzirom na godinu studija, onda legitimno možemo govoriti o zadovoljstvu studijem kao posebnom facetu u okviru zadovoljstva životom. Međutim svakako ne treba zanemariti podatak da skoro svaki šesti ispitanik iz uzorka spada u kategoriju „pesimista“, prema kriterijumu prosječnog skora na skali Životne orijentacije nižeg od 3. S tim u vezi u narednim istraživanjima bi valjalo ispitati da li „pojavljivanje“ pesimista ima veze sa godinom studija, ili nekih drugim faktorima.

Životna orijentacija i privrženost studiju odnosno zadovoljstvo studijem

Kada je u pitanju povezanost životne orijentacije, i privrženosti studiju, odnosno studijskoj grupi, rezultati do kojih smo došli su u skladu sa pretpostavljenim. Čini se kako su i privrženost studiju kao i zadovoljstvo studijem u pozitivnoj korelaciji sa životnom orijentacijom u smislu optimizma pesimizma. Odsnosno što su ispitanici zadovoljniji i privrženiji studiju to su i optimističnije orijentisani. Kako se vidi iz predstavljenih rezultata (Tabela 3.) koeficijenti korelacije između ovih varijabli ukazuju na postojanje lake povezanost.

Tabela 3. Spearmanov koeficijent korelacije između zadovoljstva i privrženosti studiju i životne orijentacije

Table 3. Spearman's coefficient of correlation between satisfaction and attachment to study and life orientation

		Životna orijentacija	Posvećenost studiju	Zadovoljstvo studijem
Životna orijentacija	r		,305(**)	,355(**)
	p		,000	,000
	N		136	136
Posvećenost studiju	r			,668(**)
	p			,000
	N			136
Zadovoljstvo studijem	r			
	p			
	N			
** - Koeficijent korelacije značajan na nivou 0,01				

Svakako je potrebno naglasiti da između zadovoljstva studijem i privrženosti studiju postoji povezanost koja je relativno visoka. Međutim ove rezultate treba uzeti sa rezervom jer instrumenti kojima su procjenjivani zadovoljstvo studijem kao i privrženosti studiju tek trebaju biti podvrgnuti rigoroznoj psihometrijskoj provjeri. Vrlo je moguće da se određeni broj ajtema treba značajno izmjeniti, neke dodati, eventualno izbaciti određeni broj ajtema u nekim narednim istraživanjima. U svakom slučaju rezultati do kojih smo došli sugerišu da se legitimno može govoriti o povezanosti između različitih aspekata studiranja s jedne strane i životnom orijentacijom s druge strane. Svakao je u razumjevanju ovih rezultata značajno uzeti u obzir i vrijeme kada je istraživanje provedeno, maj mjesec, što znači da su ispitni rokovi bili blizu te je možda ovo moglo uticati na neke pokazatelje. Ovo se čini naročito značajnim ako pretpostavimo da je to vrijeme kada se studenti intenzivno pripremaju za ispite, i češće preispituju važna životna pitanja, a studiranje je u tom vremenu svakako jedno od važnijih.

ZAKLJUČAK

Iako se radi o rezultatima preliminarnog istraživanja, ipak se na osnovu rezultata mogu izvući relevantni zaključci koji upućuju na postojanje određenih relacija između varijabli obuhvaćenih istraživanjem, ako i o kvalitetu instrumenata konstruisanih za potrebe ovog istraživanja. Instrumenti konstruisani u ovom istraživanju zadovoljavaju kriterijume kada je u pitanju njihova pouzdanost. Međutim iako je pouzdanosti jedan od uslova valjanosti, na osnovu provedenih statističkih analiza ne možemo donijeti relevantne zaključke o njihovoj valjanosti. Što bi svakako moglo biti predmetom posebnom istraživanja, gdje bi se na osnovu logičko-psihološke analize čestica trebalo doći do odgovarajućih instrumenata. Kod studenata Katedre za psihologiju utvrđena je povezanost između zadovoljstva životom i zadovoljstva studijem ($r=0,38$; $p=0,000$). Takođe utvrđena je povezanost između nekih specifičnih aspekata zadovoljstva životom, kao što su aktivnosti koje se rade „za svoju dušu“ i zadovoljstva studijem, što

je svakako zanimljiv i koristan podatak. Prema dobijenim rezultatima utvrđeno je postojanje razlike u zadovoljstvu i posvećenosti studiju s obzirom na godinu studija, preciznije, studetni četvrte godine u većoj mjeri su zadovoljni studijem u odnosu na svoje mlađe kolege, takođe su studneti četvrte godine privrženij studiju od studenata prve, druge i treće godine. S druge strane nije utvrđena razlika u zadovoljstvu životom i orijentaciji na „optimizam/pesimizam“ s obzirom na godinu studija. Rezultati ukazuju da je zadovoljstvo studijem poseban segment zadovoljstva životom, i vrlo je vjerovatno da se ovdje može raditi o jednom važnom faktoru kroz koji bi se moglo uticati na ukupno zadovoljstvo životom kod studentske populacije. Rezultati do kojih smo došli u istraživanju sugerišu da se može govoriti o povezanosti između različitih aspekata studiranja (zadovoljstvo studijem, privrženosti studiju) s jedne strane i životnom orijentacijom s druge strane, u smislu da su „optimističniji“ ispitanici i zadovoljniji studijem i privrženiji studiju.

Kritike provedenog istraživanja i preporuke za buduća istraživanja

Osnovna kritika koja se može adresirati na rezultate istraživanja svakako se odnosi na uzorak jer su uzorkom obuhvaćeni samo studenti Katedre za psihologiju. Svakako bi bilo korisno provjeriti kako bi se distribucije odgovora ispitanika na kretale kod studenata drugih Katedri, kao i studenata drugih fakulteta. Što bi svakako trebalo provjeriti u narednim istraživanjima. Takođe, vrijeme (blizina ispitnih rokova) u kojem je provedeno istraživanje možda je moglo da utiče na dobijene rezultate, ovo naročito može biti značajno kada su u pitanju studenti četvrte godine, što već objašnjeno u dijelu sa rezultatima. Instrumenti koji su korišteni posebno oni za procjenu zadovoljstva studijem i privrženosti studiju, tek terbaju proći rigoroznu psihometrijsku validaciju, ali kako se radi o preliminarnom istraživanju ipak su provjerene metrijske karakteristike zadovoljavajuće. U narednim istraživanjima bi se nakon opsežnijeg ispitivanja valjanosti instrumenata moglo doći do manjeg broja ajtema za ispitivanje pomenutih koncepata. U posljednje vrijeme visoko obrazovanje u BiH obilježeno je Bolonjski procesom, tj. reformom visokog obrazovanja u Evropi koja je osnovni cilj promocija mobilnosti studenata i profesora, te bi s tim u vezi bilo korisno napraviti i komparativnu studiju u zadovoljstvu i privrženosti studiju s obzrom na stepen primjenjenosti „Bolonjskog procesa“. Ovaj pristup povećanoj mobilnosti svakako je bio razlog da se instrumenti konstruišu tako da se procjena odnosi na studijsku grupu a ne na fakultet. Svakako treba naglasiti da se ovo istraživanje u potpunosti oslanja na metodu samoprocjene, te ovdje dolaze u obzir kritike u smislu nemogućnosti kontrolisanja davanja socijalno poželjnih odgovora, što je inače jedan od većih problema kada su u pitanju ovakve vrste istraživanja. Biće svakako zanimljivo pratiti studente budućih generacija te porediti njih sa studentima koji fakultete završavaju po „starom“ programu. Nadamo se da ćemo, u budućnosti, biti u mogućnosti ovakva istraživanja proširiti i na druge relevantne aspekte studija kao što su procjena kompetencije studenata, motivacija za studij i slično.

LITERATURA

1. Božin, A. A., (2004). Pozitivna psihologija i dorovitost. Zbornik radova sa X međunarodnog skupa „Strategije podsticanja darovitosti“. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, str. 27-35.
2. Bukvić, A. (1996). Načela izrade psiholoških testova. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Colman, A.M. (2006). Oxford Dictionary of Psychology. Oxford: University press.
4. Fajgelj, S. (2006). Metode istraživanja ponašanja. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
5. Fajgelj, S. (2005). Psihometrija. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
6. Havelka, N. i drugi (2004). Metode i tehnike u socijalno psiholoških istraživanjima. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
7. Kosanović, B. (2002). Relacije upitnika organizacijske privrženosti (OSQ) i skale opšteg zadovoljstva poslom (OJS) u merenju integrisanosti ljudskih resursa. Ličnost u višekulturnom društvu 4, Novi Sad: Odsek za psihologiju, str. 61-74,
8. Penezić, Z. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi. Časopis za opšta i društvena pitanja, br. 4-5, str.643-669.
9. Petz, B. (1997). Osnovne statističke metode za nematematičare. Naklada slap, Jastrebarsko.
10. Petz, B. (1992). Psihologijski riječnik. Zagreb: Prosvjeta.
11. Racijski, N. i drugi (2007). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta Zagrebu, str. 51-68.
12. Palekčić, M. (2003). Motivacija za studij i zadovoljstvo studijem. Sveučilište u Zadru.

TEMA III
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S POSEBNIM
POTREBAMA

MOGU JA TO - PRIMENA TRETMANA REEDUKACIJE PSIHOMOTORIKE KOD ADOLESCENTA SA CEREBRALNOM PARALIZOM

I CAN DO THIS - APPLICATION OF THE TREATMENT OF PSYCHOMOTOR REEDUCATION IN ADOLESCENT WITH CEREBRAL PALSY

Zorana RADOVANOVIĆ, Tamara LAZOVIĆ

Srednja zanatska škola, Beograd, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Bazična senzo-motorna stimulacija i tretman rada sa adolescentima sa teškim telesnim invaliditetom predstavljaju osnovu kojom se podstiče doživljaj telesne celovitosti ličnosti u okviru njenih individualnih mogućnosti. Program bazične senzo-motorne stimulacije u kombinaciji sa osmišljenim pokretima u okviru reedukacije psihomotorike, kao i brain gym, specifičan način delovanja na aktivaciju i buđenje psihomotorike, imaju za cilj da pomognu osobi u našem slučaju sa teškim telesnim invaliditetom, cerebralnom paralizom (CP), da na kvalitetniji način preradi različite taktilne, vizuelne, auditivne, vestibularne i proprioceptivne draži iz spoljne sredine. Ciljevi i rad defektologa su tačno definisani. Izvođenje pokreta se odvija od jednostavnih ka složenijima. Pokreti koje izvodi defektolog imaju zadatak da kod adolescenta stimulišu aktivnosti preostalih sposobnosti mišićnih funkcija i da izazovu adaptivne reakcije. Prilikom realizacije predviđenih aktivnosti, u program rada aktivno su uključeni i roditelji, sa ciljem da se edukuju i nauče kako da pojedine vežbe sprovedu kod kuće. U radu će biti predstavljen tretman senzomotorne stimulacije sa elementima reedukacije psihomotorike kod adolescenta sa CP, u uslovima školske sredine, kao i set psihomotornih vežbi prema brain gym metodi. Rad sa učenicom prikazan je na primeru video zapisa. Cilj rada je da promoviše važnost primene reedukacije psihomotorike, bazične senzo-motorne stimulacije, kao i brain gym metode koja može da doprinese boljem učenju kod adolescenata sa CP u uslovima školske sredine.

Ključne reči: telesna invalidnost, cerebralna paraliza, senzo-motorna stimulacija, reedukacija psihomotorike, senzomotorni program Brain gym

ABSTRACT

The basic sensory-motor stimulation and work treatment adolescents with severe physical disabilities are the basis that encourages personal experience of physical integrity within its individual features. Program basic sensory-motor stimulation in combination with thought-out movements within the reeducation and brain gym, a specific mode of action of the psychomotor activation and awakening, aspire to help a person, in our case with severe physical disabilities, improve the way of processing different tactile, visual, auditory, vestibular and proprioceptive stimulations from the environment. Objectives and therapist are precisely defined. Performance of the movement takes place from simple to complex. The movements performed by special education teacher have the task to stimulate activity of the remaining capacity of muscle function in this specific adolescent and cause adaptive reactions. Implementation of the activities contemplated in the work program also requires actively

involved parents, with the aim to educate and learn to carry out some exercises at home. The paper will be presented to the treatment of sensory-motor stimulation with elements of reeducation for adolescents with disabilities in terms of the school environment, as well as a set of psychomotor exercises to the brain gym method. Working with students is shown in the case of the video. The aim is to promote the importance of applying reeducation, basic sensory-motor stimulation, brain gym and methods that can contribute to better learning in adolescents with physical disabilities in terms of the school environment.

Keywords: physical disability, sensory-motor stimulation, reeducation, sensory-motor program Brain gym

UVOD

Cerebralna paraliza (u daljem tekstu CP) je skup razvojnih neuroloških oštećenja posturo-motorne kontrole motorike tela u celini. Nastaje kao posledica oštećenja mozga tokom ranog detinjstva (Bax, 1964). Pre bi se moglo reći da je CP stanje koje odlikuje set različitih simptoma, nego specifična bolest (Kuban i Leviton, 1994). Trajni posturo-motorni poremećaji u CP rezultat su limitiranih sposobnosti individue. CP karakterišu neprogresivni poremećaji nastali u fetalnom ili infantnom mozgu. Kod osoba sa CP, motorne poremećaje često prate poremećaji senzacije, percepcije, kognicije, a zbog teškoća u komunikaciji, razvija se specifični način ponašanja (Rosenbaum et al., 2007). Manifestuje se različitim oblicima fizičkih intelektualnih i čulnih deficita. Definicija obuhvata širok spektar pojava oblika CP, obzirom da je poznato da se klinička slika CP razlikuje od deteta do deteta. Rehabilitacija koju je potrebno otpočeti što ranije, veoma je neizvesna, zbog toga što se ishod ne može predvideti. Neka motorna oštećenja mogu biti sanirana, dok neka samo blago ublažena (Palisano, 1997). Klinička slika koja opisuje nivo oštećenja neuroloških puteva je individualna u većini slučajeva. U zavisnosti od stepena oštećenja, neke posledice motornih oštećenja mogu biti sanirane ili donekle ublažene; ipak, većina osoba sa invaliditetom ostaje trajno vezana za invalidska kolica ili neka druga ortopedska pomagala. Četiri ključna faktora su dovoljna da bi se dijagnostifikovala CP: 1. deficit motornih funkcija pokreta i položaja, 2. Poremećaj motornih funkcija nastao usled oštećenja (motorni korteks, kortiko-spinalni putevi, bazalne ganglije, cerebellum i extrapiramidalni putevi), 3. Poremećaj nastaje tokom ranog detinjstva, trajan je, ali promenljivog kvaliteta, 4. Oštećenje mozga nastaje usled vaskularnih poremećaja, infekcije, hipoksije, ili poremećaja nastalih intrauterino (SCPE collaboration, 2000). Nepravilan položaj tela, deficit refleksnih odgovora i nemogućnost adekvatnih motornih odgovora uočava se u najranijim mesecima po rođenju (Mejaški, 2007). Zbog promenljivog razvoja motornih poremećaja klinička slika CP ne može se odrediti pre četvrtne godine života deteta (SCPE collaboration, 2000; Mejaški, 2007; Kregeloh et al., 2009).

Poremećaji pokreta i položaja tela

Program bazične senzo-motorne integracije u kombinaciji sa osmišljenim pokretima u okviru reedukacije psihomotorike, kao i Brain gym, specifičan metod, način delovanja na aktivaciju i buđenje senzomotornih potencijala, imaju za cilj da pomognu osobi, u našem slučaju adolescentusa CP, da na kvalitetniji način preradi

različite taktilne, vizuelne, auditivne, vestibularne i proprioceptivne draži iz spoljne sredine. Brain gym metod senzomotorne integracije polazi od pretpostavke da je osnova svakog učenja pokret. Pokret je povezan sa emocionalnim i kognitivnim procesima u mozgu. Sve aktivnosti primanja, proosećanja informacija iz spoljnog sveta uče se putem složene koordinacije celog tela. (Dennison, 1989, 2007). U slučajevima kada je poremećena ili prekinuta komunikacija između tela i mozga, telo se nalazi u stanju napetosti i stresa. Kod dece i adolescenata sa teškoćama u razvoju sposobnosti vizuelnog primanja informacija su usporene, u nekim slučajevima prekinute. Odabranim telesnim aktivnostima, vraćajući se u razvojnu fazu koja je bitna za sve funkcije uspostavljanja ravnoteže senzomotornih sposobnosti, kroz reedukaciju psihomotorike, uvek postoji težnja da se svaki pokret doživi i proseti. Telesne aktivnosti su tako koncipirane da uspostavljaju integraciju na području vida, sluha, ponašanja, emocija, komunikacije (Dennison, 2007). Sistem vežbi prema brain gym metodi odnosi se na prirodna kretanja koja koriste deca u prve tri godine života: to su vežbe za koordinaciju oka, uha, ruku i celog tela (Dennison, 2007). Neuropsihološka rehabilitacija i tretman (NPRIT) kao poseban pristup u radu sa osobama sa teškim telesnim invaliditetom (u ovom slučaju adolescentom sa kvadriplegijom), ima za cilj da putem pokreta i dodira, podsticajno deluje na relevantne funkcije nervnog sistema (Bojanin, 1987). Sa tretmanom NPR je, kao i sa svakim tretmanom, potrebno započeti što pre dok se još uvek nisu diferencirale moždane structure, kada se pretpostavi da razvoj može biti ometen (Bojanin, 1987). U našem slučaju, tretman rada sa adolescentom ima za cilj da reintegriše postojeće stanje, kao i da deluje na segmente psihomotornog doživljaja stvarnosti koji nisu razvijeni. Tretman podrazumeva uspostavljanje aktivnog međuljudskog odnosa, zasnovanog na psihodinamskom shvatanju ličnosti kao i egzistencijalizmu kao filozofskom pravcu prema kome se istinska komunikacija može ostvariti samo u među odnosu dva ljudska bića, sve dok postoji međusobno ogleđanje (Bojanin, 2013).

Opis Postoji više faktora koji utiču na kvalitet života osobe sa CP: to mogu biti genetski, zdravstveni, funkcionalni, psihološki, kao i kulturni i socijalni. Kvalitet života je subjektivni concept svake individue, koji zavisi od ličnih ciljeva i očekivanja (Janssen et al., 2010; Rosenbaum et al., 2007; Young et al., 2010). Kvalitet života adolescenta koga ćemo opisati u ovom radu, usled fizičkih teškoća sa kojima živi, je siromašan u znatnoj meri. Učeniku je dijagnostikovano stranje: Quadriparesis spast. G80. Insuff. Mentalis F7 i microcephalis. Također i kortikalne reduktivne promene (gracilan korpus calosum GE: spontana motorika veoma oskudna. Kontrola glave nije uspostavljena; ne stoji; ne hoda, ne govori. Komunikacija se uspostavlja jedino pogledom. Dečak rado sluša i pogledom prati sve što mu se tokom časa nudi kao nastavni sadržaj, na zanimljiv i prihvatljiv način. Svestan je prisustva drugih učenika, voli da bude u društvu vršnjaka. Svakodnevno dolazi u školu organizovanim prevozom u pratnji personalnog asistenta. Osećanja prijatnosti, neprijatnosti, odobravanja itd., izražava oskudnom mimikom lica. Nema niti jednu samostalnu funkciju. U okviru škole dva puta nedeljno fizioterapeuti rade vežbe sa učenicima koji imaju cerebralnu paralizu. Od asistivnih tehnologija učenik koristi komunikator Tobii.

Cilj rada Rad je nastao sa ciljem da pokaže da se i u donekle prilagođenim uslovima školske sredine može raditi sa učenikom, uz sprovođenje specifičnog tretmana somato senzorne stimulacije i reedukacije psihomotorike. Činjenicu da dete već tokom prvog meseca života pa na dalje, komunikaciju sa spoljnim svetom gradi uz pomoć majke putem dodira, pogleda, mirisa, ili prijatnih manipulacija ekstremitetima i telom prilikom hranjenja, presvlačenja, ljuljanja i uopšte brige o bebi (Bojanin, 2013),

iskoristili smo da bi uobličili način rada sa učenicom. Rad defektologa u okviru reedukacije psihomotorike započinje blagim dodirima glave, vrata, ramenog pojasa, gornjih i donjih ekstremiteta. Pri tome se svaki deo tela koji se dodiruje imenuje i o svakom nešto kaže. Deluje se paravertebralno; ramena se podižu i spuštaju blagim, kružnim pokretima. Pokreti su uzdužni u predelu ekstremiteta, a poprečni u predelu ramenog pojasa, kako bi se pratio prirodni tok nervno mišićnog sazrevanja. Sledeća grupa pokreta koja se izvodi odnosi se na manipulacije tela u prostoru. Levo-desno, gore-dole, napred-nazad itd. Svaki pokret biva praćen objašnjenjem i povezanošću sa prostorom (u ovom slučaju učionice) u kome se učenik nalazi: u odnosu na ostale učenike u odelenju, pod, prozore, vrata... Osveščava se subjektivni i objektivni prostor, kao i činjenica da je telo podeljeno na levu i desnu stranu. Nakon manipulacije velikim ekstremitetima, imenuju se distalni delovi i obrađuje fina motorika. Cilj tretmana je između ostalog, da se uspostavi intersubjektivno polje delovanja dva ljudska bića: da se uspostavi međusobno poverenje, da se dečaku udahne iskustvo života putem pokreta koje on nije u stanju sam da razvija. Tokom rada sa dečakom koriste se ogledalo, predmeti različiti po strukturi, tvrdoći, obliku, itd. Drugim rečima, upotrebljavaju se svi oni predmeti koji mogu da stimulišu čula, a da pri tome budu prijatni za dete. Pasivni pokreti donjih ekstremiteta započinju blagim okretanjem stopala levo- desno, kružno, zatim podizanjem i savijanjem noge u kolenu, ispravljanjem, širenjem, itd. I u ovom slučaju se opisuje svaki pokret i dovodi u vezu sa dešavanjima u odnosu na objektivni prostor. Sve ovo označava pokušaj buđenja i socijalizaciju ličnosti. Cilj tretmana je između ostalog, da se uspostavi intersubjektivno polje delovanja dva ljudska bića: da se uspostavi međusobno poverenje, da se dečaku udahne iskustvo života putem pokreta koje on nije u stanju sam da razvija. Sve manipulacije koje sprovodi defektolog se ritmično ponavljaju. Aktivnosti koje sprovodi defektolog utiču na funkcionalno buđenje retikularnog sistema (RS). Mnoštvo draži: slušnih, vidnih, taktilno-kinestetskih, koje se usmeravaju ka centralnom nervnom sistemu (CNS), podstiču oblasti osećanja i RS kao osnovni činilac svesti. Bude se sinaptičke veze koje nisu oštećene i na taj način započinje rehabilitacija razorenih oblasti (Bojanin, 1987). Primenjena neuropsihološka rehabilitacija, kinestetičke aktivnosti koje se sprovode, u našem slučaju, ali i uopšteno, baziraju se na podsticanju razvoja vestibularnih predela. Cilj je da se probude osećanja i motorni odgovori u meri u kojoj psihofizičke sposobnosti dozvoljavaju. Mediolateralni tok razvoja tonusa je osnova za razvoj manipulativnih aktivnosti, koje podstiču na razvoj inteligencije, kao i buđenje svesti o postojanju onog drugog, naspram nas; na početku je to majčino oko, njen lik, a kasnije socijalno polje (Bojanin, 2013). Svaki kontakt, odnos koji prožima dušu i telo dve osobe jeste jedinstveno iskustvo života. Sposobnost da se bude "ja" u odnosu na druge jeste ono što se razvija tokom međuljudskog susreta i uspostavljene komunikacije (Bojanin, 2013). U našem slučaju socijalno polje je ostalo u oku majke. Kako bi smo upotpunili tretmane, majka je posebno obučavana za rad kod kuće. Sugerisano je da uobičajene dnevne aktivnosti hranjenja, kupanja ili masaže budu obogaćene upotrebom različitih predmeta za somatsku stimulaciju (sunderi, ulja za masažu, predmeti različitih tekstura, mreža za ljuljanje, određena muzika itsl.).

ZAKLJUČAK

Tretman rada sa adolescentom sa teškim oblikom cerebralne paralize predstavlja veliki izazov za defektologa. Upotreba pokreta i senzorna stimulacija svih čula ima za cilj da probudi život. Ono što je zarobljeno u dečaku. Neuropsihološka rehabilitacija nije pokret koji se dovodi do savršenstva ili puka ekstenzija mišića, relaksacija od bola

usled ukočenosti. Neuropsihološka rehabilitacija je oblik psihoterapeutskog delovanja. Pokret kojim se ličnost ostvaruje otkrivajući sebe i svet oko sebe. Osnovna osobina ljudskog postojanja; postojanja pojedinca, leži u neposrednoj komunikaciji sa drugim ljudskim bićem (Bojanin, 2000). Naša iskustva su pokazala da svaki pristup rada defektologa koji koristi pokret kao jedan od vidova komunikacije, može da bude delotvoran: kod dece mlađeg uzrasta zbog toga što razvija spretnost i bogati intelektualne funkcije, kod adolescenata zbog toga što reintegriše postojeće strukture i budi sigurnost postojanja ličnosti u svetu u kome postoji kao jedinstvena i neponovljiva kreacija.

LITERATURA

1. Bojanin, S. (2013). Voleti, ali kako. Osnove savremene psihoterapije. Beograd: Konras.
2. Bojanin, S. (1987). Neuropsihološka rehabilitacija. Savez društava defektologa Srbije i defektološki fakultet. Centar za inovacije.
3. Box, M. (1964). Terminology and classification of cerebral palsy in childhood. *Developmental medicine and Child Neurology* 6: pp. 295-7.
4. Cans, C. et al. (2007). Recommendations from the SCPE collaborative group for defining and classifying cerebral palsy. *Dev.Med.Child Neurol.Suppl.* 109: pp. 35-38.
5. Dennison, E. P., Dennison, E.G. (2007). Priručnik Brain gym101 (za stručne suradnike na području odgoja i obrazovanja), Traženje ravnoteže u svakidašnjem životu.
6. Glavaš-Kiš, L., Teodorović, B. i Levandovski, B. (1997). Program bazične perceptivno-motoričke stimulacije. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
7. Govedarica, T. (2000). Pošta reedukacija psihomotorike. Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
8. Janssen, C. G., Voorman, J. M., Becher, J. G., Dallmeijer, A. J., & Schuengel, C. (2010). Course of health related quality of life in 9–16-year-old children with cerebral palsy: Associations with gross motor abilities and mental health. *Disability and Rehabilitation*, 32, pp. 344–351.
9. Krageloh-Mann, I., Cans, C. Cerebral palsy update *Brain Dev.*, 31, pp. 537-544.
10. SCPE collaboration. (2000). Surveillance of cerebral palsy in Europe: a collaboration of cerebral palsy surveys and registers. *Dev.Med Child Neurol.* 42, pp. 816-824
11. Kuban, K. C. K., & Leviton, A. (1994). Cerebral palsy. *New England Journal of Medicine*, 330, pp. 188-195.
12. Mejaški, B. (2007). Neurološki sindrom dojenačke dobi I cerebralna paraliza. *Paediatr.Croat.* 51(1), pp. 120-129.
13. Rosenbaum, P. N., Paneth, A., Leviton, M., Goldstein, M., Bax, D., Damiano, B., Dan & B. J. acobsson (2007) A report: the definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 109 (Suppl), pp. 8-14.
14. Rosenbaum, P. L., Livingston, M. H., Palisano, R. J., Galuppi, B. E., & Russell, D. J. (2007). Quality of life and health-related quality of life of adolescents with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, pp. 516–521.
15. Young, N. L., Rochon, T. G., McCormick, A., Law, M., Wedge, J. H., & Fehlings, D. (2010). The health and quality of life outcomes among youth and young adults with cerebral palsy. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 91, pp. 134–148.

SOCIJALNA INTERAKCIJA DJECE SA OŠTEĆENJEM VIDA

SOCIAL INTERACTION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

**Ivana ZEČEVIĆ, Bojana MASTILO, Andrijana BAKOČ,
Olivera KALAJDŽIĆ, Ranka PERUĆICA, Gorica VUKSANOVIĆ,
Slađana ČALASAN, Bojana VUKOVIĆ**

Medicinski fakultet Foča, Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Republika Srpska,
Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT

Sticanje socijalnog iskustva kroz interakciju sa drugim osobama neophodno je za optimalan dječiji razvoj. Vid je veoma značajan za socijalni razvoj djece, ima važnu ulogu u procesu upoznavanja svijeta i učenja novih oblika ponašanja. Brojna istraživanja ukazuju da se oštećenje vida nepovoljno odražava na socijalne interakcije. Navodi se da su socijalne interakcije djece oštećenog vida ozbiljno ugrožene, da u manjoj mjeri iniciraju socijalne kontakte i imaju poteškoće u zadržavanju socijalne interakcije. Takođe, se ističe da su pod većim rizikom da budu socijalno izolovani, često su ignorisana od strane vršnjaka tipičnog razvoja i imaju manje prijatelja. Međutim, kao pozitivni ishodi inkluzivnog obrazovanja učenika oštećenog vida očekuju se porast vršnjačkog prihvatanja i modelovanje adekvatnog socijalnog ponašanja i učenika oštećenog vida i učenika tipičnog razvoja.

Ključne riječi: socijalna interakcija, djeca sa oštećenjem vida, vršnjački odnosi, inkluzivno obrazovanje

ABSTRACT

Gaining experience through social interaction with other people is essential for optimal child's development. Playing an important role in the process of experiencing the world and learning new behaviors, eyesight, is very important for children's social development. Numerous studies indicate that visual impairment adversely affects the social interaction. It is cited that the social interaction of children with impaired vision are seriously threatened and they initiate social contacts to a lesser extent, and have difficulties in maintaining social interaction. It is also noted that those children are under the higher risk of being socially isolated, and they are often ignored by peers with typical development and have fewer friends. However, as the positive outcomes of inclusive education of visually impaired students it is expected to increase peer's acceptance and modeling of appropriate social behavior both visually impaired students and students with typical development.

Keywords: social interaction, children with visual impairments, peer relationships, inclusive education

UVOD

Socijalni razvoj djece sa oštećenjem vida

Vid je važan senzorni kanal koji olakšava interakcije između djeteta i spoljašnjeg svijeta (Tyrkay et. al , 2014). Ima važnu ulogu u procesu upoznavanja svijeta i učenja novih oblika ponašanja. Vid je izuzetno bitan za kognitivni i socijalni razvoj djece, takođe predstavlja primarni sistem za unos podataka i temelj je ljudskog učenja (Bilić-Prčić, 2007). Činjenica da čovjek najveći broj informacija prima putem vida, naglašava njegov značaj, stoga svako oštećenje vida odražava se negativno na sve aspekte njegovog razvoja. Stoga, prilagođavanje na zahtjeve života u svijetu koji je vizuelno orijentisan je veoma kompleksno za osobe sa oštećenjem vida. U mnogim situacijama one su prinuđene da nalaze kompromis između zahtjeva koje nameće oštećenje i onih koje nameće socijalna sredina (Vučinić i sar. 2013). Hill i Blasch 1980. smatraju da je oštećenje vida veliki nedostatak, jer se 85% društvenog učenja ostvaruje kroz vid (Salleh i Zainal, 2010). Potpuni ili djelimični gubitak vida otežava primanje tačnih i ispravnih informacija o socijalnoj okolini, shvatanje konteksta u kojima se socijalne aktivnosti odvijaju i ispravnu interpretaciju socijalnih koncepata (Bilić-Prčić, 2007). Dalje ograničenost u usvajanju i korišćenju vizuelnih informacija predstavlja faktor sputavanja socijalnog razvoja slijepe i slabovide djece od najranijeg doba (Jindal-Snape, 2005). Nedostatak vida i nepostojanje vidnih stimulacija povezano je sa nižim stepenom motivacije za istraživanje okoline, manipulaciju igračkama i drugim objektima, započinjanje igre s vršnjacima i učenje kroz imitaciju. To su elementi koji se negativno odražavaju na rani socijalni razvoj i razvoj socijalnih vještina (Bilić-Prčić, 2007). Kao i u socijalizaciji djece neoštećenog vida, postoje različiti socijalni agensi koji djelujući na osobe sa oštećenjem vida uslovljavaju različite nivoe njihovog socijalnog razvoja u njegovim različitim segmentima. Socijalizacija je interaktivni proces najvećeg stepena koji uključuje druge ljude, pa je stoga opravdano očekivati da njen uspjeh, tj. postignuti nivo socijalnog razvoja uveliko zavisi o reakcijama, stavovima i ponašanjima drugih ljudi u odnosu na djecu sa oštećenjem vida (Teskerdžić i sar. 2014). Dakle, proces socijalizacije ne zavisi samo o socijalnim sposobnostima osoba sa oštećenjem vida, već zavisi i o reakcijama i interakcijama osoba bez oštećenja prema njima. Te reakcije osoba bez oštećenja mogu biti uslovljene razvojem self-koncepta osoba oštećenog vida, osjećaja autonomije i nezavisnog funkcionisanja, kao i samopouzdanja da postignu socijalnu kompetenciju kroz različite socijalno zahtjevne zadatke (Bilić-Prčić, 2007). Takođe, niža očekivanja roditelja u oblasti socijalnog razvoja djeteta i osećanje sopstvene neefikasnosti za posledicu imaju lošu socijalizaciju djeteta (Eškirović i sar., 2005). Kada se ima u vidu da samopoštovanje zavisi od informacija koje čovjek prima od bliskih osoba o izgledu, osobinama i sposobnostima, kao i od vrednovanja grupe kojoj pripada jasno je zašto se među djecom oštećenog vida često registruju problemi u socijalnom razvoju (Vučinić, 2014). Socijalni razvoj slijepog djeteta zavisi i od reakcije na vlastitu vizuelnu ometenost. Slijepo dijete živi u svijetu koji je strukturiran u službi vida, pa je stalno primorano graditi svoju psihičku ravnotežu i prilagođavati se svom senzornom ograničenju i društvu koje ne prihvata osobe koje su adaptirane samo na slijepilo (Jovanović-Madar, 2014). Wright 1960. ističe da osoba koja ima zdrave, prihvatajuće stavove prema svom oštećenju ne vidi socijalne interakcije kao opasnost i uopšte ima

više pozitivnih iskustava sa drugima (Stanimirović i sar. 2010). Prema Saksu 1992. osim pozitivnog self koncepta i samopoštovanja, da bi bila socijalno vješta djeca sa oštećenjem vida treba da razviju i jake identitete kao pojedinci (Salleh i Zainal, 2010). U studiji Papadopoulos, Metsiou i Agalotis sposobnost samostalnog kretanja je identifikovana kao najvažniji prediktor socijalizacije djece sa oštećenjem vida. Sposobnost samostalnog kretanja i mogućnost druženja tokom vannastavnih aktivnosti značajno utiču na sticanje socijalnih vještina (Papadopoulos et al , 2011). Odnosno, povećana fizička pokretljivost povećava socijalnu pokretljivost (tj. pruža prilike za učestalije socijalne interakcije) (Vučinić, 2014). Ingsholt smatra da pažnju treba usmjeriti na socijalni razvoj djece sa oštećenjem vida uzrasta od četiri do šest godina jer je to period kada vertikalne relacije odrasli-dijete postepeno slabe i bivaju zamijenjene horizontalnim odnosima. Ovo je i period kada je slijepoj djeci potrebna intenzivna pomoć drugih, kako vršnjaka, tako i odraslih, kako bi mogla uspješno da usvajaju nove socijalne strategije koje predstavljaju bazu za buduće socijalne interakcije (Ingsholt, 2014). Povratna informacija od drugih o vizuelnom okruženju za osobe oštećenog vida je od ključnog značaja. Ona pruža mogućnost djeci oštećenog vida da na taj način procjene svoje socijalno ponašanje (Jindal-Snape, 2005; Jindal-Snape, 2004). Davanje verbalnih i fizičkih povratnih informacija vezanih za ponašanje osobe sa oštećenjem vida i informacija vezanih za socijalno okruženje može da olakša njihov socijalni razvoj (Vučinić, 2014). Te informacije su bitne za razvoj socijalnih vještina, jer ohrabruju odgovarajuće, obeshrabruju neodgovarajuće i omogućavaju procjenjivanje sopstvenog ponašanja u društvu (Grbović, 2011). Može se zaključiti da je konstantna povratna informacija iz okruženja od suštinskog značaja za djecu sa oštećenjem vida i da je odgovornost okoline da je pruži tačno i na odgovarajući način (Jindal-Snape, 2010). Kako bi podržali socijalni razvoj djece sa oštećenjem vida nastavnici, roditelji i vršnjaci treba da pruže potrebne informacije o tome kako da tumače ponašanja i prepoznaju dječije pokušaje za interakciju Celeste and Kobal Grum, 2010).

Specifičnosti socijalne interakcije djece sa oštećenjem vida

Socijalna interakcija je dvosmjernan proces koji predstavlja tipičan primer dinamičkog ostvarivanja veza između osobe i okoline. Podrazumeva razmjenu emocija, iskustva, mišljenja i znanja (Vučinić i sar., 2013). U našem životu malo je toga važnog što ne uključuje interakciju s drugima. Ljudi su izrazito socijalna bića, jer su veliki dio vremena u međusobnoj interakciji. Sticanje socijalnog iskustva kroz interakciju sa drugim osobama neophodno je za normalan razvoj djeteta i njegovo napredovanje (Spasenović, 2009). Interakcije između djece se smatraju suštinskim za razvoj kognitivnih, jezičkih, socijalnih vještina (Crocker i Orr, 1996). Djeci sa oštećenjem vida je teško da se prilagode okruženju i samim tim imaju ograničenja u sticanju iskustva kroz interakciju sa okolinom (Salleh i Zainal, 2010). Tako, nedostatak vida uzrokuje odvajanje slijepe osobe od fizičke, ali i od socijalne sredine. Nesposobnost da odredi svoj položaj u odnosu na ljude oko sebe ili nemogućnost saznanja da li ga i na koji način neko posmatra takođe otežava interakciju slijepe osobe sa socijalnom sredinom. Zbog toga su često uplašeni i pod tenzijom jer moraju da se kontrolišu i u situacijama u kojima druge osobe mogu da se opuste (Nedović i sar., 2010). Sa druge strane dešava se da se slijepa djeca trude da što intenzivnije imitiraju osobe koje vide u

želji da se prilagode njihovom svjetu. Međutim, vrlo rano stavovi sredine nameću slijepom djetetu svijest da je „drugačije“ i njemu je teško nekad i nemoguće, da započne kontakte, kao i da zna da li je i kada prihvaćeno od drugih (Eškirović i sar., 2005). Workman je ukazao da se djeca koja imaju vizuelno oštećenje suočavaju sa preprekama u dobijanju pune koristi od interakcije sa vršnjacima zbog svojih vizuelnih ograničenja (Workman, 1986). Ovoj djeci nedostaju mnogi važni neverbalni znakovi koje su djeca tipičnog razvoja razmijenila sa svojim nastavnicima kroz izraze lica, gestove i govor tjela (Jindal-Snape, 2005). Tako, tokom razgovora, na primer, učenik koji je slijep ne može da vidi pokrete, izraze lica, i promjene u držanje tijela koje koristi njegov sagovornik. Ova nesposobnost da vide važne komponente komunikacije sputava slijepog učenika da razumije poruku sagovornika. Odnosno, nemogućnost da vidi i reaguje na društvene signale drugih smanjuje mogućnosti za međusobnu interakciju (Wungu, 2011). Proučavanje socijalne interakcije kongenitalno slijepo djece i djece opšte populacije u inkluzivnim uslovima predškolskog obrazovanja utvrđeno je da u igri sa vršnjacima slijepa djeca preuzimaju zavisnu i pasivnu poziciju, a vršnjaci ih zanemaruju i ignorišu. Slijepa djeca su neodređena u komunikaciji, što ih čini neuspješnim u započinjanju interakcije sa vršnjacima opšte populacije, a sama interakcija ima karakter odnosa između odrasle osobe i djeteta (Jablan i sar., 2009). Istraživanja o socijalnoj interakciji djece sa oštećenjem vida ukazuju da ova djeca mogu imati teškoće u interakciji sa drugima, naročito njihovim vršnjacima (Mc Gaha i Farran, 2001). Ističe se da su društvene interakcije često ozbiljno ugrožene kod djece sa oštećenjem vida, usled teškoća u dobijanju informacija kroz vid (Celeste, 2006; Kobal Grum et al, 2014). Socijalno ponašanje djece oštećenog vida proučavano je etiološkom studijom Marković i Strajer, 1982. Utvrđeno je da prilikom uspostavljanja socijalne interakcije djeca oštećenog vida pretežno koriste fizički kontakt, a iniciranje druženja govornim obraćanjem dvostruko je rijede nego kod djece opšte populacije. Rijede započinju drugarske odnose, a češće se ponašaju takmičarski ili agresivno i ignorišu tuđe socijalne akcije. U slučaju ostvarivanja socijalne interakcije, sekvence su znatno kraće, manje intenzivne i sa manje socijalnih razmjena u odnosu na djecu tipičnog razvoja. Socijalna inicijativa je u cjelini manje uspješna, jer ponašanje koje iniciraju slijepa i slabovida djeca rjeđe nailazi na prihvatanje od strane vršnjaka (Gašić-Pavšić, 2002). Takođe se navodi da se osobe sa oštećenjem vida u interakcijama sa drugim ljudima češće ponašaju pasivno nego asertivno. Ove osobe su često vrlo uspješne u akademskim ili profesionalnim vještinama, ali im nedostaje uspješnih komunikacijskih vještina koje bi im omogućile da stvaraju dobre interpersonalne relacije. Ove karakteristike ponašanja slijepih vrlo često proizilaze iz negativnih poruka ili zbog nedostatka povratnih odgovora iz okoline (Bilić-Prčić, 2007). Takođe, Preisler 1993. Kekelis i Sachs 1988. su utvrdili da slijepa djeca u manjoj mjeri iniciraju socijalne kontakte i da imaju poteškoća u zadržavanju socijalne interakcije (Bilić-Prčić, 2007). U poređenju sa djecom koja vide, djeca oštećenog vida manje učestvuju u interakcijama tokom slobodnog vremena i često kasne u razvoju socijalnih vještina (Wungu, 2011). Odnosno, praćenjem učešća djece sa oštećenjem vida u vannastavnim aktivnostima zaključeno je da provode manje vremena u društvenim aktivnostima u kojima učestvuje više učenika i da se rijetko samostalno uključuju u bilo koji vid slobodnih aktivnosti (Zebehazy i Smith, 2011). Što je više djece u okolini, veća je mogućnost za socijalnu interakciju. Međutim, djetetu oštećenog

vida, čak i u velikim grupama, ima poteškoću u ostvarivanju kontakta, a istraživanja su pokazala da čak i onda kad dijete koje vidi inicira kontakt, dijete oštećenog vida vrlo često na to ne odgovara i odbija ga. Ova djeca češće biraju odrasle za interakciju zbog toga što im ona može biti stimulativnija i korisnija od komunikacije s vršnjacima (Bilić-Prčić, 2007). Što se tiče načina igre, utvrđeno je da najbolju socijalnu interakciju ostvaruju slijepa djeca koja se koriste igračkama, ali u zajedničkoj igri sa vršnjacima. Slabiju socijalnu interakciju ostvaruju slijepa djeca koja se sa igračkama igraju na prikladan način, ali sama, dok slijepa djeca koja igrčke koriste za samostimulaciju ostvaruju najslabiju socijalnu interakciju (Builić-Prčić i Runjić, 2009). Džordž i Duket navode da na socijalnu uspješnost slabovidih učenika utiču uključenost u vannastavne aktivnosti, ispoljen nivo samozastupanja, druženje sa drugim osobama sa oštećenjem vida, podrška porodice i školsko postignuće (George i Duquette, 2006). Kao važni faktori za njihove školske i vannastavne aktivnosti ističu se sposobnost komunikacije, sposobnost samostalnog kretanja i u negativnom smislu zavisnost od roditelja (Papadopoulos et al , 2011). Iako predškolski programi pružaju brojne mogućnosti za društvene interakcije, prisustvo djeteta u takvom okruženju ne garantuje da će doći do interakcije i učenja. Navodi se da fizička integracija djece sa smetnjama u razvoju u predškolskim odjeljenjima sa vršnjacima bez invaliditeta ne mora olakšati socijalne interakcije (Crocker i Orr, 1996). Raver-Lampman ističe da je "odgovarajuća socijalna interakcija preduslov društvenog prihvatanja" (Raver-Lampman, 1990). Veoma je važno da roditelji, tiflolozi, nastavnici, vršnjaci nauče da prepoznaju i tumače signale djeteta sa oštećenjem vida kako bi mu pomogli da usvoji zadovoljavajući repertoar socijalnih vještina, neophodnih za ostvarivanje komunikacije i socijalnu integraciju i da nauči oblike ponašanja koji su karakteristični za socijalnu sredinu u kojoj živi, uključujući adekvatno izražavanje emocija (Celeste and Kobal Grum, 2010). Učenicima oštećenog vida se treba omogućiti više socijalnih kontakata kako bi kroz njih sticali socijalna iskustva. Ukoliko slijepa osoba sebe doživljava kao sposobnu i samostalnu, te oštećenje vida doživljava kao svoju karakteristiku, a ne prepreku ili neugodnost, onda će i njene sposobnosti socijalne komunikacije biti veće (Bilić-Prčić, 2007).

Vršnjački odnosi djece sa oštećenjem vida i djece tipičnog razvoja

Pored roditelja i vršnjaci u velikoj mjeri utiču na socijalizaciju djece oštećenog vida i usvajanje socijalnih vještina, jer su vršnjačke interakcije važne za razvoj samopoštovanja, socijalne kompetencije, kognicije i jezika (Choi, 2000). Razvijeni odnosi sa vršnjacima i povoljan položaj u vršnjačkoj grupi predstavljaju faktor razvoja socijalne kompetentnosti, ali su i njihov preduslov (Jolić, 2007). Zato se popularnost, odnosno prihvaćenost u vršnjačkoj grupi često smatra mjerom socijalne kompetencije¹⁴. Polaskom u školu djeca stupaju u odnose koji su za njih novi i drugačiji. Kroz druženje sa vršnjacima djeca se osamostaljuju u odnosu na odrasle, stiču realniji pojam o sebi i zadovoljavaju potrebe za socijalnom povezanošću, pripadanjem i naklonošću (Milošević, 2002). Interakcija s vršnjacima daje djetetu jedinstvene mogućnosti da razvije vještine važne za socijalni razvoj i prihvaćenost od strane vršnjaka. Tokom takvih socijalnih iskustava dijete uči kako postići uspjeh u igri s drugima, unapređuje konverzaciju, razvija prijateljstva i rješava konflikte (Bilić-Prčić, 2007). Oštećenje vida često predstavlja prepreku za iniciranje i održavanje socijalne interakcije sa

vršnjacima. Dakle, djeca sa oštećenjem vida imaju poteškoće da iniciraju kontakt i održe komunikaciju, a vršnjaci tipičnog razvoja ne prepoznaju njihovu inicijativu koja im izgleda čudno i neobično i samim tim izbegavaju socijalne interakcije čiji tok i ishod ne mogu da predvide (Vučinić i sar., 2013). Dalje se navodi da će se djeca sa oštećenjem vida koja ne uspiju da razviju socijalne vještine i demonstriraju adekvatno društveno ponašanje suočiti će se sa izolacijom i segregacijom od svojih vršnjaka koji vide (Salleh i Zainal, 2010). Brojna istraživanja su pokazala da su djeca oštećenog vida izloženija riziku da budu socijalno izolovana (Vučinić i sar., 2013). Ističe se da djeca sa smetnjama u razvoju dobijaju manje pozitivne odgovore na njihove socijalne ponude ili pokušaje da učestvuje u socijalnim interakcijama i kao rezultat toga, pokazuju manje interesovanje za svoje vršnjake, što ih čini više sklone društvenoj izolaciji (Celeste i Kobal Grum, 2010). Socijalna izolovanost djece sa oštećenjem vida ogleđa se kroz otežano sklapanje prijateljstava sa vršnjacima tipičnog razvoja i narušene društvene odnose (Jindal-Snape, 2005; Celeste, 2006). Nedostatak vizuelnog inputa, smanjen nivo fizičke aktivnosti i kompetencija predstavljaju dodatne faktore koji mogu da utiču na izolaciju djece oštećenog vida (George i Duquette, 2006; Shapiro et al., 2005). Parsons 1986. je utvrdio da predškolci oštećenog vida uključeni u grupe vršnjaka češće pribjegavaju korištenju igraćaka za samostalno igranje, odnosno svojevrsnu izolaciju, a rjeđe ih koriste kao medijator prema vršnjacima. Takođe, Warren 1994. sugerise da djeca oštećenog vida manifestuju manje kreativnosti i imaginacije prilikom korištenja igraćaka za poboljšanje socijalne interakcije sa vršnjacima tipičnog razvoja. Slijepa djeca u socijalnim druženjima preferiraju češće socijalne kontakte s odraslim osobama nego s vršnjacima (Bilić-Prčić, 2007). Sudeći prema ocjenama nastavnika, Grbović (2011) pronalazi da je kod slijepih i slabovidih učenika najbolje razvijeno Upravljanje sopstvenim ponašanjem, zatim Akademsko ponašanje, dok su Odnosi sa vršnjacima najniže ocjenjeni. Nalazi ovog istraživanja slažu se sa dosadašnjim istraživanjima naših i stranih autora (Buhrow et al. 1998; Jindal-Snape, 2004; Celeste, 2006, 2007; Jablan, Jolić, Grbović, 2009) koji ističu da odnosi sa vršnjacima najčešće predstavljaju ugroženo područje razvoja socijalnih vještina djece i mladih sa oštećenjem vida, bez obzira o kojoj je uzrasnoj grupi riječ (Grbović, 2011). Problemi u ovom području se najčešće javljaju zbog toga što slijepo dijete ne može kontrolisati svoju okolinu pa se često obraća vršnjacima kad oni nisu tu ili ne odgovara na njihove pozive ako ga oni ne oslove imenom (Bilić-Prčić, 2007). Djeca sa oštećenjem vida često su ignorisana od vršnjaka tipičnog razvoja, rjetko uspostavljaju socijalne interakcije sa vršnjacima jer nemaju mogućnost praćenja i kopiranja ponašanja drugih, kao ni uvida u reakcije na sopstveno ponašanje (Vučinić, 2014). Ignorisanje od strane vršnjaka može biti posledica toga da ona sama ne iniciraju kontakt i razmjenu tokom igre i ne uključuju vršnjake u igru. Saks i dr. 1992. su primjetili da ova djeca imaju manje šanse da odgovore na interese njihovih vršnjaka ili da ponude komplimente drugoj djeci (Salleh i Zainar, 2010). Samim tim, neuspjeh učenika sa oštećenjem vida da odgovore na podsticaje svojih vršnjaka tipičnog razvoja smatra se kao propuštena prilika za interakciju. Vremenom, to može dovesti do smanjenog broja socijalnih ponuda od vršnjaka tipičnog razvoja, čime se smanjuje i vjerovatnoća da će vršnjaci djece sa oštećenjem vida da reaguju na njihove podsticaje povoljno (Kobal Grum et al., 2014). Stančić (1967) smatra da loša uklopljenost u društvo i nezadovoljavajući položaj u vršnjačkoj grupi predstavlja pogodno tlo za

stvaranje nesigurnosti i ispoljavanje različitih problema socijalno – psihološke prirode. Zbog nemogućnosti da ravnopravno učestvuju u aktivnostima vršnjačke grupe, djeca oštećenog vida se mogu osjećati izolovano i odbačeno. U toj situaciji, neka djeca pokušavaju da pronađu ravnotežu između potrebe za podrškom i potrebe za nezavisnošću, dok druga imaju probleme u ponašanju koji mogu biti produkt frustracije, razočarenja i bjesa (Grbović, 2011). Odrasle osobe, posebno učitelji, često smatraju da će do prihvatanja slijepog djeteta među vršnjacima doći spontano tokom same interakcije i bez njihovog uplitanja. Učitelji smatraju da je njihova glavna uloga spriječiti eventualne poteškoće u komunikaciji među djecom. Roditelji smatraju da je njihovo dijete oštećenog vida samo odgovorno za stvaranje prijateljstva. I jedni i drugi posmatraju prihvaćenost slijepog djeteta kroz odsustvo fizičkog ili verbalnog nasilja prema slijepom djetetu a ne kroz prisustvo ili odsustvo pozitivnih socijalnih kontakata (Runjić i Bilić Prčić, 2009). U jednoj od novijih domaćih studija Hrnjica i Sretenov (2003) bavili su se položajem djece sa teškoćama u razvoju u redovnim školama. Rezultati do kojih su došli ovi autori sugeriraju da su djeca tipičnog razvoja spremna da pomognu i pruže podršku vršnjacima sa razvojnim teškoćama. Sa druge strane djeca sa teškoćama u razvoju većinom imaju pozitivan stav prema školi koju pohađaju, dok su kada je riječ o odnosu sa vršnjacima njihova iskustva dvojaka. Jedna grupa se druži sa njima i pruža im podršku u radu, dok druga prema njima ispoljava podcjenjivački stav, koji podstiče pojavu agresivnog ponašanja i otežava njihovu socijalnu integraciju (Jablan i sar., 2009). Mnoga istraživanja kojima su obuhvaćeni adolescenta sa vizuelnim oštećenjem su pokazala da su oni postali usamljeni i socijalno izolovani. Nađeno je da adolescenti oštećenog vida imaju nekolicinu prijatelja, male društvene mreže koje su uglavnom ograničene na članove porodice, rodbinu i druge hendikepirane ljude i imaju neadekvatne socijalne vještine (Wungu, 2011). Iako mnogi adolescenti oštećenog vida imaju najbolje prijatelje, mnogi se takođe bore sa društvenom izolacijom i trebaju da rade više nego njihovi vršnjaci koji vide da bi održali prijateljstva (Huure i Aro, 1998; Rosenblum, 1997). Rosenblum (1997) je istraživao najbolja prijateljstva adolescenata sa oštećenjem vida i utvrdio da oni imaju najbolje prijatelje, al da 30% njihovih najboljih prijatelja su imali i invalidnost. Međutim, Rosenblum nalazi da su vizuelno oštećeni adolescenti uspješni u uspostavljanju i održavanju recipročnih odnosa sa najboljim prijateljima koji su nešto stariji od njih. Janson (1999) smatra da se ovo može dovesti u vezu sa objašnjenjem da djeci sa oštećenjem vida često nije jasno da li su njihovi drugovi zaista njihovi prijatelji ili su oni u stvari pomagači i njihovi zaštitnici (Gašić-Pavšić, 2002). Takođe, McCuspie (1992) je pronašao da učenici oštećenog vida svoje prijatelje doživljavaju kao "oni koji im pomažu" (Bilić-Prčić, 2007). U studiji Lifshitz i sar. (2007) pronađeno je da adolescenti oštećenog vida provode manje slobodnog vremena sa svojim prijateljima nego djeca tipičnog razvoja (Špelić i Zuliani, 2011; Papadopoulos et al , 2011) . U jednom istraživanju koje je imalo za cilj da kod srenjoškolaca oštećenog vida ispita odnose sa vršnjacima tipičnog razvoja (broj prijatelja i zadovoljstvo tim brojem, zadovoljstvo učestovanjem u vanškolskim aktivnostima sa vršnjacima bez oštećenja vida) utvrđeno je da drugove bez oštećenja vida ima 81,4% učenika oštećenog vida, ali da zadovoljstvo brojem prijatelja među vršnjacima koji vide u školi izražava svega 23,3%. Većina je tim brojem djelimično zadovoljna dok čak trećina uopšte nije zadovoljna brojem prijatelja neoštećenog vida. Trećina je zadovoljna načinom na koji

se sa videćim vršnjacima uključuje u vanškolske aktivnosti (Jablan i sar., 2009). Sličnu ocjenu odnosa sa vršnjacima daju i nastavnici koji daju srednju ocjenu spremnosti učenika bez oštećenja vida da u školske i u vanškolske aktivnosti uključe učenike sa oštećenjem vida. Nešto je povoljnija situacija kada je riječ o odnosima sa vršnjacima koji imaju sične teškoće (Jablan i sar., 2009). Djeca oštećenog vida imaju poteškoće da razviju svoje međuljudske odnose, jer imaju manje prijatelja, manje mogućnosti da se druže, manje prilika nego vršnjaci koji vide. To je doprinijelo da adolescenti oštećenog vida imaju manje mogućnosti da postignu adekvatne socijalne interakcije sa vršnjacima i razviju svoje socijalne vještine na višem nivou (Wungu, 2011). Nije dovoljno da djeca sa oštećenjem vida nauče kako se uključiti u grupu vršnjaka ili kako koristiti pozitivna socijalna ponašanja, oni moraju naučiti razvijati vlastita socijalna ponašanja i pravila u skladu sa određenim socijalnim kontekstima (Bilić-Prečić, 2007). Kekelis navodi niz faktora koji pozitivno djeluju na interakciju između učenika oštećenog vida i vršnjaka bez oštećenja vida:

1. Edukacija učitelja prije i za vrijeme rada sa slijepim djetetom
2. Stalno praćenje napredovanja djeteta u području socijalnih vještina
3. Redovne komunikacije svih učesnika procesa
4. Raspravljavanje o rezultatima programa
5. Kreiranje sigurne i predvidive okoline
6. Ohrabljivanje interakcije između slijepog djeteta i vršnjaka (Bilić-Prečić, 2007).

Efekti inkluzivnog obrazovanja na socijalni razvoj učenika sa oštećenjem vida

Malo je empirijskih studija o efektima inkluzivnog obrazovanja na socijalnu interakciju djece sa oštećenjem vida (Vučinić i sar., 2013). U literaturi se mogu naći oprečni stavovi o uticaju inkluzivnog obrazovanja na socijalni razvoj djece sa oštećenjem vida. Neke studije su pokazale da zajedničko školovanje nema nikakav uticaj na socijalni razvoj djece sa oštećenjem vida (Mc Gaha i Farran, 2001). Ipak, strani autori (Dale 1984; Lunas, 1986; Mac Cuspie, 1996; Rogow, 1997.) ističu da pohađanje redovne škole zajedno sa djecom tipičnog razvoja podiže nivo socijalnih vještina djece sa senzornom ometenošću. Integracija ove djece u redovan školski sistem pruža široke mogućnosti za stupanje u interaktivni odnos sa vršnjacima. Na taj način omogućeno je stvaranje prirodnih kontakata kojima se uči prikladno socijalno ponašanje (Grbović, 2011). U studiji Meci i sar. utvrđen je pozitivan uticaj pohađanja redovnih škola na socijalni razvoj učenika sa oštećenjem vida (Metsiou et al 2011). Takođe, u istraživanju Anđelković i dr. ustanovljen je povoljan efekat inkluzije na lični i socijalni razvoj dece tipičnog razvoja i vršnjaka sa oštećenjem vida, a na osnovu stavova roditelja (Anđelković i sar., 2012). Danijel smatra da nastavnici i učenici u redovnim školama posvećuju posebnu pažnju malom broju učenika sa oštećenjem vida, dok u specijalnim školama to nije moguće jer svi imaju slične problem (Daniel, 2012). Rosenblum 2000. ističe da adolescenti sa oštećenjem vida prijateljstva ostvarena u redovnim školama vide kao prednost inkluzivnog školovanja, ali se istovremeno osećaju zapostavljeno (Anđelković, 2014). Prijateljstvo nema samo pozitivne vrijednosti za učenike sa smetnjama u razvoju u vidu veće socijalne kompetencije, sigurnosti i osjećaja usklađenosti sa sredinom, već i za učenike tipičnog razvoja, koji kroz prijateljstvo i pomaganje razvijaju osjećaje vlastite vrijednosti (Staub i sar., 1994) i ujedno sposobnost boljeg odnosa prema nekim vlastitim ograničenjima (Murray

Seegert, 1989), što se manifestuje u pozitivnim promjenama na području self-koncepta, socijalne kognicije, tolerancije na različitost i prihvatanja drugih (Špelić i Zuliani, 2011). Naime, kao pozitivni socijalni ishodi inkluzivnog obrazovanja, očekuju se porast vršnjačkog prihvatanja, pozitivne vršnjačke interakcije i modelovanje adekvatnog socijalnog ponašanja dece tipičnog razvoja i dece sa smetnjama u razvoju (Grbović, 2011). Stoga, smještaj djeteta oštećena vida, u redovne razrede, ne smije se mjeriti samo putem akademskih postignuća, nego i kroz socijalne kriterijume. Samo onda kad dijete sa oštećenjem vida ima mogućnost učiti odgovarajuća socijalna ponašanja, kroz pozitivne relacije s vršnjacima bez oštećenja, program integracije će biti u potpunosti efikasan (Bilić-Prčić, 2007). Sa druge strane u istraživanjima se susrećemo i sa rezultatima koji govore o negativnim aspektima obrazovne integracije i to kroz problem socijalizacije djece sa smetnjama u razvoju. Dobijena su zapažanja o poteškoćama učenika tipičnog razvoja da prihvate pojedine aspekte emocionalnih reakcija i ponašanja djece sa smetnjama u razvoju (Hoyle i Serafica, 1988; Hinshaw i Melnick, 1995; Hodgens et al., 2000; Žic i Igri, 2001; Jellison, 2002; Mrug et al., 2009; Špelić et al., 2009), što je bilo izraženo negativnim stavovima prema njima i njihovim slabijim sociometrijskim položajem unutar razreda (Špelić i Zuliani, 2011). Upravo iskustvo socijalne neprihvaćenosti može kod djece sa smetnjama još više povećati nivo njihovog agresivnog, depresivnog i anksioznog ponašanja (Mikami i Hinshaw, 2003) te još više produbiti poteškoće njihove socijalizacije u razrednoj sredini (Špelić i Zuliani, 2011). U slučaju školovanja zajedno sa djecom tipičnog razvoja djeca sa oštećenjem vida najčešće ne mogu ravnopravno da učestvuju u aktivnostima vršnjačke grupe (Maes i Grietens, 2004), a neravnopravnost i deficiti u području socijalnih vještina mogu dovesti do socijalne izolacije. Na taj način redovna škola može predstavljati restriktivnu okolinu za djete sa oštećenjem vida (Bilić-Prčić i Runjić, 2009; Grbović, 2011). Učenici sa oštećenjem vida uključeni u sistem inkluzivnog obrazovanja, prema rezultatima studija koje su sprovedene u nekoliko zapadnih zemalja, najčešće su usamljeni i izolovani od vršnjaka, imaju manje prijatelja, samim tim i manje prilika za druženje i socijalizaciju (George i Duquette, 2006; Shapiro et al, 2005). Nikolarai i De Reybekiel (2001) iznose da su djeca sa oštećenjem vida uslove u inkluzivnoj školi opisivala kao neprijateljsko mesto, gde su ih druga djeca zadirkivala ili ignorisala. Sa druge strane Rosenblum (2000) navodi da su adolescenti sa oštećenjem vida često autsajderi u školskoj hijerarhiji i ne vide sebe kao dio grupe popularnih (Vučinić i sar., 2013). Zaključuju se da obrazovanje i u redovnom i u specijalnom školskom sistemu daje specifična dominantna obilježja socijalnom ponašanju djece sa oštećenjem vida. Kod učenika sa vizuelnim oštećenjem u redovnoj školi uočena je nesigurnost, povučенost, teško uklapanje u grupu, nesamostalnost i prezaštćenost, dok se kod slabovide djece u specijalnoj školi često zapažaju negativizam, afektivno ponašanje impulsivnost, anksioznost (Jablan i sar., 2009). Da bi bila prihvaćena u društvu, slijepa i slabovida djeca trebaju posedovati bogat spektar socijalnih vještina kako bi ostvarili komunikaciju sa vršnjacima, održali interakciju i socijalnu nezavisnost (Celeste, 2006). Dosadašnja iskustva pokazuju da se djeca sa oštećenjem vida veoma lako i uspješno mogu uključiti u školsko okruženje, kao i da ona pokazuju visok stepen zainteresovanosti za obrazovanje u redovnim školama (Jablan i sar., 2009). Međutim, smatra se da je za uspješnu integraciju djeteta oštećenog vida u redovne škole odgovoran niz faktora koji se mogu grupisati u: faktore

na strani samog slijepog učenika (nivo zrelosti, socijalne vjestine, vrsta oštećenja); vršnjaci bez oštećenja vida; nastavnici; razredna okolina; timski rad. Ovi faktori mogu zajedno unaprijediti socijalnu prihvaćenost i interakciju integriranog slijepog i slabovidog učenika (Bilić-Prcić i Runjić, 2009).

ZAKLJUČAK

Činjenica da čovjek najveći broj informacija prima putem vida, odnosno da veliki dio društvenog učenja ostvaruje kroz vid naglašava njegov značaj. Oštećenje vida otežava primanje tačnih informacija o socijalnoj sredini i shvatanje konteksta u kojima se socijalne aktivnosti odvijaju. Takođe, za posledicu ima nemogućnost praćenja i kopiranja ponašanja drugih, kao i uvida u reakcije na sopstveno ponašanje. To su sve elementi koji se negativno odražavaju na socijalni razvoj i razvoj socijalnih vještina. Sa druge strane ističe se da je razvoj socijalnih vještina od ključne važnosti za djecu sa oštećenjem vida, pri čemu je neophodno konstantno procjenjivati socijalne interakcije među djecom, kako bi se obezbjedio struktuiran plan intervencija i strategija koje pružaju dugoročnu podršku. Takođe, se smatra da je konstantna povratna informacija iz okruženja od suštinskog značaja za djecu sa oštećenjem vida i da je odgovornost okoline da je pruži tačno i na odgovarajući način. Djeci oštećenog vida se treba omogućiti i više prilika za uspostavljanje socijalnih kontakata kako bi kroz njih sticali socijalna iskustva. Od izuzetne važnosti je da roditelji, tiflolozi, nastavnici, vršnjaci znaju prepoznati potrebe djece sa oštećenjem vida kako bi im pružili adekvatnu podršku da ostvare uspješnu komunikaciju sa drugima, održe interakciju i budu socijalno nezavisna.

LITERATURA

1. Anđelković, M. (2014). Adaptivno ponašanje osoba sa oštećenjem vida. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 13(4), str. 397-413.
2. Anđelković, M. Vučinić, V. Jablan, B. Eškirović, B. (2012). Stavovi roditelja dece tipičnog razvoja prema inkluzivnom obrazovanju dece sa oštećenjem vida predškolskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 11 (4), str. 507-520.
3. Bilić-Prcić, A. (2007). Socijalne vještine osoba oštećenog vida. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Zagrebu.
4. Bilić-Prcić, A. i Runjić, T. (2009). Integracija i socijalne vještine učenika oštećenog vida nižeg školskog uzrasta. Tematski zbornik Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, str. 559-568.
5. Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interaction of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 100(2), pp. 75-90.
6. Celeste, M. Kopal Grum, D. (2010). Social integration of children with visual impairment: A developmental model. *Elementary Education Online*. 9(1), pp. 11-22.
7. Choi, H. (2000). Peer-Mediated Social Interaction Skills. *International Journal of Disability. Development and Education*. 47(1), pp. 107-110.
8. Crocker, AD. Orr, RR. (1996). Social behaviors of children with visual impairments enrolled in preschool programs. *Exceptional Children*. 62(5), pp. 451-462.
9. Daniel, K. (2012). Psychological Assessment of Visual Impaired Children in Integrated and Special Schools. *Education*. 2(1), pp. 35-40.

10. Eškirović, B. Jablan, B. Vučinić, V. (2005). Smetnje i poremećaji u razvoju kod dece oštećenog vida. U S. Golubović i sar. (2005). Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju. Beograd: Defektološki fakultet, str. 75-146.
11. Gašić-Pavišić, S. (2002). Vršnjačko socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*. 5, str. 452–469.
12. George, AL. Duquette, C. (2006). The Psychosocial Experiences of a Student with Low Vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 100 (3), pp. 151-163
13. Grbović, A. (2011). Socijalne veštine dece sa oštećenjem vida u različitim obrazovnim uslovima. Doktorska disertacija. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Univerzitet u Beogradu.
14. Huure, TM. Aro, HM. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 17(2), pp. 73-78.
15. Ingholt, A. Social inclusion of 4-6- years –old blind children. What social competencies do blind children need? How can they best be strengthened? [Internet] Dostupno na http://www.icevi-europe.org/dublin2009/ICEVI2009_Paper_75.doc [pristupljeno 15. oktobar 2014.].
16. Jablan, B. Jolić, Z. i Grbović, A. (2009). Mišljenje srednjoškolaca sa oštećenjem vida o obrazovanju u redovnoj školi. Tematski zbornik Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju; str. 589-604.
17. Jindal-Snape, D. (2004). Generalization and Maintenance of Social Skills of Children with Visual Impairments: Self evaluation and the Role of Feedback. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 98 (8), pp. 470-483.
18. Jindal-Snape, D. (2005). Self-evaluation and Recruitment of Feedback for Enhanced Social Interaction by a Student with Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 99(8), pp. 486- 498.
19. Jindal-Snape, D. (2010). Self Evaluation and Visual Impairment. Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange. 1-11. [Internet] Dostupno na <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/13/> [pristupljeno 14. november 2014.].
20. Jolić, Z. (2007). Personalni korelati socijalne kompetentnosti. Magistarski rad. Beograd: Filozofski fakultet. Univerzitet u Beogradu.
21. Jovanović-Mađar, A. (2014). Evaluacija programa za prevenciju vršnjačkog nasilja kod djece na ranom osnovnoškolskom uzrastu. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet. Univerzitet u Novom Sadu.
22. Kobal Grum, D. Kakizawa, T & Celeste, M. (2014). Assessment of play behaviours and social interactions of two blind girls: Case studies in Japan. *Anthropological Notebooks*. 20 (2), pp. 61–76.
23. Metsiou, K. Papadopoulos, K & Agaliotis, I. (2011). Adaptive behavior of primary school students with visual impairments: The impact of educational settings. *Research in Developmental Disabilities*. 32(6), pp. 2340–2345.
24. Milošević, N. (2002). Uticaj saradnje porodice i škole na socijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. Institut za pedagoška istraživanja. 34, str. 193-212.
25. McGaha, CG & Farran, DC. (2001). Interactions in an inclusive classroom: The effects of visual status and setting. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 95(2), pp. 80–94.
26. Nedović, G., Odović, G. i Rapaić, D. (2010). Razvoj socijalnih veština kod osoba sa smetnjama u razvoju. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
27. Papadopoulos, K., Metsiou, K. & Agaliotis, I. (2011). Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*. 32(3), pp. 1086-1096.

28. Raver-Lampman, SA. (1990). Effect of gaze direction on evaluation of visually impaired children by informed respondents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 84(2), pp. 67-70.
29. Rosenblum, LP. (1997). Adolescents with visual impairments who have best friends: a pilot study. *Journal of Visual Impairments and Blindness*. 91(3), pp. 224-235
30. Runjić, T. i Bilić-Prčić, A. (2009). Razlike u socijalnim vještinama učenika oštećena vida nižeg školskog uzrasta prema proceni roditelja. *Tematski zbornik. Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, str. 579-587.
31. Salleh, NM. & Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9, pp. 859-863.
32. Shapiro, DR., Moffett, A., Eieberman, L. & Dummer, G.M. (2005). Perceived competence of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 99(1), pp. 15-25.
33. Spasenović, V. (2009). Kvalitet socijalnih odnosa i školsko postignuće učenika različitog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 41(2), str. 331-348.
34. Stanimirović, D., Mijatović, L. i Savanović, Lj. (2010). Proučavanje efekata oštećenja vida na samopoimanje kao polazna osnova za kreiranje interventnih programa. *Tematski zbornik. Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman deo II*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, str. 213-225.
35. Špelić, A. i Zuliani, Đ. (2011). Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 47(2), str. 96-108.
36. Teskredžić, A., Dizdarević, A. i Bratovčić, V. (2014). Studenti sa oštećenjem vida u visokom obrazovanju. *Sarajevo: Svjetski univerzitetski servis Bosne i Hercegovine*.
37. Turkay, D., Nurullah, B., Mesut, Y., Gul, K., Burak, D. & Levent, K. (2014). Attachment Characteristics and Behavioral Problems in Children and Adolescents with Congenital Blindness. *Research Article*. 51, pp. 116-121.
38. Vučinić, V. (2014). *Osnovi tiflogije*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
39. Vučinić, V., Stanimirović, D., Anđelković, M. i Eškirović, B. (2013). Socijalna interakcija dece sa oštećenjem vida: rizični i zaštitni faktori. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 12 (2), str. 241-264.
40. Workman, SH. (1986). Teachers' verbalizations and the social interaction of blind preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 80(1), pp. 532-534.
41. Wungu, E. (2011). Social interaction among pre adolescent & adolescent with visual impairment, 1-12. [Internet] Dostupno na: http://pustaka.unpad.ac.id/wp-content/uploads/2011/03/social_interaction_among_pre_adolescent_and_adolescent.pdf [preuzeto 20. novembar 2014.].
42. Zebehazy, KT. & Smith, TJ. (2011). An Examination of Characteristics Related to the Social Skills of Youths with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 105(2), pp. 84 - 95.

ANALIZA KVALITETE AKTIVNOG RJEČNIKA KOD SLIJEPIH I SLABOVIDNIH UČENIKA

ANALYSIS OF QUALITY THE ACTIVE OF DICTIONARYS BLIND AND VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

Ševala TULUMOVIĆ, Izeta HUSIĆ-ĐUZIĆ

Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina
JU Osnovna škola "Mejdan" Tuzla, Bosna i Hercegovina

Orginalni naučni rad

APSTRAKT

Analiza procesa razumijevanja smisla govornog saopštenja zahtjeva dobar i bogat rječnik. Cilj ovog istraživanja je bio ispitati stepen razvijenosti aktivnog rječnika kod slijepih, slabovidnih i učenika bez oštećenja vida. Za ispitivanje aktivnog rječnika korišten je dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja u djece. Korištenjem metoda deskriptivne statistike dobiveni rezultati su pokazali da na varijablama za procjenu aktivnog rječnika, tri ispitivane grupe statistički značajno razlikuju kod svih varijabli. Kod učenika s oštećenjem vida bilo bi preporučljivo što ranije početi sa rehabilitacijskim programom na razvijanju i usvajanju znanja kako bi se što manje ove teškoće odrazile na vaspitno-obrazovni proces kao i vještine bogaćenja rječnika, čitanja i pisanja.

Ključne riječi: aktivni rječnik, učenici s oštećenjem vida, učenici bez oštećenja vida

ABSTRACT

Analysis of the process of understanding meaning of spoken statements requires a good and rich dictionary. The aim of this research he is to examine a degree of development of active vocabulary of blind persons, low vision persons and pupils without sight impairments. A diagnostic set for examination of capacities for speech, language, reading, and writing of children was used for examination of the active vocabulary. The using the methods of descriptive statistics obtained results have shown that on variables for evaluation of active vocabulary, that three examined groups are statically significantly different at all variables. It is recommended to start with this group of children as early as possible with rehabilitation program for development and adoption of knowledge so that these difficulties might reflect as less as possible on educational process as a skill of enriching vocabulary, reading, and writing.

Keywords: active vocabulary, pupils having sight impairment, pupils without sight impairment

UVOD

Većina istraživanja o razvoju govora kod slijepe djece pokazuje da je ograničeno perceptivno iskustvo, reflektovano u govoru (Vučinić i sar., 2006). Usmeni govor ima uticaja na povećanje socijalne kognicije. Neke složenije jezičke strukture trajno se usvajaju tek ako postoji razvijena kognitivna osnova za njih (Holloš i Cowan, 2003). Poznato je da se zamjenice susreću na vrlo ranim uzrastima. Ali njihova prva upotreba, bez papagajskog ponavljanja čitavih sintagmatskih sklopova odraslih, počinje sa

početkom uvođenja apstraktnih odnosa (Vasić, 1989). Zamjenice koje kazuju složenije odnose npr. relativna zamjenica "koji,-a,-e" naglo počinje da se razvija poslije dvanaeste godine (Vasić i Vasić 2004). Vlastiti izražajni pokreti kod slijepih osoba su osiromašeni i kada je u pitanju facijalna ekspresija ili gestikulacija (pošto se dobar dio toga stiče vizuelnom imitacijom, tj. opažanjem i reagovanjem na facijalnu ekspresiju drugih). Mišljenja mnogih istraživača je da postoje razlike u usmenom izražavanju videćih i slijepih lica. Adekvatna visina glasa u usmenom izražavanju postoji u 65% ispitanika, dok 25% ima ponekad neadekvatnu visinu glasa, a 10% ne usklađuje visinu glasa u toku usmenog izražavanja. Razlike se prije svega ogledaju u tome što su slijepi skloni da govore glasnije, a sporije nego videći, nedostatak varijacija u glasu je izrazit, mnogo manje koriste pokrete ruku i akcije tijela (Gotman, 1996). Djeca sa jezičkim smetnjama imaju teškoće u reprezentaciji leksičkih jedinica, usvajanju i imaju teškoće u produkciji riječi (Flavel, 1998). Uzroci nižeg postignuća pri definisanju visokofrekventnih imenica, leži u otežanom leksičkom pristupu ili manjku metalingvističkog znanja (Marinellie i Johnson, 2002). Normalan jezički razvoj kod kongenitalno slijepih i visoko slabovidnih učenika uveliko ovisi od dobro razvijene semantičke i morfo-sintaktičke osnove to bi rezultiralo postojaniji govor, razumljiviji, vještiji i bogatiji usmeni rječnik (Roder et al., 2003). Prijedloge, veznike učimo samo u kontekstu, riječi koje povremeno učimo izdvojeno uglavnom su samo imenice, pridjevi i glagoli. Koje će od njih učenici naučiti izdvojeno, a koje samo u kontekstu, varirat će od učenika do učenika, neke od njih, primjerice „zbog“, učit će samo u kontekstu (Willard, 1999). Sprovedeno eksperimentalno istraživanje s ciljem da se ustanove razlike u govoru između slijepih i videćih adolescenata i da li su verbalizmi karakteristika kongenitalno slijepih. Uzorak se sastojao od 10 kongenitalno slijepih i 10 adolescenata bez oštećenja vida uzrasnog nivoa od 13,5 do 16,5 godina. Analiza rezultata nije pokazala značajne razlike između ispitanika. Usvajanje semantičkog nivoa nužno zavisi od saznanja i ličnog iskustva, značenje zamjenica može predstavljati veći ili manji problem (Civelli, 1983). Zavisnost vanjezičkog sadržaja zamjenica (imenica, ili pridjeva na koji upućuju) od konkretnih komunikativnih situacija, te nedostatka vizuelne kontrole tih situacija dovodi do poteškoća u usvajanju njihovog značenja kod djece oštećenog vida, dok je sprovedeno istraživanje gdje je praćeno 27 slijepih djece različite etiologije oštećenja vida otkriveno da su ova djeca u 46% slučajeva o sebi govorila u trećem licu. Upotreba zamjenica predstavlja poteškoću za slijepu djecu (Vučinić i sar., 2006). Nelson (1973) je ustanovio ključ za kategorizaciju prvih pedeset riječi u rječniku djece s oštećenjem vida. Na osnovu ove podjele nekoliko istraživača je analiziralo rječnik od 50 riječi kod određenog broja slijepih djece. Rezultati su pokazali da u učestalosti imenica u ukupnom zbiru ne postoje značajne razlike između djece bez oštećenja vida i slijepih djece, s tim da slijepa djeca znatno više upotrebljavaju vlastite imenice od zajedničkih (Vučinić i sar., 2006). Nema velikih razlika u socijalnim sposobnostima videćih i slijepih osoba, ali da bi neke komponente socijalnih sposobnosti posebno trebalo razviti kod slijepih osoba, kao što su držanje tijela, gestovi, pokreti izražavanje emocija i usmeni govor Hasselta (1995). Svakodnevne interakcije poboljšavaju kvalitet komunikacije koji u velikoj mjeri ovisi od ličnog prilagođavanja slijepih osobe (Argyle, 1997). Osobe sa oštećenjem vida često ne znaju kako da komuniciraju efikasno sa ljudima koji vide, sa druge strane, ljudi bez oštećenja vida često propuštaju da emituju verbalne, auditivne ili

taktilne znake koje bi slijepi mogli da dešifruju u usmenoj komunikaciji (Žigić, 2000). Što se tiče usmene komunikacije, slijepi koriste sluh kao najčešći kompenzatorni mehanizam, tako da je auditivno opažanje veoma korišćeno, kroz sposobnost slušanja i određivanja zvuka (94%). Slijepi vrlo rado koriste zvučne knjige (91%) i plejere (65%). Dobre sposobnosti slušanja unapređuju socijalne relacije i socijalne intrakcije slijepih u svakodnevnom životu. U pogledu verbalnih interakcija sa drugima, 50% ispitanika prekida druge u toku usmenog izražavanja (Rutter, 1988). Cilj istraživanja je procijeniti stanje aktivnog rječnika učenika sa i bez oštećenja vida.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika činile su tri grupe učenika: slijepi, slabovidni i učenici bez oštećenja vida, dobivenih iz populacije učenika od prvog do četvrtog razreda redovnih osnovnih škola na području Tuzlanskog kantona i populacije slijepih i slabovidnih učenika internatskog smještaja takođe od prvog do četvrtog razreda u Centrima za slijepu i slabovidnu djecu i omladinu, kao i populacije slijepih i slabovidnih učenika od prvog do četvrtog razreda koji su integrirani u redovnim osnovnim školama Tuzlanskog kantona.

Uzorak varijabli:

Analizirano je ukupno 11 varijabli: AKRJIM - Aktivni rječnik imenica; AKRJZAM- Aktivni rječnik zamjenica; AKRJPRID - Aktivni rječnik pridjeva; AKRJBRO - Aktivni rječnik brojeva; AKRJGLA - Aktivni rječnik glagola; AKRJPRIL - Aktivni rječnik priloga; AKRJPRIJ - Aktivni rječnik prijedloga; AKRJEVEZ - Aktivni rječnik veznika; AKRJRRIJE - Aktivni rječnik riječica; AKRJUZZV - Aktivni rječnik uzvika; AKRJJAGRA – Agramatizmi.

Način provođenja istraživanja i mjerni instrumenti

Istraživanje je provedeno u „Centru za slijepu i slabovidnu djecu i omladinu“ Nedžarići – Sarajevo, i „Zavodu za slijepu i slabovidne Budućnost“ Derвента, te u redovnim školama na području Tuzlanskog kantona. Prilikom ispitivanja stanja aktivnog rječnika učenika sa i bez oštećenja vida korišten je „Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja djece“ (Bjelica i Posokhova, 2001). Zadatak ispitanika je bio da pruži odgovore na pitanja postavljena verbalno bez vizuelnog oslonca.

Metode obrade podataka

Dobiveni podaci su statistički obrađeni pomoću računarskog programa SPSS 10,00 for Windows. Statistička obrada podataka obuhvatala je primjenu metoda deskriptivne statistike, hi-kvadrat test. Istraživanje je sprovedeno uz nivo značajnosti 5% (0,05).

REZULTATI I DISKUSIJA

Što se tiče aktivnog rječnika, uvidom u Tabelu 1 možemo vidjeti da najveće varijacije u aktivnom rječniku kod učenika bez oštećenja vida pokazuju varijable AKRJUZZV

(Aktivni rječnik uzvika) s koeficijentom varijacije 128,68%, AKRJRIJE (Aktivni rječnik riječica) čiji koeficijent varijacije je 99,99%, AKRJPRIJ (Aktivni rječnik prijedloga) s koeficijentom varijacije 131,70%, zatim varijabla AKRJAGRA (Aktivni rječnik agramatizama) s koeficijentom varijacije 93,69%. Slabovidni učenici na testu usmenog izražavanja najviše varijacije imaju u varijablama AKRJUZV (Aktivni rječnik uzvika) s koeficijentom varijacije 255,05%, zatim slijedi varijabla AKRJRIJE (Aktivni rječnik riječica) s koeficijentom varijacije 122,74%, zatim varijabla AKRJPRIJ (Aktivni rječnik prijedloga) s koeficijentom varijacije 134,69%, varijabla AKRJPRID (Aktivni rječnik pridjeva) s koeficijentom varijacije 78,56%. Kod slijepih učenika najviše varijacija u aktivnom rječniku je dobijeno u varijablama AKRJUZV (Aktivni rječnik uzvika) s koeficijentom varijacije 118,84%, AKRJRIJE (Aktivni rječnik riječica) čiji koeficijent varijacije je 101,38%, AKRJPRIJ (Aktivni rječnik prijedloga) s koeficijentom varijacije 103,68%, AKRJPRIL (Aktivni rječnik priloga) s koeficijentom varijacije 80,15%. Na osnovu koeficijenta varijacije možemo zaključiti da ispitanici sve tri skupine imaju najizraženije oscilacije kod varijable AKRJUZV (Aktivni rječnik uzvika). U longitudinalnoj studiji sprovedenoj na 42 Italijanske djece ispitan je rječnički razvoj. Ispitivana je veličina rječnika (50, 100 i 200 riječi) individualne razlike u bodovima i sastavu rječnika te njegova izražajnost i različitost. Rezultati su pokazali da od ukupnog broja djece njih 28% imaju rječnički fond od 50 riječi, a ostali su imali 100 do 200 riječi (Dodorico et al., 2001). Polazeći od očekivanih rezultata koji su se mogli postići na testu po pojedinim varijablama, pomću Hi-kvadrat testa ispitano je da li postignuti prosječni rezultati značajno odstupaju od očekivanih za sve tri skupine ispitanika (slijepi, slabovidni i učenici bez oštećenja vida).

Tabela 1. Aktivni rječnik kod učenika sa i bez oštećenja vida

Table 1. Active dictionary for students with or without vision impairment

Varijabla	Učenici bez oštećenja			Slabovidni učenici			Slijepi učenici		
	AS	SD	σ^2	AS	SD	σ^2	AS	SD	σ^2
AKRJIM	19,70	5,07	25,74	17,24	5,20	30,15	14,63	8,37	57,20
AKRJZAM	10,13	3,91	38,59	8,12	3,29	40,55	6,92	3,83	55,34
AKRJPRID	6,59	3,19	48,38	4,62	3,63	78,56	3,37	2,67	79,11
AKRJBRO	5,90	3,95	66,84	5,88	3,96	67,31	4,02	2,80	69,75
AKRJGLA	16,95	5,96	35,18	13,79	4,82	34,97	9,73	5,79	59,57
AKRJPRIL	5,28	2,96	56,07	4,17	3,02	72,47	2,90	2,33	80,15
AKRJPRIJ	1,80	2,38	131,70	1,71	2,31	134,69	1,75	1,81	103,68
AKRJVEZ	13,72	4,11	29,97	12,90	4,49	34,77	9,06	4,16	45,91
AKRJRIJE	2,79	2,79	99,99	1,62	1,99	122,74	2,80	2,84	101,38
AKRJUZV	1,35	1,74	128,68	0,48	1,21	255,05	1,47	1,75	118,84
AKRJAGRA	1,16	1,09	93,69	11,95	4,18	34,96	13,71	6,30	45,99

Testiranje je sprovedeno na nivou značajnosti od 0,05 (5%). Tablični Hi-kvadrat za rizik od 0,05 od 19 stepeni slobode iznosi 30,143. Izračunati (empirijski) Hi-kvadrat za skupine ispitanika, kod varijabli usmenog rječnika iznose: za slijepu učenicu Hi-kvadrat = 156,47, a za slabovidne učenike je Hi-kvadrat = 69,74 i učenike bez oštećenja vida Hi-kvadrat = 10,20. Kako je izračunati Hi-kvadrat kod slabovidnih i slijepih učenika veći od tabličnog Hi-kvadrata, možemo zaključiti da njihove vrijednosti na testu značajno odstupaju od očekivanih. Sa pouzdanošću od 96-99% možemo zaključiti da je bogatstvo pasivnog rječnika slijepih i slabovidnih učenika značajno manje razvijen od učenika neoštećenog vida.

Tabela 2. Bogatsvo aktivnog rječnika kod učenika sa i bez oštećenja vida
Table 2. The richness of active dictionary for students with or without vision impairment

Skupina ispitanika	Izračunati (empirijski) Hi-kvadrat
Slijepi ispitanici	156,47
Slabovidni ispitanici	69,74
Ispitanici bez oštećenja	10,20

ZAKLJUČAK

Na osnovu analize dobivenih rezultata samog istraživanja može se izvesti sljedeći zaključak: Utvrđene su razlike u kvaliteti aktivnog rječnika između učenika intaktnog vida, slabovidnih i slijepih učenika. Utvrđeni stepen razvoja aktivnog rječnika kod slijepih i slabovidnih učenika imaju značajan doprinos kako u smislu preventivnog djelovanja tako i pravovremene rehabilitacije. Utvrđene nedostatke u razvijenosti rječnika mogu biti od pomoći u kreiranju rehabilitacijskih programa za poboljšanje razvoja ovih sposobnosti u kojima učenici oštećenog vida pokazuju najslabije rezultate.

LITERATURA

1. Argyle, M. (1997). The communication of friendly and hostile attitudes by verbal and nonverbal signals. *European Journal of Social Psychology*, (1), pp. 385-402.
2. Bjelica, J. i Posokhova, I. (2001). Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja djece. Lekenik: Ostvarenje.
3. Civelli, EM. (1983). Verbalism in Young Blind Children. *Journal of Visual Impairment & Blindnes*. pp.61-63.
4. Dodorico, L., Carubbi, S., Salerni, N., Calvo, V. (2001). Vocabulary development in Italian children: a longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*. (28), pp 351-372.
5. Flavell, H. (1998). The development of role talking and communication skills in blind. John and Sons, NY.
6. Gottman, J. (1996). A couples guide to comunication. Virginia: Champaign, IL: Research Press.
7. Hollos, M., Cowan, P. (2003). Social isolation and cognitive development. *Child development*. (44) str. 630-641.
8. Hasselt, V. (1995). A behavioral-analytic model for assessing social skills in blind adolescents. *Behavior Research and Therapy*. (23) str.395-405.
9. Marinellie, SA., Johnson, CJ. (2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*. 35 (3), str.241-260.
10. Roder, B., Demuth, L., Streb, J., Rosler, F. (2003). Semantic and morpho-syntactic priming in auditory word recognition in congenitally blind adults. *Language and cognitive processs*. 18(1), str.1-20.
11. Rutter, D. (1988). Looking and seeng: The role of visual communication in social interation. Chichester: John Wiley and Soons, NY.
12. Vučinić, V., Eškirovići, B. i Jablan, B. (2006). Elementi jezičke kompetencije kod dece sa oštećenjem vida-verbalizmi. *Beogradska defektološka škola*. (2), str.91-107.
13. Vasić, S. (1989). Nova škola, školski jezik i dječiji jezik. *Zbornik Radova, Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta*. (22), str.139-147.
14. Vasić, S., i Vasić, D.(2004). *Frekvencijski rečnik savremenog srpskog jezika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, „AMOS“ d.o.o.
15. Willard, VO. (1999). *Riječ i predmet (Quineova filozofska revolucija)*. Zagreb: Kruzak.
16. Žigić, V. (2000). *Mogućnosti profesionalne rehabilitacije lica oštećenog vida na savremenoj kompjuterskoj tehnologiji*. Doktorska disertacija. Defektološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.

SOCIJALNO UKLJUČIVANJE DJECE SA POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA: FAKTORI USPJEŠNOSTI SOCIJALNE INKLUZIJE KROZ STUDIJU SLUČAJA

SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: SUCCESS FACTORS OF SOCIAL INCLUSION THROUGH A CASE STUDY

Čedo VELJIĆ¹, Danijela DELIBAŠIĆ², Sreten JAKIĆ¹

¹Fakultet političkih nauka, Univerzitet Crne Gore, Podgorica, Crna Gora

²OŠ „Meksiko” Bar, Crna Gora

Prikaz slučaja

APSTRAKT

Cilj rada nam je da ustanovimo kako konkretni faktori uspješnosti socijalne inkluzije determinišu stepen socijalnog uključivanja djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama. Faktori uspješnosti socijalne inkluzije u radu predstavljaju roditelji djeteta sa teškoćama i smetnjama u razvoju, učitelj/nastavnik i stručno osoblje (logoped/pedagog/socijalni radnik/psiholog), čiji uticaj na djelotvorno socijalno uključivanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama se ispituje kroz više mjernih instrumenata. U istraživanju predmetnog zadatka, pristupili smo primjenom metodskog kompleksa studije slučaja. Naučna značajnost studije slučaja proizilazi iz njene specifične metodološke prirode, koja nam omogućava da detaljno, sisematično i visedimenzionalno proučimo istraživački zadatak, odnosno kako više činilaca utiče na uspješnost inkluzije u konkretnom individualnom slučaju, djeteta sa teškoćama u razvoju. Kompleksnost proučavanja individualno odredenog slučaja i dejstva višestrukih faktora uspješnosti socijalne inkluzije, u radu će biti predstavljena kroz primjenu kombinacije istraživačkih tehnika i instrumenata koji nam omogućavaju dubinsko i sveobuhvatno proučavanje predmeta istraživanja.

Ključne riječi: dijete, posebne obrazovne potrebe, socijalna inkluzija, faktori socijalne inkluzije

ABSTRACT

Our aim is to establish how specific success factors of social inclusion determine the degree of social inclusion of children with special educational needs. Success factors of social inclusion in the work are the parents of a child with special needs and disabilities, teacher/teacher and professional staff (speech therapist/teacher/social worker/psychologist), whose impact on effective social inclusion of children with special educational needs is examined through multiple measuring instruments. The study of the task, we started applying methodical complex case studies. The scientific significance of the case studies stems from its specific methodological nature, which allows us to detail, systematic and multidimensional study research task, and how several factors influence the success of inclusion in a particular individual case, a child with disabilities. The complexity of studying a certain individual cases and effects of multiple factors of success of social inclusion, the paper will be presented through the employment of a combination of research techniques and instruments that allow us to deep and comprehensive study of the subject of research.

Keywords: children, special educational needs, social inclusion, social inclusion factors

UVOD

Da su učinci koncepta inkluzivnog obrazovanja manifestovani kroz značajne pozitivne efekte u socijalizaciji, prihvatanju, razvoja socijalnih vještina i integraciju djece sa teškoćama u razvoju ukazuje i činjenica da je inkorporiran kao sastavni dio redovnog obrazovnog sistema. Takođe, prednosti inkluzivnog obrazovanja vidljive su u izgradnji dodatnih profesionalnih vještina nastavnika, socijalnog i afektivnog razvoja, koji su ključni za podsticanje senzitivizacije nastavnika u radu sa decom sa razvojnim smetnjama. Međutim, to ne znači da će stepen uspjehnosti inkluzije biti visok kod svakog djeteta sa teškoćama u razvoju, zato što zavisi od mnoštva međusobno korelativnih i uslovljenih činilaca, od čije adekvatnosti i usklađenosti je direktno uslovljen kvalitet socijalne integracije djeteta sa teškoćama i smetnjama u razvoju u obrazovni sistem. U prvom redu to su faktori porodice djeteta, učitelja i/ili nastavnika i stručnih radnika (pedagoga/defektologa/socijalnog radnika/psihologa). Učitelji i nastavnici u redovnim školama predstavljaju subjekte koji nose najveći stepen odgovornosti u uspjehnosti socijalne integracije djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Sa druge strane, objektivne teškoće u vidu: nerazvijenosti modela u izgradnji kompetencija prosvjetnih radnika kroz obrazovni sistem, neusklađenost razvoja profesionalnih i interpersonalnih vještina u radu sa djecom sa teškoćama i smetnjama u razvoju, kao i smanjena motivacija prosvjetnog kadra u velikom stepenu otežavaju proces socijalne inkluzije djece sa teškoćama i smetnjama u razvoju. Podaci istraživanja Ministarstva prosvjete Republike Srbije i UNICEF-a o inkluzivnom obrazovanju, ukazuju na nesprijetnost nastavnika da prihvate djecu koja imaju smetnje u razvoju. Spremnost za prihvatanje hronično bolesne djece, tjelesno invalidne djece, djece sa emocionalnim problemima i djece sa problemima u ponašanju iskazalo je manje od 50% ispitanih nastavnika. Interesantan podatak tog istraživanja jeste da su stavovi učitelja pozitivniji od stavova nastavnika. To je donekle i razumljivo, jer učitelj provodi tri do četiri godine zajedno sa djetetom, što intenzivira empatijski odnos prema djetetu sa posebnim obrazovnim potrebama. Roditelji predstavljaju primarni agens socijalizacije, ali i inicijalnu kapislu za formiranje stavova i izgradnju ličnosti djeteta. U kontekstu inkluzivnog obrazovanja roditelji izražavaju nedoumice, skepsu i otpor prema procesu inkluzije djece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole. Uzroke tome možemo targetirati u socio-ekonomskim teškoćama, netoleranciji vršnjaka koja ide i do vršnjačkog nasilja prema djeci sa teškoćama u razvoju, do nedovoljnog povjerenja u učitelje i nastavnike. Stručnim saradnicima pripada uloga da pomognu u prevazilaženju postojećih problema, predrasuda i nedovoljne obučenosti u radu sa djecom sa teškoćama u razvoju kao i usklađivanju odnosa na relaciji učitelj-roditelj. Dakle, jasno je da je za napredak djeteta sa posebnim potrebama potrebno razviti partnerski odnos između roditelja i stručnih saradnika (DUGA, 2006). Stručni radnik je u funkciji subjekta podrške roditelju u prevazilaženju pristrasnosti u pogledu stanja svoga djeteta i stimulisanju učitelja i nastavnika za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, kroz doedukaciju i individualni rad. Kontakt roditelja sa realnošću i mogućnostima djeteta treba uspostaviti polako, kroz realno postignuće djeteta (Macura-Milovnović, 2012).

METODE

S obzirom da se ovo istraživanje temelji na utvrđivanju i analizi postojećeg stanja, bez uvođenja novih faktora i ispitivanju efekata tih faktora onda se može reći da je osnovna opšta metoda deskriptivnog karaktera. Ona nam pruža pregled situacije bez mijenjanja i miješanja istraživača u trenutno stanje. Cilj primjene ovog metodskog kompleksa nije u opštoj generalizaciji nalaza dobijenih na pojedinačnom slučaju, nego imajući u vidu društveni i naučni značaj predmeta istraživanja u skladu sa njim želimo da se dubinski, intezivo i sveobuhvatno rasvijetli i opiše. U ovom istraživanju su korišćene tehnike: intervjuisanja, skaliranja, anketiranja i analize sadržaja. Od instrumenata koristili smo: Skicu za razgovor; Skalu procjene za učitelje; Anketni upitnik za učitelje; Anketni upitnik za roditelje i Tabelu sa podacima o učenicima. Skica za razgovor je namjenjena psihologu/pedagogu/logopedu iz osnovnih škola u Nikšiću. Dva instrumenta su namjenjena učiteljima, jedan roditeljima. Tabela sa podacima o učenicima je ispunjena na osnovu dokumentacije. Ispitivanje je bilo anonimno a odgovori na Anketnim upitnicima i Skali procjeneponuđeni tj. zatvorenog su tipa.

Podaci i procjena razvojnog statusa djeteta

Osnovni podaci o djetetu:

Inicijali: N. S.

Obrazovanje majke: SSS

Obrazovanje oca: VSS

Sastav porodice: potpuna

Red rođenja djeteta i broj djece u porodici: prvo i jedino dijete

Dijete živi sa: oba roditelja

Materijalne prilike: prosječne

Medicinska dijagnoza: lakša smetnja u intelektualnom razvoju

Podaci o razvoju djeteta:

N. je jedino dijete u porodici. Rođen je u decembru 2004 godine u Novom Sadu gdje u Psihološkom savetovalištu odlazi na tretmane stimulacije razvoja. Zbog neadekvatne zakonske regulative o uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovne škole u Srbiji preseljavaju se u Crnu Goru. Pohađa vrtić, tj. predškolsko jednu godinu i školske 2012/13 N. se upisuje u I razred po reformisanom modelu. Odjeljenje u koje se uključuje ima 27 učenika. U junu 2004.g. Prvostepena komisija za usmjeravanje djece sa posebnim potrebama donosi privremeno rješenje, na 12 mjeseci, o N. usmjeravanju u osnovnu školu po prilagođenom obrazovnom programu, uz dodatnu stručnu pomoć. Prvenstveno se preporučuje pomoć psihologa i dječjeg psihijatra zbog sumnje na hiperkinetski sindrom. Po mišljenju logopeda iz komisije N. teže uspostavlja kontakt, u stalnom je psihomotornom nemiru, naloge razumije, ali ih samo djelimično izvršava. Leksički fond ne odgovara kalendarskom uzrastu djeteta. Razumije glagole koji označavaju radnje iz svakodnevnog života, a loše rezultate u test situacijama logoped povezuje sa dezorganizovanom i pretjeranom pažnjom. Oligofrenolog procjenom organizovanosti psihomotorike utvrđuje djelimičnu diferenciranost prstiju praćenu nus pokretima druge ruke. N. posjeduje usklađenost hoda, spretnost, dok je

kontrola motorike ruku u mirovanju-svega 3 sekunde. Orijentacija u prostoru je bolja u odnosu na orijentaciju u vremenu. Pažnja je kratkotrajna. N. majka ga vidi kao dijete koje ne miruje, koga sve interesuje. On je razmažen i pomalo tvrdoglav dječak koji ne pokazuje sve što zna. Tako da će različiti ispitivači dobiti različite podatke o stepenu njegovog obrazovnog nivoa, npr. kod jednog ispitivača prepoznaje bijelu, plavu i zelenu boju, kod drugog plavu i žutu a kod trećeg zelenu, crvenu i plavu boju. U toku sprovođenja istraživanja, školske 2014/15 pohađao je III razred reforme u odjeljenju sa 27 učenika.

Procjena učitelja na osnovu iskustva u prvom polugodištu:

N. se prilično dobro socijalizovao, u dosta je dobrom odnosu sa svom djecom sa kojom dolazi u kontakt. Ponekad se agresivno ponaša prema djeci iz odjeljenja bez vidljivog povoda. Najveći problem za sticanje novih znanja je N. kratkotrajna pažnja. U toku časa može se računati na maksimalno 15 minuta rada i to ako je raspoložen za rad i ako ona uspije da tada posveti njemu pažnju tj. ako nastavni cilj koji se realizuje sa ostalim učenicima omogućava sa N. samostalni rad.

Procjena razvojnog statusa djeteta

Intelektualne sposobnosti: N. je dijete sa mentalnom ometenošću-lakšom smetnjom u mentalnom razvoju i predlogom. Prvostepene komisije za usmjeravanje djece sa posebnim potrebama. Usmjerava se u prilagođeni obrazovni program uz dodatnu stručnu pomoć zbog sumnje na hiperkinetski sindrom.

Emocionalni status: Evidentan je napredak, pa N. prihvata odvajanje od majke i ostaje na gotovo svim časovima. Agresivnost se ređe ispoljava.

Socijalni status: Po ocjeni učiteljice u dosta je dobrom odnosu sa djecom iz odjeljenja.

Pedagoške implikacije razvojnog statusa: N. je dobro prihvaćen od djece iz odjeljenja. Ostaje na časovima čitav dan ili bar tri časa.

Prepoznaje i zapisuje štampana slova ćirilice N i A. Broji do 5 samostalno, mehanički i uz manju pomoć broji do 10. Prepoznaje brojeve do 10, ne zapisuje ih. Razlikuje plavu i žutu boju. Prepoznaje zvukove u prirodi i imitira ih dok ih sluša sa cd-a. Izvršava naloge: hodanje na prstima, stajanje na jednoj nozi. Orijentiše se u prostoru, određuje ispred, iza, iznad, gore, dolje.

Slijedi primjer njegovog IOP koji se nalazio u pedagoškoj službi u maju 2015.g. dok je sljedeći bio u izradi. IOP je bio u rukopisnoj formi i ovdje je prenesen u potpunosti uz djelove koji su bili nečitki i označeni sa --- .

Napomena: Za ovaj dio rada prilagodili samo obrasce *Save the childrena* i Zavoda za školstvo Crne Gore kao i one koje je koristio profesor Hrnjica u priručniku *Škola po meri deteta*.

IOP- INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN za učenika N. S., III razred, 2014/15.

TNP-Trenutni Nivo Postignuća i sposobnosti-polazna osnova, DIJETE MOŽE/ZNA/UMIJE...uz određenu pomoć	DUGOROČNI CILJ KOJI SE PLANIRA OSTVARITI DOI klas. perioda.....	Kratkoročni ciljevi ili KORACI NEOPHODNI U OSTVARENJU DUGOROČNOG CILJA (mjesečni)
PREDMET: <u>Maternji jezik</u> Prepozna štampana slova N i A u tekstu koji mu se pokaže i piše ih.	I. Nauči da 1. prepozna 2. zapiše M,O,B -samostalno -u tekstu kad mu se pokaže u 9od 10 pokušaja	I Kroz igru balonima na kojima su ispisana slova M, O i B. II Na osnovu slike predmeta koji počinju tim slovima

IOP- INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN za učenika N.S.

TNP-Trenutni Nivo Postignuća i sposobnosti-polazna osnova, DIJETE MOŽE/ZNA/UMIJE...uz određenu pomoć	DUGOROČNI CILJ KOJI SE PLANIRA OSTVARITI DO	Kratkoročni ciljevi ili KORACI NEOPHODNI U OSTVARENJU DUGOROČNOG CILJA (mjesečni)
PREDMET: <u>Matematika</u> Zna da broji do 10. Prepoznaje brojeve od 1 do 10.	1. Da nauči da zapiše brojeve do 5 uz našu pomoć	I Da nauči da piše broj 1 i 2 koristeći radni materijal za I r.osn.šk. II Da izreže i zalijepi broj elemenata skupa (1,---) i dopiše cifru koja odgovara tom skupu, naravno uz moju pomoć.

IOP- INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN za učenika N. S.

TNP-Trenutni Nivo Postignuća i sposobnosti-polazna osnova, DIJETE MOŽE/ZNA/UMIJE...uz određenu pomoć	DUGOROČNI CILJ KOJI SE PLANIRA OSTVARITI DOI klas. perioda.....	Kratkoročni ciljevi ili KORACI NEOPHODNI U OSTVARENJU DUGOROČNOG CILJA (mjesečni)
PREDMET: <u>Priroda i društvo</u> Zna orijentaciju u prostoru: ispred, iza, iznad, gore-dolje u učionici i šk. dvorištu	1. Da nauči da se orjentiše u prostoru u odnosu na sebe lijevo-desno	I Igra „Lijevo-desno...“ predmeti-razni: korpa, plodovi voća, torba...

IOP- INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN za učenika N.S.

TNP-Trenutni Nivo Postignuća i sposobnosti-polazna osnova, DIJETE MOŽE/ZNA/UMIJE...uz određenu pomoć	DUGOROČNI CILJ KOJI SE PLANIRA OSTVARITI DO	Kratkoročni ciljevi ili KORACI NEOPHODNI U OSTVARENJU DUGOROČNOG CILJA (mjesečni)
PREDMET: <u>Muzička kultura</u> Zna zvukove u prirodi (prepoznaje) i imitira te zvukove dok sluša sa CD-a	1. Da zna da nauči stihove pjesme u kojoj se javljaju određeni zvukovi	

IOP- INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN za učenika N.S.

TNP-Trenutni Nivo Postignuća i sposobnosti-polazna osnova, DIJETE MOŽE/ZNA/UMIJE...uz određenu pomoć	DUGOROČNI CILJ KOJI SE PLANIRA OSTVARITI DO	Kratkoročni ciljevi ili KORACI NEOPHODNI U OSTVARENJU DUGOROČNOG CILJA (mjesečni)
PREDMET: <u>Likovna kultura</u> Zna plavu i žutu boju	1. Da nauči da prepozna zelenu i crvenu boju u 90% slučajeva	I Da zna da prepozna crvenu i zelenu u 30% slučajeva uz pomoć kružića i lišća jesenjih boja

IOB- INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN za učenika N. S.

TNP-Trenutni Nivo Postignuća i sposobnosti-polazna osnova, DIJETE MOŽE/ZNA/UMIJE...uz određenu pomoć	DUGOROČNI CILJ KOJI SE PLANIRA OSTVARITI DO ...(tromesječje/kraja).....	Kratkoročni ciljevi ili KORACI NEOPHODNI U OSTVARENJU DUGOROČNOG CILJA (mjesečni)
PREDMET: Fizičko vaspitanje Zna vježbe za --- muskulaturu (duva papiriće, stisne zube, zažmuri) Zna vježbe za grubu motoriku: hodanje na prstima, stajanje na jednoj nozi	1. Nauči povlačenje usne, da naduva lice, da mrda nosom 2. Nauči povlačenje ispod ili između nečega, imitacija pokreta sa rukama (lijevo-desno), unakrsne položaje ruku, ponavljanje niza pokreta do 10 puta	I Pokaži šta znaš-igra Kako se ljutiš? A raduješ? Igra uz pjesmu: Ove moje ručice Niz predmeta: klupe, vijalice, drveće u šk. dvorištu

IOB- INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN za učenika N.S.

TNP-Trenutni Nivo Postignuća i sposobnosti-polazna osnova, DIJETE MOŽE/ZNA/UMIJE...uz određenu pomoć	DUGOROČNI CILJ KOJI SE PLANIRA OSTVARITI DO	Kratkoročni ciljevi ili KORACI NEOPHODNI U OSTVARENJU DUGOROČNOG CILJA (mjesečni)
PREDMET: Engleski jezik -zna da broji do 5 (uz moju pomoć) -razlikuje i ponovi nazive boja (zelenu, crvenu, plavu)	1. da nauči da broji do 7 2. da upamti nazive boja	I uz pomoć fleš kartica II kroz igru (prozivka)

IOB- INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN za učenika N.S.

TNP-Trenutni Nivo Postignuća i sposobnosti-polazna osnova, DIJETE MOŽE/ZNA/UMIJE...uz određenu pomoć	DUGOROČNI CILJ KOJI SE PLANIRA OSTVARITI DOaprila 2015.....	Kratkoročni ciljevi ili KORACI NEOPHODNI U OSTVARENJU DUGOROČNOG CILJA (mjesečni)
PREDMET: Engleski jezik Zna da izgovori riječ car (auto)	1. Učenik izgovora i prevodi riječi CAR, CAT (mačka) uz pomoć nastavnika u 80% slučajeva	I Učenik izgovara riječi CAR i CAT uz pomoć nastavnika i fleškartica u 40% slučajeva II Učenik prevodi riječi CAR i CAT uz pomoć nastavnika u 40% slučajeva III Učenik izgovara riječi CAR i CAT uz pomoć nastavnika i fleškartica u 80% slučajeva IV Učenik prevodi riječi CAR i CAT uz pomoć nastavnika u 80% slučajeva

Faktori uspješnosti socijalne inkluzije djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama

Roditelji kao faktor uspješnosti inkluzije

Roditelji su bili spremni na saradnju. N. majka je popunila anketni upitnik i razgovarala o N. uključenju u redovan sistem obrazovanja. Ona je uglavnom zadovoljna odnosom zaposlenih u školi, a zadovoljna je odnosom druge djece prema njenom djetetu. Uglavnom pozitivna iskustva ima sa uvođenjem inkluzivnog obrazovanja u naš obrazovni sistem. Smatra da je njeno poznavanje suštine inkluzije umjereno dobro a napredak N. karakteriše kao prilično dobar. Kao razloge zbog kojih nema u potpunosti pozitivna iskustva sa inkluzijom i razloge zbog kojih je uglavnom zadovoljna sa odnosom zaposlenih u školi navodi uslove rada, popustljivost učiteljice.

Smatra da je uvođenju inkluzije trebala da prethodi bolja organizovanost i povezanost svih koji su uključeni u inkluzivni proces. Ima pozitivan stav prema zakonskoj regulativi ali smatra da je trebalo riješiti problem izvođenja nastave u učionici npr. da postoji lični asistent koji će provoditi određeni broj časova uz dijete uključeno u inkluzivni proces čime bi napredak djeteta bio značajniji. Prije zaključivanja o uticaju N. roditelja na uspješnost njegovog uključivanja, treba ponoviti da N. živi u potpunoj porodici. Roditelji mu imaju od 40-45 godina starosti, imaju VSS i SSS školsku spremu i spremni su na saradnju. Uzimajući u obzir i njihovu spremnost za selidbom iz Srbije u Crnu Goru zbog N. školovanja kao i nastavak rada u *Psihološkom savetovalištu* u toku ljetnjeg raspusta smatramo da su N. roditelji izvršili pozitivan uticaj na njegovo uključenje u redovno školovanje.

Učitelj kao faktor uspješnosti inkluzije

N. učiteljica nije ranije imala iskustva u radu sa djecom sa teškoćama u razvoju. Omogućena joj je doedukaciju u vezi inkluzivnog obrazovanja. Svoja iskustva sa uvođenjem inkluzije ocjenjuje pozitivno dok od faktora koji negativno utiču na efikasnost primjene inkluzivnog obrazovanja izdvaja veliki broj učenika u odjeljenjima, nedovoljnu opremljenost škole adekvatnim sredstvima i pomagalicama kao i nepostojanje asistenta u učionici. Njenu ocjenu uspješnosti inkluzivnog obrazovanja kod nas možemo definisati kao-uglavnom uspješnu. Učiteljica ima više od 25 godina staža. Nije ranije imala iskustva u radu sa djecom sa teškoćama u razvoju što može biti razlog njene prevelike popustljivosti prema N. Uzimajući u obzir i godine staža u kojima je teže prihvatiti novitete kao i neke nedostatke IOP-a (nedeterminisani periodi za koje je rađen IOP, neprecizna formulacija) a naglašavajući N. uspješnu socijalizaciju smatramo da je učiteljica uglavnom izvršila pozitivan uticaj na N. prihvatanje i napredovanje u obrazovnom procesu.

Zaposleni u psihološko-pedagoškoj službi kao faktor uspješnosti inkluzije

U psihološko-pedagoškoj službi angažovan je pedagog. Dobili samo podatke da je ukupno šestoro djece obuhvaćeno inkluzijom u školi koju pohađa N. i da sva djeca imaju Rješenje o kategorizaciji. Dvoje je djece sa lakšom smetnjom u intelektualnom razvoju, jedno dijete sa Down sindromom a inkluzijom su obuhvaćena i djeca sa graničnim mogućnostima i kombinovanim smetnjama. Nema djece za koju je proces kategorizacije u toku. Za vrijeme započinjanja inkluzivnog procesa, pedagog škole nije bila sigurna jer je nepune dvije godine angažovana u toj školi. Nije uključena u rad Mobilnog tima. Od aktivnosti pedagoške službe koje se tiču inkluzije djece sa Down sindromom i lakšom smetnjom u intelektualnom razvoju izdvaja upućivanje roditelja na kategorizaciju i individualni rad sa djecom i sa roditeljima. Pedagog je prošao seminar Save the children-a. Broj nastavnog osoblja koje je prošlo doedukaciju iz inkluzije je 23. Svoja iskustva sa uvođenjem inkluzije u prvom stepenu posmatra kroz uspješnu socijalizaciju djece, dobru saradnju koja je ostvarena sa roditeljima. Tokom prakse primjetila je i bolju angažovanost i kvalitetniju saradnju učitelja nego predmetnih nastavnika kada su u pitanju inovacije u obrazovnom procesu kao što je inkluzija. Smatramo da je pedagoška služba uglavnom pozitivno uticala na N. uključenje uzimajući u obzir aktivnosti na edukaciji nastavnog osoblja i individualni rad kao i zajedničku izradu IOP-a sa učiteljem ali i odabir učitelja (godine staža,

prethodno iskustvo u radu sa djecom sa teškoćama u razvoju...) koji bi mogao biti kvalitetniji.

Elaboracija

N. se socijalizovao, i po riječima učiteljice u dosta dobrom odnosu je sa ostalom djecom. Pažnja je kratkotrajna, prelazi sa jedne aktivnosti na drugu i često ne postiže i ne pokazuje optimalan stepen svog obrazovnog napretka. Majka N. to obrazlaže njegovom tvrdoglavošću i odsustvom volje dok kod stručnih lica postoji sumnja na hiperkinetski sindrom. Roditelji ostvaruju dobru saradnju sa učiteljicom. Tokom ljetnjeg raspusta N. odlazi na obnovu tretmana stimulacije razvoja. Ima Privremeno rješenje o razvrstavanju, urađen je IOP a uspjeh koji je postigao možemo kvalifikovati kao: *djelimično postignut*. Nakon sistematizacije dobijenih podataka, uvida u N. sposobnosti kao i stavova relevantnih subjekata za njegovo uključenje, smatramo da se njegova inkluzija može okarakterisati kao uglavnom uspješna.

PRILOZI:

1. Skica za razgovor

(za pedagoga/psihologa/ logopeda)

- broj djece obuhvaćene inkluzijom u školi u kojoj radi;
- broj djece sa Down sindromom i lakšom smetnjom u intelektualnom razvoju;
- broj djece sa Rješenjem o kategorizaciji;
- broj djece za koju je u toku proces kategorizacije;
- vrijeme započinjanja inkluzivnog procesa u školi;
- uključenost u rad Mobilnog tima;
- aktivnosti psihološko-pedagoške službe/ Mobilnog tima koje se direktno tiču inkluzije djece sa Down sindromom i lakšom smetnjom u intelektualnom razvoju;
- edukacija iz oblasti inkluzije;
- iskustva sa inkluzijom.

2. Anketni upitnik za roditelje

<p>Poštovani roditelji!</p> <p>U toku je istraživanje na temu: „Uspješnost uključivanja djece sa Down sindromom i lakšom smetnjom u intelektualnom razvoju u redovna odjeljenja mlađih razreda osnovnih škola u Nikšiću“ zato nas interesuje Vaše mišljenje o ovoj temi.</p> <p>Molimo Vas da najiskrenije odgovorite na sljedeća pitanja tako što ćete zaokružiti slovo ispred odgovora koji smatrate tačnim.</p>
<p>1. Da li ste zadovoljni odnosom zaposlenih u školi prema Vašem djetetu</p> <p>a) da b) ne c) uglavno</p>
<p>2. Da li ste zadovoljni odnosom drugih učenika prema Vašem djetetu?</p> <p>a) da b) ne c) uglavnom</p>
<p>3. Kako bi ocijenili Vaša iskustva sa uvođenjem inkluzivnog obrazovanja u naš obrazovni sistem?</p> <p>a) pozitivno b) uglavnom pozitivno c) osrednje</p> <p>d) uglavnom negativno e) negativn</p>
<p>4. Kako bi ocijenili Vaše poznavanje suštine inkluzije?</p> <p>a) veoma dobro b) umjereno dobro c) osrednje d) uglavnom loše e) veoma loše</p>
<p>5. Kako bi okarakterisali napredak Vašeg djeteta?</p> <p>a) izuzetan b) veoma dobar c) prilično dobar d) uglavnom loš e) veoma dobar</p>
<p>Hvala Vam na saradnji</p>

3. Anketni upitnik za učitelje

Poštovane kolege/inice! U toku je istraživanje na temu: „Uspješnost uključivanja djece sa Down sindromom i lakšom smetnjom u intelektualnom razvoju u redovna odjeljenja mlađih razreda osnovnih škola u Nikšiću” zato nas interesuje Vaše mišljenje o ovoj temi. Molimo Vas da najiskrenije odgovorite na sljedeća pitanja tako što ćete zaokružiti slovo ispred odgovora koji smatrate tačnim
1. Dali ste i ranije imali iskustva u radu sa djecom sa teškoćama u razvoju? a) da b) ne
2. Da li Vam je omogućena doedukacija u vezi inkluzivnog obrazovanja? a) da b) ne
3. Kako bi ocjenili svoja iskustva sa uvođenjem inkluzije u naš obrazovni sistem? a) pozitivno b) uglavnom pozitivno c) osrednje d) uglavnom negativno e) negativno
4. Koji su faktori koji negativno utiču na efikasnost primjene inkluzivnog obrazovanja? (odaberite najviše tri odgovora) a) veliki broj učenika u odjeljenjima b) nedovoljna edukovanost kadra c) nedovoljna povezanost na relaciji Mobilni tim-pedagoška služba-učitelj d) postojanje predrasuda e) nedovoljna opremljenost škole adekvatnim sredstvima i pomagalicama f) nepostojanje asistenta u učionici
5. Po Vašem mišljenju koja bi bila ocjena uspješnosti inkluzivnog obrazovanja kod nas? a) sasvim uspješna b) uglavnom uspješna c) srednje uspješna d) uglavnom neuspješna e) sasvim neuspješna
Hvala Vam na saradnji!

4. Skala procjene za učitelje/nastavn

Učeničkov odnos sa vršnjacima prepoznajete u konstataciji:

- u dobrom je odnosu sa svom djecom iz škole
- sarađuje samo sa djecom iz odjeljenja
- često se povlači u sebe
- agresivno se ponaša
- ne sarađuje uopšte sa vršnjacima.

Hvala Vam na saradnji!

5. Tabela sa podacima o učenicima

Redni broj učenika	Godina rođenja	Pol	Vrsta ometenosti u razvoju	Razred	Godina polaska u školu	Broj učenika u odjeljenju	Školski uspjeh	Urađen IOP i rješene o kategoriji	Pohadan vrtić	Sastav porodice i red rođenja djeteta	Obrazovanje roditelja i godine starosti	
											otac	majka

LITERATURA

1. Bandur, V. i Potkonjak N. (1999). Metodologija pedagogije. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
2. Bešić, M. (2009). Statistika u društvenim i političkim istraživanjima. Podgorica: Fakultet političkih nauka, Univerzitet Crne Gore.
3. Borojević, A. i Zvekić D. (2002). Transformacija sistema socijalne zaštite dece sa posebnim potrebama - Projekat dnevni boravak. Socijalna misao 4, 119-130.
4. Čekerevac, A. (1999). Usporedna i međunarodna socijalna politika. Beograd: Savez društava socijalnih radnika Republike Srbije.
5. Čekerevac, A. (2005). Međunarodna socijalna politika. Beograd: Samostalno izdanje autora.
6. Dimić, D. (2005). Deca sa blagim smetnjama u razvoju i učenju (u odjeljenjima redovne osnovne škole). Novi Sad.
7. DUGA (2006). Vodič kroz inkluziju u obrazovanju. Sarajevo: Društvo ujedinjenih građanskih akcija „Duga“.
8. Eraković, T. (1999). Osnovi specijalne pedagogije sa metodikom. Sombor: Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet u Somboru.
9. Glumbić, N. (2005). Kvalitet socijalne participacije dece sa umerenom mentalnom retardacijom. Socijalna misao 2-3, 143-154.
10. Golubović, S. i sar. (2003). Istraživanja u defektologiji. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Defektološki fakultet, CIDD.
11. Hrnjica, S. i sar. (2004). Škola po meri deteta. Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta.
12. Hrnjica, S. i sar. (1991). Ometeno dete. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Kondić, K., Levkov, Lj. (1999). Prvih deset godina. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, Društva psihologa Srbije.
14. Lazarević, E. (2007). Položaj dece sa razvojnom disfazijom u društvu. Socijalna misao 2, 117-131.
15. Macura-Milovnović, S. (2012). Inkluzija u obrazovanju. Priručnik za studente pedagoških fakulteta. Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, Univerzitet u Kragujevcu.

QUALITY OF LIFE OF ROMA CHILDREN IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA

Vesna DIMITRIEVSKA, Mileva GJUROVSKA

Ss. Cyril and Methodius" University, Faculty of Philosophy, Skopje, Macedonia

Prethodno saopštenje

ABSTRACT

Guided by the goals of the World Health Organization (WHO) on healthy lifestyle and the principle of healthy forms of behavior in terms of nutrition, physical activity, and sexuality, a study about the quality of life of Roma children in the Republic of Macedonia was made. The definitions of the term quality of life in the scientific literature are numerous. For the purposes of this paper, the term "quality of life" refers to the personal perceptions of children about their own lifestyle. In addition, the term "quality of life" indicates the system of values, desires, and abilities of Roma children, relating to healthy lifestyles. Having certain scientific assumptions about the dimensions of quality of life as point of departure, in the paper special attention is paid to the family and school environment. In this context, the subjective nature of quality of life is measured through the prism of personal assessment done by the very children about the conditions in which they live and learn, about their relations with friends, other pupils, teachers, and members of their family. Assessment of the quality of life of Roma children is made by using a representative sample. Eight social indicators were assessed such as: health; financial wealth; social communication with family members, friends, other pupils, and teachers; sense of personal safety at home, school, place of residence, and beyond; conditions at home and school; nutrition; activities outside of school duties; and the ecological conditions in their environment; all of them on the scale of assessment from 1 to 10.

Keywords: quality of life, Roma children, family environment.

INTRODUCTION

The concept of quality of life has raised interest among economists, psychologists, doctors, sociologists, and philosophers for a long time. In this regard, the authors approach the concept of quality of life from the perspective of their own interests and the objectives of the study. Certain scholars find it difficult to determine the right meaning of this concept. On the other hand, there is visible consent among many authors about the involvement of multiple dimensions in this concept, which reflect the values and life experiences. In addition, there is visible agreement about the connection between the concept of quality of life and the notion of life. The ancient Greeks, influenced by philosophical considerations, use the term „good life –eudaimonia“. „The good life“ is defined in the context of values that fulfill and give meaning to life as such. The concept of quality of life at the same time includes a significant number of objective and subjective factors that are influenced by various individual and environmental factors, which have changed through time and space. Generally observed, the concept of quality of life is commonly used to assess the overall well-being of individuals and society. In everyday language, the term quality of life implies satisfaction and dissatisfaction shown by individuals, which is the expression of a

variety of external and personal characteristics of such individuals. Namely, it means that the quality of life of individuals can be measured by means of economic and non-economic indicators. Today, there are a large number of publications, which inform about scientific developments related to quality of life, but very little is written about the measuring of the quality of life of children as such. This concept is relatively new and is still insufficiently researched. The specificity of children's age often complicates the design of instruments for assessment of their quality of life and is followed by a series of methodological problems. In this paper, special attention is paid to the quality of life of Roma children in the Republic of Macedonia. The subjective nature of quality of life is measured through the prism of personal assessment done by the very children about the conditions in general, as well as about the conditions of life in the family and school environment. The results of the measurements are intended to indicate the system of values, desires, standards, and opportunities for Roma children and to answer whether these children foster healthy lifestyles.

Notion of quality of life

In the scientific literature, there are different conceptualizations of the notion of quality of life, which include physical health, psychological condition of the individual, the degree of independence, social relationships, personal beliefs, and relationship to the important things in his environment. The World Health Organization has defined quality of life as individual perception of one's own life, in the context of his own culture, system of values, desires, opportunities, standards and commitments (WHOQOL, 1995). Bratkovic speaks about the feeling of well-being, satisfaction/dissatisfaction with life, feeling of happiness/ unhappiness in an individual (subjective definitions) (Bratković, 2002). He stresses that the quality of life is made up of the individual perception of one's satisfaction with the way of life, its progress, conditions, prospects, opportunities, and constraints. This means that the quality of life is unique to the individual whose perception may differ from the perception of others. Quality of life is determined perception of the individual about his position in life in the context of his own culture and value system in which he lives, in terms of his objectives, expectations, and occupation. The very notion of quality of life is affected by the physical and mental health but also influenced by specific values, social relations, and individual rationality. The scientific literature often mentions physical health, psychological health, and social relationships, while particularly emphasizing freedom, security, economy, climate, spirituality, awareness as important segments of understanding quality of life. Tomasevic says that the key is in one's own autonomy and self-determination, preferably with as little social obligations as possible (Tomašević, 2006). Because of the numerous complex components embedded in the concept of quality of life and opportunities to be measured, it is difficult to define this concept with a universally acceptable definition. Namely, the living standard is a component, which is contained in the concept of quality of life and is measurable as such. Happiness, freedom, health are also important components of quality of life, but they are not quantifiable or measurable. The concept of quality of life is analyzed at different levels and time distances (a general context, in particular society, for a specific group or a specific individual), while it is almost impossible to talk about a universal definition as such. However, interest in exploring the concept of quality of

life today is constantly growing. (Butow, 2013). Quality of life is a subjective experience of one's own life, by the individual, which is determined by objective conditions in which the individual lives, personality characteristics that influence the perception of reality and his own specific experience (Krizmanović & Kolesarić, 1989). For the purposes of this paper, the term "quality of life" is operationalized and relates to the individual perceptions of Roma children, about their own life in context of school and family environment. In addition, the term „quality of life“ refers to the system of values, desires, opportunities, and standards of Roma children that are related to healthy lifestyles.

Children

Children represent a specific social group. It includes infants, young children, adolescents, and young adults, coming from different cultures, religions, from diversely financially situated families. According to the Convention on children's rights, children are all people under 18 years (Convention on the rights of children). It is difficult to determine when a person passes the age group despite the fact that the age of 18 years is considered a period of maturity. Children are very sensitive segment of society. Children have great energy, an innate sense of justice, and an irresistible desire to learn. Children are determined; they love adventure and have a great desire to know all new things. If given the opportunity for self-actualization, when they grow up children can become doctors, teachers, scientists, leaders. Childhood is a period in the development of an individual who is developing very fast. During that period, the physical, mental, and emotional health and well-being of the young person may permanently change in a positive or negative way. The period of development is extremely important for the child. Then the child undergoes a rapid physical and mental development. The lack of food, clean water, care, and love at this time could negatively affect his further development. For example, lack of food could endanger the normal growth, health, and emotional development of the child. Children - who do not receive good upbringing/care, who do not feel love from the parents, who are abused or exploited, who live in dysfunctional families or in substandard conditions - bear a great risk to have psychological consequences all their life. Polluted environment has especially negative impact on the development of children because children's immune system is less able to discard harmful materials from the body.

METHOD

For analysis of *Quality of life of Roma children in the Republic of Macedonia*, the authors used data from a qualitative research conducted in 2014-2015 and a quantitative research conducted in 2016-2017. In 2014, 60 poor Roma families in Skopje were analyzed. In this research, the quality of life of children from poor Roma families was specifically studied. For the purposes of this paper, subjective assessments of the quality of life of 40 children aged 10-16 years were disaggregated. Perceptions of quality of life among 20 children from two Roma makeshift camps (where collectors of used plastic bottles and old paper live) were analyzed. Other Roma children came from a multiethnic Skopje suburb (Zlokukjani). During the research, there was discussion with each child separately. These children were observed in the

camp where they live, in their homes, and during recess time in schools where some of these children attend classes. Due to the specific circumstances of the studied population group (under-age children), there were also informal discussions with the parents. In the 2016-2017 school year, a study was conducted in a primary school in Skopje called „Brakja Ramiz i Hamid“. The survey included pupils from fifth, sixth, seventh, eighth, and ninth grade. First, random selection was made of the classes, and then of the pupils themselves, involving 75 pupils - 40 boys and 35 girls. For the sake of collection of scientific facts about the studied problem, discussion was made separately with each pupil. A standardized instrument (interview) was used. Pupils were observed in the schoolyard during the school recess period. This research is of descriptive/directional character; in other words, it aims at acquiring new scientific knowledge about the quality of life of Roma children as well as answering the question of whether this population fosters healthy lifestyles.

Measuring instruments

Six dimensions of quality of life were measured: health; financial well-being; sense of belonging to the community; communication with family members, fellow pupils, friends, and teachers; manner of the use of spare time; personal safety. An assessment of the family and school environment was also made. In order to measure perceptions of Roma children's quality of life, the authors used a written questionnaire with open-ended and closed-ended questions.

Methods of data processing

The results of the study were processed by standard descriptive procedures. Basic statistical parameters were calculated. The data were processed using the SPSS 13.0 program. Concluding observations of the quality of life of Roma children are supported by objective indicators derived from qualitative research.

RESULTS

The survey involved 115 Roma children aged 10-16 years. Of the total number of surveyed children, 66 (57.4%) were boys and 49 (42.6%) were girls. The survey included 80 children who attended regularly school (69.5%) and 35 children (30.5%) who did not/had never went to school. The social status of children was measured by education of their parents. The research data show that the educational level of parents was low. The parents of 52 (45.3%) children had no education or had not completed primary school. Only 5 (3.4%) children had at least one parent who had completed higher education. In 10 (8.7%) children there was at least one parent having completed high school. The other children had parents who had finished primary school. The data show that the social status of children under this indicator was rather low. Higher was the percentage of those parents who had their own stalls in the open-air markets and sell various textile products. 47 children (40.8%) of the surveyed population shared the mentioned opinion. In 35 (30.4%) children, only income in the family were the money earned from the sold plastic bottles, old paper, scrap metal, etc., which they collected from trashcans and local garbage dumps. The parents of 23 (20%) children worked in public administration. Parents of 10 children (8.8%) performed various types of

manual services (cleaning houses, digging, cleaning yards, etc.). Most of the children lived in nuclear families - 75 (65.2%). Despite the objective facts that these children lived in economically unstable families, the highest percentage of respondents - 53%, were those who felt they had as much money as they needed and that their family was in the middle-income group, while 29.6% of the children thought that the income in their family was very low and completely inadequate to meet the basic needs. The remaining 17.4% of respondents said they had more money than they needed. Such perception of the financial situation in their families is somewhat understandable, because we are talking about children. However, somewhat alarming is the fact that a large percentage of the children who lived in very low-income families, believed that they had everything they needed, and that they were indeed satisfied and happy. The results of the analysis indicate that over 70% of respondents did not have a separate room for learning/playing. Most often, they shared the room with: other siblings - 32.1%; their grandparents, other siblings and cousins - 21.8%; or, the entire family lived in one room - 27.8%. Only 18.3% of the children said they had their own room. The results showed that in homes where children lived there was electricity, water, stove, TV, refrigerator (86.9%). More than half of the respondents (54%) had at home laptop/computer/tablet, mobile phones, and Internet connection. In terms of personal hygiene, results show that these children cultivated good habits. Only 6.1% of respondents said it happened that they might spend the week without taking a bath. 47.8% of children took bath once a week. On the other hand, other children took bath several times a week. It is noteworthy to emphasize the high awareness among surveyed Roma children in terms of teeth hygiene. 78.3% of them regularly every day brushed their teeth; 26.6% did it sometimes. Only 6.1% of Roma children never brushed their teeth. When asked how many times a day they ate, 54.6% of respondents said they ate three or four times a day; 34.7% of the children ate twice a day; 6.3% of children ate once a day; and 5.4% of respondents ate five or more times a day. In terms of food products they consume, one cannot say that they maintained healthy habits. Namely, predominant was the dry and quickly prepared food (toast, sandwiches, bread spread with mayonnaise, marmalade, chocolate cream, pate, etc.) - 64.3%. 29.5% of children said that their diet often consisted of stew prepared mostly from potatoes, cabbage, beans in all daily meals. Only 6.2% of respondents believed that they ate a varied and healthy diet rich in fruits, vegetables, meat, and dairy products. Higher is the percentage of respondents who had never smoked cigarette - 69.6%; others tried out of curiosity. Of the children who tried a cigarette (35), only 2.6% continued to smoke regularly; 14.8% smoked occasionally, while others did not want to smoke. Asked whether they had tried alcohol, 91.3% of respondents gave a positive answer. One should note the fact that children, who had tried alcohol once, were willing to drink again, but only on certain occasions (usually New Year celebrations and so on). In terms of reproductive health, it is alarming that the largest percentage of children did not know almost anything about reproductive health. 74% of respondents said they heard the word condom for the first time; 21% had heard it but did not know what its purpose was; only 5% knew its purpose. The children, 12 boys who said they had sex, did not use any protection when they had sex with female partners. Social communication in the family, with friends, other pupils, and teachers is generally good in surveyed children. The fact that a very high percentage (95.3%) of the children in

the last month had caused or participated in quarrels or fights, raises concern. Reasons for quarrel usually were mutual teasing and banter. Quite predictably, 98% of respondents felt safest at home. Approximately the same percentage of children (94%) felt safe inside the school building. The schoolyards were considered not so safe place. The neighborhood in which they lived, especially the street or the makeshift camp where they resided, are considered also very safe place by these children. Quite predictably, 95% of the children, when not accompanied by the parents, considered other places outside of their residence unsafe place. A large percentage of respondents during the winter/summer holiday stayed at home (44.5%). 31% of school-attending children during the winter/summer holidays went to visit their relatives; 12% of them sometimes went on holiday or to relatives; and 12.5% always went on vacation. The results of the analysis indicate that the highest percentage (69%) of children spent their spare time playing with friends on the street (elastic game, football, basketball, walking, cycling, etc.). 25% of the surveyed children spent their spare time at home watching TV series, playing games on the tablet/computer/mobile phone, listening to music; 11% said they used spare time to help parents. On a scale of 1 to 10 (1 least satisfied and 10 mostly satisfied), they were asked to assess how satisfied they were with the way they lived. The results show that the surveyed Roma children very highly assessed or valued: the manner in which they used spare time - 9.9; their health condition - 9.8; living conditions they had in the house (including sanitary hygiene) - 9.8; social support offered to them by others, if they needed it (help from friends, relatives, neighbors...) - 9.8; conditions in the neighborhood where they lived - 9.5; conditions in the school they attended - 9.1; the attitude of teachers towards them - 9. They evaluate slightly lower what they ate - 8.9; the financial situation of their families - 7.2; the overall environmental condition in the place where they lived - 7.1; and the textbooks that they read - 7. Very low evaluation was given for the sanitary and hygiene (cleanliness of toilets, corridors, classrooms...) conditions in their schools - 4.9 (especially underlined were the toilets), and for the technical equipment in schools - 5.7 (particularly underlined was that there were computers in the schools but were seldom used).

DISCUSSION

In the last ten years, there has been increased interest by the scientific community in studying the quality of life of the child population. However, scholars are still searching for the answer to the question 'what is the most valid instrument to measure quality of life of children.' The analysis that was made by the team of scholars from the Institute for the Protection of Health, in Novi Sad, indicates that in 50% of current research on the quality of life of children, the assessment is made with the help of the parents (Kvrgić, 2001). The experiences of several American authors show that children aged 5 years and less could not assess their own quality of life (Tyler, 1993), (Adesman, 1993). Children aged 9 or 10 years can perform a self-assessment and can analyze their behavior (Piers, 1985). The extent to which children are able to talk about their behavior and their feelings is still the subject of much scientific debate. By means of application of the combined instrument - i.e., to make external assessment and then merge it with the perception and expressed feelings of the children themselves, it is

possible to achieve greater objectivity in assessing the quality of life children (Bullinger, 1995). Guided by the cited shortcomings in measuring the quality of life of Roma children in the Republic of Macedonia, the assessment was made by using multiple tools whereby we believe we have achieved validity of the obtained assessments. In the construction of instruments, special attention was given to the age of the children and cultural characteristics of this ethnic group. Assessment of Roma children aged 10 -16 years were analyzed. The instruments were tested and showed valid measurement. Medical and social indicators of quality of life were assessed. In the research, special attention was paid to the socio-cultural indicators. The results indicate that the majority of Roma children live in economically unstable families, families with many children, and in extended families. Their homes are often inappropriate to the housing conditions and needs of family members. Educational level of the adults is very low. There are no reliable household incomes. Because of the mentioned situation, this ethnic group in our society encounters economic and social problems more often than others do. Most of the poor Roma children very early in life (2-3 years) - especially children living in makeshift camps - have developed distrust of others who are not like them. Thus, created identity is often an obstacle to building a positive attitude towards education as well. Most of the poorest Roma children, due to an inferior socio-economic status of their families and the low educational level of their parents, are not able to build own viewpoint on this need of theirs. Although most of the studied population including children living in makeshift camps encounters economic problems in their families, their perception of living conditions is high. They are satisfied and happy with their financial situation, status, and style of life. The study showed a high correlation between the social status of children measured by education of the parents and quality of life of these children. Children whose parents have better education expressed a desire for satisfying a growing number of needs (sports, swimming, soccer, courses in foreign languages, etc.), which are often met by their parents. The results also confirmed that children who have better educated parents are more likely to socialize together and during school holidays go on vacation (seaside, lakeside, mountain) showing that education of the parents has an impact on quality of life of Roma children. In children whose parents have no education or incomplete primary education, joint activities with their parents do not relate to doings, which would develop the knowledge, values, and attitudes that are required in all areas of life. The low educational level of the parents has a rather strong influence on the attitudes of children in context of meeting own needs, feelings of happiness and satisfaction. It is disconcerting that these children do not emphasize the need for education as important for them at all. Many children, mostly very poor, do not attend school at all. These children do not consider whatsoever education as an important factor for a better quality of life. Simply, they are satisfied and happy. Data about the quality of nutrition of Roma children do not show especially significant difference among the studied children, except for children living in makeshift camps or that are chronically poor (Donevska, 2011). In their daily nutrition, they eat mostly dry and fast food. This phenomenon is also present in studies by other authors (Bush, 1982). Given the overall poor conditions of life for the majority of Roma children, it can be said that the health culture of Roma children is satisfactory. It does not mean there is no need for some improvements that could raise the health education particularly in relation to

reproductive health of this population. Roma children do not have unhealthy habits regarding smoking and alcohol despite data indicating that a high percentage of Roma children have tried alcohol and cigarettes. Their views on alcohol consumption and cigarette smoking generally are negative. This attitude is somewhat understandable given the age, financial situation as well as the fact that most of the children are of Moslem religious affiliation, which strictly forbids alcohol consumption. Data on quality of life of Roma children do not show any significant difference in terms of social communication. In fact, almost all children have good communication with family members, friends, fellow pupils, class teachers, neighbors, relatives who are from the same ethnic group. However, this cannot be said about the Roma children who live and study in multiethnic environment. They show distrust of others who are different from them (according to financial situation, ethnic affiliation, age, etc.). A very high percentage of Roma children do not feel safe when they are out of their own environment (their own home, street, neighborhood, school). This feeling is especially present among children living in multiethnic communities and in makeshift camps. This situation is somewhat understandable considering the age of the children. However, findings also indicate being closed to their own ethnic group. A rather small percentage of Roma children are active in sports. They spend their spare time mostly playing various sports and games with their friends in the street (basketball, soccer, elastic game, bike riding, rollers, or just walking around their neighborhood). Spare time used in this manner is good for the quality of life of children, according to scholars (Bullinger, 1995). Carefree play is typical for children and it should not be denied. However, most of the studied population lacks any control of the use of children's spare time on the street especially control by the parents. Very unorganized and uncontrolled use of spare time increases the risk to the health and personal safety of such children. This especially taking into account the results of the survey, which showed big intolerance among Roma children when playing games. There are a very high percentage of children who cause conflict/brawl when playing. Similarly, children who spend spare time at home also have bad habits because they spend such time mostly watching the Turkish soap operas on TV, listening to music and playing games on the Internet. Only a small percentage of children spend their spare time helping parents (in the market stalls or collecting various trash items in city dumps or trash cans). The presented findings suggest the need for better use of spare time in this population group.

CONCLUSION

Presented findings on the studied issue „The quality of life of Roma children in the Republic of Macedonia“ showed that: most of the Roma children in spite of objective indicators of their quality of life (which are low) have high positive perception of their family environment and the neighborhood/street where live; of the social support from others (neighbors, relatives, friends); and of the conditions they have in their home (level of home equipment, and sanitary and hygiene conditions). The low educational level of their parents has influence on the attitudes of children about their quality of life. Most often, in context of joint activities with their parents, these children are deprived of activities, which would develop the knowledge, moral values, and attitudes

that are required in all areas of life. Due to inferior socio-economic status of their families and the low educational level of their parents, the majority of poor Roma children, often without involving moral judgments, develop social identity for themselves thereby justifying their exclusion in contexts that reflect prejudice discrimination and bias. Most of Roma children attending school feel the school like being their second home. They have high confidence in teachers but are not very satisfied with the technical equipment in the school and hygiene conditions (especially the school toilets). The schoolyards are considered not so safe place. The results indicate that the cultural specifics of Roma children, financial situation, education of parents and their age have a major impact on their evaluations (positive and high) of the quality of their life. We think that the recommendations of the World Health Organization for a healthy lifestyle and the principle of healthy forms of behavior in terms of nutrition, physical activity, and sexuality are not sufficiently promoted in the school especially among children living in Roma makeshift camps. In this regard, it is necessary to strengthen educational information programs and media awareness campaigns that will reach out to such child population. We especially consider that there is inevitable need to educate Roma parents about healthy lifestyles. Use of different research orientations (qualitative and quantitative) in this study has enriched the number of publications, which inform about the quality of life of the child population. Similarly, this stressed the need for greater scientific interest, which would overcome the methodological problems in the research of the quality of life of children as well as lead to achieving higher consensus on the question 'what is the most valid instrument to measure quality of life for children.

REFERENCES

1. Adesman, AR., Walco, GA. (1993). Validation of the Charleston Pediatric Pain Pictures in school-age children. *J Clin, Child Psychology*. 21: 10-3.
2. Achenbach, TM., Edelbrock, CS. (1978). The child behavior profile. I. Boys aged 6-11. *J Consult Clinical Psychology*. 46: 478.
3. 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.
4. Bryant, F.B. & Marquez, JT. (1986). Educational status and the structure of subjective well-being in men and women, *School Psychology Quarterly*. 49(2) 142-153.
5. Buinger, M. Ravens, (1995). General principles, methods, and application of quality of life research in children, (*Grundlagen, Methoden und Anwendungsgebiete der Lebesqualitätsforschung bei kinder*), *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatar*, 44(10): 391-9.
6. Butow, P. (2013). Quality of Life Research in Clinical Trials. CEMPED. [Internet] Dostupno na: http://www.cancerwa.asn.au/resources/2013-11-25_qualityof-life-research-phyllis-butow_session-handouts.pdf.
7. Bush, PJ., Davidson, FR. (1982). Medicine and drugs: what do children think? *Health Educ Q*. 9, pp. 113-28.
8. Cummins, Robert, A. (2003). Normative life satisfaction: measurement issues and a homeostatic Model, *Social Indicators Research*, 64(2), pp.225-256.
9. Донеvска, М. Димитриевска, В. Новковска, Б. (2011). Сиромаштија - состојби во Македонија. Скопје: Филозофски факултет.

10. Krizmanić, M. i Kolasarić, V. (1989). Pokušaj konceptualizacije pojma kvaliteta života, *Primjenena psihologija* (10), str. 179-184.
11. Kvirgić, S. (2001). Procena kvaliteta života školske dece i omladine u Jugoslaviji sa aspekta dece i njihovih roditelja, *LIV* (7-8), str.323-326. Novi Sad: juli-avgust.
12. Piers, EY. (1985). Revised manual Piers-Harris children, self-concepts scale. Los Angeles: Western Psychological Services.
13. Tomašević, L. (2006). Bioetički izazovi, *Izazov globalne bioetike i biotehnologije, Bogoslovska smotra* 73(2), str. 395-415.
14. Tyler, DC., Ahn, Tu JD., Chapman, CR. (1993). Toward validation of pain measurement tools for children: a pilot study. *Pain*. 52, pp. 301-9.
15. Ilić, I. (2008). "Ekologija radne sredine i kvalitet života", u: Stefanović, S., Šubara, N. (ur), *Ekološki rizici i uticaj negativnih faktora na kvalitet života*. Belgrade: Institut za energetiku i ekologiju TEHDIS, str.167-247.
16. WHOQOL (1995). The WHOQOL Group. The World Health Organization Quality of life Assessment.

UTICAJ KONTAKTA NA VEROVANJA O UZROCIMA INTELKTUALNE OMETENOSTI I SOCIJALNU DISTANCU KOD OSOBA OPŠTE POPULACIJE

THE RELATIONSHIP BETWEEN CONTACT AND THE BELIEFS ABOUT THE CAUSES OF INTELLECTUAL DISABILITY AND SOCIAL DISTANCE AMONGST THE GENERAL POPULATION

Irena OBRETKOVIĆ¹, Ivona MILAČIĆ VIDOJEVIĆ²

¹ŠOSO „Vidovdan“, Bor, Srbija

²Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj ovog istraživanja je ispitivanje uticaja kontakta na verovanja o uzroku intelektualne ometenosti (IO) i socijalnu distancu prema osobama sa IO, kod osoba opšte populacije. Uzorak je činilo 500 osoba opšte populacije iz Beograda, Jagodine, Zaječara, Bora, Rgotine, Slatine i Zlota, uzrasta iznad 16 godina, oba pola i različitog stepena obrazovanja. Od instrumenata su primenjeni: Skala za procenu informisanosti osoba opšte populacije o uzrocima IO (Scior & Furnham, 2011), Skala kontakta (Deal, 2006) i Skala socijalne distance (Bogardus, 1925). Sa povećanjem učestalosti kontakta povećava se i slaganje sa biomedicinskim uzrocima IO, a smanjuje ispoljavanje socijalne distance prema osobama sa IO. Potrebno je raditi na stvaranju prilika za stupanje u kvalitetni kontakt sa osobama sa IO.

Ključne reči: intelektualna ometenost, verovanja o uzroku IO, socijalna distanca, osobe opšte populacije, kontakt

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the influence of contact on beliefs concerning causes of intellectual disability (ID) and social distance toward people with ID among the persons of the general population. The sample consisted of 500 persons from general population, from Belgrade, Jagodine, Zaječara, Bora, Rgotine, Slatine and Zlot, age 16 and over, of both gender and different levels of education. They were examined with Scale for assessment of knowledge of general population regarding ID (Scior & Furnham, 2011), Scale for contact (Deal, 2006) and Social distance Scale (Bogardus, 1925). With the increase of contact there is also increase of concurrence with biomedical causes of ID, and decrease of social distance towards people with ID. It is necessary to create useful opportunities to get in touch with people with ID.

Keywords: intellectual disability, beliefs concerning causes of ID, social distance, general population, contact

UVOD

U literaturi je malo radova koji su se bavili istraživanjem verovanja osoba opšte populacije o uzrocima IO. Sciorova je u preglednom radu iz 2011. godine

identifikovala samo pet istraživanja koja su se bavila ovom tematikom u periodu od 1990. do 2010. godine (Scior, 2011). U navedenim radovima utvrđeno je da postoje različita verovanja o uzrocima IO i da zavise od kulture u kojoj nastaju. Ispitanici kao moguće uzroke za nastanak IO u razvijenijim zemljama navode genetiku, komplikacije na rođenju ili okruženje. Među osobama opšte populacije iz Afrike ili Azije i dalje preovlađuju primitivna verovanja u natprirodnu silu ili kaznu za grehe iz prošlosti (Kisanji, 1995; Madhavan et al., 1990). Podaci istraživanja sprovedenog u SAD - u kome se ispitivao uticaj verovanja o uzroku IO na opažanje ovih osoba, ukazuju da se na IO gleda pozitivnije ukoliko se uzrok pripisuje faktorima koji su izvan kontrole pojedinca (npr. genetika), nego kada se uzrok pripisuje ponašanju za koje je pojedinac odgovoran (npr. ispijanje hemikalija u detinjstvu) (Panek & Jungers, 2008). Istraživanja o uticaju kontakta na verovanja o uzrocima IO su veoma retka, a postojeća su zaključke bazirala na malim nereprezentativnim uzorcima. Sciorova i Furnam (Scior & Furnham, 2011) su u zaključku svog istraživanja ukazali da poznavanje osobe sa IO ne utiče na verovanja o uzrocima IO. Jedan od važnih faktora koji određuje stavove prema osobama sa IO jeste intenzitet prethodnih kontakata sa osobama ove populacije. Potvrđen je značaj redovnih kontakata na smanjenje socijalne distance (Roper, 1990, prema Scior, 2011; Yazbeck et al., 2004). Deca u inkluzivnim školama, koja imaju učestaliji kontakt sa vršnjacima sa IO, pokazuju manju socijalnu distancu u odnosu na decu u manje integrisanim uslovima školovanja (Townsend et al., 1993, prema Ouellette-Kuntz et al., 2010). Druga istraživanja su ukazala da kvalitet i vrsta kontakata utiču na stavove. Značaj kvaliteta kontakata je potvrđen nalazima da su stavovi direktnih učesnika u radu s osobama s ometenošću kao i studenata specijalne edukacije i rehabilitacije pozitivniji u odnosu na stavove opšte populacije (Au, Han, 2006; Rice, 2009, prema Milačić-Vidojević, Dragojević, Čolić, 2016). Ukoliko je kontakt procenjen kao negativan, nastao u ranom uzrastu, utvrđeno je da dovodi do porasta socijalne distance (Ten Klooster et al., 2009). Iako je u istraživanjima varijabla kontakata najčešće ispitivana kao prisustvo i odsustvo kontakata, priroda ove varijable se pokazala znatno složenijom. Izgleda da kontakt sam po sebi nije dovoljan da bi uticao na pozitivnost stava, već su bitni kvalitet kontakata, učestalost kontakata, mesto gde se kontakt ostvaruje, broj osoba koje se poznaju, znanje o ometenosti, pozitivna iskustva sa osobama sa ometenošću. Cilj istraživanja je ispitivanje uticaja različitih dimenzija kontakata na verovanje o uzrocima intelektualne ometenosti i socijalnu distancu prema osobama sa IO, u uzorku osoba opšte populacije .

METODE

Uzorak

Ispitano je 500 osoba uzorka opšte populacije iz gradova i sela - Beograda, Jagodine, Zaječara, Bora, Rgotine, Slatine i Zlota, u Srbiji. Izabran je prigodan uzorak. Najveći broj ispitanika, obuhvaćenih uzorkom živi u manjem gradu, odnosno njih 430 (86%). Zatim, prema brojnosti, slede ispitanici koji žive u selu, njih 40 (8%). Najmanje ispitanika je iz većeg grada – 30 (6%). Detaljna raspodela uzorka prema polu, starosti i stepenu obrazovanja data je u Tabeli 1.

Tabela 1. Distribucija ispitanika prema polu, uzrastu i stepenu obrazovanja
Table 1. Distribution of respondents by sex, age and level of education

Varijable	Grupe	N	%
Pol	muški	221	44,2
	ženski	279	55,8
Uzrast ispitanika	od 16 do 19 godina	54	10,8
	od 20 do 24 godine	107	21,4
	od 25 do 44 godine	191	38,2
	od 45 do 64 godine	68	13,6
	65 i više godina	80	16,0
Stepen obrazovanja	Osnovna škola	101	20,2
	Srednja škola	211	42,2
	viša/visoka škola	188	37,6

Mjerni instrumenti

Od instrumenata primenjeni su: socio-demografski upitnik, Upitnik za ispitivanje kontakta s osobama s ometenošću (Scale for Contact, Deal, 2006), Skala informisanosti osoba opšte populacije o intelektualnoj ometenosti (The Intellectual Disability Literacy Scale (IDLS), Scior & Furnham, 2011) i Skala socijalne distance (A Social Distance Scale, Bogardus, 1925). Za procenu prirode i učestalosti kontakta sa osobama sa IO od ispitanika smo tražili da odgovore na pitanje da li poznaju osobu sa IO. Ukoliko su potvrdno odgovorili, tražili smo da navedu koliko često dolaze u direktan kontakt sa njima na poslu, u kući ili za vreme društvenih aktivnosti (kafić, bioskop, kupovina, dnevni boravak i sl.) biranjem jednog od ponuđenih odgovora za svaku situaciju (svakodnevno, nedeljno, najmanje jedanput mesečno, svaka tri meseca, manje od svaka tri meseca), zatim da navedu sa koliko osoba sa IO se susreću u svakoj od navedenih situacija (0, 1, 2-5, 6-10, 11-20, 21 i više), a nakon toga, da završe tri izjave biranjem jednog od više ponuđenih odgovora (veoma dobro, dobro, u redu, slabo, veoma slabo) i time iskazuju mišljenje o kvalitetu odnosa koji imaju sa osobama sa IO. Nakon vinjete koja prikazuje osobu koja zadovoljava dijagnostičke kriterijume za laku intelektualnu ometenost, ispitanicima su predstavljene 22 tvrdnje (u okviru IDLS skale) u vezi sa verovanjima o uzrocima intelektualne ometenosti. Tvrdnje su raspoređene u četiri podskale u zavisnosti od vrste uzroka ometenosti: Nepovoljna okolnost, Biomedicinski uzroci i Sudbina (navedene podskale imaju pet tvrdnji), i podskala Okruženje (sadrži sedam tvrdnji). Ispitanici su za svaku tvrdnju izrazili stepen svog slaganja ili neslaganja na sedmostepenoj skali procene Likertovog tipa. Viši skor označava veće slaganje ispitanika sa verovanjima o uzroku IO u okviru svake subskale. Skala socijalne distance sadrži sedam tvrdnji koje odražavaju različite nivoe bliskosti sa osobom sa IO. Ispitanici su za svaku tvrdnju izrazili stepen svog slaganja ili neslaganja na sedmostepenoj skali procene Likertovog tipa. Što se ispitanik više slaže sa određenom tvrdnjom (npr. "Da li biste iznajmili sobu u Vašoj kući osobi kao što je Đorđe?") to je manja socijalna distanca. Pre početka istraživanja ispitanici su potpisali saglasnost o učestvovanju u istraživanju, gde je naglašeno da je ispitivanje anonimno i da će se rezultati istraživanja koristiti samo za naučnu svrhu. Jedan deo ispitanika je ispitan lično, popunjavanjem štampanog upitnika, a drugi deo elektronskim putem. Pored pisanog uputstva, svakom ispitaniku je i usmeno bio objašnjen način davanja odgovora

za svaki deo upitnika. Ispitanici koji su elektronskim putem popunjavali upitnik mogli su da se obrate ispitivaču za razjašnjenje eventualnih nedoumica. Obrada podataka Za ispitivanje povezanosti između kontakta sa osobama sa IO i znanjem o uzrocima, kao i stepena socijalne distance korišćen je Pirsonov koeficijent korelacije.

REZULTATI

Ispitanici koji su naveli da ne poznaju osobu sa IO skloniji su da veruju u sudbinske uzroke IO ($r=0,11$; $p<0,05$) i ispoljavaju veći stepen socijalne distance prema osobama ove populacije ($r=0,23$; $p<0,01$). Oni koji češće sreću osobe sa IO na poslu imaju veća znanja o biomedicinskim uzrocima IO ($r=0,18$; $p<0,01$), dok ispitanici koji sa ovim osobama dolaze u kontakt u kući u većoj meri veruju u sudbinske uzroke za javljanje IO ($r=0,15$; $p<0,05$). Povezanost je dobijena i kada su u pitanju osobe koje dolaze u direktan kontakt za vreme društvenih aktivnosti. Kako se povećava učestalost ovakvog kontakta povećava se i znanje o biomedicinskim uzrocima ($r=0,14$; $p<0,05$) i statistički značajno smanjuje socijalna distanca ($r=0,15$; $p<0,05$). Broj osoba sa IO sa kojima se ispitanici sreću na poslu/u školi/kući nije statistički značajno povezan ni sa jednim od navedenih uzroka IO ili stepenom socijalne distance. Ipak, veći broj osoba sa IO sa kojima se ispitanici susreću za vreme društvenih aktivnosti utiče na smanjenje verovanja u uzroke IO kao što su nepovoljne okolnosti ($r=0,15$; $p<0,05$), sudbinski uzroci ($r=0,19$; $p<0,01$) i uzroci vezani za okruženje ($r=0,17$; $p<0,05$) kao i smanjenje socijalne distance ($r=0,16$; $p<0,05$). Ispitanici koji veruju u biomedicinske uzroke IO, svoj odnos sa osobama sa IO procenjuju kao kvalitetniji na poslu ($r=0,33$; $p<0,01$), u kući ($r=0,26$; $p<0,01$) i u društvenim aktivnostima ($r=0,30$; $p<0,01$). Ispitanici koji veruju u sudbinske uzroke IO, lošije procenjuju svoj odnos tokom društvenih aktivnosti ($r=-0,17$; $p<0,05$), a ispitanici koji veruju da je uzrok IO u okruženju statistički značajno negativno procenjuju svoj odnos sa ovim osobama u svim društvenim situacijama, na poslu ($r=-0,24$; $p<0,01$), u kući ($r=-0,21$; $p<0,01$) i za vreme društvenih aktivnosti ($r=-0,26$; $p<0,01$). Ispitanici koji imaju manju socijalnu distancu procenjuju kao kvalitetniji svoj odnos prema osobama sa IO na poslu ($r=0,29$; $p<0,01$), za vreme društvenih aktivnosti ($r=0,37$; $p<0,01$) i u kući ($r=0,38$; $p<0,01$).

DISKUSIJA

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da se sa povećanjem učestalosti kontakta povećava i znanje o biomedicinskim uzrocima IO i statistički značajno smanjuje socijalna distanca što je u skladu sa nalazima Antonaka i sar. (1995) koji su ukazali da je familijarnost uticajna varijabla u predviđanju stavova prema osobama sa IO. Sa produženim kontaktom sa osobama sa IO, stiču se pozitivnija iskustva, a na osnovu njih i tačna znanja o IO, u našem istraživanju to su tačna znanja o uzrocima IO. Podaci ukazuju da su ispitanici koji ne poznaju osobe sa IO skloniji verovanju u sudbinske uzroke IO, što ukazuje na neophodnost edukacije osoba opšte populacije o tačnim uzrocima IO. Istraživanja su pokazala da verovanje u biomedicinske uzroke, koji nisu pod kontrolom same osobe, utiče na smanjenje socijalne distance (Panek & Jungers, 2008). Rezultati pokazuju da osobe koje imaju kontakt sa osobama sa IO tokom posla imaju tačna verovanja o uzrocima IO, što potvrđuje edukaciju stručnjaka. Verovanja u

sudbinske uzroke, koje je prisutno kod osoba koje ostvaruju kontakt sa osobama sa IO u kućnim uslovima (roditelji i siblizi) se jednim delom može objasniti nedovoljnom edukacijom. Drugo objašnjenje može biti vezano za strategije prevladavanja stresa i objašnjenjem smisla događaja rođenja deteta sa IO sudbinskim razlozima. Isti nalaz je dobijen i za osobe koje kontakt ostvaruju prilikom društvenih aktivnosti (kafić, bioskop), ali sa tendencijom da produženi kontakt dovodi do prihvatanja biomedicinskih uzroka IO. Kada je u pitanju broj osoba sa IO sa kojima ispitanici dolaze u kontakt, rezultati istraživanja ukazuju da sa povećanjem broja osoba sa kojima se stupa u kontakt dolazi do smanjenja socijalne distance i smanjenja verovanja u uzroke kao što su nepovoljne okolnosti, sudbinski uzroci i uzroci vezani za okruženje. Broj osoba sa kojima se dolazi u kontakt je povezan sa varijablom učestalosti kontakta i potvrđuje pozitivan odnos sa osobama ove populacije i utiče na porast znanja o njima, kao i na tačnost znanja o uzrocima IO. Naši podaci ukazuju da ispitanici koji imaju manju socijalnu distancu imaju i kvalitetniji odnos sa osobama sa IO. Rezultati drugih istraživanja, pokazali su da svakodnevni kontakt tokom volontiranja, sa decom sa ometenošću, utiče na lakoću uspostavljanja ponovnog kontakta i prijatnost tokom interakcije (kvalitet kontakta) (Fichten et al., 2005, prema Ouellette-Kuntz et al., 2010). U našem istraživanju, najlošije je procenjen kvalitet kontakta u kućnim uslovima što je u suprotnosti sa nalazima koji ukazuju da što je bliži odnos sa osobom sa IO, kontakt je pozitivniji (Tachibana & Watanabe, 2004). Ovaj nalaz je u skladu sa istraživanjem Kaldevala i Vorkneha (Khandelwal & Workneh, 1987) koji su nakon 6-nedeljne edukacije studenata psihijatrije utvrdili porast negativnih stavova prema osobama sa IO zbog jasnijeg sagledavanja obima teškoća koje imaju ove osobe. Vilson i Sciorova (Wilson & Scior, 2015) ukazuju da implicitni stavovi prema osobama sa IO postaju pozitivniji kako raste učestalost kontakta, ali postaju negativniji ako su kontakti svakodnevni i traže stalnu podršku. Glavno ograničenje istraživanja je prigodan uzorak osoba opšte populacije i način zaključivanja koji proističe iz korišćenja opisanog uzorka.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja ukazuju na složenost varijable kontakta, da se ona ne može ispitivati „binarno”, kao prisustvo i odsustvo kontakta, već na „nijansiran” način koji uključuje više faktora: kvalitet, učestalost, bliskost, priroda kontakta itd. U našem istraživanju potvrđena je povezanost varijable kontakta sa verovanjima o uzrocima IO i socijalnom distancom. Kako se povećava učestalost kontakta povećava se i znanje o biomedicinskim uzrocima IO i statistički značajno smanjuje socijalna distanca. Kvalitet kontakta je povezan sa verovanjem u biomedicinske uzroke i smanjenjem socijalne distance prema osobama sa IO. Podaci istraživanja potvrđuju da učestalost i kvalitet kontakta utiču na smanjenje socijalne distance prema osobama sa IO. Sa produženim kontaktom se povećava i kvalitet kontakta i stiču se tačna znanja o osobama sa IO, u ovom slučaju znanja o uzrocima IO.

LITERATURA

1. Antonak, R. F., Mulick, J. A., Kobe, F. H., & Fiedler, C. R. (1995). Influence of mental retardation severity and respondent characteristics on self-reported attitudes toward mental retardation and eugenics. *Journal of Intellectual Disability Research*. 39, 316-325.
2. Bogardus, S. & Emory. (1933). A Social Distance Scale. *Sociology and Social Research*. 17, 265 – 271.
3. Deal, M. (2006). Attitudes of disabled people toward other disabled people and impairment groups. London, City University: Health Care Research Unit, School.
4. Khandelwal, S.K., & Workneh, F. (1986). Perception of mental illness by medical students. *Indian Journal of Psychological Medicine*. 9, 26–32.
5. Kisanji, J. (1995). Interface between culture and disability in the Tanzanian context: Part II. *International Journal of Disability, Development and Education*. 42(2), 109-124.
6. Madhavan, T., Menon, D. K., Kumari, R. S., & Kalyan, M. (1990). Mental retardation awareness in the community. *Indian Journal of Disability & Rehabilitation*. 4, 9-21.
7. Milačić-Vidojević, I., Dragojević, N. i Čolić, M. (2016). Ometenost i mentalna bolest: stavovi, stigma , diskriminacija. Beograd:Univerzite u Beogradu-Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
8. Ouellette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H. K., & Arsenault, E. (2010). Public attitudes towards individuals with intellectual disabilities as measured by the concept of social distance. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 23(2), 132-145.
9. Panek, P. E., & Jungers, M. K. (2008). Effects of age, gender, and causality on perceptions of persons with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*. 29(2), 125-132.
10. Scior, K. & Furnham, A.F. (2011). Development and validation of the Intellectual Disability Literacy Scale for assessment of knowledge, beliefs and attitudes to intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*. 32, 1530-1541.
11. Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*. 32, 2164-2182.
12. Scior, K., Furnham, A.F. (2012). Causal beliefs about intellectual disability and schizophrenia and their relationship with knowledge and social distance. *Psychiatry Research*. 243, 100-108.
13. Tachibana, T., & Watanabe, K. (2004). Attitudes of Japanese Adults toward Persons with Intellectual Disability: Relationship between Attitudes and Demographic Variables. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 39(2), 109-126.
14. Wilson, M.C., Scior, K. (2015). Implicit Attitudes towards People with Intellectual Disabilities: Their Relationship with Explicit Attitudes, Social Distance, Emotions and Contact. *Plos one*. Open access article.
15. Yazbeck, M., McVilly, K, & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes Toward People with Intellectual Disabilities: An Australian Perspective. *Journal of Disability Policy Studies*. 15(2), 97-111.
16. Ten Klooster, P. M., Dannenberg, J. W., Taal, E., Burger, G., & Rasker, J. J. (2009). Attitudes towards people with physical or intellectual disabilities: nursing students and non-nursing peers. *Journal of Advanced Nursing*. 65(12), 2562-2573.

SOCIOMETRIJSKI POLOŽAJ GLUHIH I NAGLUHIH UČENIKA

SOCIOMETRIC POSITION OF DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS

Alma AVDIĆ, Maida HANDŽIĆ,

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Istraživanje je imalo za cilj utvrditi kakva je prihvaćenost djece oštećena sluha u razrednom kolektivu i da li postoje odstupanja kada je riječ o gluhoj, nagluhoj ili čujućoj djeci. Empirijski dio istraživanja realiziran je na području Tuzlanskog kantona i grada Sarajeva. U istraživanju je učestvovalo ukupno N= 235 ispitanika, koji je podjeljen na dva subuzorka. Prvi subuzorak činili su ispitanici sa oštećenjem sluha (n=37) ispitanika - učenika, drugi subuzorak (n=198) činili su ispitanici bez oštećenja sluha, oba spola, osnovnoškolske dobi (od prvog do devetog razreda) i srednjoškolske dobi, učenici koji pohađaju odgojno-obrazovne ustanove sa područja Tuzlanskog kantona i grada Sarajeva. Uzorak ispitanika činili su učenici kod kojih je utvrđeno oštećenje sluha, a koja nemaju dodatnih smetnji. U evaluaciji rezultata korištene su osnovne metode analiza, sinteza, apstrakcija, konkretizacija, specijalizacija, generalizacija, dedukcija i indukcija s tim što će naglasak biti na metodama analize, sinteze, apstrakcije i specifikacija. Rezultati su ukazali da ne postoje značajne razlike u sociometrijskom položaju čujuće djece i djece oštećena sluha i da postoji djelimična povezanost u homogenim i heterogenim uvjetima školovanja. Sve detirminante sociometrijskog položaja u primjenjenom sistemu varijabli su prema rezultatima ovog istraživanja značajna za školovanje djece oštećena sluha, izbor škole i vrste obrazovanja.

Ključne riječi: sociometrijski položaj, socijalni položaj, osobe sa oštećenim sluhom

ABSTRACT

Research had a goal to determine sociometric position deaf and hard of hearing student in a class and whether there are significant deviations when it comes to a deaf child, child with hearing impairment or a child who hears. The empiric part of the research was realized on territory of Tuzlanski kanton and the city of Sarajevo. Sociometric test and Croatia adaptation battery instrument Behavior Rating Profile II (BRP II), (Brown, Hamm, 1990. adapted Igrić et al., 1997) were used in order to estimate the sociometric status and self-assessment skills. The study included a total of N = 235 respondents, who were divided into two sub-samples. The first sub-sample were subjects with hearing impairment (n = 37), the second sub-sample (n = 198) were subjects without hearing impairment, of both sexes, of primary school age (from first to ninth grade) and high school age, students attending educational institutions from the area of Tuzla and Sarajevo. One sample had students with confirmed hearing loss, but with no additional interference. Basic methods of analysis, synthesis, abstraction, concretization, specialization, generalization, deduction and induction focusing on methods of analysis, synthesis, abstraction and specification were used in the evaluation of the results. The results showed that there are no significant differences in sociometric status between normal hearing children and children with hearing impairment and that there is a partial correlation in

homogeneous and heterogeneous conditions education. According to the results all determinants of social and sociometric position in the applied system variables are important for the education of children with hearing problems, school choice and type of education.

Keywords: sociometric status, social position, persons with hearing impaired.

UVOD

Deficit nekog senzornog modaliteta, kao što je slučaj kod oštećenja sluha, izaziva reorganizaciju svih psihičkih i fizičkih djelova stvarajući poseban sklop ličnosti, koji formira čovjekovu psihu balansirajući novu ravnotežu umjesto narušene što predstavlja stalni stimulans u razvoju pishu kod individue. Kod osoba oštećena sluha zbog nedostatka slušnog modaliteta biti će prisutna psihološka prestrukturiranja u odnosu na komunikacijske modele što psihološki razlikuje gluhe osobe od čujućih (Vigotski, 1983). Stupanj slušne oštećenosti ostavlja posljedice na individuu i njen društveni položaj. Historijski gledano odnos prema djeci s teškoćama u razvoju nije oduvijek bio prihvaćen na način kako je to danas. Tijekom vremena taj odnos je doživljavao određene transformacije te znanstvena otkrića koja su doprinijela ovom razvojnom procesu. Donošenjem zakonske forme realizovala se ideja o zajedničkom školovanju. Svrha škole nije više škola, nego priprema za život izvan škole. U odnosu prema psihofiziološkim sposobnostima, djeca s oštećenim sluhom mogu se educirati po posebnom (segregacijskom) i redovnom (integracijskom) modelu. Edukacija djece s oštećenim sluhom po posebnom modelu odvija se prema posebno organizovanom nastavnom procesu samo za ovu djecu, u posebnim institucijama, školama ili centrima, dok integracijski model obrazovanja djece s oštećenim sluhom podrazumijeva njihovo obrazovanje u redovnim školama, tako da nastavu pohađaju u posebnim odjeljenjima, ili u redovnim odjeljenjima sa čujućim učenicima. Naša zadaća je da doprinesemo rješavanju ove problematike i timski pristupiti kako bi poboljšali napredak u školstvu osoba sa oštećenje sluha. Istraživanja koja se bave izučavanjem socijalnog funkcionisanja gluhe i nagluhe djece tiču se njegovih različitih aspekata u kontekstu segregiranog, delimično ili potpuno inkluzivnog obrazovanja, u interakciji sa vršnjacima sa i bez oštećenja sluha. Najčešće ispitivane oblasti socijalnog razvoja djece oštećenog sluha bile su: opšta socijalna zrelost, socijalna interakcija i vršnjački status, odnos sa roditeljima i značaj jezika (oralnog i znakovnog) za socijalni razvoj djeteta (Jolić i Isaković, 2008). Kersting (1997), u pregledu istraživanja socijalne interakcije gluhih učenika i studenata ističe da postoje potvrđeni dokazi o vezi između socijalnog zadovoljstva i ostanka na koledžu. Gluhi studenti imaju snažnije osećanje usamljenosti od studenata koji čuju i veliki broj njih ima iskustvo odvojenosti i izolacije od učenika koji čuju, pri čemu se oni koji prethodno imaju iskustvo inkluzivnog školovanja osećaju jednako dobro, ili čak i bolje, u interakciji sa vršnjacima bez oštećenja sluha. Martin i Bat-Chava (2003), navode da gluha djeca i pored dobrog akademskog postignuća imaju jače osećanje usamljenosti i niz drugih psiholoških teškoća u poređenju sa vršnjacima koji čuju. Gluhi učenici češće stupaju u interakciju sa gluhim, nego sa drugovima iz razreda koji čuju. Međusobna izloženost, vremenom može dovesti do povećanja ove interakcije. Sposobnosti gluhe djece da "čuju" i razumiju izgovoreno značajno variraju, u zavisnosti, od ostataka sluha, komunikacijske kompetentnosti, vrste amplifikacije koju koriste i akustičkih odlika okruženja.

Istraživanja sugerišu da gluhoj djeci često nedostaju socijalne vještine primjerene vršnjačkoj interakciji. Faktor koji utiče na socijalnu interakciju u inkluziji često pogrešno tumače njihove komunikacijske potrebe (npr. kada gluho dijete traži da se nešto ponovi, to može biti protumačeno kao nedostatak sposobnosti da shvati ili kao nepažnja). Fizički kontakt, kao način privlačenja pažnje, može narušiti socijalna pravila ljudi koji čuju i prouzrokovati vršnjačko odbijanje. Usled nedostatka komunikacijskih vještina, gluhi učenici u vršnjačkoj grupi često imaju status odbačenih učenika, koga su najčešće svjesni (Cappelli 1995; prema Martin i Bat-Chava, 2003). Socijalno okruženje u kojem dijete živi i razvija se je bitno za njegovo odrastanje. Dijete, osim s porodicom, vrlo mnogo vremena provodi i u skupini vršnjaka u kojoj se uči ponašati, poštovati pravila, pomagati, dijeliti i surađivati. U društvu s vršnjacima ono zadovoljava potrebu za intimnošću, formira sliku o sebi i stiče socijalne vještine (Klarin, 2006). Sve one promjene koje se dešavaju u detinjstvu i adolescenciji obilježene su značajnim uticajem vršnjaka. Interakcija s vršnjacima daje velike mogućnosti kad je u pitanju učenje i sticanje iskustava koja se ne mogu postići nijednom drugom formom interakcije (Berndt, 1979).

Cilj istraživanja bio je utvrditi stepen i karakteristike prihvaćenosti gluhe i nagluhe djece u razrednom kolektivu, i to kroz podciljeve:

1. Ispitati sociometrijski položaj svih učenika.
2. Utvrditi da li postoje značajne razlike u sociometrijskom položaju gluhih, nagluhих i čujućih učenika.
3. Utvrditi da li postoje razlike sociometrijskom položaju gluhih i nagluhих učenika školovanih u homogenim i heterogenim uvjetima.

Na početku istraživanja postavili smo dvije hipoteze:

H₁: Postoje značajne razlike u sociometrijskom položaju gluhih, nagluhих i čujućih učenika.

H₂: Postoje razlike u sociometrijskom položaju i vještinama samoprocjene gluhih i nagluhих učenika, školovanih u homogenim i heterogenim uvjetima.

METODE

Uzorak ispitanika

Istraživanjem je obuhvaćen ukupan uzorak od 235 ispitanika. Ukupan uzorak podijeljen je na dva subuzorka ispitanika. Prvi subuzorak ispitanika čine čujući učenici (N= 198). U odnosu na prvi subuzorak, 185 ispitanika je osnovnoškolske dobi, a 13 ispitanika je srednjoškolske dobi. Uzorak od 13 ispitanika srednjoškolske dobi činili su učenici Mašinske škole u Tuzli. Kompletan prvi subuzorak ispitanika je korišten za sociometrijski postupak, međutim kako bi se potvrdile hipoteze istraživanja, te homogenizirao uzorak u odnosu na gluhe i nagluhe, svaki n-ti ispitanik iz prvog subuzorka je korišten za utvrđivanje razlika i on iznosi 35. Drugi subuzorak čine gluhi i nagluhi učenici (N= 37). U odnosu na drugi subuzorak od 37 ispitanika, 15 ispitanika čine učenici srednjih škola, a 22 čine učenici osnovnoškolske dobi.

Mjerni instrumenti

U svrhu istraživanja je korišten Sociometrijski test koji je uveo američki psihijatar J. L. Moreno (1889-1974). Sociometrijskim postupkom se ispituju odnosi u grupi, a test se

sastoji od šest pitanja od kojih se svako drugo pitanje suprotavlja predhodnom. Test se bazira na tehnici imenovanja. Za svako pitanje dijete navodi tri učenika sa kojim želi ili ne želi sudjelovati u aktivnosti. U postupku odabira prebroji se broj prihvatanja i broj odbijanja pojedinog djeteta za svaku od aktivnosti. Na temelju podataka računa se sociometrijski indeks za svakog učenika. Tako se dobije indeks socijalne emotivnosti.

Metode obrade podataka

Podaci istraživanja obrađeni su metodom parametrijske i neparametrijske statistike. Izračunati su osnovni statistički parametri mjere centralne tendencije, mjere disperzije, frekvencije i postotci, te je izvršeno tabelarno i grafičko prikazivanje rezultata. Od mjera centralne tendencije izračunala se aritmetička sredina, medijana i modus, a od mjera disperzije standardna devijacija, greška, minimalni i maksimalni rezultati. Izračunate su mjere kurtičnosti i simetričnosti distribucije. Za provjeru postavljenih hipoteza istraživanja koristio se hi kvadrat test, t-test za nezavisan uzorak ispitanika, Univarijatna analiza varijance, te Pirsonov koeficijent korelacije. Podaci istraživanja obrađeni su u statističkom paketu SPSS 20. for Windows.

REZULTATI I DISKUSIJA

U tabeli 1. prikazani su rezultati t-testa za nezavisan uzorak ispitanika. Prikazani su rezultati čujućih i gluhih i nagluhih učenika u odnosu na socijalnu emotivnost. Iz tabele se može uočiti da aritmetička sredina kod čujućih ispitanika iznosi $3,62 \pm 3,29$, a kod gluhih i nagluhih učenika $3,83 \pm 1,86$. Rezultati t-testa su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika između čujućih i gluhih i nagluhih učenika u odnosu na socijalnu emotivnost.

Tabela 1. Rezultati u odnosu na socijalnu emotivnost

Table 1. Results in relation to social emotionality

Soc. emotivnost	N	AS	SD	SG	t	p
Čujući učenici	35	3.62	3.29	.55	-.33	.740
Gluhi i nagluhi	37	3.83	1.86	.30		

U tabeli 2. prikazani su rezultati čujućih i gluhih i nagluhih učenika u odnosu na index vodstva. Aritmetička sredina kod čujućih ispitanika iznosi $2,40 \pm 2,55$, a kod gluhih i nagluhih učenika $2,35 \pm 1,71$. Rezultati t-testa su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika između čujućih i gluhih i nagluhih učenika u odnosu na index vodstva.

Tabela 2. Rezultati u odnosu na Index vodstva

Table 2. The results in relation to the reservation of leadership

Index vodstva	N	AS	SD	SG	t	p
Čujući učenici	35	2.40	2.55	.43	.09	.924
Gluhi i nagluhi	37	2.35	1.71	.28		

U tabeli 3. prikazani su rezultati čujućih i gluhih i nagluhih učenika u odnosu na index isključenja. Aritmetička sredina kod čujućih ispitanika iznosi $1,20 \pm 2,23$, a kod gluhih i nagluhih učenika $1,40 \pm 1,81$. Rezultati t-testa su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika između čujućih i gluhih i nagluhih učenika u odnosu na index

isključenja. Odom (2002) je utvrdio je da jedna trećina djece s teškoćama odbijena od strane svojih vršnjaka, dok je samo jedno dijete tipičnog razvoja odbijeno. Prema istraživanjima stopa odbijanja među djecom tipičnog razvoja djece kreće oko 10%. On zaključuje da su djeca s teškoćama doživljavaju odbijanje od vršnjaka u značajno višem postotku od tipične djece.

Tabela 3. Rezultati u odnosu na Index isključenja
Table 3. The results in relation to the Index exclusion

Index isključenja	N	AS	SD	SG	t	p
Čujući učenici	35	1.20	2.23	.37	-.42	.669
Gluih i nagluhi	37	1.40	1.81	.29		

U tabelama 1, 2 i 3 prikazane su razlike u odnosu na dvije grupe ispitanika, odnosno za čujuće i gluhe i nagluhe učenike. Kako bi se vidjelo da li postoje značajne razlike u sociometriji u odnosu na školu koju pohađaju učenici, rezultati će biti prikazani u sljedećoj tabeli. Posmatrali smo 4 grupe ispitanika, i to čujući ispitanici osnovnoškolskog uzrasta, čujući ispitanici srednjoškolskog uzrasta, te gluhi i nagluhi ispitanici osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta. U tabeli 4. prikazani su rezultati Univarijatne analize varijance. Na osnovu vrijednosti aritmetičkih sredina može se vidjeti da su u osnovnoj školi gluhi i nagluhi učenici u odnosu na socijalnu emotivnost više birani, nego što su čujući učenici u osnovnoj školi. U srednjim školama je suprotna situacija, više su za socijalnu emotivnost birana čujuća djeca u svojim školama, nego što su birani gluhi i nagluhi u svojoj školi. Rezultati Fišer testa su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u odnosu na socijalnu emotivnost i posmatrane grupe ispitanika ($F= 1,16$; $p= 0,330$). Mešalić i sur (2004) ispitivali su sociometrijski položaj učenika s posebnim edukacijskim potrebama integriranim u četiri razreda u Osnovnoj školi Simin Han, Tuzla. Istraživanje je pokazalo da ne postoje statistički značajne razlike u sociometrijskom položaju učenika osim u jednom od razreda i to u indeksu socijalne emotivnosti i isključenja.

Tabela 4. Rezultati u odnosu na socijalnu emotivnost
Table 4. Results in relation to social emotionality

Grupa	N	AS	SD	SG	F	p
Osnovna škola - redovna	22	3.05	3.08	0.66	1.16	.330
Srednja škola - redovna	13	4.62	3.55	0.98		
Osnovna škola - gluhi i nagluhi	22	3.59	2.02	0.43		
Srednja škola - gluhi i nagluhi	15	4.20	1.61	0.42		
Ukupno	72	3.74	2.64	0.31		

Na osnovu vrijednosti aritmetičkih sredina prikazanih u tabeli 5. može se vidjeti da su gotovo srazmjerno birani gluhi i nagluhi učenici u srednjim školama u odnosu na indeks vodstva, kao što je slučaj i sa njihovim vršnjacima. U osnovnim školama je gotovo identična situacija u odnosu na rezultate indeksa vodstva. Rezultati Fišer testa su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u odnosu na indeks vodstva i posmatrane grupe ispitanika ($F= 0,30$; $p= 0,824$).

Tabela 5. Rezultati u odnosu na Indeks vodstva
Table 5. The results in relation to the leadership index

Grupa	N	AS	SD	SG	F	p
Osnovna škola - redovna	22	2.23	2.94	0.63	.30	.824
Srednja škola - redovna	13	2.69	1.80	0.50		
Osnovna škola - gluhi i nagluhi	22	2.14	1.58	0.34		
Srednja škola - gluhi i nagluhi	15	2.67	1.91	0.49		
Ukupno	72	2.38	2.15	0.25		

Rezultati u tabeli 6. pokazuju da su u poređenju učenika srednjih škola, čujuć i učenici više isključivani u odnosu na gluhe i nagluhe učenike. Situacija u osnovnim školama je suprotna, gluhi i nagluhi učenici su više isključivani u odnosu na čujuće učenike. Rezultati Fišer testa su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u odnosu na indeks isključenja i posmatrane grupe ispitanika ($F= 0,79$; $p= 0,501$). Istraživanja koja su vezana za sociometrijski položaj djece s teškoćama ukazuju da je taj položaj niži od njihovih vršnjaka, i da su slabije prihvaćena od svojih vršnjaka (Nikolaraiži, 2005; Odom, 2002; Ytterhus, Tossebro, 1999), da su rjeđe uključena u socijalne interakcije u usporedbi s tipičnim vršnjacima (Diamond, Huang, 2005; Tronvoll, 1998; prema Ytterhus, Tossebro, 1999), da imaju više teškoća u uspostavljanju recipročnih prijateljstava u odnosu na tipičnu djecu (Jenkinson, 1993; prema Ytterhus, Tossebro, 1999), slabije odnose s vršnjacima (Murray, Greenberg, 2001). Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja prikazanih u tabelama 1 – 6 odbacuje se radna hipoteza koja glasi „Postoje značajne razlike u sociometrijskom položaju gluhih, nagluhih i čujućih učenika“.

Tabela 6. Rezultati u odnosu na Indeks isključenja
Table 6. The results in relation to the index of exclusion

Grupa	N	AS	SD	SG	F	p
Osnovna škola - redovna	22	0.82	1.76	0.38	.79	.501
Srednja škola - redovna	13	1.85	2.82	0.78		
Osnovna škola - gluhi i nagluhi	22	1.32	1.84	0.39		
Srednja škola - gluhi i nagluhi	15	1.53	1.85	0.48		
Ukupno	72	1.31	2.02	0.24		

U tabeli 7. prikazani su rezultati u odnosu na uslove školovanja i indekse sociometrije. Iz tabele se može uočiti da su vrijednosti aritmetičkih sredina veći na svim indeksima sociometrije, a koji se odnose na homogene uvjete školovanja gluhi i nagluhi učenika. Rezultati t-testa su pokazali da postoji statistički značajna razlika u odnosu na uvjete školovanja i socijalnu emotivnost učenika ($t= 2,18$; $p= 0,03$), dok ne postoji statistički značajna razlika u odnosu na indeks vodstva ($t= 0,52$; $p= 0,60$), indeks isključenosti ($t= 1,75$; $p= 0,08$) i uvjete školovanja. Na osnovu dobijeni rezultata prikazanih u tabelama 30 i 31 djelimično se prihvata radna hipoteza koja glasi „Postoje razlike u sociometrijskom položaju i vještinama samoprocjene gluhih i nagluhih učenika, školovanih u homogenim i heterogenim uvjetima“.

Tabela 7. Uslovi školovanja i indeksi sociometrije**Table 7.** Educational Requirements and Sociometry Indexes

Indeks	Uslovi školovanja	AS	SD	SG	t	p
Emotivnost	Homogeni	4.14	1.48	.28	2.18	0.03
	Heterogeni	2.80	2.09	.66		
Vodstvo	Homogeni	2.33	1.70	.32	0.52	0.60
	Heterogeni	2.00	1.69	.53		
Isključenost	Homogeni	1.81	1.96	.37	1.75	0.08
	Heterogeni	.60	1.57	.49		

Rezultati sociometrijskog testa učenika sa oštećenjem sluha ukazuju da najveći indeks vodstva imaju tzv. Popularna djeca - "zvijezde" - ona djeca koja imaju najviše pozitivnih glasova, a nijedan negativan, dok najviše negativnih glasova imaju Nepopularna djeca - "odbačeni". Obzirom na stupanj prihvatanja, odnosno odbijanja djeteta od strane vršnjaka, možemo razlikovati nekoliko kategorija. Jednu od tih podjela dali su autori Newcomb i Bukowski (1996; prema Klarin 2006) u kojoj razlikujemo odbačeno dijete, izolirano dijete, kontroverzno dijete te dijete „zvijezdu“. Odbačeno dijete ima mnogo negativnih nominacija, izolirano malo negativnih, ali i pozitivnih nominacija, kontroverzno dijete ima mnogo negativnih, ali i pozitivnih nominacija, a dijete „zvijezda“ ima mnogo pozitivnih nominacija. Coie i suradnici, prema Klarin (2006) predlažu drugu klasifikaciju prema kojoj postoji pet kategorija djece s obzirom na njihov socijalni status. Tih pet kategorija uključuju popularno dijete, odbačeno dijete, zanemareno dijete, kontroverzno dijete te prosječno dijete s tim da se zanemarenost i odbačenost od članova skupine odnosi na nepopularnu djecu. Nasuprot popularnoj djeci, nepopularna djeca opisana su kao ona koja se ponašaju devijantno i agresivno te kao ona koja izazivaju i sukobljavaju se. Djeca koju rijetko biraju druže se u manjim skupinama i to češće s mladom djecom koja također nisu popularna. Za razliku od njih, interakcija popularne djece odvija se u većim skupinama (Klarin, 2006). Popularne osobe su još i visoke socijalne inteligencije, potječu iz obitelji visokog socioekonomskog statusa, društveno su angažirane, emocionalno stabilne, tolerantne, požrtvovne, samopouzdanе, nezavisne, spontane te bezbrižne (Krnjajić, 1981). Bukowski i sur. (1996), zaključuju da biti popularan ne znači imati prijatelja, iako popularna djeca češće imaju bliskog prijatelja nego djeca koja nisu popularna jer su više u prilici sklapati prijateljstva.

ZAKLJUČCI

Djeca sa oštećenjem sluha baš kao i ostala djeca ponekad uspijevaju a ponekad ne uspijevaju ostvariti dobre socijalne odnose s vršnjacima. Prihvaćenost ili neprihvaćenost pojedinca u skupini vršnjaka ne ovisi samo o njemu i njegovoj darovitosti već i o okolini koja ga okružuje i o načinu na koji se ponaša prema njemu. U međusobnim odnosima s vršnjacima dijete zadovoljava potrebu za druženjem i bliskoću a vršnjačka skupina od neizmjerne je važnosti za njegov socijalni i emocionalni razvoj. Rezultati istraživanja sociometrijskog položaja pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike kada su u pitanju učenici sa oštećenjem sluha nasuprot učenicima bez oštećenja. Socijalna emotivnost, indeks vodstva kao i indeks

isključenja ne pokazuju značajne razlike u odnosu na spomenutu skupinu. Međutim, kada je riječ o učenicima u osnovnoškolskim ustanovama učenici sa oštećenjem sluha su u odnosu na socijalnu emotivnost više birani nego što su to čujuči učenici, dok je u srednjoškolskim ustanovama obrnuta situacija. I djeca sa oštećenjem sluha osjećaju potrebu za pripadanjem i kontaktiranjem sa skupinom vršnjaka u kojoj će biti prihvaćeni korisni i u kojoj će razviti pozitivne interpersonalne odnose s djecom svoje hronološke dobi. Za svijest vršnjaka vrlo je važno socijalno okruženje u kojem dijete živi u kojem se uči ponašati pomagati dijeliti i surađivati.

LITERATURA

1. Bukowski, W. M., Pizzamiglio, M. T., Newcomb, A. F. & Hoza B. (1996). Popularity as an Affordance for Friendship: The Link Between Group and Dyadic Experience. *Social Development*. 5/ 2. 189- 203. 9
2. Jolić, Z., i Isaković, Lj. (2008). Socijalna kompetentnost gluhih i nagluhih učenika poređenje sa vršnjacima koji čuju. U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi. Beograd. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Beograd. 384-386.
3. Kersting, S. (1997). Balancing between deaf and hearing worlds: Reflections of mainstreamed college students on relationships and social interaction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2:4. 252-263.
4. Klarin, M. (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Zadar: Naklada slap. str. 55-83.
5. Krnjajić, S. (1981). Sociometrijski status učenika. Beograd: Prosveta.
6. Martin, D. i Bat-Chava, Y. (2003). Negotiating deaf-hearing friendships: coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools. *Child:Care. Health & Development*. 29. 6. 511-521.
7. Mešalić, Š., Ibralić, F., Stančić, Z. i Nikolić, M. (2004) Procjena nivoa socijalizacije učenika s posebnim potrebama u uvjete integracije. Zbornik radova 2. Naučnog skupa s međunarodnim učešćem "Socioemocionalni rast I razvoj strategija učenja". Tuzla.
8. Nikolarazi, M. (2005). A Cross-cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs, *International Journal of Disabilities, Development and Education*, 2,2,101-109.
9. Odom, S. L. (2002). Widening the circle: including children with disabilities in preschool programs. New York: London: Teachers College Press.
10. Vigotski, L. (1983). Osnovi defektologije; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Beograd.
11. Ytterhus, B., Tossebro, J. (1999). Physical integration and social marginalization in Norwegian nursery schools: attitudes, rank-ordering or situation dynamics?, *European Journal of Special Needs Educations*, 14(2), 158-170.

STAVOVI RODITELJA PREMA SEKSUALNOSTI OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

ATTITUDES OF PARENTS ABOUT SEXUALITY OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Daniela TAMAS^{1,2}, Nina BRKIĆ JOVANOVIĆ¹, Aleksandra MILJKOVIĆ¹, Špela GOLUBOVIĆ¹, Sanela SLAVKOVIĆ¹, Sanja KALABA^{1,2}

¹Katedra za specijalnu rehabilitaciju i edukaciju, Medicinski fakultet, Univerzitet Novi Sad, Novi Sad, Srbija

²Škola za osnovno i srednje obrazovanje "Milan Petrović" sa domom učenika, Novi Sad, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Osobe sa intelektualnom ometenošću (IO) suočavaju se sa velikim izazovima i teškoćama kada je u pitanju njihova potreba da ispolje seksualnost. Veoma čest problem za njih predstavlja nedostatak mogućnosti i prilike da istraže svoju seksualnost, kao i manjak edukacije, kako njihove tako i ljudi iz njihovog okruženja, u vezi ove razvojne potrebe. Predrasude o seksualnosti ovih osoba su još uvek veoma izražene u porodicama i u stručnoj javnosti što se uglavnom manifestuje infantilizovanjem njihovog odrastanja. Misli se da su osobe sa IO nezainteresovane za uspostavljanje intimnih odnosa; nemaju dovoljan nivo svesti o vlastitoj seksualnosti; njihovi seksualni nagoni su potiskivani, a problemi seksualnog ponašanja ignorisani. U ovom istraživanju zanimali su nas stavovi roditelja o seksualnosti osoba sa IO i njihov uticaj na razvoj seksualnog identiteta osoba sa IO. Osobe sa IO veoma retko ostvaruju ozbiljne partnerske i bračne relacije, a svoja seksualna interesovanja i različite forme seksualnog ponašanja ne ispoljavaju uvek na socijalno prihvatljiv način. Stavovi roditelja su se u dosadašnjim istraživanjima pokazali kao veoma važni prediktori seksualnog i emocionalnog funkcionisanja osoba sa IO. U istraživanju je korišćen upitnik stavova prema seksualnosti osoba sa invaliditetom (Attitudes to Sexuality Questionnaire, Cuskelly & Bryde, 2004). Uzorak je činilo 37 roditelja koji imaju decu sa IO. Deca svih ispitanih roditelja uključena su u bar jedan od programa u Školi za osnovno i srednje obrazovanje „Milan Petrović“ sa domom učenika. Rezultati našeg istraživanja su pokazali da se roditelji osećaju nepripremljenim da svoju decu edukuju o temi seksualnosti. Veliki broj detektovanih stavova koji uzrokuju strah i ignorisanje mogu biti potencijalno štetni za adekvatan razvoj seksualnosti dece sa IO. Na osnovu dobijenih nalaza može se zaključiti da je veoma važno pratiti stavove roditelja o seksualnosti osoba sa IO kako bi se razvile adekvatne intervencije i program podrške za roditelje i osobe sa IO čime bi se uticalo na poboljšanje kvaliteta života celokupne porodice.

Ključne reči: seksualnost, intelektualna ometenost, edukacija, roditelji, stavovi

ABSTRACT

People with intellectual disabilities (ID) are facing great challenges and difficulties when it comes to their need to express their sexuality. A very common problem for them is the lack of options and opportunities to explore their sexuality. Big problem as well is the lack of education for these people and people in their environment about this topic. Prejudices about sexuality of these individuals are still very pronounced in both families, as well as the public which is

mainly manifested infantilization throughout their lives, mostly manifested when they are younger and growing up. A opinion that people with ID are uninterested in establishing intimate relationships is still very present; Also that they have little awareness of their own sexuality; their sexual urges are suppressed and problems of sexual behavior are ignored. In this study, we were interested in attitudes about sexuality from parents of people with ID, and their impact on the development of sexual identity of their child. People with ID rarely find a serious partner or have marital relations, and don't always manifest in a socially acceptable manner their sexual interests and different forms of sexual behavior. In previous research the view of the parents were proved to be very important predictors of sexual and emotional functioning for people with ID. The results of our study showed that parents feel unprepared to educate their children on the topic of sexuality. Large number of detected attitudes that cause fear and ignorance can be potentially harmful to proper development of sexuality of children with ID. Based on the results we can conclude that it is very important to follow the views of parents about sexuality of people with ID to develop adequate interventions and support program for parents and for people with ID which would affect the improvement of the quality of life for the entire family.

Keywords: sexuality, intellectual disability, education, parents, attitudes

UVOD

Osobe sa intelektualnom ometenošću (IO) suočavaju se sa velikim izazovima i teškoćama kada je u pitanju njihova potreba da ispolje seksualnost. Ulazak u partnerske relacije je veoma važan aspekt ljudskog života i igra veoma bitnu ulogu u razvoju pozitivnog seksualnog identiteta osobe. Ova dimenzija identiteta je povezana sa emocionalnim blagostanjem osobe (Ailey et al., 2003). Veoma čest problem za osobe sa IO predstavlja nedostatak mogućnosti i prilike da istraže svoju seksualnost, kao i manjak edukacije, kako njihove tako i ljudi iz njihovog okruženja, u vezi ove razvojne potrebe (Haynes, 2016). Negativni stavovi o seksualnosti osoba sa IO postoje kroz istoriju (Craft & Craft, 1981). Vremenom su postajali manje restriktivni ali se ipak uporno održavaju (McCabe, 1999). Predrasude o seksualnosti ovih osoba su još uvek veoma izražene u porodicama i u stručnoj javnosti što se uglavnom manifestuje infantilizovanjem njihovog odrastanja. Misli se da su osobe sa IO nezainteresovane za uspostavljanje intimnih odnosa; nemaju dovoljan nivo svesti o vlastitoj seksualnosti; njihovi seksualni nagoni su potiskivani, a problemi seksualnog ponašanja ignorisani (Ergün, & Ertem, 2012). Roditelji osoba sa IO često izveštavaju o tome da imaju sumnju ili strah u vezi sposobnosti njihove dece da donose prave odluke i sigurne izbore, a u odnosu na svoje partnere. Sumnja roditelja usmerena je i u tom pravcu da će njihova deca ispravno kontrolisati i usmeravati seksualnu žudnju kao i da će uspešno voditi računa o reproduktivnom zdravlju i planiranju porodice (Haynes, 2016). Roditelji adolescenata sa IO ređe im dozvoljavaju da se druže sa vršnjacima van škole. Oni se takođe osećaju i potpuno nepripremljenim da svojoj deci pruže neophodnu seksualnu edukaciju (Zetlin and Murtaugh, 1988). Ovaj podatak je posebno važan jer roditeljski stavovi o seksualnosti i način komunikacije o seksu ima veoma značajan uticaj na dete o kojem se staraju (Haynes, 2016). Tokom odrastanja osobe sa IO prolaze kroz razne psihološke, fizičke i fiziološke promene (Murphy & Young, 2005). Zbog negativnih stavova, strahova i strepnji koje su prisutne u najužem okruženju osoba sa IO o njihovoj seksualnosti, kod samih osoba sa IO percepcija emotivnih veza i seksualnih odnosa često rezultira samonametnutom apstinencijom zasnovanom na

strahu od intimnosti. (Bernert & Ogletree, 2012; Kelly, Crowley, & Hamilton, 2009). Jedan od osnovnih strahova koje imaju roditelji je strah da će njihovo dete biti žrtva seksualnog zlostavljanja (Ballan, 2001, Pownall, Jahoda & Hastings, 2012), a ovaj strah opravdavaju rezultati određenih studija koji govore u prilog tome da u osobe sa IO češće žrtve seksualnog nasilja (Horner-Johnson and Drum, 2006). Bez obzira na to što su roditelji dece sa IO svesni njihovog prava na seksualna iskustva, konzervativni stavovi i strah od seksualnog iskorišćavanja utiču na to da roditelji budu veoma restriktivni u smislu dopuštanja njihovoj deci da imaju seksualna iskustva (Pownall et al., 2012). Michelle Ballan (2001) smatra da pored straha od viktimizacije roditelji dece sa IO imaju strah i od toga da njihovo dete neće znati da ispolji seksualne impulse na socijalno prihvatljiv način. Roditelji dece sa IO su skloniji od drugih roditelja da veruju da će razgovor o seksu biti ohrabrenje za seksualno ponašanje ili da će na taj način promovisati nedolično seksualno ponašanje (Pownall, 2012). Ovakvi stavovi okruženja vode lošim ishodom jer znače da postoji verovanje da pružanje znanja vodi lošem ponašanju i predstavljaju značajne prepreke u razvoju seksualnog identiteta mladih ljudi sa IO u procesu njihove tranzicije ka zreloom dobu (Wilkinson et al, 2015). Na osnovu navedenog, prepoznaje se potreba za značajnim promenama u praksi i politici podrške osobama sa IO zasnovanim na principima ljudskih prava, mogućnosti izbora i socijalnog uključivanja (Winges-Yanez, 2014). Edukacije u oblasti seksualnog zdravlja imaju važnu ulogu u za razvoju zdravih socio-seksualnih odnosa i rešavanju zdravstvenih i socijalnih nejednakosti sa kojima se suočavaju osobe sa IO (Finlay et al, 2015). Stavovi roditelja su se u dosadašnjim istraživanjima pokazali kao veoma važni prediktori seksualnog i emocionalnog funkcionisanja osoba sa IO (Haynes, 2016). Istraživanja o efikasnosti programa edukacije roditelja o seksualnom razvoju deteta sa IO pokazala su pozitivne efekte u nivou informisanosti roditelja, njihovog doživljaja samoefikasnosti i kvaliteta života porodice, pogotovo ako bi u obuke bila uključena oba roditelja (Kok & Akyuz, 2015). U Srbiji su istraživanja na ovu temu veoma retka, a prema znanjima autora ovo je prvo istraživanje u kojem su ispitivani stavovi roditelja dece sa IO o seksualnosti osoba sa IO i njihov uticaj na razvoj seksualnog identiteta osoba sa IO.

METODE

U istraživanju je korišćen upitnik stavova prema seksualnosti osoba sa invaliditetom Attitudes to Sexuality Questionnaire – Individuals with an Intellectual Disability (ASQ-ID; Cuskelly & Bryde, 2004). Ovaj upitnik je blago modifikovan i prilagođen jezički tako da bude odgovarajuć za postavljeni uzorak roditelja. Utvrdili smo da li roditelji dece sa IO imaju liberalne ili konzervativne stavove o seksualnosti njihove dece. Prema autorima upitnika, roditelji koji imaju liberalnije stavove su više prihvatajući u odnosu na decu, daju im priliku da se izraze seksualno, da imaju partnera. Ova skala pokriva više domena koji se odnose na pitanje seksualnih prava (13 ajtema), roditeljstva (7 ajtema), ne reproduktivnog seksualnog ponašanja (5 ajtema) i samokontrole (3 ajtema). Korišćeni instrument u dosadašnjim istraživanjima pokazao je dobru test-retest pouzdanost ($r = 0.91$) i dobru internu konzistentnost (Cronbach alpha > 0.90). Faktorskom analizom dobijaju se 4 faktora a moguće je računati i ukupan skor. Pitanja su likertovog tipa i kreće se skala od potpuno se slažem do uopšte

se ne slažem. Viši skor pokazuje liberalnije stavove. U ovoj studiji Cronbach alpha koeficijent se kretao od prihvatljivog do veoma dobrog. Za skalu Samo-kontrole .84, za nereproduktivno seksualno ponašanje .74, za seksualna prava .70 i za roditeljstvo .82. Podaci su prikupljeni tokom 2017. godine u srednjoj školi i dnevnim boravcima Škole za osnovno i srednje obrazovanje (ŠOSO) „Milan Petrović“ sa domom učenika. Uzorak je činilo 37 roditelja koji imaju decu sa IO. Deca svih ispitanih roditelja uključena su u bar jedan od programa podrške mladim osobama sa IO u oblasti obrazovanja ili socijalne zaštite u Školi za osnovno i srednje obrazovanje ŠOSO „Milan Petrović“ sa domom učenika. U uzorku je učestvovala 31 majka i 6 očeva, a prosečna starost roditelja je bila 50.85 godina. Većina porodica u istraživanju živi u gradu (31 porodica). Istraživanje predstavlja studiju preseka. Za njeno sprovođenje dobijena je saglasnost ustanove u kojoj se sprovela. Nakon dobijene informacije o istraživanju, ispitanici su dali pisanu saglasnost uz napomenu da pristanak, popunjavanje i rezultati upitnika neće imati uticaj na njihov dalji tretman kao ni na tretman njihove dece. Popunjavanje upitnika je bilo anonimno. Vreme predviđeno za popunjavanje upitnika bilo je do pola sata. Obrada podataka obuhvatila je metode deskriptivne i inferencijalne statistike. Atributivna obeležja su prikazana putem frekvencija i procentualnih vrednosti. Od metoda statističke analize korišćeni su : Kronbah alfa koeficijent; Pirsonov koeficijent korelacije, T-test, ANOVA, a za proveru značajnosti Šefeov test ili po potrebi njihove neparametrijske zamene. Za statističku obradu podataka korišćen je programski paket *SPSS* (verzija21). Statistički značajnim smatrane su vrednosti nivoa značajnosti $p < 0,05$. Dobijeni rezultati prikazani su tabelarno i deskriptivno.

REZULTATI I DISKUSIJA

Na petostepenoj Likertovoj skali pokazalo se da roditelji dece sa IO u proseku imaju pozitivne stavove prema seksualnosti osoba sa IO. U tabeli 1. vidimo da su prosečne vrednosti za svaku supskalu i ukupan skor preko 3, tj. da prelaze neutralan stav ka pozitivnom. Najveću aritmetičku sredinu ima skala Ne-reproduktivnog seksualnog ponašanja, što ukazuje na pozitivan stav prema homoseksualnim relacijama i masturbaciji. Zanimljivo je da roditelji dece sa IO najmanje pozitivan stav imaju prema domenu koji se odnosi na roditeljstvo.

Tabela 1. Deskriptivne karakteristike za skalu i supskale upitnika ASQ

Table 1. Descriptive characteristics for scale and subscales ASQ questionnaire

	N	Min	Max	AR	SD
Seksualna prava	38	2.38	4.38	3.41	.47
Roditeljstvo	38	1.43	4.57	3.26	.80
Ne-reproduktivno seksualno ponašanje	38	2.40	5.00	3.55	.61
Samokontrola	38	1.67	5.00	3.48	.81
ukupno	38	2.54	4.39	3.36	.48

Polne razlike

Kako je u uzorku ispitivanih roditelja bilo samo 6 muškaraca za testiranje polnih razlika korišćena je neparametrijska zamena za t-test, Mann-Whytney U test. Rezultati

pokazuju da iako žene imaju nešto više skorove odnosno nešto pozitivnije stavove prema seksualnosti osoba sa IO da statistička razlika nije uočena (Tabela 2). Ovi nalazi su u saglasnosti sa nalazima prethodnih istraživanja (Cuskelly & Bryde, 2004; Cuskelly & Gilmore, 2007; Kamapalan & Li, 2009)

Tabela 2. Polne razlike u stavovima roditelja prema seksualnosti osoba sa IO

Table 2. Gender differences in attitudes of parents according to the sexuality of persons with IO

	Pol	N	AR rankova	Suma rankova	U test
Seksualna prava	Muški	6	14.75	88.50	67.50
	Ženski	32	18.67	541.50	
	Ukupno	38			
Roditeljstvo	Muški	6	17.83	107.00	86.00
	Ženski	32	18.03	523.00	
	Ukupno	38			
Ne-reproduktivno seksualno ponašanje	Muški	6	17.00	102.00	81.00
	Ženski	32	18.21	528.00	
	Ukupno	38			
Samokontrola	Muški	6	11.33	68.00	47.00
	Ženski	32	19.38	562.00	
	Ukupno	38			
Ukupno	Muški	6	14.50	87.00	66.00
	Ženski	32	18.72	543.00	
	Ukupno	38			

Razlike u odnosu na mesto stanovanja

Kako je u uzorku ispitivanih roditelja bilo samo 6 porodica koje žive na selu korišćena je neparametrijska zamena za t-test, Mann-Whitney U test, kako bi ispitali uticaj sredine stanovanja na stavove prema seksualnosti osoba sa IO. Rezultati pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima ukupno merenim kao ni u odnosu na svaku podskalu (Tabela 3).

Tabela 3. Razlike u stavovima roditelja prema seksualnosti osoba sa IO u zavisnosti od mesta stanovanja

Table 3. Differences in parents' attitudes toward sexuality of persons with IO depending on the place of residence

	Pol	N	AR rankova	Suma rankova	U test
Seksualna prava	Grad	32	17.92	537.50	72.50
	Selo	6	21.42	128.50	
	Ukupno	38			
Roditeljstvo	Grad	32	18.10	543.00	78.00
	Selo	6	20.50	123.00	
	Ukupno	38			
Ne-reproduktivno seksualno ponašanje	Grad	32	18.03	541.00	76.00
	Selo	6	20.83	125.00	
	Ukupno	38			
Samokontrola	Grad	32	17.60	528.00	63.00
	Selo	6	23.00	138.00	
	Ukupno	38			
Ukupno	Grad	32	18.03	541.00	76.00
	Selo	6	20.83	125.00	

	Pol	N	AR rankova	Suma rankova	U test
Seksualna prava	Grad	32	17.92	537.50	72.50
	Selo	6	21.42	128.50	
	Ukupno	38			
Roditeljstvo	Grad	32	18.10	543.00	78.00
	Selo	6	20.50	123.00	
	Ukupno	38			
Ne-reproduktivno seksualno ponašanje	Grad	32	18.03	541.00	76.00
	Selo	6	20.83	125.00	
	Ukupno	38			
Samokontrola	Grad	32	17.60	528.00	63.00
	Selo	6	23.00	138.00	
	Ukupno	38			
Ukupno	Grad	32	18.03	541.00	76.00
	Selo	6	20.83	125.00	
	Ukupno	38			

Razlike u odnosu na obrazovanje roditelja

Kako je u uzorku ispitivanih roditelja bilo samo 3 roditelja sa osnovnom školom u jednu grupu smo svrstali roditelje sa osnovnom i srednjom školom, a u drugu grupu roditelje sa visokim obrazovanjem. Kako je i u tom slučaju u jednoj od grupa bilo manje od 20 ispitanika korišćena je neparametrijska zamena za t-test, Mann-Whitney U test, kako bi ispitali razlike u stavovima prema seksualnosti osoba sa IO u odnosu na nivo obrazovanja. Rezultati pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima ukupno merenim kao ni u odnosu na svaku podskalu (Tabela 4).

Tabela 4. Razlike u stavovima roditelja prema seksualnosti osoba sa IO u zavisnosti od nivoa obrazovanja

Table 4. Differences in parents' attitudes toward sexuality of persons with IO depending on the level of education

	Obrazovanje	N	AR rankova	Suma rankova	U test
Seksualna prava	Niže i srednje	26	16.44	427.50	76.50
	Visoko	12	16.75	100.50	
	Ukupno	38			
Roditeljstvo	Niže i srednje	26	16.21	421.50	70.50
	Visoko	12	17.75	106.50	
	Ukupno	38			
Ne-reproduktivno seksualno ponašanje	Niže i srednje	26	16.17	420.50	69.50
	Visoko	12	17.92	107.50	
	Ukupno	38			
Samokontrola	Niže i srednje	26	15.37	399.50	48.50
	Visoko	12	21.42	128.50	
	Ukupno	38			
Ukupno	Niže i srednje	26	15.65	407.00	56.00
	Visoko	12	20.17	121.00	
	Ukupno	38			

Efekat starosti roditelja i starosti deteta

U narednom koraku testirali smo povezanost starosti roditelja i deteta/korisnika sa stavovima prema seksualnosti osoba sa IO. U tabeli 5. vidimo da ovi stavovi ne zavise od starosti osim u slučaju stavova prema roditeljstvu. Starost je povezana sa stavovima prema roditeljstvu značajno i negativno. Ova korelacija je visoka. Rezultati pokazuju

da što je roditelj stariji ima negativnije stavove prema roditeljstvu osoba sa IO. Ista je situacija i sa starošću deteta/korisnika. Što je starije dete to njegov roditelj ima negativnije stavove o roditeljstvu.

Tabela 5. Povezanost starosti roditelja i deteta/korisnika sa stavovima prema seksualnosti osoba sa IO

Table 5. Correlation between the age of the parents and the child / users with attitudes toward sexuality of people with IO

		Seksualna prava	Roditeljstvo	Ne-reproduktivne sex aktivnosti	Samokontrola	Ukupno
starost roditelja	r	-.239	-.391*	.073	-.144	-.317
	p	.173	.022	.683	.415	.068
	N	38	38	38	34	34
starost deteta	r	-.155	-.455**	.002	-.008	-.286
	p	.375	.006	.991	.963	.095
	N	38	38	38	38	38

ZAKLJUČAK

U sve više zastupljenim uslovima deinstitucionalizacije i socijalne inkluzije, edukacija o seksualnosti predstavlja jedan od preduslova za poboljšanje kvaliteta života osoba sa IO i njihovog društvenog prihvatanja. Programi edukacije o seksualnosti za osobe sa IO bi trebalo da se zasnivaju i na poznavanju specifičnosti različitih aspekata seksualnosti ovih osoba, usmereni na socijalne i komunikacione deficite i da zadovolje različite individualne potrebe osobe. Neophodno je izvršiti individualne procene njihovih kognitivnih, socijalnih, komunikacionih sposobnosti. Edukacija o seksualnosti u širem smislu podrazumeva razvoj odgovarajućih veština i oblikovanje ponašanja u konkretnim životnim uslovima. Ovakva vrsta obuke koja pruža adekvatne informacije o karakteristikama seksualnosti osoba sa IO još uvek nije dovoljno zastupljena u programima rada sa ovom populacijom neophodna je svim osobama koje mogu biti uključene u edukaciju o seksualnosti (roditelji, specijalni edukatori, nastavnici, psiholozi i dr.). Procene stavova svih aktera koji imaju značajan uticaj na psihoseksualni i socioseksualni razvoj osoba sa IO mogu dati jasne smernice u kom pravcu treba razvijati programe obuke u ovoj oblasti kako bi se što efikasnije uticalo na smanjenje predrasuda i poboljšala informisanost užeg i šireg društvenog okruženja osoba sa IO. Na osnovu dobijenih nalaza može se zaključiti da je veoma važno pratiti stavove roditelja o seksualnosti osoba sa IO kako bi se razvile adekvatne intervencije i program podrške za roditelje i osobe sa IO čime bi se uticalo na poboljšanje kvaliteta života celokupne porodice. Ovi stavovi ne zavise od sociodemografskih faktora, te nije moguće na osnovu istih markirati grupu roditelja koji su pod najvećim rizikom. Na senzibilizaciji i edukaciji roditelja treba jednako raditi bez obzira na pol, mesto stanovanja i njihovo obrazovanje.

LITERATURA

1. Ailey, S.H., Marks, B.A., Crisp, C. and Hahn, J.E. (2003). Promoting sexuality across the life span for individuals with intellectual and developmental disabilities. *Nursing Clinics of North America*, 38(2), pp.229-252.

2. Ballan, M. (2001). Parents as sexuality educators for their children with developmental disabilities. *Siecus Report*, 29(3), p.14.
3. Bernert, D. J., & Ogletree, R. J. (2012). Women with intellectual disabilities talk about their perceptions of sex. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57, 240-249.
4. Craft, A. and Craft, M.J. (1981). Sexuality and mental handicap: a review. *The British Journal of Psychiatry*.
5. Cuskelly, M. and Bryde, R. (2004). Attitudes towards the sexuality of adults with an intellectual disability: parents, support staff, and a community sample. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(3), pp.255-264.
6. Cuskelly, M. and Gilmore, L. (2007). Attitudes to Sexuality Questionnaire (Individuals with an Intellectual Disability): Scale development and community norms. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(3), pp.214-221.
7. Ergün, S., & Ertem, G. (2012). Difficulties of mothers living with mentally disabled children. *Development*, 1(3), 213-230.
8. Finlay, W. M. L., Rohleder, P., Taylor, N., & Culfeare, H. (2015). 'Understanding' as a practical issue in sexual health education for people with intellectual disabilities: A study using two qualitative methods. *Health Psychology*, 34(4), 328.
9. Haynes, A. (2016). An Investigation into Parental Attitudes about Sexuality and Children with Intellectual Disabilities (Doctoral dissertation, City University of Seattle).
10. Horner-Johnson, W. and Drum, C.E. (2006). Prevalence of maltreatment of people with intellectual disabilities: A review of recently published research. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 12(1), pp.57-69.
11. Kamapalan, L. and Li, J. (2009). Staff attitude towards the sexuality of adults with intellectual disability in Singapore. The 19th.
12. Kelly, G., Crowley, H., & Hamilton, C. (2009). Rights, sexuality and relationships in Ireland: 'it'd be nice to be kind of trusted'. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 308-315.
13. Kok, G., & Akyuz, A. (2015). Evaluation of effectiveness of parent health education about the sexual developments of adolescents with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 33(2), 157-174.
14. Murphy, N., & Young, P. C. (2005). Sexuality in children and adolescents with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(9), 640-644.
15. McCabe, M.P. (1999). Sexual knowledge, experience and feelings among people with disability. *Sexuality and Disability*, 17(2), pp.157-170.
16. Pownall, J.D., Jahoda, A. and Hastings, R.P. (2012). Sexuality and sex education of adolescents with intellectual disability: mothers' attitudes, experiences, and support needs. *Intellectual and developmental disabilities*, 50(2), pp.140-154.
17. Wilkinson, V. J., Theodore, K., & Raczka, R. (2015). 'As normal as possible': sexual identity development in people with intellectual disabilities transitioning to adulthood. *Sexuality and Disability*, 33(1), 93-105.
18. Winges-Yanez, N. (2014). Why all the talk about sex? An autoethnography identifying the troubling discourse of sexuality and intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 32(1), 107-116.
19. Zetlin, A.G. and Murtaugh, M. (1988). Friendship patterns of mildly learning handicapped and non handicapped high school students. *American journal of mental retardation: AJMR*, 92(5), pp.447-454.

BIO-PSIHO-SOCIJALNI MODEL POREMEĆAJA FLUENTNOSTI GOVORA

BIO-PSYCHO-SOCIAL MODEL OF SPEECH FLUENCY DISORDERS

**Sladana ČALASAN¹, Nada DOBROTA DAVIDOVIĆ², Bojana
VUKOVIĆ¹, Olivera KALAJDŽIĆ¹, Gorica VUKSANOVIĆ¹**

¹Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Medicinski fakultet Foča, Bosna i Hercegovina

²Univerzitet u Beogradu, Fakultet za Specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Najučestaliji poremećaj fluentnosti u govoru predstavlja mucanje. Mucanje se definiše kao stanje koje se ispoljava u poremećaju svih oblika fluentnosti, sa izraženim promjenama na biološkom, psihološkom i socijalnom planu. Statistički podaci govore da muca od 1 do 2% djece na uzrastu od 2,5 do 7 godina. Kada je pol u pitanju, dobro prihvaćene epidemiološke studije navode da je približno tri puta više dječaka u populaciji djece koja mucaju. Mucanje je kompleksan poremećaj koji je nemoguće opisati kroz jednu dimenziju, a koji tokom svog postojanja mijenja kliničku sliku, recidivira i uzrokuje sve veće probleme u komunikaciji djeteta. Problem se dodatno usložnjava činjenicom da je djelovanje bioloških, psiholoških i socijalnih faktora visoko povezano i međusobno isprepletano. U ovom radu pokušaćemo da tretiramo mucanje kroz medicinski, psihološki i socijalni model ometenosti, da bismo na kraju sagledali ovaj govorni poremećaj iz ugla bio-psiho-socijalnog modela. Kada se mucanje tretira isključivo iz medicinskog ugla, zanemaruju se mnogi relevantni aspekti ovog poremećaja, kao što je psihosocijalni kontekst u kojem se javlja mucanje. Cilj tretmana mucanja iz psihološkog ugla predstavlja pružanje psihološke pomoći djetetu koje muca i njegovoj porodici. Socijalni model ometenosti ističe uticaj sredinskih faktora na pojavu mucanja kod djece, sa posebnim akcentom na porodicu i obrazovne institucije. Multidimenzionalni pristup mucanju bi trebao osigurati bolje razumijevanje prirode i složenosti ovog govornog poremećaja. Neophodni saradnici logopedu, vodećem stručnjaku za dijagnostiku i tretman poremećaja govora i jezika, trebali bi biti psiholozi, ali i roditelji i osobe iz školskog okruženja koje treba edukovati za korišćenje savremenih tehnika podrške djeci koja mucaju. Na ovaj način bismo dali doprinos savremenom trendu tretiranja mucanja, koji je u skladu sa bio-psiho-socijalnim modelom ometenosti.

Ključne riječi: modeli ometenosti, poremećaj fluentnosti govora, mucanje

ABSTRACT

The most common speech fluency disorder is stuttering. Stuttering is defined as a condition which is manifested in all speech fluency disorders with significant changes at biological, psychological and social domain. Statistics indicate that at the age 2,5 to 7 years, 1-2% children stutter. When it comes to sex, well accepted epidemiological studies suggest that there are three times more boys in this population than girls. Stuttering is very complex disorder which is hard to present through only one dimension. It changes clinical picture during its existence, relapse and cause more problems in communication. Problem is more complicated by the fact that the action of biological, psychological and social factors highly related and mutually intertwined. In

this paper we will try to perceive stuttering like bio-psycho-social model by treating it like medical, psychological and social model of disability. If we treat stuttering only from medical point of view, we disregard all relevant aspects of this disorder, psychosocial for example, in which stuttering occurs. The main goal of psychological aspect of treatment is providing support for children and their family. Social model of disability points out influence of environmental factors on the occurrence of stuttering, with special emphasis on family and school institutions. Multidimensional approach to stuttering should provide a better understanding of the nature and complexity of this speech disorder. Needful cooperators to speech therapist, a leading expert in the diagnosis and treatment of speech and language disorders, should be psychologists, also parents and people from the school environment who need to be educated to use modern techniques to support children who stutter. In this way, we contribute to the modern trend of treating stuttering, which is in line with the bio-psycho-social model of disability.

Keywords: models of disability, speech fluency disorder, stuttering

UVOD

Poremećaj fluentnosti je patološko stanje govora, a jedan od najučestalijih i najčešćih poremećaja fluentnosti u govoru je mucanje. Dobrota (Dobrota, 2011) mucanje definiše kao stanje koje se ispoljava u poremećaju svih oblika fluentnosti, sa izraženim promjenama na somatskom, psihološkom i socijalnom planu. U definiciji Svjetske zdravstvene organizacije (WHO, 1994), navodi se da govor osoba koje mucaju karakteriše često ponavljanje ili produžavanje slogova ili riječi, ili, pak, često oklijevanje ili pauze koje prekidaju ritmičnost govora, pri čemu se naglašava da mucanje može biti klasifikovano kao poremećaj samo ako mu je ozbiljnost takva da vidljivo prekida govorni tok. Četvrta revizija dijagnostičkog i statističkog priručnika Američkog psihijatrijskog udruženja (DSM-4, 2013) mucanje svrstava u grupu poremećajakomunikacije i definiše ga slično prethodno navedenoj klasifikaciji, s tim što je naglašeno da ovaj poremećaj fluentnosti govora ometa akademska i profesionalna postignuća i društvenu komunikaciju. Statistički podaci navode da muca od 0,5 do 1% odraslih, i od 1 do 2% djece na uzrastu od 2,5 do 7 godina, odnosno kada se posmatra uzrast, onda to iznosi 2:1 na ranom uzrastu djeteta (Dobrota, 2011). Kada je pol u pitanju, podaci se razlikuju od autora do autora, ali se većina rezultata podudara sa dobro prihvaćenim epidemiološkim studijama da je približno tri puta više osoba muškog pola u populaciji onih koji mucaju (Dobrota, 2011). Klasifikacija mucanja se može izvršiti prema uzroku i prema uzrastu. Najnovija istraživanja ističu da klasifikaciju mucanja treba posmatrati prema terapijskom pristupu, pa na taj način možemo mucanje klasifikovati na: fiziološko, razvojno, razvojno-perzistentno, neurogeno i psihološko mucanje (Dobrota, 2011). Prema uzrastu možemo izvršiti grubu klasifikaciju mucanja na poremećaj fluentnosti govora kod djece (fiziološko, razvojno i neurogeno mucanje) i poremećaj fluentnosti govora kod odraslih (razvojno-perzistentno, neurogeno i psihogeno mucanje). Svaki od navedenih tipova mucanja ima svoje specifične karakteristike na osnovu kojih se može jasno razlikovati od ostalih tipova mucanja. Kada je u pitanju etiologija, uticaj genetike predstavlja nezaobilazan faktor u nastanku mucanja. Viljemse (Willemsse, 2000) navodi da je mucanje stanje koje se nasljeđuje, pri čemu genetski faktor ima najznačajniju ulogu, jer oko 68% osoba koje mucaju ima još nekog člana porodice koji muca. Analizirajući uzrok mucanja, do identičnog stave su došli i brojni drugi autori (Kidd, 1984; Cox et al., 1984; Ambrose et

al., 1993; Hedges et al., 1995, Felsenfeld et al., 2005). Istraživanja rađena kod nas takođe ukazuju na značajan procenat mucanja kod srodnika u porodici djece koja mucaju (Jovanović i dr., 2008). Genetski faktor ipak nije sam po sebi dovoljan za pojavu mucanja. Da bi se mucanje ispoljilo, dijete mora da se nalazi u jednom od kritičnih perioda za pojavu mucanja, kao što mora da postoji i stresna situacija ili „okidač” koji dovodi do pojave mucanja. Kritičnih perioda za pojavu mucanja ima pet, od kojih svaki ima svoj dominantan faktor koji utiče na pojavu mucanja direktno ili indirektno. Prvi kritični period se javlja na uzrastu između druge i treće godine života, kada djetetov još nezreli govorni aparat ne može da isprati bujicu novih riječi koje dijete intenzivno usvaja na ovom uzrastu, pa se kao posljedica navedenog javlja mucanje. Ovo mucanje se u literaturi naziva fiziološkim mucanjem, i može da predstavlja samo fiziološki proces u usvajanju jezika, ili pak prerasta u pravo mucanje, što prvenstveno zavisi od stave i reakcije okoline. Uzrast između četvrte i pete godine života predstavlja sledeći kritičan period za pojavu mucanja, kada se intenzivno razvija dječija mašta i dijete postavlja bezbroj pitanja o stvarima i događajima oko sebe. Ako okolina, a posebno roditelji, nemaju strpljenja i pokazuju netrpeljivost prema djetetu i pitanjima koje ono postavlja, pojačava se djetetova nesigurnost i ukoliko postoji dispozicija za pojavu mucanja, ono će se i ispoljiti. Treći kritičan period se javlja oko sedme godine, kada dijete kreće u školu, što za većinu djece predstavlja izuzetno stresan period. Dijete trpi ogroman psihološki pritisak, jer novonastala situacija zahtijeva od djeteta adaptaciju i dokazivanje pred vršnjacima, kao i pred autoritetom učitelja, čijim je procjenama izložena djetetova ličnost (Radoman, 2003). Mucanje na ovom uzrastu se javlja kod djece koja imaju dispoziciju za pojavu mucanja, i djece koja su uz to i nedovoljno pripremljena za školu, ili imaju preambiciozne roditelje koji pred dijete postavljaju nerealne zahtjeve. U sledeća dva kritična perioda za pojavu mucanja, periodu puberteta i zrelog doba, mucanje se vrlo rijetko javlja prvi put, već najčešće kao recidiv, zbog tipične emocionalne nestabilnosti u periodu puberteta i kao posljedica nekih ozbiljnih elementarnih i društvenih zbivanja u zreloj dobi. Uz navedeni genetski faktor i kritičan period za pojavu mucanja, mora da postoji kao što smo već naglasili i „okidač” za pojavu mucanja, a to je stresna situacija koja predstavlja provocirajući faktor. Tačnije rečeno, mucanje se javlja kao posljedica deklanširanja dispozicije u određenom razvojnom periodu djeteta, pa je od dispozicije do pojave mucanja potreban određen period u kojem djeluju određeni spoljašnji faktori, te samo tako sinhronizovani mogu dovesti do pojave mucanja (Dobrota, 2011). Cilj rada: U ovom radu pokušaćemo da tretiramo mucanje kroz medicinski, psihološki i socijalni model ometenosti, da bismo na kraju sagledali ovaj govorni poremećaj iz ugla bio-psiho-socijalnog modela, koji uvažava sve tri navedene dimenzije poremećaja.

Medicinski model poremećaja fluentnosti govora/mucanja

Počevši od najranijih izučavanja mucanja kod djece, preko izučavanja ovog poremećaja tokom prošlog vijeka pa sve do danas, preovlađujuća shvatanja tiču se biološkog, neurološkog tretiranja mucanja, koji ovaj govorni poremećaj definiše kroz medicinski model ometenosti (Dimoski i Stojković, 2015). Ljekari su puno pisali i bavili se mucanjem, pri čemu su neki smatrali da je za pojavu mucanja odgovorna loša praksija i/ili patologija perifernog govornog aparata, dok su drugi navodili da mucanje nastaje kao posljedica neadekvatne obrade verbalnih informacija na nivou korteksa

(Dobrota, 2011). U literaturipronalazimo da različiti autori navode različite organske uzroke koji izazivaju mucanje: slabost u vremenskoj i prostornoj senzomotornoj kontroli (Caruso et al., 1987) diskordinacija motorike govora u motoričkom programiranju (Peters et al., 2000) lošija senzomotorna kontrola (Loucks and Luc, 2006). Orton i Travis (Orton 1928; Travis, 1931) su postavili teoriju cerebralne dominacije kod mucanja. Ova teorija polazi do stanovišta da je za vrijeme govorenja potrebna fina koordinacija mišića govornih organa koji su inervisani iz različitih hemisfera mozga. Da bi govorni organi sinhronizovano funkcionisali, nervni impulsi iz obje hemisfere moraju istovremeno doći do njih, ali da pri tome jedna od hemisfera mora biti dominantna i preuzeti vodeću ulogu u toj koordinaciji. Osobe koje mucaju ne posjeduju tu potrebnu dominantnost jedne hemisfere i zbog toga dolazi do konfuzije, odnosno nefluentnosti u govoru, a s druge strane prevježbavanje ljevaka na upotrebu desne ruke dovodi do konfuzije u kontroli pokreta i zbog toga dolazi do mucanja. Kasnije je potvrđeno da su kod osoba koje mucaju prolazno i uzajamno ometene aktivnosti desne i lijeve moždane hemisfere, pa simptomi mucanja u stvari predstavljaju periferne znakove borbe dvije strane mozga, koji se ispoljavaju kao tonični i klonični grčevi u predjelu orofacijalne regije (Dobrota, 2011). Veliki broj istraživanja govori o povećanoj aktivnosti desne hemisfere kod osoba koje mucaju (Woodet al., 1980; Boberg et al., 1983; Moore, 1984; Poole et al., 1991; Guitar and Belin-Frost, 1998). Neka istraživanja, pak, ukazuju na strukturalne promjene u područjima odgovornim za govor u lijevom Rolandovom operculumu kod osoba sa perzistentnim razvojnim mucanjem (Dobrota, 2011). Ipak, još uvijek nema dovoljno dokaza da bi se moglo sa sigurnošću tvrditi da su povećana aktivnost desne, ili funkcionalne anomalije lijeve hemisfere uzroci za pojavu mucanja. Tretiranje mucanja isključivo kao medicinskog problema podrazumijeva ograničenja koja se odnose na medicinski model ometenosti koji se kritikuje zbog biologizma, zanemarivanja sredinskih faktora i patologizacije (Radoman, 2003). Kada se mucanje tretira na ovaj način, zanemaruju se mnogi relevantni aspekti ovog poremećaja, a značaj psihosocijalnog konteksta u kojem se mucanje javlja i karakteristika ličnosti osobe koja muca se potpuno anulira (Dimoski i Stojković 2015). Nažalost, medicinski model u našoj sredini potpuno neopravdano predstavlja još uvijek vrlo dominantan model tretiranja različitih vrsta poremećaja, po tako i mucanja.

Psihološki model poremećaja fluentnosti govora/mucanja

Definicije koje se bave opisom psiholoških stanja osoba koje mucaju uvjetno su nazvane psihološkim definicijama. Smatra se da su psihološki faktori počeli da igraju značajniju ulogu u objašnjenju mucanja od druge polovine XX vijeka, kada su zabilježeni slučajevi mucanja koji su bili rezistentni na uobičajene procedure korišćene u dotadašnjem tretmanu mucanja (Parry, 2000). Psiholozi uglavnom smatraju da uzrok mucanja leži u konfliktu između djeteta i okoline, pri čemu je bitno poremećana emocionalna ravnoteža i kod djeteta i kod odraslih. Ukoliko u periodu intenzivnog razvoja govora roditelji ili vaspitači upadljivo reaguju na dječiji nefluentan govor, javljaju se negativne emocije kod djece koje značajno doprinose pojavi mucanja, pa tako mucanje kao verbalna ekspresija polako ali sigurno determiniše djetetovo ponašanje koje postaje upadljivo za vršnjačku grupu (Dobrota, 2011). Anksioznost je jedna od najčešćih posmatranih psiholoških pojava kod osoba koje mucaju a razlog

tome leži upravo u važnosti govora za svakodnevno funkcionisanje. Većina osoba koje mucaju nose se sa poremećajem fluentnosti govora od ranog djetinjstva do odrasle dobi, što kod njih izaziva nelagodu, osjećaj nemoći, stid, frustraciju, tjeskobu, tugu, nervozu, kao i strah od negativne evaluacije i govornih situacija (Klarin, 2016). S vremenom ovi osjećaji dovode do socijalne anksioznosti (Blumgart et al., 2014), ali svakako treba naglasiti kako su razlike u postojanju ili nivou socijalne anksioznosti individualne. Rana psihodinamska shvatanja naglašavala su konflikt i neurotičnu prirodu mucanja (Dimoski i Stojković 2015). Psihodinamski model mucanja tako predstavlja model neuroze, što znači da se mucanje objašnjava kao neurotski fenomen i liječi kao i druge neuroze (Radoman, 2003). Bihejvioristi i teoretičari učenja mucanje tretiraju kao pogrešno naučeno verbalno ponašanje (Johnson, 1938; Wischner, 1950; Brutten and Shoemaker, 1967). Tako Van Raper (Van Riper, 1973), posmatrajući mucanje kao dezorganizovano ponašanje koje nastaje kao posljedica pogrešnog učenja, u terapijski program uvodi relaksaciju kao neizostavan terapijski model. Među bihejviorističkim modelima mucanja posebno se ističu dvofaktorski (Brutten and Shoemaker, 1967) i operantni (Goldiamond, 1965) modeli mucanja. Dvofaktorski model mucanja podrazumijeva dva aspekta (faktora) mucanja, govorni i negovorni aspekt (Radoman, 2003). Prvi faktor-govorna nefluentnost objašnjava se sticanjem neadekvatne navike pomoću principa klasičnog uslovljavanja u tri faze, dok se drugi faktor- negovorne reakcije stiču učenjem pomoću principa instrumentalnog uslovljavanja (Radoman, 2003). Prema nekim teorijama operantnog učenja, nefluentan govor predstavlja tipičnu karakteristiku govora u ranoj fazi formiranja, ali se zbog neadekvatne reakcije roditelja učvršćuje i zadržava u djetetovom ponašanju. Novija psihoanalitička shvatanja uzimaju u obzir različita psihoanalitička učenja, pa tako psihoanaliza uvodi u igru psihičke i dubinske sadržaje kao uzroke pojave govornih poremećaja. Kao rezultat ovakvih shvatanja, govorni poremećaji se počinju tretirati na način da se u terapijskom postupku zahtijeva djelovanje na jezgro neuroze, a ne tretiranje samo spoljašnjih simptoma (Radoman, 2003). Šian (Sheehan, 1970) navodi da je mucanje kao ledeni brijeg, sa samo malim dijelom iznad vode, i najvećim dijelom ispod. Isti autor je razvio konfliktnu teoriju mucanja, smatrajući da je mucanje rezultat konflikta i ćutanja koji onda dovodi do blokiranja. Osoba koja muca s jedne strane želi govoriti, ali joj je neugodno jer to radi mucajući, a s druge strane želi ćutati, ali se opet zbog toga osjeća krivom. Do pojave analogije ledenog brijega, većina logopeda liječila je samo onaj dio koji se nalazio „iznad vode”, stvarno mucanje koje se može čuti, ignorišući pri tome naslage emotivnog bremena koje su se nalazile „ispod vode”, smatrajući da će emotivni teret nestati sam od sebe, ako se uspostavi kontrola nad mucanjem (Dobrota, 2011). Psihološki pristup mucanju predstavlja kritiku tretiranja mucanja kao isključivo medicinskog problema, koja se upućuje shvatanju proizašlom iz medicinsko-biološkog pristupa koji čitav identitet jedne ličnosti redukuje na ometenost izolovane, ograničene, prevashodno organski shvaćene jezičke funkcije zanemarujući ličnost osobe koja je ima i psihološke aspekte jezičkog poremećaja (Radoman, 2003). Psihološki tretman stavlja akcenat na poštovanje dostojanstva ličnosti osobe koja muca, i nastoji da osim jezičke adekvatnosti obezbijedi i psihološku pomoći djeci i interevencije u porodici i školi, čime se u prvi plan ističe psihosocijalni kontekst u kojem se mucanje odvija (Dimoski i Stojković 2015).

Socijalni model poremećaja fluentnosti govora/mucanja

Ometenost je u okviru socijalnog modela socijalno definisana i tretira se kao socijalno proizveden problem (Radoman, 2003), pa tako i mucanje kao govorni poremećaj treba sagledati i iz ovog ugla. Neka starija istraživanja navode da je mucanje zastupljenije u urbanijim sredinama koje nameću veću potrebu za takmičarskim duhom i postizanjem uspjeha, što sa sobom nosi povišen stepen anksioznosti (Lemert, 1953; Morgenstern, 1956). Stjuart (Stewart, 1960) je istražujući problem mucanja kod sjeverno američkih indijanskih zajednica, došao do zaključka da u nekim zajednicima ima više, dok u nekim skoro i da nema mucanja, a objašnjenje za ovu konstataciju je pronašao u. uticaju sredine. U društvima i državama visoke tehnološke razvijenosti, gdje je način života visoko stresan, za očekivanje je pojava mnogih neurotskih stanja, pa tako i mucanja (Dobrota, 2011). Najočigledniji dokaz o uticaju sredine na pojavu mucanja imaju istraživanja Farbera (Farber, 1981). Ova istraživanja su sprovedena na 95 para blizanaca koji su razdvojeni u periodu vaspitanja, gdje se kod petoro djece javilo mucanje, pri čemu je u svih pet slučajeva samo jedan član blizanačkog para mucao, dok kod drugog nije bila zabilježena pojava disfluentnog govora. Uticaj porodice na razvoj govora najveći je na ranom uzrastu djeteta, kada se formira govor (Radoman, 2003). Kada je u pitanju fiziološko mucanje, koje se javlja na uzrastu između druge i četvrte godine djeteta, reakcija roditelja ima presudan značaj, i od nje zavisi da li će dijete prevazići nefluentan govor, ili će se ta nefluentnost učvrstiti i preći u sekundarno mucanje, kada je dijete svjesno svog problema usljed čega se javlja i strah od govora i govornih situacija. Johnson (Johnson, 1961) negira postojanje tzv. primarnog mucanja i poznata je njegova dijagnozogenička teorija, u okviru koje on smatra da u ranom djetinjstvu jednako mucaju ona djeca koja će kasnije fluentno govoriti kao i ona koja će kasnije mucati, i da uglavnom od stava i ponašanja najbliže okoline zavisi u kojem će se smjeru ta fluentnost razvijati. Naime, roditelji ili staratelji djece koji su nekada sami mucali, ili im je mucao neko iz najbliže okoline, bojeći se mucanja, svaku i najmanju djetetovu nefluentnost u govoru proglašavaju mucanjem i tako se i ponašaju. To znači da oni najprije postavljaju dijagnozu, počinju dijete upozoravati, ispravljati ili na bilo koji drugi način skretati pažnju na govor. Na taj način nestaje dječija spontanost u govoru i dijete se uči mucati. U okviru ove teorije jasno je uzimanje u obzir psihosocijalnog konteksta u kojem se mucanje razvija, tj. istaknut je značaj sredinskih uticaja na pojavu mucanja kao i potpuno zanemarivanje organskih uzroka. Školsko okruženje izvršnjaci imaju snažan uticaj na proces socijalizacije djece koja mucaju i indirektno vrše uticaj na izražavanje poremećaja, što je snažan argument za uzimanje uobzir sredinskih uslova, kako u tumačenju mucanja kod dece, tako i u njegovom tretmanu (Dimoski i Stojković 2015). Usljed navedenog, porodično i školsko okruženje postaje sve značajnija tema u sagledavanju problema mucanja kod djece. Nalazi nekih starijih istraživanja izvještavaju o tome da roditelji djece koja mucaju govore brže od roditelja dece koja nemaju ovaj govorni poremećaj (Meyers and Freeman, 1985). Pored roditelja, i nastavnici moraju predstavljati dobar govorni model djetetu, s obzirom da se govor uči oponašanjem. Na ove aspekte rada nastavnika naročito upućuju autori bliski teorijama učenja koji mucanje tretiraju kao pogrešno naučeno govorno ponašanje (Dimoski i Stojković 2015). Neka istraživanja pak ukazuju na potrebu uključivanja logopeda i na predškolskom uzrastu kako bi ostvarivali specifičan vid saradnje sa vaspitačima po pitanju sticanja adekvatnih govornih navika

(Pence et al., 2008). Istraživanje i tumačenje predrasuda prema osobama sa ometenošću jedna je od značajnih, par excellence tema socijalnog modela ometenosti (Dimoski, 2012). Negativni stavovi porodice i šireg društvenog okruženja utiču na formiranje negativne slike o sebi osobe koja muca, što otežava njihovo lično i profesionalno funkcionisanje. Pored intrapersonalnih problema koje osoba ima usljed ovog poremećaja komunikacije, izuzetno bitan i otežavajući dodatni faktor predstavljaju navedeni negativni stavovi i predrasude okoline (Klarin, 2016). Postoji puno uvjerljivih dokaza da unutar mnogih kultura postoje negativni stereotipi o mucanju, zbog čega i same osobe koje mucaju počinju u njih vjerovati, te na taj način sebe doživljavaju manje vrijednima što negativno djeluje na njihov psihosocijalni život (Boyle, 2013). Najnovija istraživanja intenzivno se bave pronalaženjem strategija i tehnika u procesu mijenjanja negativnih stavova prema djeci i osobama koje mucaju, kako u široj populaciji tako i stavova stručnjaka (Terzić i sar., 2010).

Bio-psiho-socijalni model poremećaja fluentnosti govora/mucanja

Imajući u vidu da je govor integracija bio-psiho-socijalnih sposobnosti koje se strukturalno organizuju i funkcionalno povezuju, mucanje kao govorni poremećaj treba sagledati kao multidimenzionalni problem, i kao takav ga treba i tretirati. Faktori za razvoj govora su prije svega biološki, organski uslovi kao što su adekvatna fiziološko-anatomska zrelost i intaktnost govornih organa, auditivnog sistema i auditivne percepcije, kao i zrelost i intaktnost centralnog nervnog sistema (Radoman, 2001). Drugi važan faktor za razvoj govora je socijalna sredina, tj. kvalitet i kvantitet govornih podsticaja koje dijete dobija od svoje okoline. Osamdesetih godina XX vijeka javljaju se shvatanja koja sugerišu da se mucanje javlja kao rezultat interakcije genetske dispozicije i faktora sredine koji predstavljaju „okidače” za pojavu mucanja (Kidd, 1980). Između ova dva faktora umeću se psihološki činioci kojegzistiraju u obliku određenih kognitivnih funkcija (percepcije, pažnje, pamćenja, inteligencije i sposobnosti za učenje), kao i u obliku emocionalnih, motivacionih i voljnih karakteristika ličnosti kao što su emocionalna prilagođenost, potrebe i motivi koji su bazično povezani sa razvojem i funkcionisanjem govora (Radoman, 2001). Dosadašnja istraživanja nam tako govore da se mucanje razvija i održava interakcijom konstitucionalnih/organskih, psiholoških, i sredinskih/socijalnih faktora. Mucanje je zapravo kompleksni poremećaj koji je nemoguće opisati kroz jednu dimenziju, a koji tokom svog postojanja mijenja kliničku sliku, recidivira i uzrokuje sve veće probleme u komunikaciji. Puno puta dosad je rečeno - da bi se razvilo mucanje treba postojati nekoliko elemenata. Bez obzira postoje li anatomska odstupanja, različitosti ili neurofiziološke malformacije, mucanje se neće razviti ako se ne poklopi nekoliko faktora koji dovode do pojave mucanja. Ti faktori su i biološki i psihološki i socijalni, koji udruženi dovode do ovog govornog poremećaja, pa bi multidimenzionalni pristup mucanju trebao osigurati bolje razumijevanje njegove prirode i složenosti. Da bi se to postiglo treba osigurati dobro praćenje vidljivih ponašanja - bihevioralna dimenzija koja uključuje govornu ne fluentnost i sekundarne karakteristike mucanja; zatim socijalno-psiholoških ponašanja što uključuje reakcije izbjegavanja mucanja, strah, anksioznost, karakteristike ličnosti osobe koja muca, socijalno opterećenje diskursom, kao i praćenje psiholingvističkih varijabli (fonologije, morfologije, sintakse, semantike, pragmatike i prozodije), što može pomoći kod identifikacije mucanja. Stvar se

usložnjava činjenicom da je djelovanje psihičkih, socijalnih i bioloških faktora visoko povezano i međusobno isprepletano (Radoman, 2001). Ako shvatimo da mucanje proizilazi iz interakcije različitih faktora, moraju postojati i različiti simptomi mucanja, što znači da treba obratiti posebnu pažnju na diferencijalnu dijagnostiku kako bi se mogle razlikovati različite vrste mucanja i samo mucanje od drugih poremećaja i sindroma. Od patoloških stanja koja imaju kao simptom poremećaj fluentnosti imamo pored mucanja i sindrom brzopletosti, palilaliju, apraksiju, afaziju, dizatriju, parksonizam, spastičnu disfoniju i Touretteov sindrom (Dobrota, 2011). Dijagnostika mucanja bi se tako trebala sastojati od medicinske, psihološke i logopedске dijagnostike, a isti slučaj bi morao postojati i kada je u pitanju sam tretman ovog govornog poremećaja. Neophodni saradnici logopedu, koji i dalje ostaje prvi podrazumijevajući stručnjak za pitanja poremećaja govora i jezika, trebali bi biti psiholozi, psihoterapeuti, porodični savjetnici, kao i roditelji i osobe iz školskog okruženja koje treba obučiti za korišćenje savremenih tehnika podrške djeci koja mučaju (Dimoski i Stojković 2015). Na ovaj način bi se dao doprinos savremenom trendu tretiranja mucanja, a koji bi bio u skladu sa bio-psiho-socijalnim modelom ometenosti.

LITERATURA

1. Ambrose, N. G., Cox, N. J., Yairi, E. (1997). The genetic basis of persistence and recovery in stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 40(3), pp.567-580.
2. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
3. Blumgart, E., Tran, Y., i Craig, A. (2010). Social anxiety disorder in adults who stutter. *Depression and Anxiety*. 27, pp.687-692.
4. Boberg, E., Yeudall, L. T., Schopflocher, D., Bo-Lassen, P. (1983). The effect of an intensive behavioral program on the distribution of EEG alpha power in stutterers during the processing of verbal and visuospatial information. *Journal of Fluency Disorders*. 8(3), pp.245-263.
5. Boyle, M. P. (2013). Assessment of Stigma Associated With Stuttering: Development and Evaluation of the Self-Stigma of Stuttering Scale (4S). *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 56 (5), pp.1517- 1529.
6. Brutten, E. J., Shoemaker, D. J. (1967). *The Modification of Stuttering*.
7. Caruso, A. J., Gracco, V. L., Abbs, J. H. (1987). A speech motor control perspective on stuttering: Preliminary observations. In *Speech motor dynamics in stuttering* (pp. 245-258). Springer Vienna.
8. Cox, N. J., Kramer, P. L., Kidd, K. K., Rao, D. C. (1984). Segregation analyses of stuttering. *Genetic epidemiology*. 1(3), pp.245-253.
9. Dimoski, S., (2012). Psihoanalitička tumačenja predrasuda sa osvrtomna predrasude prema osobama sa ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 11(4): 605-621.
10. Dimoski, S. i Stojković, I. (2015). Mucanje kod dece: dometi psihološkog teorijskog pristupa i tretmana sa osvrtom na ulogu školskog okruženja. *Primenjena psihologija*. 8(1), pp.47-65.
11. Dobrota, N. (2011). *Poremećaj fluentnosti*. Beograd: Zavod za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju „Prof. Cvetko Brajović” i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.
12. Farber, S. (1981). *Identical twins reared apart: A reanalysis*. New York: Basic Books.

13. Felsenfeld, S., Kirk, K. M., Zhu, G., Statham, D. J., Neale, M. C., Martin, N. G. (2000). A study of the genetic and environmental etiology of stuttering in a selected twin sample. *Behavior Genetics*.30(5), pp.359-366.
14. Goldiamond, I. (1965). Stuttering and fluency as manipulatable operant response classes. In U. Krasner and L. Ullman (Eds.). *Research in behavior modification*. pp.106-156.
15. Guitar, B., Belin-Frost, G. (1998). *Stuttering. An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*. Vermont: The University of Vermont Burlington.
16. Hedges, D. W., Umar, F., Mellon, C. D., Herrick, L. C., Hanson, M. L., Wahl, M. J. (1995). Direct comparison of the family history method and the family study method using a large stuttering pedigree. *Journal of fluency disorders*.20(1), pp.25-33.
17. Johnson, W. (1938). The role of evaluation in stuttering behavior. *Journal of Speech Disorders*. 3(2), pp.85-89.
18. Johnson, W. (1961). *Stuttering and what you can do about it*. Minneapolis: University of Minesota press.
19. Jovanović N., Ninković D., Andreu S., (2008). Uticaj elemenata nasleđa na pojavu mucanja, U susret inkluziji–dileme u teoriji i praksi. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd. str.637-650.
20. Kidd, K. K. (1980). Genetic models of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*.5(3), pp.187-201.
21. Klarin, E. (2016). Stavovi prema mucanju. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
22. Lemert, E. M. (1953). Some Indians who stutter. *The Journal of speech and hearing disorders*.18(2), pp.168-174.
23. Loucks, T. M., Luc, F. (2006). Anomalous sensorimotor integration in adults who stutter: a tendon vibration study. *Neuroscience letters*. 402(1), pp.195-200.
24. Meyers, S. C., Freeman, F. J. (1985). Are mothers of stutterers different? An investigation of social-communicative integration. *Journal of Fluency Disorders*. 10, pp.193–209.
25. Moore, W. H. (1984). Central nervous system characteristics of stutterers. *Nature and treatment of stuttering: New directions*, pp.49-71.
26. Morgenstern, J. J. (1956). Socio-economic factors in stuttering. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 21(1), pp.25-33.
27. Orton, S.T. (1928). Studies in stuttering. *Arch. Neurol. Psychiat*. 18, pp.671-672.
28. Parry, W. D. (2013). *Understanding & controlling stuttering: A comprehensive new approach based on the Valsalva hypothesis (3rd ed.)*. Revised and expanded. Merion Station, PA: W.D. Parry.
29. Pence, K. L., Justice, L. M., Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 39, pp.329–341.
30. Peters, H. M., Hulstijn, W., Van Lieshout, P. H. (1999). Recent developments in speech motor research into stuttering. *Folia Phoniatica et Logopaedica*. 52(1-3), pp.103-119.
31. Pool, K. D., Devous, M. D., Freeman, F. J., Watson, B. C., Finitzo, T. (1991). Regional cerebral blood flow in developmental stutterers. *Archives of Neurology*.48(5), pp.509-512.
32. Radoman, V. J. (2001). A contribution to study and widening the scope of study of language psychology and psychology of language disorders. *Psihologija*. 34(3-4), pp.375-382.
33. Radoman, V. (2003). *Psihologija jezika i jezičkih poremećaja*. Beograd: Defektološki fakultet.

34. Sheehan, J. G. (1970). Stuttering: Research and therapy.
35. Stewart, J. L. (1960). The problem of stuttering in certain North American Indian societies. *The Journal of speech and hearing disorders*. pp. 1-87.
36. Terzić, I., Drljan, B. i Šoster, D., (2010). Odnos socijalnog okruženja prema osobama koje mučaju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 9(1), pp. 141-161.
37. Travis, L.E. (1931). *Speech pathology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
38. Van Riper, C. (1973). *The treatment of stuttering*, Prentice Hall.
39. Willemse, N., (2000). Stutterers can be helped. *The Medicine Journal*, October 2000, Pretoria.
40. Wischner, G.J. (1950). Stuttering behavior and learning: a preliminary theoretical formulation. *Journal of Speech & Hearing Disorders*.
41. Wood, F., Stump, D., McKeehan, A., Sheldon, S., Proctor, J. (1980). Patterns of regional cerebral blood flow during attempted reading aloud by stutterers both on and off haloperidol medication: Evidence for inadequate left frontal activation during stuttering. *Brain and Language*.9(1), pp.141-144.
42. World Health Organization (WHO 1992). *International statistical classification of diseases and Related health problems, tenth revision (ICD-10)*. Geneva: World Health Organization.

VANNASTAVNE AKTIVNOSTI KAO FAKTOR BOLJEG KVALITETA ŽIVOTA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A FACTOR OF BETTER QUALITY OF LIFE OF THE CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES

Marijana JOVANOVIĆ ČABRIĆ, Dušica MILOŠEVIĆ, Goran ALEKSIĆ
ŠOSO Vukašin Marković, Kragujevac, Srbija

Iskustva iz prakse

APSTRAKT

Kao nastavnici, specijalni edukatori u školi za decu sa smetnjama u razvoju, pored obrazovanja i vaspitanja koje realizujemo kroz nastavne aktivnosti, pokušavamo i da deci boravak u školi ali i van škole učinimo zanimljivim, ispunjenim, drugačijim. Uz veliko angažovanje dece, uz podršku roditelja i nas specijalnih edukatora, a prema sklonostima i potencijalima koje deca imaju, uspeali smo da na kraju aktivnosti od njih dobijemo, ono jedino merljivo što nam govori kako radimo, a to je osmeh i zadovoljstvo. Ali i spremnost i želju roditelja da aktivnosti bude i dalje. U protekle dve godine smo sprovedi veliki broj vannastavnih aktivnosti, kako u školi tako i u bližoj društvenoj zajednici. Verujemo da smo i decu i roditelje, bez obzira na težinu ometenosti, pokrenuli, sadržajima ispunili slobodno vreme, učinili nešto novo i drugačije od onog što nosi svakodnevni život, a živote dece sa smetnjama u razvoju i njihove porodice učinili bogatijim za nova i drugačija iskustva.

Ključne reči: vannastavne aktivnosti, učenici sa smetnjama u razvoju

ABSTRACT

As special education teachers in a school for children with learning disabilities and disorders, we educate our students not only through the curriculum, but we also try to make the time they spend at school more interesting, diverse and engaging. With great engagement of children and support of their parents, with our encouragement of their interests and potentials, we have succeeded in getting the only thing that is actual evidence of the quality of our work and that is the smiles and satisfaction of the students. Moreover, we got the parents' approval and willingness for the activities to proceed. In the last two years we have conducted a great number of extracurricular activities in school and in the community. I truly believe that we have fulfilled children's lives as well as parents' regardless of their disability level. We have done something innovative, something different from what everyday life is like and enriched the students' and parents' lives with new and different learning experiences.

Keywords: extracurricular activities, students with disabilities

UVOD

O kvalitetu života se govori od polovine prethodnog veka. Mnoge definicije su se pojavile, a u zavisnosti od naučne oblasti na koju se odnosile imale su različite

konstrukcije. Kvalitet života kao pojam se pojavljuje u različitim naučnim granama kao što su ekonomija, sociologija, psihologija, filozofija, medicina, ali i u multidisciplinarnim naukama kao što je i defektologija. Sama definicija podrazumeva multidimenzionalnost koja se ogleda u fizičkom, psihološkom i socijalnom domenu. Za nas, koji radimo sa decom sa smetnjama u razvoju možda je najprihvatljivija definicija koju daje Svetska zdravstvena organizacija (SZO) na osnovu studije koja je urađena. U 15 zemalja je sprovedena studija o kvalitetu života i na osnovu rezultata predložena je definicija: *Kvalitet života je percepcija životne pozicije individua, u kontekstu kulture i vrednosnog sistema u kojima žive i povezana je sa njihovim ciljevima, očekivanjima, standardima i interesovanjima.* Još jedna od poznatih i prihvaćenih definicija je data od Ferrans i Power, 1996 godine, po kojoj je kvalitet života: *Subjektivno osećanje blagostanja koje proizilazi iz zadovoljstva ili nezadovoljstva onim područjima života koji su od važnosti za nju ili njega.* Smatramo da je ovakva definicija možda i najprimerenija deci sa smetnjama u razvoju. Teško je proceniti stepen zadovoljstva za različite aktivnosti učenika sa smetnjama u razvoju. Neposredno nam mogu preneti svoje utiske rečima, ali kod neverbalnih učenika zadovoljstvo se ogleda kroz osmeh, facijalnu ekspresiju i potvrdu roditelja da je dete zadovoljno kao i zadovoljstvo samih roditelja. Mogućnost participiranja u društvenim aktivnostima, doživljavanje nečeg novog i drugačijeg od svakodnevnih aktivnosti, bogati životno iskustvo naših učenika, ali i nas, specijalnih edukatora. U našoj školi, koja obuhvata osnovno i srednje obrazovanje, se obrazuju i vaspitavaju učenici sa smetnjama u razvoju. U novije vreme, sa pojavom inkluzivnog obrazovanja, kod nas upisuju učenike sa višestrukom ometenošću, težim poremećajima iz autističkog spektra, težim oblicima intelektualne ometenosti. Poslednjih sedam godina radi se po redovnom planu i programu, što znači da svi naši učenici imaju predmete kao i učenici iz tipičnih škola. Za određene predmete, kao što su jezici (engleski i nemački) i muzičko vaspitanje imaju posebne nastavnike. Nastavu iz ostalih predmeta vodimo mi, defektolozi/specijalni edukatori. Za svako dete koje radi po tipičnom nastavnom planu i programu, pišemo Individualne obrazovne planove (IOP). Svako dete je specifično i drugačije od druge dece, pa pokušavamo da potencijale koje ima svako dete maksimalno iskoristimo. Tako smo i uvideli da u različitim vannastavnim aktivnostima možemo sa različitih aspekata da iskoristimo dečije potencijale, i da se na taj način kroz aktivnost dece lakše usvoje određena znanja, deca su prisutna u društvenoj zajednici i participiraju kao i drugi, a kao povratnu informaciju imamo njihovu radost ali i zadovoljstvo roditelja. Jedna od aktivnosti koju smo želeli da realizujemo bila je učestvovanje sa grupnom maskom tokom dečjeg karnevala povodom Dana grada Kragujevca. Ideja nam je bila da idecu skromnijih potencijala uključimo u aktivnost i izvedemo iz školske zgrade kao i da im omogućimo da dožive nešto drugačije. Prvi zadatak je bio šta odabrati kao temu za grupnu masku? Koji je to broj učenika koji može da pođe sa nama, a da svi budu sigurni? Kako će se učenici uklopiti? Da li mogu da izdrže šetnju gradom koja se podrazumeva tokom karnevala? Da li će se roditelji složiti i dati pristanak?

Među prvim idejama je bila i ideja da grupna maska bude prikaz svabe, tj svadbene povorke. Da se prikažu neki tradicionalni običaji. U razmišljanjima smo krenuli kroz odeljenja i od deteta do deteta, ko bi kakvu ulogu mogao da ima. Mlada, mladoženja, dever, vojvoda, kumovi, harmonikaš, fotograf, tetka i teča iz inostranstva, svekrva,

mužičari, svatovi...sito i žito, vojvodska šarena kapa i pevac, svadbeni venac, bider majer...

Saglasnost roditelja

Nas troje smo se podelili i krenuli od roditelja do roditelja sa pitanjima, da li su saglasni, da smo za njihovo dete zamislili da imaju određenu ulogu, da li se sa tim slažu, i da li bi nam bili podrška tokom samog karnevala? Odgovori su bili pozitivni i vrlo brzo smo krenuli i u samu realizaciju ideje.

Imala sam veliku nelagodnost kako da saopštim ideju o karnevalu i učestvovanju deteta roditelju čija je supruga jako bolesna, vezana za postelju. Učenik je dete koje je slepo od rođenja, negovori i ima autizam. Voli muziku, zna da odsvira nekoliko melodija koje ga je majka naučila. Otac se nasmejao, i rekao: *Može, ali da svira!* Nasmejao se.

Kostimi

Osmisliti kostime nije bio problem. Radili smo nas troje kolega i u školi i kod kuće. Nekoliko kolega se pridružilo kao i roditelji i deca. Kostimi su „pozajmljeni“ iz „kućnih arhiva“. Dorađivali smo ih i prepravljali. Daleko više vremena smo potrošili na detalje, pronalaženje muzičkih instrumenata, foto aparata... cvetića za svatove, bider majera, svadbenog venca, kape za vojvodu, pravljenje pevca, pripremu „torte“, pakovanje „poklona“, izradu ukrasnih detalja za mladino sito, korpu za kićenje... Danima smo pravili i dorađivali.

Dan karnevala

Dva sata pre početka samog karnevala, okupili smo se kod koleginice u dvorištu i krenuli sa oblačenjem. Malo je reći da je čitava priča ličila na pravu svadbu. Od posluženja, preko kićenja svatova do izvođenja mlade. Dvorište je bilo puno „svatova“.



Slika 1. Svatovi u dvorištu



Slika 2. Mlada i kuma



Slika 3. Vojvoda, barjaktar i muzikant



Slika 4. Bubnjar predvodi povorku

Karneval je održan. Mi smo prodefilovali u karnevalskoj povorci. Bubnjar koji je predvodio povorku bio je onaj dečak čijeg sam oca sa zebnjom pitala da li je saglasan da i on učestvuje. Baka i deka su mu bili podrška. Tatin komentar uz osmeh je bio: *L. predvodi povorku i svira bubanj!? E, sad sam sve video!*

ZAKLJUČAK

Vreme koje smo utrošili na pripremu, dileme koje smo imali, razne poteškoće na koje smo nailazili tokom organizacije, vrućina koja nas je pokosila toga dana, bile su vredne raznih komentara i osmeha u dečjim očima i na njihovim licima. Zadovoljstvo u komentarima roditelja. Ovakvo iskustvo, grupno, školsko, na ovakvoj manifestaciji sa međunarodnim učešćem i našom decom ravnopravnom sa svim ostalim učesnicima, ostalo je kao jedno prelepo iskustvo, novo i drugačije za sve: decu, roditelje a i nas defektologe/specijalne edukatore.

LITERATURA

1. Damjanović, M. (2012). Karakteristike kvaliteta života i mentalnog zdravlja dece i adolescenata koji su u sistemu mentalnog zdravlja, Doktorska disertacija, Beograd.
2. Glumbić, N. (2006). Odrasle osobe sa autizmom, Grad, Kragujevac.
3. Miljković, S, Vukić, D. i Trajanović, LJ. (2004). Kvalitet života kod mentalnih poremećaja. Društvo bihevioralne teorije i prakse, Niš.
4. WHOQOL Group (1993). Study protocol for the World Health Organization project to develop a quality of life assessment instrument, Qual Life Res.
5. Fayers, P.M. & Machin, D. (2007). Quality of Life: The assesment anallysis and interpretation of patient-reported outcomes, 2nd ed. Chichester: John Wiley & Sons.

RAZLIKE U STILOVIMA UČENJA IZMEĐU DJECE S POSEBNIM POTREBAMA U INKLUZIVNIM ODJELJENJIMA I U USLOVIMA SEGREGACIJE

DIFFERENCES IN LEARNING STYLES BETWEEN CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN INCLUSIVE CLASSES AND IN SEGREGATION CONDITIONS

Arneta BOROVIĆ BEKAJ¹, Medina VANTIĆ-TANJIĆ²,
Milena NIKOLIĆ², Fadil IMŠIROVIĆ³

¹ OŠ „Skender Kulenović”, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

² Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

³ Centar za mentalno zdravlje, Dom zdravlja Gradačac, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Stilovi učenja odnose se na afektivne, kognitivne i psihičke značajke koje su relativno trajni i stabilni pokazatelji načina na koji učenik percipira, interpretira i reagira na učenje. Cilj ovog rada je utvrditi da li postoje statistički značajne razlike u stilovima učenja između djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima, da li postoje statistički značajne razlike u stilovima učenja između djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije i da li postoje statistički značajne razlike u stilovima učenja između ove dvije grupe djece međusobno. Uzorak istraživanja sačinjavaju djeca s posebnim potrebama (N=100), od čega je 50 djece koja se nalaze u inkluzivnim odjeljenjima, a 50 djece je u uslovima segregacije (N = 50). Za ovo istraživanje korišten je Uпитnik za učenike iz priručnika Stilovi učenja čarobnjaci u komunikaciji. Statistička obrada podatka obuhvata primjenu metoda deskriptivne statistike (frekvencije, procenti), hi-kvadrat test i Pirsonov hi-kvadrat test. Rezultati ovog istraživanja su pokazali da je preferirani stil učenja kod djece s posebnim potrebama i u inkluzivnim odjeljenjima i u uslovima segregacije auditivni i da između dvije testirane skupine učenika ne postoji statistički značajna razlika u korištenju stilova učenja.

Ključne riječi: stilovi učenja, posebne potrebe, inkluzija, segregacija

ABSTRACT

Learning styles are related to affective, cognitive and psychological features that are relatively durable and stable indicators of how a learner perceives, interprets and responds to learning. The aim of this paper is to determine whether there are statistically significant differences in the learning styles between children with special needs in inclusive classes, whether there are statistically significant differences in style learning between children with special needs in segregation conditions and whether there are statistically significant differences in the learning styles between these two groups of children. A sample of research is made up of children with special needs (N=100), of which 50 children are in inclusive classes, and 50 children are in segregation (N=50). For this research, a Questionnaire for Students was used from the manual Learning Styles Wizard in Communication. Statistical data processing includes the application of descriptive statistics (frequencies, percentages), hi-squares test, and Pirson's hi-squared test. The results of this research have shown that the preferred learning style of children with special

needs in inclusive classes and children with special needs in segregation conditions are auditory style, and that there is no statistically significant difference between the two tested groups of students in the use of learning styles.

Keywords: learning styles, special needs, inclusion, segregation

UVOD

Poznavanje različitih kognitivnih stilova i stilova učenja, mogućnost njihovog konkretnog prepoznavanja kod učenika i usklađivanje metoda i sadržaja rada, ključna je vještina dobrog poučavanja i preduvjet uspješnog učenja učenika (Husarić, 2011). Otkrivanje stila učenja koji najbolje odgovara djetetu s posebnim potrebama, kako u inkluzivnoj školi, tako i u uvjetima segregacije pomoći će mu da lakše pamti i brže uči. Usmjeravanjem da uči na njemu najlakši način, dijete će razviti veće samopouzdanje te će se lakše uhvatiti u koštac sa ostalim stilovima učenja (<http://www.24sata.hr/lifestyle/stilovi-ucenja-uci-li-vase-dijete-ocima-usima-ili-pak-rukama>). Stilovi učenja odnose se na afektivne, kognitivne i psihičke značajke koje su relativno trajni i stabilni pokazatelji načina na koji učenik percipira, interpretira i reagira na učenje (Swanson, 2003). Stil učenja je preferirani način razmišljanja, obrade i razumijevanja informacija (Jensen, 2003). Brojni autori su pisali i naglašavali značaj poznavanja stilova učenja i ukazivali na njihovo uvažavanje u procesu nastave. Prije reforme školstva, u našem obrazovnom sistemu, bilo je malo primjera koji su potkrepljivali ova teorijska saznanja. Tek obrazovnom reformom i orijentacijom u pravcu inkluzivnog obrazovanja aktuelizirana je problematika “individualnog” i “individualiziranog” uvažavanja svih oblika različitosti, s ciljem uspješnijeg učenja i razvoja (Husarić, 2011). Prema VAK teoriji postoji tri stila učenja, a to su vizuelni, auditivni i kinestetički stil učenja. Vizuelni tipovi uče gledanjem. Dakle, oni najbolje uče čulom vida. Gledanje i čitanje predstavljaju najvažnije aktivnosti vizuelnih tipova. Npr: dijagrami, mape, grafikoni, kao i mape uma su vrlo korisni u radu s djecom koja koriste vizuelni tip učenja. Četrdeset posto učenika pripada ovoj kategoriji. Njihovim mozgom stalno kruže slike, pa je to i razlog zašto brzo govore – da bi „ulovili” korak sa svojim slikama. Najlakše ćemo ih prepoznati po brzom govoru, dišu pluća i oči pomiču prema gore. Imaju jak osjećaj za boje, mogu imati umjetničke sklonosti. Vole crtati i pisati, uglavnom imaju lijep rukopis. U grupnom radu vole sjediti što bliže predmetu posmatranja, jer moraju vidjeti da bi zapamtili. Auditivni stil karakterizira učenike koji više pažnje pridaju riječima koje se izgovaraju. Često je njihov govor pun melodije. Važne su im riječi i kako one zvuče. Prije zapamte ono o čemu se priča, nego ono što vide. Sporije misle od vizuelnih tipova, jer zvučne informacije dolaze sukcesivno. Govore u ritmičkim sekvencama, “pričaju” sami sa sobom dok izvode određenu aktivnost, često miču usnama dok čitaju. Vole slušati dok im se objašnjava i vole sami objašnjavati. Lako ih prekine buka ili najmanji zvuk. Odlično imitiraju glasove i da bi razumijeli moraju gledati u osobu koja govori. Više vole muzičke aktivnosti od aktivnosti u kojima je zastupljeno crtanje i ostale likovne vještine. Kinestetičke osobe oslanjaju se na pokret i osjet dodira. Učenici koji koriste ovaj stil učenja najbolje uče kroz pokret, dodir i aktivnost. Kinestetički način obrade informacija je najsporiji, jer se tjelesne senzacije obrađuju odvojeno, jedna po jedna (Stančić i sar., 2010)

Cilj ovog rada je utvrditi da li postoje statistički značajne razlike u stilovima učenja između djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima, da li postoje statistički značajne razlike u stilovima učenja između djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije i da li postoje statistički značajne razlike u stilovima učenja između ove dvije grupe djece međusobno.

METODE

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja sačinjavaju djeca s posebnim potrebama (N=100), od čega je 50 djece koja se nalaze u inkluzivnim odjeljenjima, a 50 djece je u uslovima segregacije (N = 50). U istraživanje su bila uključena djeca od IV do IX razreda redovne osnovne škole i od IV do VIII razreda specijalne osnovne škole. Također, u istraživanje su bila uključena i djeca I razreda specijalne srednje škole. Istraživanjem su bile obuhvaćene sljedeće škole i udruženja: OŠ „Skender Kulenović” Sarajevo, OŠ „Sokolje” Sarajevo, OŠ „Kovačići” Sarajevo, Srednja škola za okoliš i drveni dizajn Sarajevo, Srednja škola poljoprivrede, prehrane, veterine i uslužnih djelatnosti Sarajevo, Udruženje „Život s Down sindromom”, Srednja specijalna škola, Udruženje „Drin”, Centar „Vladimir Nator” i Zavod za specijalno obrazovanje „Mjedenica”.

Mjerni instrumenti

Za ovo istraživanje korišten je Upitnik za učenike iz priručnika Stilovi učenja čarobnjaci u komunikaciji (Stančić i sar., 2010). Upitnik se sastoji od 57 tvrdnji. Učenici samostalno ili uz pomoć ispunjavaju Upitnik. Tvrdnje odražavaju tri stila učenja: auditivni, vizuelni i kinestetički. Svaki set pitanja sadrži tvrdnje koje se donose na svaki od tri stila učenja. Učenici odgovaraju na ponuđene tvrdnje s jednom od dvije kategorije odgovora (da ili ne).

Metode obrade podataka

Statistička obrada podataka obuhvata primjenu metoda deskriptivne statistike (frekvencije, procenti), hi-kvadrat test i Pirsonov hi-kvadrat test. Osnovna obilježja distribucije za svaki uzorak posebno određeni su primjenom metoda deskriptivne statistike i prikazani su kroz frekvencije i procente. Za ispitivanje razlika unutar ispitivanih grupa djece korišten je hi-kvadrat test. Razlike između ispitivanih grupa testirane su primjenom Pirsonovog hi-kvadrat testa. Rezultati su prikazani tabelarno i grafički. Statistička obrada podataka je rađena u softverskom paketu SPSS 14. for Windows.

REZULTATI I DISKUSIJA

Kako je cilj ovog rada utvrditi da li postoje statistički značajne razlike u stilovima učenja između djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima, da li postoje statistički značajne razlike u stilovima učenja između djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije i da li postoje statistički značajne razlike u stilovima učenja između ove dvije grupe djece međusobno, rezultati su prikazani istim redoslijedom.

Stilovi učenja djece s posebnim potrebama u inkluziji

U Tabeli 1. prikazana je procentualna zastupljenost stilova učenja kod djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima.

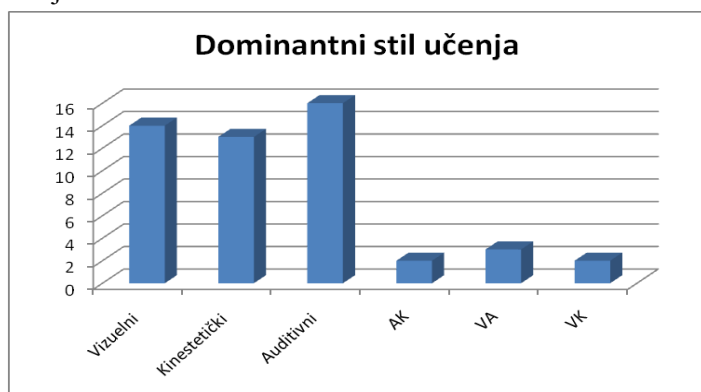
Tabela 1. Procentualna zastupljenost stilova učenja kod djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima

Table 1. Percentage representation of learning styles in children with special needs in inclusive classes

Stil učenja	F	%
Vizuelni	14	28,0
Kinestetički	13	26,0
Auditivni	16	32,0
Auditivno-kinestetički (AK)	2	4,0
Vizuelno-auditivni (VA)	3	6,0
Vizuelno-kinestetički (VK)	2	4,0
Total	50	100,0

Iz Tabele 1. možemo vidjeti da najveći broj djece kao dominantni stil učenja smatra auditivni stil učenja (N=16, odnosno 32%). Nakon toga slijedi vizuelni stil učenja (N=14, odnosno 28%), a na trećem mjestu je kinestetički stil učenja (N=13, odnosno 26%). Manji broj djece, njih 3, odnosno 6% smatra da je vizuelno-auditivni tip, dok po 2 ili 4% smatra da su auditivno-kinestetički odnosno vizuelno-kinestetički tip. Dobiveni rezultati mogu se objasniti činjenicom da auditivni stil učenja preovladava, jer se u našoj tradicionalnoj školi još uvijek najviše koristi frontalni oblik rada. Također, iz rezultata je vidljivo da je visoko zastupljen i vizuelni stil učenja, jer se u nastavi koriste slike, kompjutere i projektori. Ovakvi rezultati nasupućuju na težnju učenika za kombinacijom zvuka, muzike, pjesme sa nastavnim gradivom, što se može postići koorelacijom nastavnih predmeta.

Na slici 1. prikazane su razlike među ispitanicima u odnosu na dominantnost stila učenja.



Slika 1. Zastupljenost stilova učenja kod djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima

Figure 1. Representation of learning styles in children with special needs in inclusive classes

Iz slike 1., kao i iz Tabele 1 se može vidjeti da kod djece sa posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima dominira auditivni stil učenja. Kombinacijom adekvatnih nastavnih metoda i oblika rada može se postići i formiranje različitih stilova učenja kod djece, a ne samo jednog stila, jer je za efikasno učenje najbolja kombinacija stilova učenja.

U Tabeli 2. prikazane su razlike u zastupljenosti stilova učenja kod djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima.

Tabela 2. Značajnost razlika zastupljenost stilova učenja kod djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima

Table 2. The significance of differences in the representation of learning styles in children with special needs in inclusive classes

Stil učenja	Uočeni N	Očekivani N	Razlika	χ^2	df	p
Vizuelni	14	8,3	5,7	26,56	5	0,000
Kinestetički	13	8,3	4,7			
Auditivni	16	8,3	7,7			
Auditivno-kinestetički	2	8,3	-6,3			
Vizuelno-auditivni	3	8,3	-5,3			
Vizuelno-kinestetički	2	8,3	-6,3			
Total	50					

Rezultati χ^2 testa, prikazani u Tabeli 2. pokazuju da se djeca s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima statistički značajno razlikuju u stilovima učenja ($\chi^2=26,560$, $p=0,000$). Razlike su testirane na razini značajnosti od $p<0,05$. Iz Tabele 2. je vidljivo da kod djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima dominira auditivni stil učenja (N=16, odnosno 32%), zatim slijedi vizuelni stil učenja (N=14, odnosno 28%) i kinestetički stil učenja (N=13, odnosno 26%).

Stilovi učenja djeca s posebnim potrebama u uslovima segregacije

U Tabeli 3. prikazana je procentualna zastupljenost stilova učenja kod djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije.

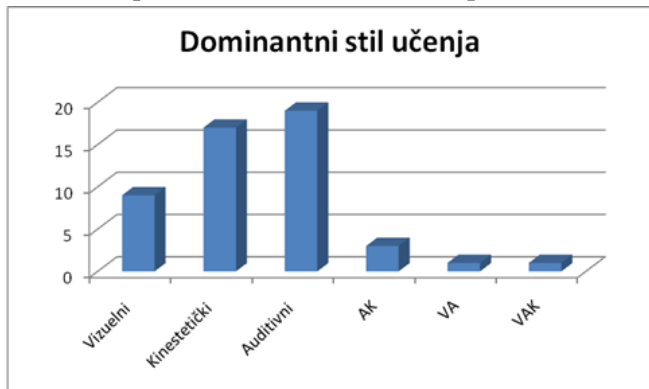
Tabela 3. Procentualna zastupljenost stilova učenja kod djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije

Table 3. Percentage representation of learning styles in children with special needs in segregation conditions

Stil učenja	f	%
Vizuelni stil učenja	9	18
Kinestetički stil učenja	17	34
Auditivni stil učenja	19	38
Auditivno-kinestetički stil učenja (AK)	3	6
Vizuelno-auditivni stil učenja (VA)	1	2
Vizuelno-auditivno- kinestetički (VAK)	1	2
Total	50	100

Iz Tabele 3. možemo vidjeti da najveći broj djece kao dominantni stil učenja smatra auditivni stil učenja (N=19, odnosno 38%). Nakon toga slijedi kinestetički stil učenja (N=17, odnosno 34%), a na trećem mjestu je vizuelni stil učenja (N=9, odnosno

18%). Manji broj djece, njih 3 odnosno 6% smatra da je auditivno-kinestetički tip, dok po 1 ili 2% smatra da su vizuelno-auditivni tipovi odnosno vizuelno-auditivno-kinestetički tip. Rezultati našeg istraživanja pokazali su da kod djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije preovladava auditivni stil učenja. Preovladavanje auditivnog stila učenja i u ovom obliku obrazovanja, može se objasniti u prevelikom korištenju frontalnog oblika rada, gdje djeca pasivno slušaju nastavno gradivo. Istraživanja američkih znanstvenika pokazuju da je manje od 25 % učenika auditivno. Na slici 2. prikazane su razlike među ispitanicima u odnosu na dominantnost stila



Slika 2. Zastupljenost stilova učenja kod djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije
Figure 2. Representation of learning styles in children with special needs in segregation conditions

Iz slike 2. možemo zaključiti da kod djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije preovladava auditivni stil učenja, a odmah nakon njega slijedi kinestetički stil učenja. Djeca veliki procenat nastavnog gradiva uče upravo kroz pokret. Ova činjenica nam govori da kod djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije postoji potreba za kombinacijom pokreta, plesa i muzike (Nimac, 2012). Kombinacijom adekvatnih nastavnih metoda i oblika rada može se postići i formiranje različitih stilova učenja kod djece a ne samo jednog što su i pokazali rezultati našeg istraživanja.

U Tabeli 4. prikazane su razlike u zastupljenosti stilova učenja kod djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije.

Tabela 4. Značajnost razlika zastupljenosti stilova učenja kod djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije

Table 4. Representation of learning styles in children with special needs in segregation conditions

Stil učenja	Uočeni N	Očekivani N	Razlika	χ^2	df	p
Vizuelni	9	8,3	0,7	39,04	5	0,000
Kinestetički	17	8,3	8,7			
Auditivni	19	8,3	10,7			
Auditivno-kinestetički	3	8,3	-5,3			
Vizuelno-auditivni	1	8,3	-7,3			
Vizuelno-auditivno-kinestetički	1	8,3	-7,3			
Total	50					

Rezultati χ^2 testa, prikazani u Tabeli 4. pokazuju da postoje statistički značajne razlike u stilovima učenja djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije ($\chi^2=39,040$, $p=0,000$). Razlike su testirane na razini značajnosti od $p<0,05$. Iz Tabele 9. je vidljivo da je kod djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije dominantan auditivni stil učenja (N=19, odnosno 38%).

Razlike u stilovima učenja između djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima i djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije

U Tabeli 5 prikazane su razlike u stilovima učenja između djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima i djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije.

Tabela 5. Razlike u stilovima učenja između djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima i djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije

Table 5. Differences in learning styles between children with special needs in inclusive classes and children with special needs in segregation conditions

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,077(a)	6	0,415
Likelihood Ratio	7,295	6	0,294
Linear-by-Linear Association	0,007	1	0,935
N of Valid Cases	100		

Rezultati Pirsonovog hi-kvadrat testa pokazuju da između djece s posebnim potrebama u inkluzivnim odjeljenjima i djece s posebnim potrebama u uslovima segregacije ne postoje statistički značajne razlike u stilovima učenja. U inkluzivnoj školi, kao i u radu s djecom s posebnim potrebama u uslovima segregacije, učitelji izrađuju individualne edukacijske programe iz većine školskih predmeta i uz primjenu individualizacije i kreativnih sposobnosti nastavnika mogu se naći brojne mogućnosti korištenja različitih stilova učenja. Svakako, prilikom rada sa učenicima s posebnim potrebama nastavnici se trebaju voditi preferiranim stilom tog učenika.

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da je preferirani stil učenja kod djece s posebnim potrebama i u inkluzivnim odjeljenjima i u uslovima segregacije auditivni, što znači da nastavnici treba što više da forsiraju i ostale stilove učenja, koristeći različite oblike i strategije rada. Jedino na ovaj način djeca mogu savladati nastavno gradivo i učiniti ga funkcionalnim, ali i biti za to adekvatno ocjenjena. Kao i sva druga djeca i djeca s posebnim potrebama, koja uče prema svojim sposobnostima, žele za to biti primjereno nagrađena (Staničić i sar., 2004). Pored toga, rezultati su pokazali da između dvije testirane skupine učenika ne postoji statistički značajna razlika u korištenju stilova učenja. Sve ovo ukazuje na neophodnost uvažavanja kognitivnih stilova i stilova učenja u procesu poučavanja i učenja uopće, a posebno u inkluzivnom obrazovanju, koje kao osnovni princip uzima uvažavanje individualnosti svakog pojedinca, različitosti, posebnosti, s ciljem stvaranja jednakih šansi za uspjeh, koje nikako ne znače jednak pristup svim učenicima, nego uvažavanje različitosti koje će tek osigurati jednakost šansi za uspjeh svih (Husarić, 2011) Pušina navodi da je za

realizaciju ove ideje u našoj zemlji neophodno da se paralelno odvijaju tri procesa: edukacija nastavnika o kognitivnim stilovima, standardizacija instrumenata za mjerenje stilova u našoj populaciji, kao i njihova obavezna upotreba u školi (Pušina, 2014).

LITERATURA

1. [Internet] Dostupno na : <http://www.24sata.hr/lifestyle/stilovi-ucenja-uci-li-vase-dijete-ocima-usima-ili-pak-rukama> [pristupljeno 14.10.2016.].
2. Husarić, M. (2011). Važnost uvažavanja kognitivnih stilova. *Metodički obzori* 12, 6, str. 143-151.
3. Jensen, M. C. (2003). Paying People to Lie: the Truth about the Budgeting Process. *European Financial Management*, 9 (3), str. 379–406.
4. Nimac, E. (2012). Stilovi učenja. Stručni skup učitelja, nastavnika i stručnih suradnika, Pazin. [Internet] Dostupno na: http://www.pazinski-kolegij.hr/index.php?option=com_Content&view=article&id=2208:stilovi-ucenja. [pristupljeno 22.11.2016.].
5. Pušina, A. (2014). Stil u psihologiji: Teorije i istraživanja. Sarajevo: Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu.
6. Stančić, Z., Ivančan A., Periša D. i Dobrić-Fajl E. (2010). Čarobnjaci u komunikaciji. Zagreb: Hrvatski savez udruga za osobe s mentalnom retardacijom.
7. Swanson, L. (2003). Effective Reading Interventions for Kids with Learning Disabilities. [Internet] Dostupno na: <http://www.readingrockets.org/article/effective-reading-interventions-kids-learning-disabilities>. [pristupljeno 8.9.2016.].

SOCIJALNE VEŠTINE KOD ODRASLIH OSOBA SA UMERENOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

SOCIAL SKILLS OF ADULTS WITH MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY

Nataša BUHA, Milica GLIGORVIĆ

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Usvajanje i održavanje socijalnih veština, koje predstavljaju jednu od važnih komponenata adaptivnog ponašanja, zavisi od niza ličnih i sredinskih činilaca. Cilj ovog istraživanja je da se utvrdi nivo usvojenosti socijalnih veština kod odraslih osoba sa umerenom intelektualnom ometenošću (UIO) u odnosu na starost, pol i prisustvo dvostruke dijagnoze. Uzorkom je obuhvaćeno 70 osoba sa umerenom IO, oba pola (48,6% žena i 51,4% muškaraca), starosti 18-45 godina. Ispitanici su podeljeni u tri starosne grupe. Za procenu socijalnih veština korišćeni su domeni Preprofesionalne/profesionalne aktivnosti, Samousmeravanje, Odgovornost i Socijalizacija, koji pripadaju prvom delu ABS-S:2 skale adaptivnog ponašanja. Zbir sirovih skorova određenog broja ajtema iz pomenutih domena predstavlja Faktor socijalnih veština, koji se odnosi na ličnu i socijalnu odgovornost osobe u situacijama kao što su briga o drugima, odnos prema poslu i učešće u grupnim aktivnostima. Viši skor faktora lične i socijalne odgovornosti govori o boljoj socijalnoj kompetenciji osobe, dok niži skor ukazuje na nesposobnost ili teškoće prilagođavanja zahtevima sredine. Primenom analize varijanse utvrđeno je da starost i pol nisu značajni činioci usvojenosti socijalnih veština ni u jednom procenjenom domenu. Prisustvo dvostruke dijagnoze ima značajan uticaj na nivo usvojenosti svih procenjenih parametara socijalnih veština ($p=0,000-0,038$), kao i na kompozitni skor koji predstavlja Faktor socijalnih veština ($p=0,003$). Utvrđeno je i da dvostruka dijagnoza objašnjava 28% varijabilnosti rezultata procene domena socijalnih veština grupisanih u model socijalnih veština. Sumirajući rezultate, možemo da zaključimo da je prisustvo dvostruke dijagnoze značajan činilac usvajanja socijalnih veština kod odraslih osoba sa UIO.

Ključne reči: umerena intelektualna ometenost, socijalne veštine, dvostruka dijagnoza

ABSTRACT

Acquiring and maintaining social skills, that represents one of the important component of adaptive behavior, depends on array of personal and environmental factors. The aim of this research is to determine acquired level of social skills in adults with moderate intellectual disability (MID) according to age, gender and presence of dual diagnosis. The sample consisted of 70 participants with MID, of both genders (48.6% of women and 51.4% of men), aged between 18-45 years. Participants were divided into three age groups. Information on social skills was acquired from standardized interviews with special education teachers, by applying the four domains (Prevocational and Vocational Activities, Self-Direction, Responsibility, and Socialisation) of the 1st part of ABS-S:2 Scale of adaptive functioning. Raw sum scores of the certain items from the social skills domains represent the Personal-Social Responsibility factor which refers to person's personal and social responsibility in care for others, doing tasks and participating in group activities. Higher score represents better social competence, while lower

score indicates inability or difficulty in social adjustment. By applying analysis of variance, it was determined that age and gender are not significant factors of acquired level of social skills in any domain. The presence of dual diagnosis has significant impact on the acquired level of all assessed parameters of social skills ($p=0.000-0.038$), as well as on the composite score which represents Social Skills Factor ($p=0.003$). It was determined that presence of dual diagnosis explains 28% of results variability in social skills domains grouped into the model of social skills. Summing up the results we can conclude that presence of dual diagnosis is significant factor of social skills in adults with MID.

Keywords: moderate intellectual disability, social skills, dual diagnosis

UVOD

Socijalne veštine su naučeni oblici ponašanja koji omogućavaju osobi da se prilagodi socijalnom okruženju, ostvarujući adekvatne interpersonalne odnose i izbegavajući socijalno nepoželjne reakcije (Smith and Matson, 2010; Tse et al., 2007). Oslanjaju se na niz verbalnih i neverbalnih sposobnosti koje omogućavaju ostvarivanje komunikacije i interakcije sa drugima (Matson and Wilkins, 2007), kao i rešavanje interpersonalnih problema (Taylor et al., 2002). Ove sposobnosti podrazumevaju mogućnost interpretacije socijalnih situacija, uvid u moguće prepreke u ostvarivanju cilja, stvaranje adekvatnih strategija, mogućnost odlaganja zadovoljstva i definisanja odgovarajućeg mesta i vremena za izvođenje određenih aktivnosti. Teškoće u oblasti socijalnih veština mogu dovesti do uspostavljanja neadekvatnih socijalnih odnosa, čestih interpersonalnih konflikata i izolacije zbog neprepoznavanja i/ili nerazumevanja socijalnih signala i nemogućnosti adekvatnog reagovanja i rešavanja problema u socijalnom kontekstu (Matson and Boisjoli, 2009). Kao integralni deo repertoara adaptivnog ponašanja, socijalne veštine predstavljaju jednu od glavnih komponenata definicije intelektualne ometenosti (AAMR, 2002). Obično se kod osoba sa intelektualnom ometenošću (IO) češće registruju teškoće i neadekvatni oblici socijalnog ponašanja (Kemp and Carter, 2002; Wehmeyer, 1996) kao što su pasivnost, izbegavanje socijalnih situacija, kršenje pravila i ometanje aktivnosti drugih (Kemp and Carter, 2002). S obzirom na to da usvajanje i održavanje socijalnih veština zavisi od niza ličnih i sredinskih činilaca, cilj ovog istraživanja je da se utvrdi nivo usvojenosti socijalnih veština kod odraslih osoba sa umerenom intelektualnom ometenošću (UIO) u odnosu na starost, pol i prisustvo dvostruke dijagnoze.

METODE

Uzorak

Uzorkom je obuhvaćeno 70 osoba sa UIO, oba pola, starosti od 18 do 45 godina. Ispitanici su podeljeni u tri uzrasne grupe, pri čemu su uzrasne grupe definisane rasponom od devet godina. U Tabeli 1 je prikazana distribucija ispitanika prema starosti i polu.

Tabela 1. Demografske karakteristike ispitanika**Table 1.** Demographic characteristics of subjects

			Kategorije starosti			Ukupno
			18-27	27-36	36-45	
Pol	Ženski	N	12	11	11	34
		%	17,1%	15,7%	15,7%	48,6%
	Muški	N	13	15	8	36
		%	18,6%	21,4%	11,4%	51,4%
Ukupno		N	25	26	19	70
		%	35,7%	37,1%	27,1%	100,0%

Ispitanici su međusobno ujednačeni prema starosti i polu, kako na nivou uzorka u celini, tako i na nivou uzrasnih podgrupa, što je potvrđeno i statističkom analizom ($\chi^2=1,073$, $df=2$, $p=0,585$). Od ukupnog broja ispitanika, njih 41,4% ($N=29$) ima dvostruku dijagnozu – uz intelektualnu ometenost imaju dijagnostikovani i poremećaj ponašanja (28,6%), odnosno epilepsiju (12,9%).

Instrument

Za procenu socijalnih veština upotrebljeni su delovi ABS-S:2 skale adaptivnog funkcionisanja (Lambert et al., 1993): Preprofesionalne/ profesionalne aktivnosti (domen/subskala 6), Samousmeravanje (domen/subskala 7), Odgovornost (domen/subskala 8) i Socijalizacija (domen/subskala 9), čiji kompozitni skor se izražava kao Faktor socijalnih veština. Zbir sirovih skorova određenog broja ajtema iz pomenutih domena čine Faktor socijalnih veština, koji opisuje nivo lične i socijalne odgovornosti osobe u situacijama kao što su briga o drugima, odnos prema poslu i učešće u grupnim aktivnostima. ABS-S:2 skala je normirana prema uzrastu, zasebno za populaciju tipičnog razvoja i populaciju osoba sa IO. U ovom istraživanju korišćene su norme za populaciju sa IO. Standardni skorovi domena/subskala su bazirani na distribuciji čija je srednja vrednost 10, a standardna devijacija 3, dok je standardni faktorski skor baziran na distribuciji sa aritmetičkom sredinom od 100 i standardnom devijacijom od 15. Ovakvom raspodelom dobija se sedam mogućih nivoa ovladanosti veštinama: 1-3 (veoma loše), 4-5 (loše), 6-7 (ispod proseka), 8-12 (prosek), 13-14 (iznad proseka), 15-16 (odlično), 17-20 (izuzetno) u okviru domena/subskala i <70 (veoma loše), 70-79 (loše), 80-89 (ispod proseka), 90-110 (prosek), 111-120 (iznad proseka), 121-130 (odlično), >130 (izuzetno) u okviru faktorskog skora.

Statistički metod

Postignuća ispitanika su prikazana osnovnim deskriptivnim merama: aritmetičkom sredinom, standardnom devijacijom, minimalnim i maksimalnim vrednostima, kao i frekvencijama. U statističkoj obradi podataka korišćeni su χ^2 test, t-test za zavisne uzorke, Pirsonov koeficijent korelacije, jednofaktorska, dvofaktorska i multivarijantna analiza varijanse.

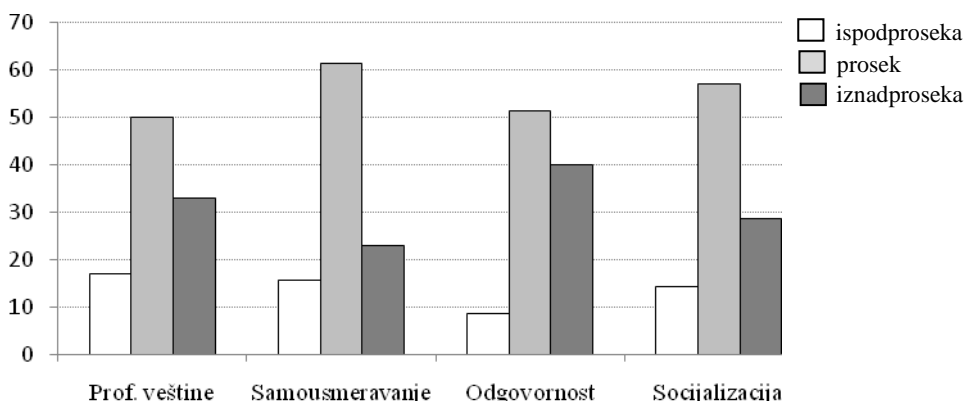
REZULTATI I DISKUSIJA

U Tabeli 2 su prikazani osnovni statistički parametri rezultata subskala socijalnih veština na ABS-S:2 skali adaptivnog funkcionisanja, kao i rezultati kompozitnog (faktorskog) skora.

Tabela 2. Osnovni statistički parametri analiziranih oblasti socijalnih veština
Table 2. Basic statistical parameters of analyzed areas of social skills

Standardni skorovi	Min	Max	AS	SD
Profesionalne veštine	4	15	10,49	2,991
Samousmeravanje	5	15	10,26	2,552
Odgovornost	6	15	11,21	2,525
Socijalizacija	4	16	10,44	2,801
Faktor socijalnih veština	70	132	102,44	13,525

Prema normama za osobe sa IO, može se reći da osobe sa UIO generalno ostvaruju prosečne rezultate u svim ispitanim oblastima (standardni skor za domene/subskale od 8 do 12; odnosno od 90 do 110 za Faktor) (Tabela 2). Konkretno, više od polovine ispitanika ostvaruje prosečne rezultate na subskalama Samousmeravanje (61,4%) i Socijalizacija (57,1%), dok je taj procenat nešto niži kada je reč o veštinama procenjenim subskalama Odgovornost (51,4%) i Profesionalne veštine (50%) (Grafikon 1).

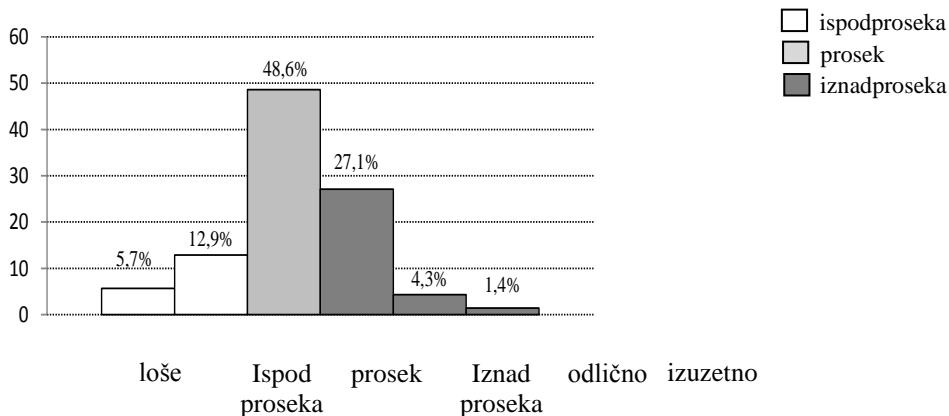


Slika 1. Nivo i postignuća na subskalama socijalnih veština

Picture 1. Level and achievements in subscales of social skills

Najmanji broj ispitanika (8,6%) ispodprosečne rezultate ostvaruje na subskali Odgovornost. U oblasti profesionalnih veština, 17,1% njih funkcionise na nivou ispod proseka (8,5% ima loše razvijene profesionalne veštine, a 8,6% ispod prosečne). U oblasti samousmeravanja, rezultate ispod proseka ostvaruje 15,7% osoba (4,3% ima loše razvijene veštine samousmeravanja, a 11,4% ispod prosečne). U oblasti socijalizacije, na nivou ispod proseka funkcionise 14,3% ispitanika (5,8% ima loše razvijene interpersonalne veštine, dok su one kod 8,6% ispod prosečne). Veliki broj ispitanika u navedenim oblastima funkcionise iznad proseka. Najveći broj njih iznad

prosečne rezultate ostvaruje na subskali Odgovornost (40%). Trećina ispitanika (32,8%) ima natprosečno usvojene profesionalne veštine, dok se na tom nivou u oblasti samousmeravanja i socijalizacije nalazi oko četvrtina ispitanika (22,8%, odnosno 28,6%). Može se reći da ispitanici ovog uzorka najbolje rezultate ostvaruju na subskali Odgovornost, i to statistički značajno bolje nego na svim ostalim subskalama (Profesionalne veštine: $t_{(69)}=-3,564$; $p=0,001$; Samousmeravanje: $t_{(69)}=-4,603$; $p\leq 0,000$; Socijalizacija: $t_{(69)}=2,932$; $p=0,005$). Postignuće na ostalim subskalama je međusobno približno jednako ($p>0,05$).



Slika 2. Nivo i postignuća na Faktoru socijalnih veština
Picture 2. Level and achievements on Factor social skills

Kada se posmatraju socijalne veštine u celini (faktorski skor), osobe sa UIO, takođe, većinom (48,6%) ostvaruju rezultate koji se kreću u okvirima proseka. Rezultate ispod proseka ostvaruje 18,6% ispitanika, dok se socijalne veštine 32,8% ispitanika nalaze iznad proseka (detaljnije na Grafikonu 2). U Tabeli 3 su prikazane interkorelacije ABS-S:2 subskala socijalnih veština.

Tabela 3. Interkorelacije ABS-S:2 subskala socijalnih veština
Table 3. Intercorrelations ABS-S:2 subscales of social skills

Domeni		Profesionalne veštine	Samousmeravanje	Odgovornost
Samousmeravanje	r	0,750		
	p	0,000		
Odgovornost	r	0,821	0,765	
	p	0,000	0,000	
Socijalizacija	r	0,683	0,777	0,663
	p	0,000	0,000	0,000

Skorovi na subskalama koje procenju različite aspekte socijalnih veština kod osoba sa UIO međusobno visoko i pozitivno koreliraju (Tabela 3). Karakteristike kao što su pokazivanje inicijative, istrajnost, odsustvo pasivnosti i aktivno korišćenje slobodnog vremena, procenjene subskalom Samousmeravanje, značajno su povezane sa veštinama neophodnim za uspešno obavljanje radnih zadataka (npr. spretnost,

opreznost/pažljivost, tačnost, upornost i sl. – subskala Profesionalne veštine) i savesnim ponašanjem u različitim situacijama (subskala Odgovornost). Savesnost je izrazito visoko povezana i sa profesionalnim veštinama. Mogućnost ostvarivanja i iniciranja interakcije sa drugima, saradljivost i obzirnost, kao i socijalna zrelost, procenjena subskalom Socijalizacija, je značajno povezana sa veštinama samousmeravanja, a potom i profesionalnim veštinama i savesnim ponašanjem. Ovakav obrazac korelacija dobijen je i na normativnom uzorku (Lambert et al., 1993). Iako se i u normativnom uzorku jačina korelacija kreće u rangu visokih, dobijena veza između profesionalnih veština i samousmeravanja, kao i odgovornosti u našem istraživanju je viša za $r=0,10$, odnosno $r=0,20$.

Starosne razlike

U Tabeli 4 su prikazana postignuća na ABS-S:2 subskalama socijalnih veština, kao i na kompozitnom skoru u odnosu na starost ispitanika.

Tabela 4. Socijalne veštine i starost ispitanika

Table 4. Social skills and age of subjects

Oblasti	Starosne grupe	AS	SD	Raspon	F(2)	p	part η^2
Profesionalne veštine	18-27	9,76	2,876	5-15	1,229	0,299	0,035
	27-36	11,04	3,039	5-15			
	36-45	10,68	3,038	4-15			
Samousmeravanje	18-27	9,84	2,461	6-14	0,588	0,558	0,017
	27-36	10,62	2,729	5-15			
	36-45	10,32	2,473	6-15			
Odgovornost	18-27	10,56	2,382	6-14	1,349	0,267	0,039
	27-36	11,50	2,760	7-15			
	36-45	11,68	2,311	8-15			
Socijalizacija	18-27	9,84	3,325	4-14	1,005	0,372	0,029
	27-36	10,62	2,483	6-15			
	36-45	11,00	2,427	6-16			
Faktor socijalnih veština	18-27	99,24	14,365	70-118	1,097	0,340	0,032
	27-36	104,08	13,160	81-123			
	36-45	104,42	12,777	82-132			

Nisu utvrđene značajne razlike u nivou usvojenosti socijalnih veština između ispitanika različitih starosnih grupa ($p>0,05$), što je u skladu sa rezultatima istraživanja u populaciji osoba sa dubljim nivoom IO sličnog uzrasnog raspona (Matson et al., 2009). Ipak, na osnovu prikaza srednjih vrednosti postignuća može se uočiti da se socijalne veštine osoba sa UIO i dalje usavršavaju tokom mlađeg odraslog doba (Tabela 4). Slični rezultati su uočeni i analizom razvoja kognitivnih sposobnosti i adaptivnih veština u celini (Beadle-Brown et al., 2000). Ovaj nalaz se i u odraslom dobu može tumačiti kao odraz neuralne maturacije. Naime, kompleksnije veštine, posebno socijalne, baziraju se na aktivnosti frontalnog režnja čije sazrevanje traje sve do ranog odraslog doba (Beauchamp and Anderson, 2010). Kada je reč o involutivnim promenama, prema rezultatima nekih istraživanja, one se u populaciji osoba sa IO mogu očekivati od srednjeg odraslog doba (Matson et al., 2009).

Razlike prema polu

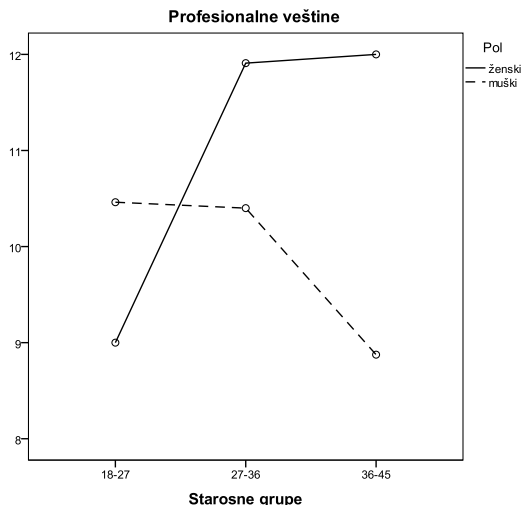
U Tabeli 5 su prikazana postignuća na ABS-S:2 subskalama socijalnih veština, kao i na kompozitnom skoru u odnosu na pol ispitanika.

Tabela 5. Socijalne veštine i pol ispitanika
Table 5. Social skills and gender of subjects

Oblasti	Pol	AS	SD	Raspon	F(1)	p	part η^2
Profesionalne veštine	Ženski	10,91	2,927	5-15	1,348	0,250	0,019
	Muški	10,08	3,037	4-15			
Samousmeravanje	Ženski	10,50	2,722	6-15	0,595	0,443	0,009
	Muški	10,03	2,396	5-14			
Odgovornost	Ženski	11,47	2,711	6-15	0,678	0,413	0,010
	Muški	10,97	2,348	7-15			
Socijalizacija	Ženski	10,41	3,125	4-16	0,008	0,929	0,000
	Muški	10,47	2,501	6-15			
Faktor socijalnih veština	Ženski	103,09	15,222	70-132	0,149	0,701	0,002
	Muški	101,83	11,889	81-123			

U oblasti socijalnih veština nisu uočene značajne razlike zasnovane na polu ($p > 0,05$). Muškarci i žene sa UIO su relativno ujednačeni u nivou ovladanosti socijalnim veštinama, kako u specifičnim oblastima, tako i u socijalnim veštinama u celini (kompozitni/faktorski skor) (Tabela 5). I ženski i muški ispitanici sa UIO najbolje postignuće ostvaruju na subskali Odgovornost. Kod žena, ono je značajno bolje u odnosu na postignuća na subskalama Samousmeravanje ($t_{(33)}=2,841$; $p=0,008$) i Socijalizacija ($t_{(33)}=2,370$; $p=0,024$), dok je kod muškaraca značajno bolje u odnosu na Profesionalne veštine ($t_{(35)}=3,071$; $p=0,004$) i Samousmeravanje ($t_{(35)}=3,799$; $p=0,001$). Za razliku od rezultata našeg istraživanja, u populaciji osoba tipičnog razvoja se detektuju polne specifičnosti u nivou usvojenosti socijalnih veština (Bongers et al., 2008). Te razlike počinju obično da se uočavaju već na ranom uzrastu – devojčice imaju uglavnom bolje komunikativne veštine, bolju teoriju uma i jače izraženu empatiju, dok su dečaci više usmereni na zadovoljavanje vlastitih potreba (DiPrete and Jennings, 2012; za pregled istraživanja videti Taylor et al., 2002; Walker, 2005). Polne razlike u nivou usvojenosti socijalnih veština kod osoba sa IO nisu direktno proučavane. Iako postoji uverenje da bi polne specifičnosti u socijalnim veštinama i problemima u ponašanju uočene kod osoba tipične populacije trebalo da imaju sličan obrazac i kod osoba sa IO (De Ruiter et al., 2007), rezultati nekih studija (Matson et al., 2009) potvrđuju odsustvo polnih razlika u našem istraživanju. S obzirom na to da su u ovom istraživanju, kao i u istraživanju Metsona i saradnika (Matson et al., 2009), obuhvaćene osobe sa izraženijim teškoćama u oblasti intelektualnog funkcionisanja (umerena, teška i duboka IO), moguće je da je odsustvo polnih razlika u usvajanju i održavanju socijalnih veština uslovljeno prisustvom interakcije sa intelektualnim statusom. Moguće je da su polne razlike prisutne kod osoba sa lakom IO, ali ne i kod osoba sa dubljim nivoima IO. Iako nisu uočene značajne polne i starosne razlike, primenom dvofaktorske analize varijanse uočeno je prisustvo interakcije starosti i pola, i to na subskali Profesionalne veštine ($F_{(2;64)}=3,678$; $p=0,031$; parcijalni $\eta^2=0,103$). Značajne razlike u nivou ovladanosti/očuvanosti profesionalnih veština se uočavaju između ispitanika muškog i ženskog pola u najstarijoj starosnoj

grupi (36-45 godina) ($F_{(1)}=6,361$; $p=0,022$). Polne razlike u mlađim uzrasnim grupama nisu statistički značajne ($p>0,05$).



Slika 3. Polne razlike muškaraca i žena sa UIO na subskali *Profesionalne veštine*
Picture 3. Differences between males and females with UIO on subscales of Professional skills

Kao što se može videti na grafičkom prikazu, razlika u profesionalnim veštinama kod muškaraca i žena u najstarijoj uzrasnoj grupi nastaje usled pada kvaliteta profesionalnih veština kod muškaraca (Grafikon 3), što može biti povezano sa manjom zastupljenošću dvostruke dijagnoze kod žena iste starosti.

Razlike u odnosu na prisustvo dvostruke dijagnoze

U Tabeli 6 su prikazana postignuća na ABS-S:2 subskalama socijalnih veština, kao i na kompozitnom skoru u odnosu na prisustvo dvostruke dijagnoze ispitanika.

Tabela 6. Socijalne veštine i komorbiditet ispitanika

Table 6. Social skills and comorbidity of subjects

Oblasti	DD	AS	SD	Raspon	F(1)	p	part η^2
Profesionalne veštine	da	8,93	2,645	4-13	16,347	0,000	0,194
	ne	11,59	2,748	5-15			
Samousmeravanje	da	9,21	2,555	5-13	9,407	0,003	0,122
	ne	11,00	2,302	6-15			
Odgovornost	da	9,72	2,328	6-14	22,666	0,000	0,250
	ne	12,27	2,110	8-15			
Socijalizacija	da	9,62	3,029	4-14	4,482	0,038	0,062
	ne	11,02	2,505	6-16			
Faktor socijalnih veština	da	96,79	14,206	70-118	9,734	0,003	0,125
	ne	106,44	11,608	82-132			

Legenda: DD=dvostruka dijagnoza

Prisustvo/odsustvo dvostruke dijagnoze ispitanika značajno utiče na nivo ovladanosti socijalnim veštinama kod osoba sa UIO. Obrazac razlika ukazuje na to da osobe sa dvostrukom dijagnozom imaju lošije razvijene socijalne veštine ($p=0,000-0,038$), mada

i dalje u nivou proseka za osobe sa IO (detaljnije u Tabeli 6). Prosečno razvijene profesionalne veštine ima 51,7% ispitanika sa dvostrukom dijagnozom. U oblasti samousmeravanja i odgovornosti, na nivou proseka funkcionise 58,6%, dok se u domenu socijalizacije na tom nivou nalazi njih 55,2%. Razlika u odnosu na ispitanike bez komorbiditeta je ta što manji procenat ispitanika sa dvostrukom dijagnozom ima socijalne veštine koje su u rangju iznad proseka. Rezultati ove grupe ispitanika se uglavnom distribuiraju između prosečnih i onih ispod proseka. Ispod proseka u oblasti profesionalnih veština funkcionise 34,5%, u oblasti samousmeravanja 27,6%, odgovornosti 20,7% i socijalizacije 24,1% ispitanika sa dvostrukom dijagnozom. Prisustvo komorbiditeta objašnjava oko 25% varijabilnosti rezultata u oblasti odgovornosti i oko 19% u oblasti profesionalnih veština. U domenu samousmeravanja i socijalnih veština u celini, dvostruka dijagnoza objašnjava oko 12% varijabilnosti rezultata, dok se najmanji procenat objašnjene varijanse (parcijalni $\eta^2=0,062$) registruje u domenu socijalizacije. Analizom domena/subskala socijalnih veština grupisanih u jedinstveni model utvrđeno je da dvostruka dijagnoza značajno utiče na socijalno ponašanje u celini (Wilks' $\lambda=0,720$; $F_{(4)}=4,972$; $p<0,001$). Oko 28% varijabilnosti ukupnog rezultata se može objasniti prisustvom komorbiditeta. Slični rezultati dobijeni su i primenom delova Vinelandove skale adaptivnog ponašanja, namenjenih proceni socijalnih veština, kod odraslih osoba sa lakom i umerenom IO (Đorđević i sar., 2015). Naime, utvrđeno je da su ispitanici sa dvostrukom dijagnozom značajno lošiji u oblasti veština prilagođavanja, što se manifestuje teškoćama adaptiranja na promene u svakodnevnim aktivnostima, kontrole sopstvenih emocionalnih i bihevioralnih karakteristika, kao i prilagođavanja načina reagovanja socijalnom kontekstu. U našem istraživanju najveći broj ispitanika sa dvostrukom dijagnozom ima, pored IO, dijagnostikovan poremećaj ponašanja (28,6%). Prema rezultatima istraživanja u Velikoj Britaniji, poremećaj ponašanja je najučestalija dodatna psihijatrijska dijagnoza kod dece i adolescenata sa IO, a njena prevalencija iznosi oko 20,5% (Emerson & Hatton, 2007). U odraslom dobu, poremećaj ponašanja, koji se manifestuje agresivnošću i destruktivnošću, se kreće u rasponu od 7 do 34%, zavisno od oštine primenjenog kriterijuma (Lundqvist, 2013). Kod oko 13% naših ispitanika dvostruka dijagnoza je uspostavljena zbog prisustva epilepsije, što je u skladu sa registrovanom prevalencijom epilepsije od 13-24% kod osoba sa IO (za pregled istraživanja videti Deb, 2007; Memisevic i Sinanovic, 2009; Robertson et al., 2015). S obzirom na mali broj ispitanika u poduzorcima, nismo bili u mogućnosti da dodatno izvršimo analizu prisustva eventualnih razlika u odnosu na specifičnost dodatne smetnje. Rezultati drugih istraživanja ukazuju na to da je epilepsija, nezavisno od intelektualnog statusa, praćena većim brojem socijalnih, ineterpersonalnih i bihevioralnih problema, kako kod dece (Besag, 2004; Tse et al., 2007; za pregled istraživanja videti Wodrich et al., 2006), tako i kod odraslih (Smith & Matson, 2010). Epilepsija kod odraslih osoba sa IO je često praćena promenama raspoloženja, nedostatkom empatije, nesaradljivošću i traženjem pažnje (McDermott et al., 2005), što se može odraziti i na kvalitet socijalnih odnosa. Osim toga, istraživanja pokazuju da osobe sa IO koje bolje funkcionisu u grupi, koje su sklone iniciranju socijalne interakcije i koje imaju bolje verbalne komunikativne veštine ispoljavaju manje problema u ponašanju, kao što su samopovređivanje, stereotipije i agresivnost/destruktivnost (Lundqvist, 2013).

ZAKLJUČAK

Analizom socijalnih vještina kod odraslih osoba sa UIO utvrđeno je da, prema normama za osobe sa intelektualnom ometenošću, postignuća većine ispitanika dostižu prosečne vrednosti. Relativno mali broj osoba sa UIO (18,6%) funkcioniše ispod proseka. Najbolje postignuće ostvaruju na subskali Odgovornost, koja procenjuje nivo savesnosti u različitim situacijama. Posmatrajući nivo usvojenosti socijalnih vještina u odnosu na nezavisne varijable, može se reći da u odraslom dobu starost (od 18-45 godina života) i pol nisu značajni faktori razlika u nivou usvojenosti socijalnih vještina ni u jednom procenjenom domenu socijalnih vještina ni kompozitnom skor (Faktoru socijalnih vještina). Prisustvo dvostruke dijagnoze značajno utiče na kvalitet socijalnih vještina u svim procenjenim domenima i kompozitnom skor (p=0,003) kod odraslih osoba sa UIO. Dobijeni rezultati ukazuju na potrebu za profilisanjem podrške osobama sa dvostrukom dijagnozom u svim domenima socijalnih adaptivnih vještina.

LITERATURA

1. American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: Author.
2. Beadle-Brown, J., Murphy, G., Wing, L., Gould, J., Shah, A., & Holmes, N. (2000). Changes in skills for people with intellectual disability: a follow-up of the Camberwell Cohort. *Journal of Intellectual Disability Research*, 44 (1), str. 12-24.
3. Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136 (1), str. 39-64.
4. Besag, F. M. (2004). Behavioral aspects of pediatric epilepsy syndromes. *Epilepsy & Behavior*, 5, str. 3-13.
5. Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2008). Predicting young adult social functioning from developmental trajectories of externalizing behaviour. *Psychological Medicine*, 38 (7), str. 989-999.
6. Deb, S. (2007). Epilepsy in People With Mental Retardation. In: J. W. Jacobson, J. A. Mulick & J. Rojahn, eds. 2007. *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities*. Springer US, str. 81-96).
7. De Ruiter, K. P., Dekker, M. C., Verhulst, F. C., & Koot, H. M. (2007). Developmental course of psychopathology in youths with and without intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (5), str. 498-507.
8. DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41 (1), str. 1-15.
9. Đorđević, M., Glumbić, N. i Brojčin, B. (2015). Socijalne veštine odraslih osoba sa intelektualnom ometenošću i dualnim dijagnoza. IV stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem „Aktuelnosti u edukaciji i rehabilitaciji osoba sa smetnjama u razvoju“, Beograd, 24-25. oktobar 2015. godine., Zbornik rezimea, str. 24.
10. Emerson, E., & Hatton, C. (2007). Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain. *The British Journal of Psychiatry*, 191 (6), str. 493-499.
11. Kemp, C., & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22 (4), str. 391-411.
12. Lambert, N., Nihira, K. & Leland, H. (1993). *Adaptive Behavior Scale School: Examiner's Manual*, second edition. Austin, Texas: Pro-ed.

13. Lundqvist, L. O. (2013). Prevalence and risk markers of behavior problems among adults with intellectual disabilities: a total population study in Örebro County, Sweden. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (4), str. 1346-1356.
14. Matson, J. L., & Boisjoli, J. A. (2009). An overview of developments in research on persons with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, str. 587-591.
15. Matson, J. L., Dempsey, T., & LoVullo, S. V. (2009). Characteristics of social skills for adults with intellectual disability, autism and PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3 (1), str. 207-213.
16. Matson, J. L., & Wilkins, J. (2007). A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, str. 28-37.
17. McDermott, S., Moran, R., Platt, T., Wood, H., Isaac, T., & Dasari, S. (2005). Prevalence of epilepsy in adults with mental retardation and related disabilities in primary care. *American Journal on Mental Retardation*, 110 (1), str. 48-56.
18. Memisevic, H., & Sinanovic, O. (2009). Epilepsy in children with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina: Effects of sex, level and etiology of intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 30 (5), str. 1078-1083.
19. Robertson, J., Hatton, C., Emerson, E., & Baines, S. (2015). Prevalence of epilepsy among people with intellectual disabilities: a systematic review. *Seizure*, 29, str. 46-62.
20. Smith, K. R., & Matson, J. L. (2010). Behavior problems: Differences among intellectually disabled adults with co-morbid autism spectrum disorders and epilepsy. *Research in Developmental Disabilities*, 31 (5), str. 1062-1069.
21. Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J., Williams, L. M., & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *The Journal of Primary Prevention*, 23 (2), str. 259-272.
22. Tse, E., Hamiwka, L., Sherman, E. M., & Wirrell, E. (2007). Social skills problems in children with epilepsy: Prevalence, nature and predictors. *Epilepsy & Behavior*, 11 (4), str. 499-505.
23. Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (3), str. 297-312.
24. Wehmeyer M. L. (1996). A self-report measure of self-determination for adolescents with cognitive disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, str. 282-293.
25. Wodrich, D. L., Kaplan, A. M., & Deering, W. M. (2006). Children with epilepsy in school: Special service usage and assessment practices. *Psychology in the Schools*, 43, str. 169-182.

UTJECAJ KREATIVNOG STVARALAŠTVA U RADU S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

INFLUENCE OF CREATIVE WORK ON SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES

Klaudija BANJEGLAV, Slađana RADIĆ, Renata ŠIMEG

Centar za odgoj i obrazovanje "Ivan Štark", Osijek, Hrvatska

Iskustva iz prakse

APSTRAKT

Cilj ovog rada je prikazati važnost utjecaja korištenja različitih oblika kreativnog stvaralaštva kroz izvannastavne aktivnosti u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Predstavljeni su pojedini dramsko-scenski, lutkarski i plesni nastupi u cilju prikaza prilagodbi, pristupa, sadržaja i postupaka s obzirom na sposobnosti, interese i mogućnosti učenika s teškoćama u razvoju. Cilj primjene ovih stvaralačkih elemenata je poboljšati kvalitetu odgoja i obrazovanja djece kao i njihovog cjelokupnog funkcioniranja u školi i životu. Pozitivni rezultati ovih aktivnosti upućuju na nužno uključivanje djece s teškoćama u razne oblike kreativnog stvaralaštva.

Ključne riječi: izvannastavne aktivnosti, kreativno stvaralaštvo

ABSTRACT

The aim of this study was to show the importance of the impact of using different forms of creative work in extracurricular activities when working with students with disabilities. The study presents several staged performances, including drama, puppetry and dance, in order to display adjustments made in approaches, content and procedures with regard to skills, interests and capabilities of students with disabilities. The goal of the application of these creative elements is to improve the quality of education of children as well as their overall functioning in school- and private life. The positive results of these activities indicate the necessity of inclusion of disabled children in various forms of creative work.

Keywords: extracurricular activities, creative work

UVOD

Jedno od glavnih obilježja suvremene pedagogije jest omogućiti uvjete za kreativno stvaralaštvo u školi. „Briga o kreativnosti u školskim uvjetima jedna je od najvažnijih zadataka suvremene škole koja prije svega mora polaziti od potreba djeteta, ali istovremeno i od potreba suvremenog društva u kojemu kreativnost predstavlja osnovnu polugu razvoja“ (Previšić, 1987). Raznim oblicima kreativnog stvaralaštva utječe se na razvoj sposobnosti učenika, psihofizički i emocionalni razvoj te odgoj. Učenici pokazuju kako doživljavaju svijet oko sebe, razvijaju svoje talente i na taj način obogaćuju svoje školske aktivnosti. Elementi lutkarsko-dramskih i plesnih oblika kreativnog stvaralaštva, kao što su lutka, ritam, pokret i glazba, primjenjuju se tijekom cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa, a proširuju kroz rad izvannastavnih aktivnosti. Brojna literatura potvrđuje ako upotrebljavamo lutku kao nastavno

pomagalo dječje učenje je motiviranije i učinkovitije. Uvođenje scenske lutke kao didaktičkog medija u svrhu obrađivanja, ponavljanja i proširivanja nastavnog gradiva je sve više prisutno u našim školama. U obliku scenskih igara najbolje se obrađuju sadržaji materinskog jezika i prirode i društva. Svaki predmet koji se kreće može biti lutka. Kreator lutke treba osmisliti lutku koja treba biti funkcionalna određenoj dramskoj situaciji. “Lutka je biće njihova svijeta, dijete animirajući svojom maštom stvara nove svjetove“ (Paljetak, 2008). Lutka nadahnjuje svojom jednostavnošću, simbolikom i neposrednošću. Dijete igrom oživljava lutku, daje joj energiju živog bića. Lutkarska improvizacija u radu s djecom s posebnim potrebama je funkcionalnija i primjenjivija jer djeca slobodnije iskazuju svoju kreativnost i misli, lakše povezuju naučene sadržaje. U lutkarskoj improvizaciji djeca stvaraju spontano lutkarski tekst, a često je ono samo pomoćno sredstvo uz ples i animaciju lutke. Ritam čini sastavni dio pokreta, govora i glazbe. Sposobnost ritmiziranja omogućava zahvaćanje i reproduciranje zadanog ritma, a stvaranje ritma u pokretu važan je čimbenik poboljšanja kvalitete motoričkog i govornog razvoja. Glazba kao medij značajno utječe na emocionalni razvoj djece. Glazbene i plesne aktivnosti kod djece potiču želju za igrom i kretanjem, odnosno izmjenom statičkih i dinamičkih aktivnosti. Ples uz glazbu potiče razvoj različitih sposobnosti. Mogućnost usklađivanja tijela i pokreta potiče sposobnost učenja te funkcionalne integracije tijela.

Prikaz rada Lutkarske skupine

S obzirom na povezanost i zajednički rad i nastupe lutkarske i dramsko-scenske skupine u našem Centru naglasak smo stavili na prikaz rada lutkarske skupine. Susrete lutkarske skupine započinjemo vježbama razgibavanja svih dijelova tijela do različitih oblika hodanja. Slijede igre transformacije i identifikacije, igre kretanja u scenskom prostoru i pantomimske igre (oponašanja pojedinih stanja, radnji, uloga...). Rad nastavljamo scenskom improvizacijom bez lutke (usmeni dijalog ili monolog) i tada slijedi improvizacija s lutkom. Učenike postupno uvodimo u savladavanje animacije lutke. Introvertirani učenici lakše se upuštaju u lutkarske igre kada su sporedni likovi, bez govornog angažmana. Njima se sviđa samo animiranje-pokretanje lutke jer se iza lutke osjećaju sigurno. Uz jednostavne upute djeca improviziraju situaciju, uživljavaju se u likove i smanjuju strah od nastupa. Improvizacije su djeci zanimljive jer ne zahtijevaju pamćenje teksta i često su to prikazi svakodnevnih situacija ili njima poznatih likova. Nakon improvizacija krećemo na razradu lutkarske predstave, uzimajući u obzir želje i sposobnosti učenika. Lutkarska dramaturgija, režija, izrada lutke, animacija, lutkarska scenografija i glazba su sastavnice lutkarske igre te je učitelju potrebno poznavanje tih sastavnica i prilagodba istih u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Bez obzira na oblik kreativnog stvaralaštva, rad treba zasnivati na inicijalnoj procjeni funkcioniranja učenika i poznavanje zahtjeva određene scenske aktivnosti: kognitivni razvoj i razumijevanje uputa, razvijenost vizualne i auditivne percepcije, sposobnost snalaženja u prostoru, oštećenje vida ili sluha, motoričke teškoće, kronološka dob djece, prostor, vrijeme potrebno za usvajanje sadržaja, te dinamika glazbe. Iz te procjene proizlazi niz prilagodbi i strategija. Dakle, kod uvježbavanja određenog lutkarskog prikaza sve sekvence često uvježbavamo istovremeno, ali u sporijem tempu i bez inzistiranja na točnosti u izvedbi. Korigiranje i uvođenje složenosti u predstavu dozira se postupno kako bi učenici bez teškoća i

opterećenosti usvojili zadatak. Bitno je poticati ugodno ozračje i zadovoljstvo svojom aktivnošću. Dramski tekst u lutkarskoj predstavi se sažima uz nužno korištenje samo poznatih riječi i izraza. Rečenice su kratke ukoliko ih glumci-učenici moraju pamti. Često se zbog uprizorenja bajki ili složenijih dramsko-lutkarskih radnji koriste pripovjedači koji čitaju cijeli tekst. Takav način olakšava glumu ili animaciju glumaca i pruža im potpunu uživljenost i spontanost u realiziranju glume-animacije. Pripovjedači su učenici koji razgovijetno i glasno čitaju. S takvim učenicima se posebno provode vježbe izražajnog čitanja uz označavanje, isticanje i objašnjavanje pojedinih riječi, vježbe pravilnog naglašavanja riječi i stanki unutar teksta. U slučaju kada pripovjedači imaju strah od javnog nastupa čitaju iza paravana uz pomoć mikrofona. Važno je učeniku osigurati dovoljno vremena za reakciju na sceni kao i dovoljno vremena za uvježbavanje teksta i animacije. Scenografija je bitna odrednica kako u bogaćenju lutkarsko-dramskog prikaza tako i cilju razvijanja likovnog stvaralaštva. Većinom koristimo velike paravane koje učenici oslikavaju, mobilnu scenografiju koja predstavlja mjesto radnje u kojem učitelj koordinira glumcima i lutkarskom animacijom. lutka ne smije biti preteška ni prezahtjevna za animaciju. Štapne lutke su najjednostavnije za animaciju i izradu. Učenici izrađuju uz pomoć voditelja skupine pojedine etape scenske lutke i scenografije. Bitnu ulogu u nastupu ima i vršnjačka pomoć. Koristimo ju u slučajevima kada učenik ne može zapamtiti slijed događaja na sceni ili se zbog oštećenja vida ili motoričkih oštećenja ne može samostalno kretati na sceni. Učenici koji su motorički spretni, ali govor im nije dovoljno razvijen preuzimaju ulogu animatora lutki iza paravana, tehničkih pomagača kod ubacivanja rekvizita ili osoba koje drže paravan. Pojedini učenici sudjeluju u procesu puštanja glazbe ili korištenja zvučnih efekata. Uloga glazbe je dočaravanje ugodaja, obogaćivanje dječje glume, a ponekad je ona kompletna priča na kojoj počiva animacija lutaka. Tako je uz glazbeni predložak (Bumbarov let, Nikolai Rimski-Korsakov) animacijom realiziran susret leptira i bumbara. Ovakve minijaturne lutkarske igre uz glazbu najbolje su pokazale samostalnost učenika.



Slika 1. Proba za nastup
Picture 1. Probe for performance



Slika 2. Vježbe razgibavanja
Picture 2. Stretching exercises

Prikaz rada Ritmičke skupine

„Učiteljice, hoćemo li danas plesati?“ - Ovo je rečenica koju svakodnevno čujem nakon pozdrava. Bez obzira na teškoće s kojima se djeca suočavaju u životu, bez obzira na to imaju li motoričke teškoće, teškoće s vidom ili sluhom, za sve njih ples je izvor ogromnog zadovoljstva, radosti i motivacije. Vježbanje plesne točke postalo je nezaobilazan dio školskog dana, vrijeme kada se opuštamo, zabavljamo i učimo. U ritmičku skupinu uključena su djeca iz odgojno-obrazovnih skupina, razredne i predmetne nastave bez obzira na vrstu i stupanj teškoće u razvoju pa upravo zbog tih različitosti tijekom cijele godine provodimo vježbe s ciljem poticanja razvoja ili poboljšanja psihofizičkog i emocionalnog funkcioniranja:

- Osveščivanje osjećaja za ritam koje se provodi kroz vježbe improvizacije tijelom ili ritmičkim glazbalima, glazbene igre i pjevanje. Dijete je prije svega potrebno staviti u situaciju da osvijesti osnovne ritmove (ritam disanja, otkucaja srca), da pronade ritam u redu i prostoru koji ga okružuje, a zatim da ga nauči izvesti u zadanom tempu i pokretom.
- Vježbe pokretanja tijela ili dijelova tijela provodimo kroz ritmičko oblikovanje, funkcionalne vježbe, igre sa sredstvima, ritam ili glazbu. Vježbe u kojima je cilj potaknuti dijete da se spontano kreće prostorom ili pokreće samo određene dijelove tijela u zadanom tempu su izuzetno važne jer se dijete emocionalno „oslobađa“, postaje spontanije i komunikativnije, ali rezultati ovih vježbi daju i informacije o načinu i funkcionalnosti dječjeg pokreta u odnosu na različiti ritam.
- Vježbe pravilnog i koordiniranog kretanja, zaobilaženja prepreka i kretanja u zadanom smjeru i zadanim ritmom olakšavaju usvajanje plesne točke kao skupine harmoničnih i koordiniranih pokreta zaokruženih u jednu cjelinu.

Prvi korak u osmišljavanju plesne točke je obično izbor glazbe. Uglavnom biram vrlo dinamičnu, veselu glazbu, s puno ritma koja sukladno tome uključuje i puno izmjena u kretanju. Iako se takav izbor glazbe može činiti kontraproduktivan s obzirom na teškoće u psihomotoričkom razvoju, tijekom godina rada sam shvatila da djeca puno pozitivnije reagiraju na dinamičnu glazbu te lakše usvajaju pokrete koji se izvode u bržem ritmu od onih koje trebaju izvesti sporijim tempom. Osim toga, vodim računa da to bude glazba koja se djeci sviđa, a imaju mogućnost i sami predložiti na kakvu vrstu glazbe žele plesati. S obzirom na sposobnosti i kronološku dob djece, važno je odrediti način na koji će se izvoditi plesni pokreti. Ovisno o tome uključujem li u plesnu točku djecu s teškoćama vida, sluha, motoričkim teškoćama te različitim stupnjem intelektualnog razvoja, točke izvodimo u formaciji kruga, liniji s vođenjem, paru, dva kruga...



Slika 3. Formacija kruga
Picture 3. Circle formation



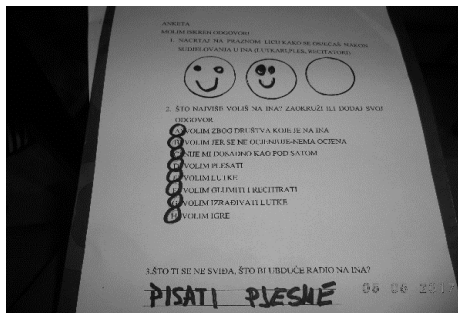
Slika 4. Ples u paru
Picture 4. Dance in pair

Ako u istoj točki sudjeluju djeca koja su jako različita po stupnju razvoja i različitim sposobnostima, plesnu točku izvodimo u dva kruga, izvode se različiti plesni pokreti, a neophodna je i dodatna pomoć učitelja ili asistenata. Plesne pokrete uvježbavamo raspoređeni u prostoru uvijek na isti način. Veliki broj djece ima teškoća s orijentacijom u prostoru, s određivanjem odnosa lijevo/desno i ispred/iza. Ako su većinu vremena vježbali na lijevoj strani grupe, a zatim ih premjestim na desnu, neće se više moći orijentirati niti izvesti pokrete. Svaka točka se s obzirom na duljinu i dinamiku uvježbava u sekvencama. Točka se raščlanjuje na određeni broj sekvenci koje se pojedinačno uvježbavaju bez glazbe, uz verbalne upute i brojanje u zadanom ritmu. Uvježbani dijelovi točke u konačnici se spajaju u cjelinu i uvježbavaju uz glazbu. Osim plesnih točaka s djecom koja pokazuju talent za pjevanje uvježbavala sam pjevanje različitih vrsta pjesama, između ostalog i pjesme na stranom jeziku (ruskom i mađarskom), što su djeca odlično usvojila (čak i djeca koja imaju nedovoljno razvijen govor). Najveća kvaliteta ovakve izvannastavne aktivnosti je u našim nastupima na različitim priredbama i plesnim smotrama na kojima smo sudjelovali s plesnim točkama ili kao gosti, a djeci je omogućilo komunikaciju s djecom iz redovnih osnovnih škola i sudjelovanje u događanjima šire zajednice.

Evaluacija

Najveći rezultati i nagrade ovih kreativnih oblika rada su nastupi na školskim priredbama, kulturnim manifestacijama izvan škole ili uključivanjem u razne projekte. Učenici Centra „Ivan Štark“ svoje su predstave pripremali i prikazivali na školskim priredbama te lutkarsko-dramskim manifestacijama: „Festival petominutnih učeničkih igrokaza „POZOR! Plivamo na sceni“ u Dječjem kazalištu Branko Mihaljević u Osijeku, susreti kulturnoumjetničkih skupina osoba s posebnim potrebama INKAZ, Zagreb. U okviru ritmičke skupine učenici su sudjelovali na plesnim smotrama u Sarvašu „Plesna kultura u osnovnim školama“, u Valpovu „Veseli ritam pokreta“, INKAZ, Zagreb, Bili smo gosti za Dan volontera, na humanitarnim turnirima „7 kafića“, te u Centru Pečuh, R Mađarska. Važna je i evaluacija kreativnih aktivnosti od strane učenika. Time dobivamo povratnu informaciju o nedostacima rada, željama učenika i aktivnostima koje trebamo nastaviti u daljnjem radu. Evaluaciju provodimo korištenjem listića na kojem djeca u prazno lice ucrtavaju „smješka“ ili „plačka“ kao izraz svog raspoloženja nakon rada. Učenici mogu i napisati svoj komentar uz izraz SVIĀDA MI SE.../ NE SVIĀDA MI SE, uz obrazloženje. Svi

anketirani učenici su izrazili svoje zadovoljstvo radom na izvannastavnim aktivnostima. Kao razloge navode: volim plesati, volim lutke, volim glumiti i recitirati, volim dolaziti na izvannastavne aktivnosti zbog društva, nema ocjenjivanja i nije mi dosadno. Njihove želje za aktivnostima u budućnosti su: više plesa, više glume, recitiranja i pisanja pjesama.



Slika 5. Evaluacijski listić za učenike
Picture 5. Evaluation list for students

ZAKLJUČAK

Sve opisane izvannastavne aktivnosti omogućavaju spontaniju komunikaciju između učitelja i učenika. Njihova primjena utječe na razvoj psihofizičkih osobina djeteta, razvija i obogaćuje maštu, govor, finu i grubu motoriku, potiče razvoj sensorike pa je time veća uloga u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. To je medij kojim se suptilno i učinkovito djeluje na stjecanje socijalnih, kulturnih, etičkih i estetskih vrijednosti kod djece s teškoćama u razvoju. Primjena lutke i lutkarske igre, glazbe i pokreta kroz glazbu u odgojno-obrazovnom radu kod djece s teškoćama u razvoju je širok, od redovne nastave do različitih oblika u slobodnim aktivnostima i školskim projektima. Kod realiziranja ovih oblika rada s djecom s teškoćama u razvoju potrebno je znanje i iskustvo učitelja o primjeni ovih stvaralačkih oblika, tehničkim prilagodbama, kao i o sposobnostima učenika. Tijekom realizacije često je potreban timski rad i pomoć učitelja i stručnih suradnika raznih profila (učitelji likovne kulture, učitelji glazbene kulture, učitelji tehničke kulture). S obzirom na motivaciju djece, kao i reakcije roditelja te šire društvene zajednice, zaključujemo da sudjelovanje u ovakvim izvannastavnim aktivnostima kod djece dovodi do pozitivnih promjena na svim razinama funkcioniranja, a osobito zamjećujemo promjene u ponašanju. Liste evaluacije, kao i video zapisi s pojedinih susreta i nastupa, pokazuju da im se rad u ovim aktivnostima sviđa te ih ispunjava zadovoljstvom. Lutkarska igra, dramski i plesni elementi kreativno i funkcionalno olakšavaju usvajanje obrazovnih i odgojnih sadržaja te smatramo da ih je potrebno primjenjivati svakodnevno tijekom odgojno-obrazovnog rada, a pozitivni rezultati ovih aktivnosti upućuju na nužno uključivanje djece s teškoćama u razvoju u razne oblike kreativnog stvaralaštva.

LITERATURA

1. Coffou, V. (2004). Lutka u školi. Priručnik za lutkarstvo u nastavi i slobodnim aktivnostima s lutkarskim igrama. Zagreb: Školska knjiga.
2. Levandovski, D., Teodorović, B., Mišić, D. (1996). Igre za odrasle osobe s mentalnom retardacijom, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu Centra za rehabilitaciju Zagreb, Zagreb.
3. Paljetak, L. (2007). Lutke za kazalište i dušu. Zagreb: MČUK.
4. Pokrivka, V. (1978). Dijete i scenska lutka. Zagreb: Školska knjiga.
5. Previšić, V. (1987). Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo. NIRO "Školske novine", Zagreb.
6. Stamenić, I. (2016). Utjecaj glazbe i plesa na djecu s teškoćama u razvoju, završni rad. Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet Odsjek za odgojiteljski studij (Zagreb/Petrijnj./ Čakovec). Čakovec
7. Vukonić-Žunič, J. (2006). Lutkarski medij u školi : priručnik za učitelje i voditelje lutkarskih družina. Zagreb: Školska knjiga.

PRIKAZ RADA SKUPINE KOJA KORISTI SUSTAV MODIFICIRANIH ZNAKOVA

A REVIEW OF A GROUP FOR MODIFIED SIGN LANGUAGE

Ivana HORNJAK

Centar za odgoj i obrazovanje "Ivan Štark", Osijek, Hrvatska

Iskustva iz prakse

APSTRAKT

U Centru za odgoj i obrazovanje "Ivan Štark" više od pet godina djeluje skupina koja koristi sustav modificiranih znakova i okuplja korisnike našeg Centra koji imaju oštećenje sluha, a vrlo često i značajne utjecajne teškoće (Treacher-Collins SY, CP), djecu kojoj je zbog nedovoljno razvijenog govora to oblik potpomognute komunikacije, ali i čujuću populaciju s ciljem inkluzije. Skupina je otvorenog tipa i uz stalne članove ima i supervizore iz Udruge gluhih Osječko-baranjske županije, studente, komunikacijskog prevoditelja, volontere... U radu koristimo sustav modificiranih znakova mr. sc.Vesne Ivasović, prof. psihologije, znakovni jezik, dvoručnu i jednoručnu abecedu, čitamo s usana, razvijamo vještine čitanja i pisanja, razumijevanja, imenovanja, stimuliramo sluh, verbaliziramo...Bez obzira na heterogenost skupine s obzirom na kronološku dob, spol i vrstu utjecajnih teškoća, te različiti stupanj intelektualnog funkcioniranja, primarno je ozračje zajedništva, međusobno poticanje i pomaganje i što potpunije ostvarenje individualnih potencijala. U tom smislu djeluje i naš zbor osoba s oštećenjem sluha „Zvuci tišine“, u kojem znakujemo pjesme, te nastupamo na školskim priredbama i u Dječjem vrtiću „Jelenko“, te tako senzibiliziramo i educiramo osobe iz svog okruženja. Na taj smo način pet generacija djece vrtićke dobi poučavali osnovama modificiranog znakovnog jezika, jednoručnoj i dvoručnoj abecedi i postali prijatelji.

Ključne riječi: sustav modificiranih znakova, znakovni jezik, inkluzija

ABSTRACT

For more than five years a group for modified sign language has been operating in the Centre for Teaching and Education "Ivan Štark", gathering the Centre members with hearing loss in varying degrees, very often with congenital disorders (Treacher-Collins SY, CP), for children with underdeveloped ability to talk, this is a form of an assisted communication, and with population without hearing problems we encourage inclusion. It is an open type group, along with permanent members there are supervisors from Osijek Baranja County Deaf Association, students and volunteers...In our approach we use Msc. Vesna Ivasović prof.psych modified sign language system, sign language, one and two hand manual alphabet, lipreading, development of reading and writing skills, understanding, naming, stimulation of a remaining part of hearing sense, verbalising... There is an atmosphere of familiarity sense of community, mutual encouraging as well as full realisation of individual potentials, regardless of a group heterogeneity, age, sex or a degree of a disorder. The group also participates in our choir "Sounds of silence" whose members have hearing disorders, and in which we sign songs, perform in school events and Nursery "Jelenko" sensitising and educate people around us. This way we have educated five generations of children preschool age modified sign language, one and two hand alphabet, and became friends.

Keywords: modified sign system, sign language, inclusion

UVOD

Ovaj članak ima za cilj prikazati neke od metoda terapijskog i kreativnog rada s osobama oštećena sluha: usvajanje znakovnog jezika, njegove prilagodbe u vidu modificiranog sustava znakova, opismenjavanje, bogaćenje rječnika, ali i približavanje umjetničkom izričaju, svijesti o sebi, prihvaćanju i pozitivnom mišljenju o sebi samom, aktivnom uključivanju u život okruženja, te time i poboljšanje kvalitete života. Porastom svijesti o važnosti uključivanja osoba s oštećenjem sluha u različite oblike školovanja i rehabilitacije povećala se i uključenost učenika s teškoćama te vrste u Centru za odgoj i obrazovanje „Ivan Štark“ te se ukazala potreba da se uz individualnu terapiju pristupi i radu u grupi kao novom i učinkovitijem obliku djelovanja. Neki od korisnika priključili su nam se tek u višim razredima predmetne nastave, neki su bili korisnici radnog osposobljavanja, no većina ih je pristigla u dobi od sedam godina, već pri upisu u naš Centar. Skupina je vrlo heterogena s obzirom na dob, spol, stupanj intelektualnog i emocionalnog funkcioniranja, obiteljske i sociokulturne sredine iz koje dolaze. Često uz oštećenje sluha nalazimo i druge utjecajne teškoće kao što su cerebralna paraliza, Syndrom Tracher – Colins, slabovidnost i emocionalne teškoće. Različiti su i stupnjevi i vrste oštećenja sluha pa je tako čine gluhe i nagluhe osobe koje se koriste slušnim pomagalicama na jednom ili oba uha, ili imaju umjetnu pužnicu. Nastankom ove skupine multipliciran je učinak logopedске terapije, te je ekonomičnije i kvalitetnije korištenje njenog termina. Najefektnija iz toga je identifikacija i povezivanje unutar skupine, prihvaćanje svojih osobitosti, pozitivniji odnos prema sebi, porast samopouzdanja, te uzajamno pružanje potpore. U skupini su lakše prihvaćali znakovanje, dvoručnu i jednoručnu abecedu, slušno pomagalo pa i naočale i povećalo. Stariji i uspješniji su glavni motivatori i brižno se odnose prema mlađima, no katkad i mlađi educiraju starije posebice pri vježbama na računalu, vježbama opismenjavanja i radu na tabletu. Pozitivan utjecaj je evidentan i pri korištenju nekonvencionalnih gesti i sustava modificiranih znakova, znakovanju u zboru i pri javnom nastupu pri kojem se učenici uzajamno korigiraju, savjetuju se, međusobno odgojno djeluju i to u vrlo prirodnom i ugodnom ozračju. Najveselije je pri imenovanju emocija, razgovoru o njima, te njihovoj facijalnoj ekspresiji pred ogledalom. Zadatak logopeda je da okupi sudionike, osigura im uvjete rada, individualizira i prilagodi sadržaj i metode rada, isplanira kronologiju terapije, prati, usmjerava i evaluira, određuje tempo rada, sugerira izmjenu aktivnosti, demonstrira, potiče, potkrepljuje i diskretno korigira i motivira. Svaki susret planiran je na način da sadrži ležeran uvod koji uključuje pozdravljanje, kratki neobavezni razgovor, utvrđivanje sadržaja prošlog susreta, zatim glavni dio kad smo posvećeni znakovanju, čitanju i pisanju, te završni dio koji se planira kao uspješno odrađen, radi osjećaja zadovoljstva i iščekivanja slijedećeg susreta. Na samom početku neophodno je bilo educirati sve djelatnike našeg Centra te im osigurati materijale kojim će se koristiti u radu s osobama oštećena sluha.



Slika 1. U Udruzi gluhih i nagluhih osoba Osječko – baranjske županije

Picture 1. In the Association of Deaf and Hard of Hearing Persons of Osijek - Baranja County

Naše aktinosti izvan ustanove

Iz specifičnosti rada proizlazi potreba za supervizijom stručnjaka koji su pratili naš rad, savjetovali i poticali nas da kvalitetnije djelujemo. Višegodišnja suradnja s Udrugom gluhih i nagluhih osoba Osječko – baranjske županije i gospođom Gordanom Pešo, koja je tumač i prevoditelj hrvatskog znakovnog jezika, nam je pri tom izuzetno dragocjena. Sa svojim suradnicima izravno sudjeluje u radu naše skupine, prevodi pjesme na znakovni jezik, uvježbava ih i nastupa s nama, sugerira nam u kom smjeru možemo poboljšati naš rad. Zadovoljstvo je kad nas ugoste u svojim prostorima Udruge pri značajnim obljetnicama a i kad se samo družimo i učimo. Tada članovi Udruge gluhih i nagluhih osoba Osječko – baranjske županije posebnu pozornost posvete učenicima našeg Centra: razmijenimo prigodne darove koje smo sami izradili jedni za druge, znakujemo zajedno, učimo jednoručnu i dvoručnu abecedu, čitamo s usana...A s obzirom na to da znamo kako će biti jako zanimljivo i poučno uz puno kolača, soka i balona, pridružimo i čujuće prijatelje iz naših razreda. Važno je da se svi upoznaju s populacijom osoba s oštećenjem sluha i upoznaju njihov jezik i pismo. To je i vrlo uspješna međugeneracijska suradnja na veliku obostranu radost. Usput koristimo javni gradski prijevoz (tramvaj), upoznajemo svoj grad imenujemo njegove značajke i sve što uz put zanimljivo vidimo, i to koreliramo s nastavnim sadržajima.



Slika 2. Razredna nastava je podrška prijatelji

Picture 2. Class teaching is a support for a friend



Slika 3. U ambulanti Audiologije

Picture 3. In the audiology ambulance

Uz medicinsko osoblje našeg Centra često u pratnji logopedice, katkad rehabilitatora i pripravnice, zajednički posjetimo ambulantu Audiologije u Kliničkom bolničkom centru Osijek. Prethodno roditelji potpišu suglasnost i prosljede nam uputnice za specijalistički pregled i nakon što smo zajednički naručeni, odemo u vrijeme dogovorenog termina. Nakon što obavimo fonijatrijski pregled, audiološku obradu, (govornu i tonalnu audiometriju), s nalazima pristupamo uzimanju otiska u raznobojnoj pjenu za dioslušnog pomagala koje se stavlja u ušnu školjku i kanal. Nakon što se slušno pomagalo ugodi, svjedoci smo neizmjernom oduševljenju i sreći, ozarenosti i eksperimentiranju zvukovima kod djece koja prvi put kvalitetno čuju. To je svakako razlog više da pažljivo postupamo sa svojim slušnim pomagalima, da se trudimo oslušivati njihovo funkcioniranje i da se brinemo o njima kako bi nam dugo i kvalitetno služila. Zajednički ih održavamo, čistimo izamjenjujemo baterije, vraćamo cjevčicu ukoliko se izvukla pa dolazi do mikrofonijske jer u nju ulazi zrak. Nakon takvog iskustva korisnici znaju da to nije ništa zabrinjavajuće i da se lako riješi. Sve to ima pozitivan utjecaj na samopouzdanje, ali i na odnos prema slušnom pomagalu jer nam ono više nije nametnuto, svjedočimo da ga nose i naši prijatelji iz skupine. U prvoj fazi korištenja slušnog pomagala ono nakon nastave ostaje u školi, nekad se njegovo korištenje prekida i nakon par sati ovisno o osobitosti učenika. Nužno je da prilagodba djeteta bude postupna, pod nadzorom i pomno praćena da bi se izbjegao mogući nepovoljni utjecaj na sluh ili slušno pomagalo. Sad kad čujemo – učimo slušati! To je individualan i dugotrajan proces koji zahtjeva puno strpljenja, truda i kreativnosti. Pri tom koristimo sve što bi nam u tome moglo pomoći: konkretne, kontekst, prirodne situacije, knjige, slike, multimediju... Vrlo je koristan Slušni trening čiji je autor prof. dr. sc. Mladen Heđever, koji nam pomaže upariti zvuk i sliku na vrlo jednostavan i zanimljiv način, a pripadajući materijali omogućavaju praćenje i evaluaciju. Od istog autora je i dobro poznati Behringer Digitalni logopedski set. Vježbamo i čitanje s usana, facijalnu ekspresiju emocija, jednoručnu i dvoručnu abecedu, znakovni jezik te sustav modificiranih znakova za djecu i odrasle s nerazvijenim govorom kao primjereni oblik komunikacije za osobe s posebnim potrebama koja imaju oštećenje sluha, a često i utjecajne teškoće. Ovaj sustav osmislila je mr. sc. Vesna Ivasović, prof. psihologije u svrhu augmentativne komunikacije djece i odraslih s nerazvijenim ili nedovoljno razvijenim govorom. Za populaciju djece s teškoćama u razvoju pokazao se izuzetno koristan i primjenljiv zbog svojih pojednostavljenih, ikoničkih znakova te ih djeca prirodnije prepoznaju i izvode s obzirom na svoje kognitivne i motoričke mogućnosti. Lako se pamte, sporije izvode i praćeni su verbalizacijom. Kada nam se pridruži novi član dogovorimo njegov individualni znak, upoznajemo se, poigramo pantomime, imenujemo emocije i vježbamo njihovu facijalnu ekspresiju, isprobavamo položaje šake i prstiju koji su nužni za jednoručnu i dvoručnu abecedu, zatim čitamo s usana, proučavamo prirodne geste, Baby Signs, te sustav modificiranih znakova, znakovni jezik, jednoručnu i dvoručnu abecedu...



Slika 4. Djeca iz vrtića u našem Centru
Picture 4. Kids from kindergarten in our Center



Slika 5. Nastup zbora „Zvuci tišine“
Picture 5. The performance of the choir "Silence Sounds"

Svoja znanja već više od pet godina dijelimo s djecom iz Dječjeg vrtića „Jelenko“ na našim druženjima bilo u vrtiću ili u prostorima našeg Centra kada nam se priključe bar još tri grupe čujuće djece radi edukacije i senzibilizacije, a krajnji cilj je druženje i inkluzija. Naš rad popraćen je angažmanom Skupine za multimediju našeg Centra, (u čiji su rad uspješno uključene i osobe s oštećenjem sluha), te nam snimljeni materijal pomaže u evaluaciji i korigiranju našeg rada a i kao pozitivno potkrepljenje i lijepa uspomena. Snimku nastupa imaju i roditelji koji podržavaju naš rad. Mnogi su učenici prvi put sa zborom „Zvuci tišine“ imali iskustvo javnog nastupa što je imalo višestruki pozitivan utjecaj na učinke na njihov razvoj. Pjesme koje znakujemo imaju afirmativne tekstove, potiču ljubav i zajedništvo i imaju relaksirajući učinak. Sva terminologija je pojašnjena, mahom bliska učenicima te tako sintetiziramo znanja i proširujemo rječnik. Poželjan je sporiji i ujednačen ritam melodije. Pri nastupu stojimo u blagom polukrugu, koristimo bijele rukavice da bi naglasili položaj šake i prstiju. Kao podlogu koristimo jednoobrazne, jednoboje majice (crvene ili zelene), radi kontrasta. Njeguujemo strpljivo i lijepo ponašanje kao važan odgojni moment.

ZAKLJUČAK

Formiranjem skupine koja koristi modificirane znakove međusobno se kumulira i prenosi znanje i iskustvo, te je evidentan pozitivan utjecaj u svim aspektima što rezultira poboljšanjem kvalitete života i većim osobnim zadovoljstvom.

LITERATURA

1. Ivasović, V. i Andrijević-Gajić, L. (2009). Gluho / nagluho dijete u redovnom obrazovnom sustavu problem ili izazov? Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhah.
2. Elderling, C. & Worsoe, K. (2006). Iščeznuti zvuci – o sluhu i slušnim pomagalicama. Herlev: The Oticon Foundation.
3. Mahshie, S. N. (1994). Dvojezično obrazovanje gluhe djece. Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhah.
4. Olsen, W. (2010). Klinika Mayo o sluhu. Zagreb: Medicinska naklada.

POLOŽAJ MLADIH ROMSKE NACIONALNOSTI

THE POSITION OF YOUNG ROMA PEOPLE

Antonija NOVAK, Anđelka OREČ

Filozofski fakultet, Sveučilište u Mostaru, Mostar, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT

Mladi su skupina koja podliježe izazovima društva, posebno u vremenu razvoja i društvenog napretka. U posebnu skupinu mladih spadaju Romi koji su narod koji je u nezavidnom položaju u odnosu na većinsko stanovništvo. Težak položaj, diskriminacija, posebno pogađaju djecu i mlade romskih obitelji, kojima su lišena osnovna prava koja im trebaju biti zajamčena i osigurana. Činjenica jeste da Romi spadaju među najugroženiju populaciju. Romske su zajednice u Bosni i Hercegovini posebno ugrožene zbog generalno niske razine obrazovanja, nedostatka osobnih dokumenata, diskriminacije i ograničenog pristupa građanskim, političkim, socijalnim, ekonomskim i kulturnim pravima. To uvjetuje i stil života Roma koji je nomadski. Nomadski način života smatra se sastavnim dijelom romske kulture, a može se prepoznati i kao oznaka etničkog identiteta i životnog stila. Životni stil navodi mnoge mlade da ostaju bez visokog obrazovanja što ih dodatno segrerira u društvu. Brojni programi nastoje aktivirati mlade Rome i motivirati njihovu želju za promjenom. U tu svrhu je provedeno istraživanje u gradu Mostaru koje je pokazalo da radom s romskom populacijom dolazi do pozitivnih promjena. Romi su narod sa svojom povijesti, svojim običajima, kulturom, tradicijom i kao takve ih se treba upoznati i pružiti priliku za ostvarivanje kvalitete življenja čime se postiže razvoj osobne autonomije i resocijalizacije, te izgradnje pozitivnog položaja u zajednici.

Ključne riječi: položaj mladih roma, resocijalizacija, unapređenje života

ABSTRACT

Young people are a group that falls under the influence of social challenges, especially in a time of development and social progress. Roma belongs to special group of young people who are in disadvantage compared to the major population. The difficult situation, discrimination, particularly affect children and young Roma families, which have devoid of basic rights, which should be guaranteed and secured for them, The fact is that Roma are among the most vulnerable population. Roma communities in Bosnia and Herzegovina are particularly vulnerable because of the generally low level of education, lack of identity documents, discrimination and limited access to civil, political, social, economic and cultural rights. This causes the lifestyle of Roma, which is nomadic. Nomadic way of life is considered to be integral part of the Roma culture, and can be recognized as a mark of ethnic identity and lifestyle. Lifestyle leads many young people to remain without higher education, which separates them further into society. Many programs are trying to activate young Roma and motivate their desire for change. For this purpose, project of empowerment of Roma people in founded, who had a positive impact and contributed to the improvement of their lives, the results will be shown through work. The project included the youth, children and parents of Roma nationality, trying to achieve their re-socialization. The inclusion of young Roma in the workshops led to their progress in education, the creation of free time and inclusion in society. Roma people are a nation with their history, their customs, culture, tradition. As such, we need to meet them and give them a chance to make their lives better. So, they will achieve

development of personal autonomy and resocialization, and build up a positive position in the community.

Keywords: the situation of young Roma, re-socialization, improvement of life.

UVOD

Romi su narod koji je u nezavidnom položaju u odnosu na većinsko stanovništvo. Težak položaj, diskriminacija, posebno pogađaju djecu i mlade romskih obitelji, kojima su lišena osnovna prava koja im trebaju biti zajamčena i osigurana. Brojnost članova obitelji iz kojih djeca dolaze, poniče roditelje da djecu šalju na ulicu kako bi priskrbili novca, ne mareći kakve sve opasnosti ulica nosi. Činjenica je da Romi spadaju među najugroženiju populaciju u Bosni i Hercegovini. Romske su zajednice u Bosni i Hercegovini posebno ugrožene zbog generalno niske razine obrazovanja, nedostatka osobnih dokumenata, diskriminacije i ograničenog pristupa građanskim, političkim, socijalnim, ekonomskim i kulturnim pravima. To uvjetuje i stil života Roma koji je nomadski. Romi se sele iz mjesta u mjesto i takav način života je posljedica povijesne, društvene isključenosti iz većinskog društva. Za većinu Romske djece obrazovni sustav nedostižan, iako prema Konvenciji o dječjim pravima svoj djeci treba biti zajamčeno obrazovanje. Zbog nepovezanosti sustava i ne realiziranja Zakona, djeca i mladi su lišeni svojih prava. Potrebno je aktivno društveno djelovanje kako bi došlo do promjena koje bi omogućile puno sudjelovanje osoba romske nacionalnosti u svim aspektima društva, a posebno mladih. Isto uključuje i pružanje jednakih prilika svim pojedincima, povećanje sudjelovanja osoba romske nacionalnosti u društvenom životu, identificiranje mogućih aktivnosti društva u cilju povećanja samostalnosti i mogućnosti izbora pojedinaca, podizanje razine životnih uvjeta i kvalitete života te podizanje svijesti i poticanje promjena u društvenom ponašanju. Nevladine organizacije nastoje pružiti podršku i pomoć ovoj manjini kroz određene programe što je i istraživanje pokazalo, da mladi uključeni u takve programe mogu postati lideri svoje zajednice zalažući se za prava i najbolji interes. Iako se primjeti koliko je romska populacija diskriminirana, te iako kažu da su Romi zagonetani narod, to je ipak za one koji nemaju dovoljno dobre volje da vide, čuju ili pročitaju barem osnovne podatke o njihovoj povijesti. Romi su narod sa svojom povijesti, svojim običajima, kulturom, tradicijom i kao takve ih treba upoznati.

Položaj osoba romske nacionalnosti

Riječ „Rom“ znači čovjek (Babić, 1956). To znači da Romi sebe doživljavaju ponajprije kao pripadnike ljudskog roda, dakle univerzalistički, a tek sekundarno pripadnicima romskog naroda. Ta etimološka činjenica, kao i činjenica opsežne povijesne, mitološke i arhetipske građe vezane uz romski narod, čini ih zanimljivim, iako je malo obrađene literature (Babić, 1956). U Londonu je 8. aprila 1971. godine održan Prvi svjetski kongres Roma i na njemu je prvi put u povijesti usvojen naziv Rom, priznata romska zastava i romska himna. Od tada se 8. april obilježava kao Svjetski dan Roma (Vantić-Tanjić, 2008). Romi, kao „narod bez domovine“, kako se i sami izjašnjavaju, u svojim mitovima obnašaju osim univerzalnih i neke specifične arhetipove. Oni su prisutni u mitu o obećanoj zemlji te u motivu grijeha i vječnog lutanja. Slične arhetipove sadrži i židovska predaja “vječni Žid”, osuđenost na lutanje,

obećana zemlja (Dragun, 2000). Romi, iako imaju svoju domovinu ili pradomovinu Indiju, tijekom seoba nisu zadržali svoju čvršću vezu sa matičnom zemljom, već su se nastojali prilagođavati prilikama na putu seoba, ali su očuvali posebnosti kulture i načina života (Hrvatić, 2004). Od tuda i izjašnjavanje da su narod bez domovine, tj. nemaju matičnu zemlju prebivanja, nego se kreću iz zemlje u zemlju. Romi su danas najbrojnija nacionalna manjina u Bosni i Hercegovini, u oba njezina entiteta, kako u Federaciji i RS, tako i u Brčkom distriktu (Strategija Bosne i Hercegovine za rješavanje problema Roma, Vijeće Ministara, 2005). Podaci o broju Roma u Bosni i Hercegovini su različiti. Oni se kreću od oko deset tisuća (prema popisu stanovništva iz 1991.) do oko sto tisuća kako tvrde predstavnici nekih romskih udruženja (Informacija o stanju i problemima Roma u Bosni i Hercegovini, Helsinški komitet za ljudska prava BiH, 2000). Istovremeno, Romi su i najugroženija nacionalna manjina, i to po svim društvenim, znanstvenim i stručnim kriterijima i parametrima koji se uzimaju u obzir prilikom procjenjivanja socijalnog statusa neke zajednice ili društvene grupe (Strategija Bosne i Hercegovine za rješavanje problema Roma, Vijeće Ministara, 2005). Romi su nepismen narod, s vrlo siromašnim, primitivnim uvjetima života. Kao narod na margini, oni obnašaju i zanimanja na margini. Oni svoj stil života vole takav kakav je, dajući prednost načelu sreće i zabave u odnosu na materijalna dobra (Dragun, 2000). Riječ običaj ne postoji u romskom jeziku; svi oblici i norme ponašanja koje se tradicijom prenose, oni tumače riječima: „Naši stari su tako radili i mi radimo tako. Tako bi trebalo biti“ (Vantić-Tanjić, 2008). Romska kultura je raznolika i ne postoji kao univerzalna kultura za sve Rome, ali postoje atributi zajednički za sve Rome, a to su predanost obitelji, vjerovanje u Boga i đavla, vjerovanje u sudbinu i prilagodljivost na promijenjene načine života (Vantić-Tanjić, 2008). Romi izričito preciziraju predanost obitelji i smatraju da je bogatstvo u djeci i zbog toga romske obitelji u većini slučajeva su višečlane, a prema istraživanju provedenom u Hrvatskoj gotovo polovica kućanstava ima 6 ili više članova (Uzelac i sur., 2002). Romi, kao i svi koji se bave Romima, naglašavaju da je obitelj romska svetinja. Oni vole živjeti u velikim obiteljima s puno djece, veliku važnost pridaju upravo obiteljskim svečanostima, poput vjenčanja, krštenja, pogreba. Lako nađu razlog da se druže i zabavljaju. U odnosima prema djeci su popustljivi, rijetko ih kažnjavaju čak i kad postoje vrlo opravdani razlozi za prijekor (Štambuk, 2000). Struktura nastajanja i funkcioniranja romske obitelji povezana je s praindijskom tradicijom, prihvaćenim arhetipskim ponašanjima od naroda uz koje su duže obitavali, originalnim elementima kao rezultata seoba te suvremenim odnosima. Za formiranje (nastajanje) romske obitelji postojala su dva, već prevladana, načina: kupnja (razmjena) i otmica djevojke, ali sve više kroz simbolički aspekt. Kroz obiteljske odnose regulira se status u plemenu, a srodnici su povezani bez obzira na dislociranost. Uloga žene, majke u obitelji posebno je važna, budući da je njezina zadaća odgoj djece, uz mnoštvo drugih gospodarskih i kućnih poslova. Ženin položaj često je marginaliziran, što uvjetuje stvarne i psihičke probleme u funkcioniranju obitelji (Adelantado u: Hrvatić, 1996). Romska obitelj ima svoje specifičnosti, kao i posebnu važnost u očuvanju (i formiranju) romskog nacionalnog identiteta. Kroz temeljne funkcije romske obitelji - biološku (sigurnost), odgojnu, gospodarsku, kohezijsku (povezanost) i kulturalnu (društveno-kulturna) - odvija se proces oblikovanja nacionalnog identiteta Roma (posebno je važna kulturalna funkcija), budući da drugi (institucionalni) činitelji nisu postojali ili nisu djelovali

(Hrvatić, 1996). Nema sumnje kako je obitelj temeljni element socijalnog ustroja Roma, uz specifičnosti koje proizlaze iz tradicije nastanka plemenske vlasti i zakona. Socijalni ustroj, socijalizacijska funkcija, kao i funkcioniranje romske obitelji u cijelini, osnova su za oblikovanje etničkog romskog identiteta: imena, svjetonazora, povijesnih simbola, kulturnih obilježja i jezika. Socijalna funkcija obitelji predstavlja proces stalnog stvaranja čovjeka i čovječanstva u svakoj novoj individui i svakoj novoj generaciji (Milanović u: Janković, 2008). Većina romskih obitelji žive ispod granice siromaštva i kao takve nemaju uvjeta za pravilan rast i razvoj djece. Lišeni su osnovnih životnih prava, a takvo stanje se prenosi sa roditelja na djecu i tako u krug. Budući da su ova djeca i mladi nerijetko isključena iz obrazovnog sustava, zbog toga često ostaju nepismena, te time ne dobivaju adekvatnu šansu za osamostaljenje i ostvarivanje vlastitih prihoda što dovodi do socijalne isključenosti i degradiranosti (Vaša prava, 2010). Među Romima u Bosni i Hercegovini prevladava siromaštvo, nazaposlenost, beskućništvo i nedovoljan pristup obrazovanju. Takvo stanje se može povezati sa stanjem poslije velikih ratova kad je vladalo siromaštvo i neimaština. Osim zadovoljavanja osnovnih fizioloških potreba, djeci i mladima bi se trebala ponuditi psihosocijalna pomoć i podrška kako bi prevladali loša iskustva i kako bi ojačali sebe jer doživljene traume populacije mogu imati utjecaja na društvo tijekom cijelog stoljeća (Dodge, 1991). Trenutno je prisutnost Roma u školama, u najboljem slučaju, sporadična, i romska djeca i mladi skoro su uvijek odsutna prilikom pohađanja starijih razreda osnovnog i srednjeg obrazovanja (Specijalni izvještaj o problemu prosjačenja u Bosni i Hercegovini (2009) Sarajevo/Banja Luka: Institucija Ombudsmena za ljudska prava BiH). Veoma mali broj Roma ima posao ili stalni izvor prihoda. Odrasli Romi, a i mladi moraju raditi mnogo sati za malu plaću, a posao je često povezan sa nekim oblikom kriminalne radnje. Veliki je rizik da ih policija uhapsi. Starija djeca znaju vršiti nadzor nad mlađom djecom koja su im podređena (Dodge, 1991). Polazeći od činjenice da su djeca i mladi romske populacije najosjetljiviji u emocionalnom pogledu i činjenice da dolaze iz obitelji koja žive na rubu egzistencije realna je pretpostavka da upravo ova kategorija može biti podložna kriminalnim radnjama, prostituciji, trgovini i drugim negativnim radnjama. Kvalitetan rast i razvoj izostaje znajući da je obitelj bitan faktor primarne socijalizacije i uopće psihičkog razvoja djeteta (Petz, prema Janković, 2008). Ulazeći u problematiku ovih obitelji pored nedostatka finansijskih sredstava sve je primjetniji i gubitak funkcije obitelji kao temelja zdravog odrastanja djeteta. O obitelji nije moguće znanstveno ni stručno razmišljati bez zahvaćanja funkcionalističke perspektive (Janković, 2008). Funkcije obitelji su uvjetovane unutarnjim i vanjskim, društvenim činiteljima i u skladu s tim jednako važne za pojedinca, njezinog člana i društvo kao cjelinu (Janković, 2008). Romi i ostale manjine su bili naročito ugroženi i često nisu imali mogućnost pristupa socio-ekonomskim pravima na istoj osnovi kao i ostali građani ili izbjeglice (Nacionalna strategija Roma u BiH, 2006). To se ni danas nije promijenilo. Prema članu 16. Međunarodnog pakta o građanskim i političkim pravima svatko ima pravo da mu se prizna na svakome mjestu pravni subjektivitet. Međutim, veliki broj Roma ne ostvaruje ovo pravo zbog nesklada postojećeg sustava i njihovog specifičnog položaja. Zbog toga se Romi ne nalaze u sustavu socijalne zaštite, odnosno nisu prijavljeni na zavodima za zapošljavanje i nemaju pristupa obrazovanju (Vaša prava, 2012). Prema studiji koju je 2004. godine uradio UNHCR potvrđena je činjenica da mnogi od Roma, posebno romske djece i mladih, nisu prijavljeni, da ne

posjeduju osobne isprave, da ne uživaju formalna imovinska prava, kao i da se suočavaju s poteškoćama u pristupu zdravstvenoj zaštiti, obrazovanju, zaposlenju, socijalnoj pomoći, adekvatnom stanovanju, rekonstrukciji imovine i infrastrukture. Također je otkrivena naročita ugroženost romskih žena i djevojčica, uključujući široko korištenje štetne tradicionalne prakse (Izveštaj o raseljenim Romima i Romima povratnicima u sjevernoj Bosni i Hercegovini, 2005). Nepovoljan položaj Roma, a posebno mladih, je evidentan u svim životnim sferama. Njihove potrebe za obrazovanjem i zdravstvenom zaštitom nisu uvijek razmatrane i planirane od strane lokalnih organa (Izveštaj o raseljenim Romima i Romima povratnicima u sjevernoj Bosni i Hercegovini, 2005). Romi imaju daleko veću stopu siromaštva od većine u BiH. Situacija o položaju nije zavidna ni na poljima obrazovanja, zdravstvene zaštite, zaposlenja, koje dovodi i uvjetuje siromaštvo. Nepovoljan položaj Roma, mladih i djece u Bosni i Hercegovini ne može se poboljšati ukoliko se Romima ne zajamče jednake mogućnosti u oblasti obrazovanja (Plan akcije o obrazovnim potrebama Roma i pripadnika ostalih nacionalnih manjina u Bosni i Hercegovini (2004) Mostar: Vijeće Ministara BiH). Manje od jedne petine romske djece i mladih u školskom uzrastu pohađa školu, a u školi u prosjeku provedu duplo manje vremena od vremena koje tamo provedi većina ostale djece (4,5 godine u poređenju sa 10 godina) (Informacije o stanju i problemima Roma u BiH, Helšinski komitet za ljudska prava BiH, 2000). Ovakvo stanje u obrazovnom sustavu je često u romskoj populaciji, iako se prema strategiji reforme obrazovanja, nalaže između ostalog i osiguranje da sva djeca pripadnici nacionalnih manjina (osobito djeca Romi) uključe na odgovarajući način u obrazovni sustav na teritoriju cijele države Bosne i Hercegovine. Dosljedno odredbama Okvirnog zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini utvrđuje se da svako dijete ima jednako pravo pristupa i jednake mogućnosti sudjelovanja u odgovarajućem obrazovanju, bez diskriminacije po bilo kojoj osnovi. Jezik i kultura svake značajnije manjine, koja živi u Bosni i Hercegovini, poštovat će se i uklapati u školu u najvećoj mjeri u kojoj je to izvedivo, sukladno Okvirnoj konvenciji o zaštiti prava nacionalnih manjina (Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju BiH, *Službeni glasnik BiH*, br. 18/03). Unatoč brojnosti zakona i dokumenata koja jamče jednaka prava za sve, posebno što se tiče obrazovanja djece, događa se da tog osnovnog prava budu lišena brojna djeca. Zbog toga je među Romima u Bosni i Hercegovini i dalje prisutno veliko siromaštvo. Velika većina romske djece, mladih nije u mogućnosti pohađati nastavu radi svojih ekstremno teških životnih uvjeta koji ih sprečavaju da sebi priušte potrebne udžbenike i školski pribor. Ovi faktori, zajedno sa povremenim verbalnim napadima od strane ostalih učenika, kao i obavezni administrativni troškovi, te troškovi školovanja, prouzrokovali su onemogućavanje redovnog pristupa školi Romima, i pored volje mnogih roditelja da u škole upišu svoju djecu (Plan akcije o obrazovnim potrebama Roma i pripadnika ostalih nacionalnih manjina u BiH (2004) Mostar: Vijeće Ministara BiH). Trenutno je prisutnost Roma u školama sporadična, i romska djeca skoro su uvijek odsutna osobito kad dođu do starijih razreda osnovnog i srednjeg obrazovanja. Također, postojeći školski sustavi u BiH ne ostavljaju nikakvog prostora za mogućnost jezičnog i kulturnog očitovanja nacionalnih manjina. Naprotiv, svi pedagoški i drugi zahtjevi u tim su sustavima reducirani na potrebu svoje nacije, svoje kulture, svoje povijesti i tako redom. U tom kontekstu realna je i opasnost od mogućnosti potiranja romskog jezika, romske kulture i povijesti, romskog identiteta u

svim oblicima njegova očitovanja (Kukić, 2001). Velik broj romskih mladih, posebno djece, pati od pothranjenosti i to ostavlja duboko negativne posljedice po njihovo zdravlje i sposobnosti učenja, te dodatno ugrožava prilike za izlazak iz siromaštva i ovisnosti (Regionalni izvještaj UNDP-a o razvitku ljudske zajednice, 2005). Izuzetno veliki broj Roma se suočava sa teškom egzistencijalnom prijetnjom zbog ekstremno siromašnih uvjeta u kojima su prisiljeni živjeti (Izvještaj Evropskog centra za prava Roma, 2005). Siromaštvo i njegove posljedice su među glavnim sistematskim uzrocima njihovog isključenja iz društva i segregacije. Romski mladi spadaju u naročito rizičnu zdravstvenu grupu, što se ogleda u visokoj smrtnosti beba (Regionalni izvještaj UNDP-a o razvitku ljudske zajednice, 2005) koja je 3 puta veća od smrtnosti beba većinskog naroda. Zdravlje žena je druga problematična oblast, uslijed socio-ekonomskih faktora (siromaštvo, neadekvatna ishrana, nedostatak pristupa zdravstvenoj zaštiti) i uslijed kulturološkog šablona (relativno rano rađaju djecu i imaju brojne porode). Studije ukazuju na razmjerno visok broj pobačaja u romskoj populaciji (Izvještaj o raseljenim Romima i Romima povratnicima u sjevernoj Bosni i Hercegovini, 2005). Za Rome se percipira da su marginalizirani. To obilježje im se daje s obzirom na teško stanje u kojem se nalaze, a tiče se ekonomske, prostorne, kulturne i političke marginalizacije (Šučur, 2000). Romski roditelji sve više gube svijest o potrebi obrazovanja i mogućnostima koje će školovanje donijeti njihovoj djeci. Nedovoljno su svjesni da bi obrazovanje pripomoglo mladima da se trznu iz stanja beznađa i da hode stazama koje će ih izvesti iz teškog stanja u kojem se nalaze (Plan akcije o obrazovnim potrebama Roma i pripadnika ostalih nacionalnih manjina u Bosni i Hercegovini (2004) Mostar: Vijeće Ministara BiH). Romski mladi koji pohađaju školu, njih 30 posto od cjelokupne populacije (Crnobijeli svijet, ožujak 2009: 2) uglavnom završavaju nisko statusna zanimanja. Sklonost Roma prema određenim poslovima i zanimanjima ukazuje na mogućnost konstituiranja termina romske etnoekonomije (Hrvatić, 2004). Romi uglavnom nisu uključeni u formalne oblike zapošljavanja, a mnogi zaposleni Romi ostaju bez posla zbog ekonomske transformacije, što implicira i isključenost iz sustava socijalne sigurnosti. Niska zaposlenost Roma može biti rezultat (prikrivene) diskriminacije prilikom traženja posla, a ne samo njihove koncentracije u nekvalificiranim poslovima ili orijentacije na samozapošljavanje i slobodne profesije. Romi znatno češće od ostalih skupina primaju socijalnu pomoć (Hrvatić, 2004). Većina romskih naselja nema osnovnu urbanu infrastrukturu, a kvaliteta socijalnih usluga iznimno je niska (nedostatak vrtića, škola, zdravstvenih ustanova, javnog prijevoza i slično) (Hrvatić, 2004). Uvjeti življenja nisu zadovoljavajući. Kuće u kojima romske obitelji žive, oskudno su sagrađene, od trošnog materijala kroz koji prolazi kiša i nisu adekvatne za stanovanje. 30 % Roma ima adekvatan smještaj (Crnobijeli svijet, 2009). Romski običaji, način života i stavovi pojavljuju se kao prepreka intenzivnijoj participaciji Roma u dominantnoj kulturi društva (Hrvatić, 2004).

METODE

Dostupna literatura zorno svjedoči činjenici da je položaj romske mladeži na niskom stupnju razvoja. Vodeći se tim činjenicama sprovedeno je istraživanje s ciljem dobivanja spoznaja o aktivnostima i stavovima mladih romske nacionalnosti na području grada Mostara. Istraživanje je sprovedeno s mladima romske nacionalnosti

koji su korisnici Dnevnog centra za djecu i mlade uključene u život i/ili rad na ulici, nevladinog programa koji brine o ovoj populaciji, te mladima romske nacionalnosti koji nisu uključeni u Centar. Cilj istraživanja je dobivanje spoznaja o povezanosti boravka u Dnevnom centru za djecu i mlade romske nacionalnosti sa dnevnim aktivnostima i stavovima djece koja nisu korisnici Dnevnog centra. U skladu s ciljem i problemima istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze istraživanja:

H₁: Očekuje se da će dnevne aktivnosti djece i mladih romske nacionalnosti obuhvaćene aktivnostima Dnevnog centra biti značajno različite, pozitivnije orijentirane i bolje organizirane od dnevnih aktivnosti djece koja nisu uključena u Dnevni centar.

H₂: Očekuje se da će mladi romske nacionalnosti, korisnici Dnevnog centra, imati pozitivnije mišljenje o položaju u društvu, u odnosu na mlade romske nacionalnosti koji ne dolaze u Dnevni centar.

H₃: Očekuje se da će mladi romske nacionalnosti, korisnici Dnevnog centra imati pozitivnije mišljenje o važnosti obrazovanja, u odnosu na mlade romske nacionalnosti koji ne dolaze u Dnevni centar.

H₄: Očekuje se da će mladi romske nacionalnosti, korisnici Dnevnog centra imati pozitivnije mišljenje o važnosti higijenskih navika, u odnosu na mlade romske nacionalnosti koji ne dolaze u Dnevni centar.

H₅: Očekuje se da će mladi romske nacionalnosti, korisnici Dnevnog centra imati pozitivniju sliku o sebi u odnosu na mlade romske nacionalnosti koji nisu korisnici Dnevnog centra.

Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 24 sudionika na prigodnom uzorku. Sudjelovale su po jedna skupina mladih obuhvaćenih aktivnostima u Dnevnom centru i jedna koja nisu njima obuhvaćena u dobi od 8 do 12 godina, te isto takve dvije skupine mladih u dobi od 14 do 19 godina. Od toga je broj muških 12 i 12 ženskih ispitanika. Prikupljanje podataka za istraživanje vršeno je korištenjem kvalitativne metodologije, putem tehnika grupnog razgovora (fokus grupe). Razgovor se vodio prema određenoj strukturi i pripremljenim pitanjima. Pitanjima se nastojao pratiti teorijski okvir, kao i zadovoljiti struktura vođenja razgovora u fokus grupi. Ovim istraživanjem željele su se dobiti spoznaje o povezanosti boravka u Dnevnom centru sa dnevnim aktivnostima i stavovima mladih romske nacionalnosti. U istraživanju je sudjelovalo 24 ispitanika; od toga 50% ispitanika čine mladi romske nacionalnosti koji su obuhvaćena uslugama Dnevnog centra i 50% mladih romske nacionalnosti koja nisu. U istraživanju je bila podjednaka zastupljenost ispitanika ženskog i muškog spola. Što se tiče dobi, dvije fokus grupe su rađene sa mladima dobi od 8 do 12 godina, te isto takve dvije skupine mladih u dobi od 14 do 19 godina. Na početku istraživanja postavljeno je pet hipoteza s ciljem dobivanja spoznaja o povezanosti boravka mladih romske nacionalnosti u Dnevnom centru sa dnevnim aktivnostima i stavovima djece koja tamo ne borave. Uz pomoć analize fokus grupa, sve hipoteze su nakon izvršene obrade podataka potvrđene. Prvom se hipotezom pretpostavilo da će dnevne aktivnosti mladih romske nacionalnosti obuhvaćene uslugama Dnevnog centra biti značajno različite, pozitivnije orijentirane i bolje organizirane od aktivnosti mladih koji ne borave u Centru. Ova je hipoteza prihvaćena zbog činjenice da su djeca koja su obuhvaćena uslugama Dnevnog centra pokazala pozitivnije stavove o provedbi vremena i bolje organizirano vrijeme od mladih koji tu ne borave. Mladi Dnevnog centra manje vremena provode na ulici, a

vrijeme je ispunjeno kvalitetnim aktivnostima kao što je učenje, druženje, pomoć roditeljima i sl.

Druga hipoteza izražava očekivanje da će mladi romske nacionalnosti, korisnici Dnevnog centra, imati pozitivnije mišljenje o položaju u društvu, u odnosu mlade romske nacionalnosti koji ne dolaze u Dnevni centar. Mladi koji su obuhvaćeni uslugama Dnevnog centra otvoreniji su za komunikaciju i međuljudske odnose, imaju rašireniji krug prijatelja i samim time imaju pozitivnije stavove o položaju u društvu.

Trećom smo varijablom pretpostavili da će ispitanici, mladi romske nacionalnosti, korisnici Dnevnog centra, imati pozitivnije mišljenje o važnosti obrazovanja, u odnosu na mlade romske nacionalnosti koji tu ne borave. Prilikom analize odgovora unutar fokus grupa ustanovljeno je da mladi koji su obuhvaćeni uslugama Dnevnog centra imaju pozitivnije mišljenje o školi, uključivanju u obrazovni sustav. To su mladi koji u većoj mjeri ne pohađaju školu, ali koja su postala svijesnija njezine važnosti.

Četvrta hipoteza pretpostavlja da će mladi romske nacionalnosti, korisnici Dnevnog centra imati pozitivnije mišljenje o važnosti higijenskih navika, u odnosu na mlade romske nacionalnosti koji ne dolaze u Dnevni centar što je i potvrđeno kvalitativnim istraživanjem. Mladi koji borave u Dnevnom centru imaju razvijene i ustaljene navike obavljanja higijene u odnosu na mlade koji tu ne borave.

Petom hipotezom se pretpostavljalo da će mladi romske nacionalnosti, korisnici Dnevnog centra imati pozitivniju sliku o sebi u odnosu na mlade romske nacionalnosti koji nisu njime obuhvaćeni. Mladi koji borave u Dnevnom centru postali su socijaliziraniji i povećao se stupanj samopoštovanja i samopuzdanja čime se potvrđuje navedena hipoteza. Ovaj rad ukazao je na pozitivan utjecaj Dnevnoga centra na stavove mladih koji tu borave. U društvu je primjetna daljnja prisutnost predrasuda i negativni stavovi koji se vežu na samu spomen riječi „Rom“. Potrebno je raditi na većoj osviještenosti svih građana, posebno mladih ljudi o Romima, njihovoj pripadnosti društvu, njihovim pravima i obvezama koje proizlaze iz tih prava, te njihovoj integraciju u društvo. Najbolji put ka jednakosti jest sudjelovanje svih jedinki društva kroz podizanje razine svijesti, iskustvo, sudjelovanje i informiranje. Pokretanjem različitih oblika druženja i integrativnih programa u jednoj lokalnoj zajednici veće su šanse da se ljudi oslobode „straha“ i predrasuda prema osobama romske nacionalnosti, a povećani kontakt trebao bi poticati i unapređivati prijateljstva između različitih grupa te tako mijenjati stavove prema njima. Jer, osobe romske nacionalnosti trebaju biti izjednačene po uživanju svih prava, kao i većinsko stanovništvo mjesta kojeg nastanjuju. Kroz rad smo vidjeli da njihova integracija ne ide najboljim putem osobito u Bosni i Hercegovini, i da su mladi na poseban način pogođeni. Stoga je potrebno raditi na njihovoj integraciji i socijalizaciji kako se ne bi osjećali odbačeno, segregirano, marginalizirano i osobito diskriminirano. Svaki čovjek ima pravo na ostvarivanje svojih prava i to je zajamčeno Univerzalnom deklaracijom o ljudskim pravima.

ZAKLJUČAK

Na temelju dostupne literature uvidjela se potreba analize stanja mladih romske nacionalnosti na području grada Mostara. Navedena literatura je bila pokazatelj segregacije mladih, njihova ne uključenost u društvo, loš položaj, ne educiranost,

siromaštvo. Kako bi se spoznalo jesu li svi mladi rosmke nacionalnosti segregirani i je li imaju loše navike u životu glede stavova oko obrazovanja, higijene, načina života, pristupilo se provedbi istraživanja uspoređujući mlade koji su uključeni u aktivnosti jednog Dnevnog centra, nevladinog projekta, koji brine i radi za dobrobit ove populacije, te mladih koji nisu uključeni u ovakav vid aktivnosti. Iako literatura pokazuje da su mladi izolirani iz društva, bez ostvarenih prava i na rubu marginalizacije, ovo istraživanje je pokazalo da ti isti mladi mogu biti dio promjena u društvu, dio lokalne zajednice, mogu biti osobe koje žive i djeluju za pozitivne promjene, te koji svoje ponašanje usmjeravaju na potivine obrasce ponašanja što u konačnici može dovesti do ispunjavanja osnovnih prava u njihovim životima. Težak položaj marginalizirane grupe trebao bi biti motiv za promjenom, a to su rezultati sprovedenog istraživanja i pokazali. Radom s ovom populacijom mogu se očekivati promjene usmjerene na kvalitetniji život, te ostvarivanje određenih prava i u konačnici promjene svijesti o važnosti ostvarivanja tih prava što će poboljšati negativan standard romske nacionalnosti. To je jedan od načina da romska populacija postane ravnopravna unutar svojih zajednica. Mladima romske nacionalnosti treba dati priliku, bez obzira na vjersku, etničku ili bilo koju drugu pripadnost, jer svi smo pokretači promjena u svojim životima. Ključni prediktori ostvarivanja kvalitete življenja osoba romske nacionalnosti čini njihovo osnaživanje za razvoj osobne autonomije i samoodređenog života te izgradnje prirodnog kruga podrške u zajednici.

LITERATURA

1. Babić, A. (1956). Enciklopedija Jugoslavije 2 – Bosna-Dio. Zagreb: Leksikografski zavod FNRI.
2. Crno-bijeli svijet. I mi želimo život dostojan čovjeku, ožujak 2009. 3.
3. Dodge, C. Raundalen, M (1991). Reaching children in war Sudan Uganda and Mozambique. Norway: Sigma Forlag.
4. Dragun, M. (2000). Podrijetlo, mitologija i vjerovanja Roma. Društvena istraživanja, Zagreb, god 9, str. 317-333. [Internet] Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=31780
5. Hrvatić, N. (1996). Romi u interkulturalnom okružju, Društvena istraživanja, Zagreb, god. 5 (1996), br. 5-6 (25-26), str. 913-933. [Internet] Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=50502
6. Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa, Društvena istraživanja, Zagreb, god.4, str. 367-385. [Internet] Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=10686
7. Informacije o stanju i problemima Roma u Bosni i Hercegovini (2000) Sarajevo: Helšinski komitet za ljudska prava Bosne i Hercegovine.
8. Izvještaj o raseljenim Romima i Romima povratnicima u sjevernoj Bosni i Hercegovini (2005) Tuzla: Podured UNHCR-a
9. Izvještaj Romi i raseljeni u jugoistočnoj Europi (2006) Bratislava: UNDP Regionalni Ured za Europu i Zajednicu nezavisnih država. [Internet] Dostupno na: http://europeandcis.undp.org/uploads/public/File/rbec_web/vgr/AtRisk_Bosnian.pdf
10. Janković, J.(2008): Obitelj u fokusu. Zagreb: Et cetera.
11. Kukić, S. (2001). Položaj nacionalnih i vjerskih manjina u Bosni i Hercegovini, Politička misao, Mostar, vol 28, br. 3, str. 122-137. [Internet] Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=38704

12. Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini. Službeni glasnik BiH, br. 18/03.
13. Plan akcije o obrazovnim potrebama Roma i pripadnika ostalih nacionalnih manjina u BiH (2004) Sarajevo: Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice BiH.
14. Regionalni izvještaj UNDP-a o razvitku ljudske zajednice - Romi u Centralnoj i Istočnoj Evropi: Izbjegavanje zamke ovisnosti (2005) Sarajevo: Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice.
15. Specijalni izvještaj o problemu prosjačenja u Bosni i Hercegovini (2009) Sarajevo/Banja Luka: Institucija Ombudsmena za ljudska prava BiH. [Internet] Dostupno na: <http://www.ombudsmen.gov.ba/materijali/publikacije/Specijalni.izvjestaj.Prosjacenje.pdf>
16. Strategija Bosne i Hercegovine za rješavanje problema Roma (2005) Sarajevo: Vijeće Ministara Bosne i Hercegovine
17. Štambuk, M. (2000a). Romi u Hrvatskoj devedesetih, Društvena istraživanja, Zagreb, god. 9, br. 2-3 (46-47), str: 291-315. [Internet] Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=31776
18. Štambuk, M. (2000b) Romi u društvenom prostoru Hrvatske, Društvena istraživanja, Zagreb, god. 9, br. 2-3 (46-47), str: 197-210. [Internet] Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=31752
19. Šučur, Z. (2000). Romi kao marginalna skupina, Društvena istraživanja, Zagreb, god. 9, br. 2-3 (46-47), str: 221-227. [Internet] Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=31756
20. Uzelac, S. i sur. (2002). Struktura romskih obitelji i poimanje sadržaja roditeljstva u njima. Zagreb: Državni zavod za obitelj, materinstvo i mladež
21. Vantić-Tanjić, M (2008). Historija kultura i tradicija Roma, Tuzla: BOSPO, Udruženje Bosanski savjet za pomoć
22. Vaša prava. Romi u Bosni i Hercegovini, prosinac 2010.: 2
23. Vaša prava. Romi u Bosni i Hercegovini, veljača 2012.:7
24. Zakon o zaštiti prava pripadnika nacionalnih manjina. Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, br. 12, Godina 2003
25. Zakon o srednjem i osnovnom obrazovanju Bosne i Hercegovine. Službeni glasnik BiH, br. 18/03.

NEKI POKAZATELJI DOSTUPNOSTI I KVALITETE PODRŠKE DJECI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U OSNOVNOŠKOLSKOM SUSTAVU NA PODRUČJU OSJEČKO-BARANJSKE ŽUPANIJE

SOME INDICATORS OF THE AVAILABILITY AND QUALITY OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE PRIMARY SYSTEM IN THE OSIJEK-BARANJA COUNTY

Aleksandra KRAMPAČ-GRLJUŠIĆ¹, Marija LONČARIĆ¹,
Edit LEMAL²

¹Osnovna škola Ljudevit Gaj, Osijek, Hrvatska,

²Centar za odgoj i obrazovanje Ivan Štark, Osijek, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010) djeca s teškoćama u razvoju uključuju se u odgojno-obrazovni sustav uz odgovarajuće mjere podrške u različitom opsegu, što je uređeno pratećim zakonskim i podzakonskim aktima. Kada je riječ o osiguravanju podrške, naglasak se stavlja na odgojno-obrazovni rad, stručnu podršku i primjerene programe. Za djecu s teškoćama uloga stručnjaka edukatora-rehabilitatora iznimno je važna. Dostupni podatci ukazuju na nedostatak stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila za rad s djecom s teškoćama (Udruga IDEM, 2007). Postavlja se pitanje koliko su i u kojim sredinama u Republici Hrvatskoj razvijene i dostupne usluge za djecu s teškoćama u osnovnoškolskom sustavu. Sukladno prethodno navedenom, proizlazi cilj ovog rada kojim se nastoji ispitati dostupnost i kvaliteta podrške od strane stručnjaka za djecu s teškoćama u redovitom osnovnoškolskom sustavu na području Osječko-baranjske županije. U istraživanju su obuhvaćene sveredovne osnovne škole na području Županije. Rezultati istraživanja ukazuju da se u redovitim školama školuje 6,49% učenika s teškoćama, od čega se 34,08% učenika školuje prema redovitom programu uz individualizirane postupke, 55,90% učenika prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, a 10,01% učenika prema posebnom programu uz individualizirane postupke. Od ukupnog broja stručnih suradnika zaposleno je 56,25% pedagoga, 27,23% psihologa, 15,63% edukatora-rehabilitatora i 0,89% socijalnih pedagoga. Kada je riječ o broju stručnih suradnika u odnosu na djecu s teškoćama, rezultati ukazuju da je zaposleno 4,71% pedagoga (1:21), 2,28% psihologa (1:44), 1,31% edukatora-rehabilitatora (1:77) i 0,07% soc.pedagoga (1:338). Dobiveni podaci ukazuju na potrebu zapošljavanja stručnih suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila kako bi se svakom učeniku omogućilo kvalitetno školovanje i potrebna podrška.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, osnovnoškolski sustav, inkluzija, podrška, stručnjaci

ABSTRACT

Schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions (UNESCO, 1994:6). According to the National Curriculum Framework (2010), children with disabilities are included in the education system using appropriate measures of support in varying scope, as is regulated by supporting laws and regulations. When it comes to providing support, emphasis is placed on educational work, professional support and appropriate programs. For children with disabilities the role of the special education teacher is extremely important. Special education teachers along with parents, preschool educators, doctors and other experts (speech therapists, social pedagogues, psychologists, pedagogues) work together on identifying and moderating disabilities and determining the level of required support and the most appropriate methods in work with children with disabilities (adapted from Krampač-Grljušić, A., Osmančević Katkić, L., Opačak, T., 2009). Recent data indicates a lack of special education teachers for work with children with disabilities (IDEM Association, 2007). Therefore it is very important to explore available services for children with disabilities and to determine the level of their development in the school system across the Republic of Croatia. In accordance with the foregoing, aim of this study is to examine the availability and quality of support by experts for children with disabilities in regular school system in the Osijek-Baranja County. The study includes all schools in the County. Statistical analysis is conducted in order to examine the number of children with disabilities included in regular school system, special education placement options and number of employed experts educated in field of special education. In conclusion, type of special education profile is examined with the aim of testing the ratio of each expert profile and the number of children with disabilities.

Keywords: children with disabilities, primary school system, inclusion, support, experts

UVOD

Način na koji se teškoće poimaju, dijagnosticiraju i način na koji ih tretiraju znanost i društvo, odražava se na pretpostavke o društvenoj odgovornosti prema osobama s invaliditetom kao skupini. Neke discipline i dalje tretiraju teškoće kao bolest ili osobni nedostatak, dok su druge usvojile shvaćanje teškoća kao društvenog i političkog stanja. Posljedično, politike, programi, tretmani i njega odražavaju pokušaje da se ovi stavovi uklupe u razumijevanje poteškoća (Rioux, 1997, prema Krampač-Grljušić, 2015). Poteškoća ili nemogućnost društveno je konstruirani fenomen koji se vremenom mijenja te njegov oblik ovisi isključivo o političkim vlastima i sredini u kojoj se osoba nalazi (Zaviršek, 2007, prema Krampač-Grljušić, 2015). Sukladno navedenom, do sredine prošlog stoljeća djeca s teškoćama bila su podvrgnuta segregacijskim oblicima odgoja i obrazovanja (Bratković i Teodorović, 2003). Odnos škole prema djeci i mladima s teškoćama mijenjao se zajedno s razvojem društva i društvenih spoznaja. Evoluciji odnosa, značajno su pridonijeli humanističko-holistička gledišta u društvu, rezultati znanstvenih istraživanja, ratifikacija deklaracija, konvencija o pravima djeteta i osoba s invaliditetom, razvoj modela i programa školovanja te razina podrške usmjerena edukacijskom uključivanju učenika (Stančić i Ivančić, 2004). Mnoga istraživanja ukazuju da je edukacijsko uključivanje djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja moguće i vrlo korisno za sve. Većina tog uspjeha povezana je sa stvaranjem i mijenjanjem zajednice ljudi koji su odlučili da to uspije – u učionici, u školi i u samoj široj zajednici (Porter, 1999) vodeći se međunarodnim i nacionalnim zakonodavnim okvirom. Brojni međunarodni i nacionalnim dokumenti pružaju

podršku edukacijskom uključivanju stvarajući okvir za njezinu opravdanost i utemeljenje. Konvencija o pravima djeteta naglašava da sva djeca imaju pravo na podršku i usluge koje im trebaju biti pružene u njihovoj okolini s ciljem promocije i osiguravanja zdravog rasta i razvoja (Krampač-Grljušić i sur., 2009). Sustav osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj za populaciju učenika s teškoćama određen je Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17), pravilnicima i naptucima Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17) prihvaća da djeca s teškoćama trebaju „u potpunosti uživati sva ljudska prava i temeljne slobode ravnopravno s drugom djecom.“ (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, Fakultativni protokol uz konvenciju, 2006:7), definira tko su učenici s posebnim potrebama, predlaže niz mjera potpora koje bi trebale omogućiti kvalitetno edukacijsko uključivanje, ali ne pojašnjava kriterije kojima se određuje primjeren model školovanja. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91, 24/15), u redovitom školskom sustavu, učenici s teškoćama školuju se prema redovitom programu uz individualizirane postupke, redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke te posebnom programu uz individualizirane postupke. Učenici s posebnim potrebama su daroviti učenici i učenici s teškoćama. Učenici s teškoćama su učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Edukacijsko uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja, predstavlja važan indikator kvalitete života ove skupine djece (Igrić i sur., 2008, prema Krampač-Grljušić i sur., 2010) te povećava priliku da djeca s teškoćama steknu teorijska i praktična (društvena) znanja kao i njihovi vršnjaci (Bronson i sur. 1995, Gustavsson 2004, prema Krampač-Grljušić, 2015). U polazištu inkluzivne edukacije holistički je pogled na svijet koji promatra učenika kao cjelovitu osobu, sa svim njegovim potrebama. Holistički pogled jednaku važnost pridaje kako obrazovnom tako socijalnom i emocionalnom razvoju učenika te naglašava važnost osobne i kolektivne odgovornosti, koordinirani rad te partnerski i suradnički odnos svih sudionika procesa edukacijskog uključivanja (Bratković i Teodorović, 2003). U Hrvatskoj je provedeno niz istraživanja koja potvrđuju da je za sustavnu podršku edukacijskom uključivanju djece s teškoćama potrebna aktivna uloga i pozitivni stavovi učitelja (Kiš Glavaš, 1997, 1999, 2000, Kiš Glavaš i sur., 1997, Kiš Glavaš i Wagner Jakab, 2001, Igrić i sur., 2009, Sekušak Galešev, 2009) i vršnjaka prema uključivanju djece s teškoćama (Žic, 2000, Žic i Igrić, 2001, Žic Ralić, 2002), stručno usavršavanje učitelja (Stančić i sur., 2001), te njihova dobra suradnja sa stručnim suradnicima, roditeljima i samim djetetom (Hirsto, 2010, Krampač-Grljušić i sur., 2010). Ukoliko roditelji, liječnik odgojitelji i/ili stručni suradnici u predškolskoj ustanovi koju dijete polazi prethodno ne uoče određena, manja odstupanja u razvoju djeteta, za očekivati je da će to uočiti učitelji i/ili stručni suradnici osnovnih škola. Za učenike s teškoćama uloga stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila je iznimno važna. Oni zajedno s roditeljima, odgajateljima, liječnicima i drugim stručnjacima timski rade na prepoznavanju, ublažavanju i uklanjanju teškoća te utvrđuju razine potrebne podrške i najprimjerenije

metode rada (Krampač-Grljušić i sur., 2009). Osim toga, stručni suradnici različitih profila imaju veliku ulogu u savjetovanju, podršci i ohrabivanju učitelja za rad s učenicima s teškoćama. Velik broj učitelja tijekom diplomskog studija nije imao niti jedan kolegij o metodama i strategijama rada s učenicima s teškoćama te se u skladu s tim od učitelja se ne može očekivati da prepozna i utvrdi individualne potrebe svakog učenika s teškoćama i u skladu s njima planira rad. Učitelji uz podršku postižu iskustvo i povjerenje, a u poučavanju učenika s teškoćama koriste različite metode i strategije pomoću kojih učenici ostvaruju svoje potencijale (Porter, 1999). Istraživanja ukazuju na nedostatak stručnih suradnika za rad s učenicima s teškoćama (Udruga IDEM, 2007) čime se postavlja pitanje kvalitete podrške usmjerene na učenike s teškoćama. Prema Porteru (1999) odgovorni i nadležni za školstvo moraju značajno ulagati u osiguravanje potrebne podrške učiteljima.

Cilj ovog istraživanja ispitati je dostupnost i kvalitetu podrške od strane stručnjaka za učenike s teškoćama u redovitom osnovnoškolskom sustavu na području Osječko-baranjske županije.

Sukladno cilju istraživanja, proizlaze sljedeći problemi istraživanja:

P:1. Utvrditi postotak učenika s teškoćama koji se školuju prema primjerenom modelu školovanja u redovitom školskom sustavu.

P:2. Utvrditi postotak zaposlenih stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, edukatora-rehabilitatora, logopeda, socijalnih pedagoga) u redovitom osnovnoškolskom sustavu.

P:3. Utvrditi omjer zaposlenih stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, edukatora-rehabilitatora, logopeda, socijalnih pedagoga) u odnosu na ukupan broj učenika s teškoćama u redovitom osnovnoškolskom sustavu.

METODE

Uzorak

U istraživanje su obuhvaćene sve redovite osnovne škole Osječko-baranjske županije (N=70).

Instrument istraživanja

Svim je školama elektronskim putem poslan upitnik, konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se sastoji od 11 čestica kojim su se nastojali prikupiti podatci o ukupnom broju učenika, ukupnom broju učenika koji se školuju prema primjerenom programu školovanja (redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, poseban program uz individualizirane postupke), ukupnom broju stručnih suradnika ovisno o struci (pedagog, psiholog, edukator-rehabilitator, logoped, socijalni pedagog) te podatci o broju posebnih odjela, ako ih škola ima.

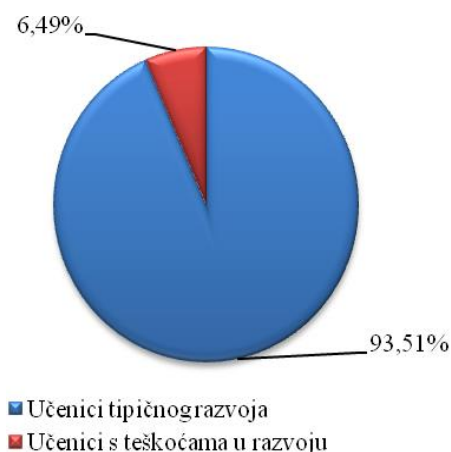
Postupak istraživanja

Sukladno cilju istraživanja i postavljenim problemima istraživanja provedena je deskriptivna analiza podataka te su dobiveni statistički parametri kojim se ispitalo koliko je djece s teškoćama u razvoju uključeno u redoviti osnovnoškolski sustav, prema kojem se primjerenom programu odgoja i obrazovanja školuju te postoji li u školi posebno razredno odjeljenje. Nadalje, ispitalo se koliko je stručnih suradnika i

koje struke zaposleno u osnovnim školama čime su dobiveni omjeri o ukupnom broju stručnih suradnika odgovarajućeg profila u odnosu na ukupan broj učenika s teškoćama.

REZULTATI I DISKUSIJA

Svjetska istraživanja ukazuju na različitu prevalenciju učenika s teškoćama uključenim u redoviti osnovnoškolski sustav. Broj djece s teškoćama (0-14 godina), za sada jedini poznati podataka na svjetskoj razini o broju djece s teškoćama, govori nam o broju djece s teškoćama između 93 i 150 milijuna u ukupnoj populaciji (WHO, 2011). Dostupni su podatci za školsku godinu 2015./2016. o brojčanom stanju učenika s teškoćama uključenim u redoviti osnovnoškolski sustav na području Osječko-baranjske županijekontradiktorni. U izvješću Upravnog odjela za prosvjetu, kulturu, šport i tehničku kulturu Osječko-baranjske županije (2016) u školskoj godini 2015./2016. navodi se da je u odnosu na ukupan broj učenika (22.565)u redovite osnovnoškolske ustanove bilo uključeno 845 učenika s teškoćama što odgovara postotku od 3,89%, dok se u Izvješću o provedbi nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015.godine (Ministarstvo socijalne politike i mladih RH, 2016.) navodi da je u 2015./2016. godini, na području Osječko-baranjske županije, bilo ukupno 22.201 učenika, od čega 1396 učenika s teškoćama što odgovara postotku od 6.29%. Podatci o broju učenika s teškoćama za školsku godinu 2016./2017. nisu dostupni.

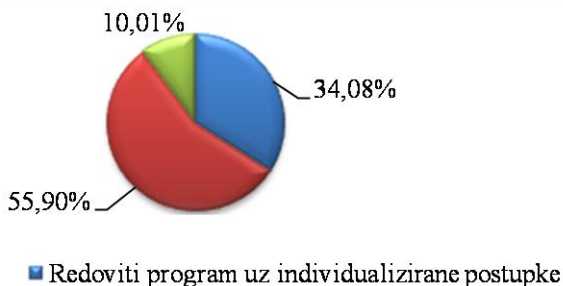


Slika 1. Ukupan broj učenika tipičnog razvoja u odnosu na ukupan broj učenika s teškoćama u razvoju

Figure 1. Total number of students with typical development compared to the total number of students with developmental difficulties

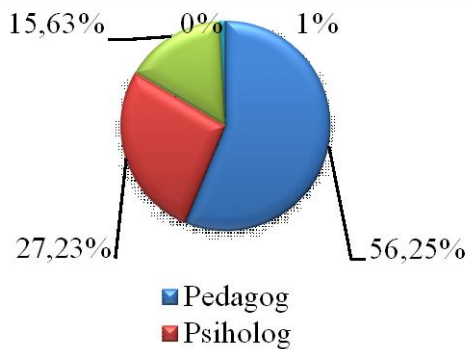
Rezultati ovog istraživanja ukazuju da se u osnovnim školama, na području Osječko-baranjske županije, školuje ukupno 21 950 učenika. U odnosu na ukupan broja

učenika, 1 338 učenika je s teškoćama u razvoju što odgovara postotku od 6,49% učenika.



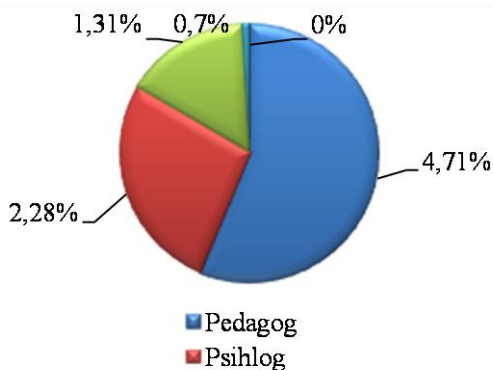
Slika 2. Ukupan broj učenika koji se školuju prema primjerenom programu školovanja
Figure 2. The total number of pupils studying according to an appropriate program schooling

Modeli školovanje učenika s teškoćama u svijetu razlikuje se od države do države. Stoga, rezultate dobivene ovim istraživanjem ne možemo komparirati sa svjetskim istraživanjima. U Republici Hrvatskoj se učenici s teškoćama školuju prema primjerenom programu školovanja što je uređeno Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91, 24/15). Dostupni podatci iz 2015/2016. školske godine ukazuju da se najviše učenika s teškoćama, na području Republike Hrvatske, školovalo prema redovitom programu uz individualizirane postupke 43,09%, 38,49% učenika prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke te 5,79% učenika prema posebnom programu uz individualizirane postupke (Ministarstvo socijalne politike i mladih RH, 2016). Rezultati ovog istraživanja ukazuju da se od ukupnog broja učenika s teškoćama u školskoj godini 2016/2017., na području Osječko-baranjske županije, 34,08% učenika školuje prema redovitom programu uz individualizirane postupke, 55,90% učenika prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, a 10,01% učenika prema posebnom programu uz individualizirane postupke. Kada se usporede podaci o broju učenika s teškoćama u Hrvatskoj za 2015/2016 godinu, vidljivo je kako se u Osječko-baranjskoj županiji u nešto manjem postotku (34,08%) školuju djeca prema redovitom programu uz individualizirane postupke, u većem postotku u odnosu na prosjek za Hrvatsku školuju se djeca prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, dok je postotak učenika koji se školuju prema posebnom programu uz individualizirane postupke veći za 4,22% od prosječnog postotka za cijelu Hrvatsku. Navedeno ukazuje na praksu uključivanja učenika i s većim teškoćama u inkluzivno okruženje redovnih osnovnih škola u Osječko-baranjskoj županiji. Temeljem dostupnih podataka iz 2015/2016.godine u redovitim osnovnim školama na području Osječko-baranjske županije, ukupno je bilo zaposleno 141 djelatnika u pedagoško razvojnoj službi.



Slika 3. Ukupan broj stručnih suradnika prema struci
Figure 3. Total number of professional associates by profession

Od ukupnog broja stručnih suradnika, bilo je zaposleno 48,94% pedagoga, 20,57% psihologa, 1,42% logopeda i 29,08% edukator-rehabilitator (Upravni odjel za prosvjetu, kulturu, šport i tehničku kulturu Osječko-baranjske županije, 2016). Moramo uzeti u obzir da su učenici s teškoćama, koji se školuju prema posebnom programu uz individualizirane postupke, raspoređeni u 31 posebnih razrednih odjela i s njima rade učitelji edukatori rehabilitatori (31 edukator rehabilitator). Ovim istraživanjem nastojao se utvrditi broj stručnih suradnika zaposlenih u pedagoško razvojnoj službi, što ukazuje da je školske godine 2015./2016. bilo zaposleno 10 stručnih suradnika edukatora-rehabilitatora čime se mijenjaju ukupni postoci zaposlenih stručnih suradnika, a oni su sljedeći: 62,73% pedagoga, 26,36% psihologa, 9,09% edukatora-rehabilitatora i 1,82% logopeda. Podatci ovog istraživanja ukazuju da je u školskoj godini 2016/2017. u osnovnim školama na području Osječko-baranjske županije, ukupno zaposleno 103 stručnih suradnika na puno radno vrijeme i 18 stručnih suradnika na pola radnog vremena. Od ukupnog broja stručnih suradnika 56,25% je pedagoga, 27,23% psihologa, 15,63% edukatora-rehabilitatora i 0,89% socijalnih pedagoga. Usporedbom rezultata 2015/2016. i 2016/2017. školske godine može se utvrditi da je od stručnih suradnika najviše pedagoga, iako se postotak njihova zaposlenja umanjio za 6,48%. Postotak psihologa stručnih suradnika sepovećao se za 0,87%, dok se postotak edukatora rehabilitatora povećao za 6,54% i socijalnih pedagoga za 0,89%. Školske godine 2016/2017. nije zaposlen niti jedan logoped. Prema Državnom pedagoškom standardu (NN 63/08) svaka redovita osnovna škola koja ima do 180 učenika treba imat zaposlena 2 stručna suradnika od kojih jedan mora biti pedagog što je u skladu s rezultatima ovog istraživanja. Nadalje, osnovna škola koja ima više od 180, a manje od 500 učenika treba zaposliti 3 stručna suradnika, dok škola koja ima više od 500 učenika, treba zaposliti 4 stručna suradnika što ukazuje na potrebu zapošljavanja različitih stručnih suradnika pedagoga, psihologa i edukacijskog rehabilitatora, jer to opravdava broj učenika u tim školama i Državni pedagoški standard (NN 63/08). U budućim istraživanjima bilo bi važno prikazati broj stručnih suradnika u pojedinim školama, odnosno koliko škola ima zaposlenog 1 stručnjaka, koliko 2 stručnjaka, koliko škola ima zaposleno 3 i više stručnjaka.



Slika 3. Ukupan broj stručnih suradnika u odnosu na ukupan broj djece s teškoćama u razvoju
Figure 3. The total number of professional associates compared to the total number of children with disabilities

Statistički obradom dobiveni podaci ukazuju da je na ukupan broj djece s teškoćama, na području Osječko-baranjske županije, zaposleno 4,71% pedagoga što odgovara omjeru 1 pedagog na 21 učenika (1:21), 2,28% psihologa što odgovara omjeru 1 psiholog na 44 učenika (1:44), 1,31% edukatora-rehabilitatora što odgovara omjeru 1 edukator-rehabilitator na 77 učenika (1:77) i 0,07% soc.pedagoga, što odgovara omjeru 1 soc.pedagog na 1338 učenika (1:1338). Na području Osječko-baranjske županije pedagozi i psiholozi stječu kompetencije za rad na Filozofskom fakultetutu u Osijeku. Uvidom u kolegije Odsjeka za pedagogiju vidljivo je da pedagozi imaju obvezan kolegij Pedagogija djece s teškoćama u razvoju, dok Odsijek za psihologiju svojim studentima nudi izborni kolegij Psihologija osoba s posebnim potrebama. Pitanje koje do koje su mjere pedagozi i psiholozi kompetentni za rad s učenicima s teškoćama i savjetodavni rad s učiteljima. Mnogi učitelji smatraju da nisu kvalificirani za poučavanje djece u ovom području, da su zahtjevi i odgovornosti njihovog posla dovoljno visoki i nisu osobito zainteresirani za uvođenje novih aktivnosti u postojeće programe (Richardson i sur., 2009). Mali je broj istraživanja kojim se nastojala ispitati samoučinkovitosti i kompetencije učitelja u radu s djecom s teškoćama. Dosadašnji nalazi pokazuju da su dob učitelja, edukacija i radno iskustvo značajani prediktori samoučinkovitosti (Ivančić i sur., 2017, Skočić Mihić i sur., 2013, i Malinen i sur., 2013). Učitelji koji su prošli edukacije o radu s djecom s teškoćama te imali mogućnost primjene znanja i sposobnosti u radu pokazuju veću procjenjenu kompetentnost i sigurnost u radu s ovom skupinom djece (Malinen i sur., 2013). Skočić Mihić i sur. (2013) su potvrdili da su kognitivno kompetentiji za rad u inkluzivnoj nastavi studenti koji su neposredno odslušali sadržaje o djeci s teškoćama i volontirali u radu s navedenom skupinom djece. Nažalost velik broj učitelja tijekom studija nije imao niti jedan kolegij o djeci s teškoćama. Učiteljima je potrebna podrška i savjeti za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa i primjenu raznovrsnih strategija poučavanja. Prema Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14, 40/14, 103/14) stručni suradnik psiholog ostvaruje, uz odobrenje Ministarstva, pravo na puno radno vrijeme ako obavlja poslove u neposrednome pedagoškom radu s najmanje 400 učenika jedne

ili više redovitih osnovnih škola, dok stručni suradnik defektolog ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila u redovitoj osnovnoj školi ostvaruje, uz odobrenje Ministarstva, pravo na puno radno vrijeme ako u jednoj ili više škola obavlja poslove u neposrednome radu s najmanje 20 učenika s rješenjem o primjerenom obliku školovanja. Prema statističkim izračunima može se uočiti da je unatoč normama Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14, 40/14, 103/14) zaposleno manji broj stručnih suradnika za rad s učenicima s teškoćama. Pitanje je osiguravamo li učenicima njima zakonski zajamčena prava na podršku i usluge koje im trebaju biti pružene u njihovoj okolini s ciljem promocije i osiguravanja zdravog rasta i razvoja.

ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje dalo je uvid u dostupnost i kvalitetu podrške od strane stručnih suradnika u redovitom osnovnoškolskom sustavu na području Osječko-baranjske županije. Dobiveni podaci ukazuju na potrebu zapošljavanja stručnih suradnika edukatora-rehabilitatora, logopeda i socijalnih pedagoga kako bi se svakom učeniku omogućilo kvalitetno školovanje i potrebna podrška. Socijalni model teškoća razvijen je na temelju strukturalne osnove i raspravlja o tome da je teškoća socijalno izgrađena. Prema ovom modelu nije teškoća ta koja onesposobljava osobu nego socijalno i ekonomsko isključivanje s kojim se osobe s teškoćama susreću (Finkelstein 1980, Oliver 1983, 1990, 1996, prema Stevenson, 2007). Dobiveni podatci važni su kako bi skrenuli pažnju stručnjaka, educirali ih i osnažili te im pomogli u razumijevanju i aktivnijem djelovanju vezano za uključivanje osjetljivih i marginaliziranih skupina učenika u školske zajednice.

LITERATURA

1. Bratković, D., Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U: A. Dulčić i M. Pospiš, ur. *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, str. 83-98.
2. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08) [Internet] Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html [pristupljeno 6.5.2017].
3. Hirsto, L. (2010). Strategies in Home and School Collaboration among Early Education Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 54(2), str. 99-108.
4. Igrić, Lj., Cvitković, D., i Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 45(1), str. 31-38.
5. Ivančić, D., Krumpač-Grljušić, A. i Šulentić, S. (2017). Samoučinitost učitelja u inkluzivnim školama. *Suvremena edukacijska i rehabilitacijska praksa u kontekstu znanstveno utemeljenih pristupa*. Savez edukacijskih rehabilitatora Hrvatske Varaždin: Varaždin.
6. Kiš Glavaš, L., i Wagner Jakab, A. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinante promjene stavova prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 37(2), str. 191-202.

7. Kiš Glavaš, L. (2000). Stavovi prema edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama. *Dijete i društvo*. 2(1), str. 23-35.
8. Kiš Glavaš, L. (1999). Promjena stava učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja. Doktorska disertacija, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Kiš Glavaš, L. (1997). Teacher attitudes toward integration of children with delayed cognitive development in relation to their cooperation with the school's special educator. U: M. Mejovšek ur. *Rehabilitation and inclusion*. Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences. str. 291-300.
10. Kiš Glavaš, L., Nikolić, B., i Igrić, Lj. (1997). Stavovi prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 33(1), str. 62-77.
11. Krampač-Grljušić, A., Lisak, N. i Žic Ralić, A. (2010). Što učitelji misle o ulozi asistenta u nastavi? U: V. Đurek, ur. *Uključivanje i podrška u zajednici*. Zagreb: Školska knjiga. str. 8.
12. Krampač-Grljušić, A., Osmančević Katkić, L. i Opačak, T. (2009). Neki pokazatelji dostupnosti kvalitetne podrške u predškolskom sustavu djece s teškoćama u razvoju na području grada Osijeka. U: M. Capanec, ur. *Rana intervencija u djetinjstvu: Hrvatska danas*. Zagreb: Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu.
13. Krampač-Grljušić, A., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2010). Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi. U: V. Đurek, ur. *Zbornik radova Uključivanje i podrška u zajednici*. Varaždin: Savez defektologa Hrvatske. str. 195-217.
14. Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M. i Tlale, D. (2013). Exploring teacher self efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*. 33, str. 34-44.
15. Ministarstvo socijalne politike i mladih RH (2016). Izvješće o provedbi nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine – za 2015. godinu. [Internet] Dostupno na: http://www.mspm.hr/UserDocsImages/zgrbac/Izvjescje_o_provedbi_Nacionalne_strategije_za_OSI_za_2015.pdf [pristupljeno 6.5.2017].
16. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Partner grupa.
17. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91, 24/15). [Internet] Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html [pristupljeno 6.5.2017].
18. Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14, 40/14, 103/14). [Internet] Dostupno na: <http://www.propisi.hr/print.php?id=12925> [pristupljeno 6.5.2017].
19. Sekušak – Galešev, S. (2009). Samopoimanje djece s posebnim potrebama u uvjetima edukacijske integracije. Doktorska disertacija, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
20. Skočić Mihić, S., Lončarić, D. i Kolombo, M. (2013). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*. 154 (3), str. 303-322.
21. Stančić, Z., Ivančić Đ. (2004). Škola-programi i postupci prikladni edukacijskim potrebama mog djeteta. U: Lj. Igrić, ur. *Moje dijete u školi. Priručnik za roditelje djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama «IDEM». str. 49-64.

22. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., i Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinante njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 37(2), str. 143-152.
23. Stevenson, M. (2007). 'Voices for Change': Participatory Action Research with Young Adults who have Down syndrome. In ASSID Conference, Perth. Perth, WA, November.
24. Porter, G. L. (1999). The nurturing and growth of students with disabilities: A strategy. *UNICEF Education Update*, 2 (4).
25. Richardson, R. C., Tolson, H., Huang, T. Y., i Lee, Y. H. (2009). Character education: Lessons for teaching social and emotional competence. *Children & School*. 31(2), str. 71 – 78.
26. Udruga IDEM. (2007). Priručnik za savjetodavni rad roditelja djece s posebnim potrebama s drugim roditeljima djece s posebnim potrebama. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
27. UN (2006). Konvencija o pravima osoba s invaliditetom. Fakultativni protokol uz Konvenciju. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
28. Upravni odjel za prosvjeru, kulturu, šport i tehničku kulturu Osječko-baranjske županije (2016). Izvješće o stanju u školstvu i poslovanju školskih ustanova čiji je osnivač Osječko-baranjska županija u 2015. godini. [Internet] Dostupno na: http://www.obz.hr/hr/pdf/2016/26_sjednica/14_izvjesce_o_stanju_u_skolstvu_i_poslovanju_skolskih_ustanova_ciji_je_osnivac_obz_u_2015.pdf [pristupljeno 6.5.2017].
29. Zakonodgoju obrazovanju osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17). [Internet] Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> [pristupljeno 6.5.2017].
30. Žic, A. (2000). Osobna i socijalna adaptacija učenika usporenog kognitivnog razvoja u ekološkim sustavima: obitelj, škola i vršnjaci. Doktorska disertacija, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
31. Žic Ralić, A. (2002). Struktura ponašanja djece u obitelji. *Revija za rehabilitacijska istraživanja*. 38 (2), str. 165-187.
32. WHO (2011). World report on disability. Geneva: World Health Organization.

KVALITET PRIJATELJSKIH ODNOSA DECE I ADOLESCENATA SA NEURORAZVOJNIM POREMEĆAJIMA

QUALITY OF FRIENDSHIPS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH NEURODEVELOPMENTAL DISORDERS

Svetlana KALJAČA¹, Ivana STAJČIĆ², Bojan DUČIĆ¹

¹ Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

² Srednja zanatska škola, Beograd, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Kvalitet prijateljskih veza je bitan indikator kvaliteta života osobe, njene socijalne participacije i dostignutog nivoa razvoja prosocijalnog ponašanja. Deca i mladi sa neurorazvojnim poremećajima manje socijalno participiraju u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja (TR), a karakter njihovih prijateljstava se odlikuje nedovoljnom kohezijom, manjim pozitivnim reciprocitetom i emocionalnom bliskošću. Cilj istraživanja: utvrđivanje kvaliteta prijateljskih odnosa kod dece i adolescenata sa neurorazvojnim poremećajima. Uzorak: 120 učenika, oba pola, kalendarskog uzrasta od 7 do 16 godina. Dijagnozu autističkog spektra poremećaja (ASP) ima 61 učenik (50.8%), a kod 59 (49.2%) ispitanika je prisutna intelektualna ometenost (IO), bez pridruženih smetnji. Kvalitet prijateljskih veza ispitanika utvrđen je primenom dela Upitnika o životnim aktivnostima (The Activities Questionnaire, Solish, Perry & Minnes, 2010). Rezultati istraživanja: od ukupnog broja ispitanika, 74.3% ima prijatelje, a najboljeg prijatelja ima 40.8% ispitanika. Više od polovine učenika u ovom uzorku (59.2%) nema najboljeg prijatelja. Obe grupe ispitanika (IO i ASP) imaju ujednačen broj najboljih prijatelja ($p=0.101$). Međutim, kada se u analizu, pored dijagnoze, uključi i nivo razvijenosti socijalnih veština, razlika u broju najboljih prijatelja je značajna i to u korist ispitanika sa IO ($p=0.004$). Polovina svih ispitanika ima prijatelje među vršnjacima koji pripadaju grupi sa smetnjama u razvoju, a 60% ispitanika u grupi vršnjaka TR. Učenici sa ASP i učenici sa IO imaju podjednak broj prijatelja sa smetnjama u razvoju ($p=0.427$), kao i prijatelja TR ($p=0.497$). Nije utvrđena značajnost razlike između dve grupe ispitanika u odnosu na dužinu vremena koje oni provode sa svojim prijateljima ($p=0.234$).

Ključne reči: prijateljstvo, autistički spektar poremećaja, intelektualna ometenost

ABSTRACT

Quality of friendships is an important indicator of the quality of life, social participation and level of development of prosocial behaviour of an individual. Children and young people with neurodevelopmental disorders show less social participation compared to their peers with typical development (TD) and their friendships show diminished cohesion, positive reciprocity and emotional closeness. Aim of the study: to determine friendships' quality in children and adolescents with neurodevelopmental disorders. Sample: 120 pupils of both sexes and of calendar age between 7 and 16 years. 61 participants are diagnosed with an autism spectrum disorder (ASD) (50.8%), while 59 participants show intellectual disability (ID) without associated conditions (49.2%). Quality of friendship of participants was determined by applying

The Activities Questionnaire (Solish, Perry & Minnes, 2010). Results: 74.3% of the total number of participants have friends, and 40.8% participants have a best friend. More than half of the participants in this sample (59.2%) don't have a best friend. Both groups of participants (ID and ASD) have a balanced number of best friends ($p=0.101$). However, if analysis included level of development of social skills, in addition to diagnosis, the difference in number of best friends became significant, in favour of participants with ID ($p=0.004$). Half of the participants have friends among peers from the group with developmental disabilities and 60% of the participants have friends from the TD group. Participants with ASD and participants with ID have equal numbers of friends with developmental disabilities ($p=0.427$) and friends with TD ($p=0.497$). A significant difference in time spent with friends was not established for these two groups of participants ($p=0.234$).

Keywords: friendship, autistic spectrum disorder, intellectual disability

UVOD

Socijalni život osobe se, uglavnom, zasniva na interpersonalnim odnosima (socijalni, afektivni i seksualni), koje pojedinac uspostavlja sa drugima u svom okruženju (Fougeyrollas et al., 1999). Socijalne relacije mogu biti formalnog i neformalnog karaktera (prijateljske veze, porodični odnosi i intimne veze) (Verdonschot et al., 2009). Prijateljstvo predstavlja specifičan dijadni tip socijalnog odnosa kojim pojedinac zadovoljava jednu od bazičnih potreba čoveka (socijalno pripadanje), a ostvaruje je na osnovu ličnog opredeljenja i afiniteta (Duck, 2000, prema Klarin i sar., 2010). Prijateljstvo, u odnosu na druge tipove socijalnih odnosa, izdvaja nekoliko specifičnih obeležja. Najčešće se navode: prisustvo uzajamnog druženja koje se ostvaruje zajedničkim aktivnostima, uz visok stepen zadovoljstva i uživanja; spremnost za pružanje međusobne podrške; intimnost koja se ogleda u empatičkom odnosu prema potrebama i stavovima druge osobe, kao i sposobnosti emotivne razmene sa drugom osobom; dosledna međusobna prisutnost i lojalnost u različitim životnim situacijama; samovrednovanje i jačanje slike o sebi, a na osnovu socijalnog poređenja i potvrde sopstvene vrednosti proistekle iz zajedničkog odnosa i socio-emocionalne razmene, kao i emocionalna sigurnost koju pojedinac oseća u prijateljskom odnosu, naročito u okolnostima povišenog rizika i stresa (Mendelson & Aboud, 1999). Osobe koje imaju prijatelje i taj odnos smatraju uspešnim, imaju istovremeno, i bolje razvijene obrasce prosocijalnog ponašanja (Abbott & McConkey, 2006, McConkey & Callins, 2010, prema van Asselt-Goverts et al., 2013) i manje prisustvo usamljenosti, depresije i agresivnog ponašanja (Klarin i sar., 2010, Nangle et al., 2003). Smatra se da pozitivna percepcija ostvarenih prijateljskih odnosa i odsustvo konflikata (kvalitativna dimenzija prijateljstva) imaju značajan prediktivan uticaj na proces socijalnog prilagođavanja osobe, posebno kod ženskog pola, dok je uticaj broja prijatelja (kvantitativna dimenzija prijateljstva) na ovaj proces znatno manji i više indirektnog karaktera (Demir & Urberg, 2004). Prijateljske odnose dece i mladih sa intelektualnom ometenošću (IO) i autističkim spektrom poremećaja (ASP) karakterišu ograničenja u obe dimenzije prijateljstva – kvalitativnoj i kvantitativnoj (Guralnick, 1997). Deca sa teškoćama u razvoju, u poređenju sa vršnjacima tipičnog razvoja (TR), imaju siromašniju socijalnu mrežu, što se manifestuje manjim brojem kontakata sa vršnjacima i manjim brojem prijateljskih veza u školskom i vanškolskom okruženju. Uočavaju se i upadljiva

ograničenja u reciprocitetu tokom socijalnih interakcija, manja bliskost i kohezivnost grupe (Tipton et al., 2013), kao i snižena dinamika učešća u organizovanim grupnim aktivnostima. Ukoliko i učestvuju u nekom tipu aktivnosti, to najčešće čine u društvu vršnjaka sa smetnjama u razvoju ili u kućnoj atmosferi sa članovima porodice (Guralnick, 1997). Istraživanja pokazuju da socijalnu mrežu osoba sa smetnjama u mentalnom razvoju, u proseku, čine tri osobe, od kojih je jedna, skoro uvek, u funkciji pružaoca profesionalne podrške (Verdonschot et al., 2009). Prema rezultatima jedne studije, čak trećina roditelja dece sa Daunovim sindromom je izjavila da njihova deca nemaju ni jednog prijatelja, pri čemu smatraju da su ključni prediktori njihove socijalne izolacije nivo funkcionalnih sposobnosti i karakteristike ponašanja dece (Oates et al., 2011). Mogućnosti uspostavljanja prijateljskih odnosa kod osoba sa sniženim nivoom intelektualnog funkcionisanja zavise od individualnih karakteristika poput višeg nivoa samostalnosti, bolje razvijenih komunikativnih i socijalnih veština i manje izraženih problema u socijalnom procesiranju i ponašanju. Pored ličnih, kao bitni prediktori navode se i odlike okruženja: socio-ekonomski status roditelja, slobodno vreme i zdravstveno stanje roditelja, kvalitet i dostupnost socijalne podrške, objektivni uslovi za potrebnu mobilnost u zajednici (Lufting & Muthert, 2005; Tipton et al., 2013), intelektualno-kulturološka orijentacija porodice, sredinske barijere, stavovi zajednice prema barijerama (King et al., 2010) i tip stanovanja (Dusseljee et al., 2011). Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje prisustva značajnosti razlika u odnosu na kvantitativnu dimenziju prijateljskih odnosa (broj najboljih prijatelja i broj prijatelja iz različitih vršnjačkih grupa) između dece i adolescenata sa IO i ASP.

METODE

Uzorak je činilo 120 učenika, kalendarskog uzrasta od 7 do 16 godina ($AS=11.48$, $SD=2.32$), oba pola – 86 dečaka (71.,7%) i 34 devojčice (28.3%). Šezdeset i jedan učenik (50.8%) ima dijagnozu ASP uz prisustvo i IO, a pedeset i devet (49.2%) dijagnozu IO, bez pridruženih smetnji. Umesto uobičajenog izjednačavanja ispitanika u poduzorcima prema IQ jedinicama, u ovom istraživanju smo se opredelili da koristimo opis socijalnih adaptivnih veština dat u Dijagnostičkom priručniku DSM-V (APA, 2013). Iako se nivo ometenosti ne može definisati samo na osnovu jedne kategorije adaptivnih veština (socijalne adaptivne veštine), u daljem tekstu će se zbog terminološki jednostavnijeg prikaza rezultata i diskusije upotrebljavati termini umerena intelektualna ometenost (UIO) i teška intelektualna ometenost (TIO), pri čemu treba imati u vidu da se radi o umerenoj i teškoj IO dijagnostikovanoj na osnovu domena socijalnih veština (APA, 2013). Struktura uzorka prema definisanim prediktorskim varijablama (pol, uzrast, tip i nivo ometenosti) prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1. Struktura uzorka**Table 1.** Sample structure

Nivo ometenosti	Tip ometenosti	Pol	n	%
UIO	ASP	muški	25	20.8
		ženski	8	6.7%
	IO	muški	21	17.5%
		ženski	9	7.5%
TIO	ASP	muški	19	15.8%
		ženski	9	7.5%
	IO	muški	21	17.5%
		ženski	8	6.7%
Ukupno			120	100.0%

Informacije o polu, uzrastu, tipu i stepenu ometenosti ispitanika prikupljeni su uvidom u školsku dokumentaciju i primenom opšteg socio-demografskog upitnika, koji su popunjavali roditelji. Primenom DSM-V dijagnostičkog kriterijuma stepena funkcionisanja, na osnovu procene nastavnika, dobijeni su podaci o socijalnim veštinama ispitanika. Kvalitet prijateljskih veza ispitanika utvrđen je primenom dela Upitnika o životnim aktivnostima (The Activities Questionnaire, Solish et al., 2010). U ovom odeljku Upitnika sadržana su pitanja o prijateljstvu na koja su roditelji ispitanika davali odgovore. Obuhvaćeno je više pitanja: a) Koliko prijatelja ima njihovo dete? b) Koliko vremena (sati nedeljno) provodi sa njima? Da li ima najboljeg prijatelja? g) Koliko ima prijatelja sa smetnjama u razvoju (SR), a koliko prijatelja TR? Prilikom prikupljanja potrebnih podataka, ispoštovani su svi propisani etički standardi. Roditelji svih obuhvaćenih ispitanika su dali saglasnost za istraživanje, dobrovoljno su pristali da budu informanti, a autori istraživanja su garantovali zaštitu anonimnosti podataka, kao i njihovo korišćenje isključivo u naučne svrhe. Za potrebe statističke obrade prikupljenih podataka primenjene su osnovne mere deskriptivne statistike i Hi-kvadrat test nezavisnosti. Sve pretpostavke, na kojima se baziraju navedene analize primenjene u ovom radu, su zadovoljene.

REZULTATI

U Tablici 2 dat je prikaz broja prijatelja koji imaju učenici sa ASP i učenici sa IO. Od 120 učenika, trideset dvoje (26.7%) nema prijatelja, dok osamdeset i osmoro (74.3%) ima prijatelja, pri čemu se broj prijatelja svakog od učenika sa ometenošću kreće u rasponu od jednog do šest (Tablica 2).

Tablica 2. Broj prijatelja učenika sa ASP i učenika sa IO**Table 2.** Number of friends of students with autistic spectrum disorders (ASD) and students with intellectual disabilities (ID)

		Broj prijatelja							
		Nema prijatelja	Ima prijatelja	1	2	3	4	5	6
n	120	32	88	23	28	15	4	4	8
%	100.0	26.7	73.3	19.2	23.3	12.5	3.3	3.3	6.7

U Tablici 3 je prikazano koliko ispitanika sa ASP i IO ima najboljeg prijatelja. Kako bismo utvrdili da li su razlike u broju najboljih prijatelja između učenika sa IO i učenika sa ASP statistički značajne, primenili smo Hi-kvadrat test nezavisnosti (uz korekciju neprekidnosti prema Jejtsu). Utvrđeno je da ispitane razlike između dve grupe učenika nisu značajne, $\chi^2(1.120)=2.682$, $p=0.101$, $fi=0.068$, tako da možemo zaključiti da učenici sa IO i učenici sa ASP imaju relativno ujednačen broj najboljih prijatelja (Tablica 3).

Tabela 3. Broj ispitanika sa ASP i IO koji imaju najboljeg prijatelja

Table 3. The number of participants with ASD and ID who have a best friend

Tip ometenosti	Ima najboljeg prijatelja		Nema najboljeg prijatelja		χ^2	df	p
	n	%	n	%			
ASP	20	32,2	41	67,8	2,682	1	0,101
IO	29	49,2	30	50,8			

Kada se u statističku analizu podataka, pored tipa ometenosti, uvede i nivo razvijenosti socijalnih veština ispitanika (grupe se ujednače prema nivou razvijenosti ovih adaptivnih veština), primenom Hi-kvadrat testa, dobijeni rezultat pokazuje da učenici sa IO (70%) koji funkcionišu na nivou UIO prema nivou razvijenosti socijalnih adaptivnih veština, imaju statistički značajno veći broj prijatelja od učenika sa ASP (30.3%) koji su na istom nivou socijalnog funkcionisanja, $\chi^2(1.63)=8.383$, $p=0.004$, $fi=0.397$. U grupi koja funkcioniše na nivou TIO nema statistički značajnih razlika između dve grupe ispitanika, $\chi^2(1.57)=0.141$, $p=0.708$, $fi=-0.087$. (Tablica 4).

Tablica 4. Razlike u broju najboljih prijatelja između ispitanika sa ASP i IO koji su izjednačeni prema nivou razvoja socijalnih veština

Table 4. Differences in the number of best friends among participants with ASD and ID which are equal to the level of development of social skills

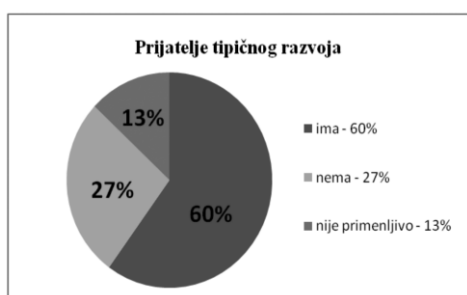
Nivo ometenosti	Tip ometenosti	Ima najboljeg prijatelja		χ^2	df	p
		n	%			
UIO	ASP	10	30.3	8.383	1	0.004
	IO	21	70.0			
TIO	ASP	10	35.7	0.141	1	0.708
	IO	8	27.6			

Jedan od ciljeva ovog istraživanja bio je ispitivanje kojoj grupi dece pripadaju prijatelji ispitanika ovog uzorka/sa kojom decom provode vreme u druženju. Na osnovu dobijenih podataka, može se zaključiti da od ukupnog broja učenika sa ASP, 47.5% ima prijatelje sa SR, a 57.4% se druži/provodi slobodno vreme i sa vršnjacima TR. Većina učenika sa IO (52.5%) ima prijatelje sa SR, dok nešto veći broj (62.7%) ovih ispitanika navodi da ima i prijatelje TR. Između dva ispitana poduzorka (ASP i IO) nije bilo statistički značajne razlike u odnosu na prisustvo prijatelja sa SR i prijatelja TR ($p=0.427$; $p=0.497$) (Tablica 5).

Tablica 5. Prijateljstva sa vršnjacima sa SR i TR u odnosu na tip ometenosti ispitanika
Table 5. Friendships with peers with developmental disability and typically developed peers based on the participant's type of disability

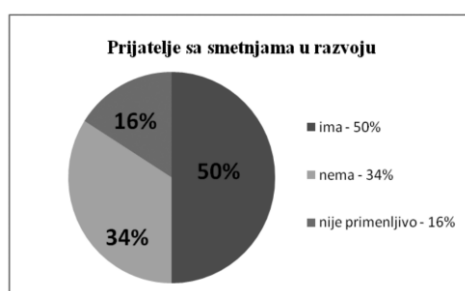
	Tip ometenosti	n	%	χ^2	df	p
Prijatelji SR	ASP	29	47,5	1,703	2	0,427
	IO	31	52,5			
Prijatelji TR	ASP	35	57,4	1,398	2	0,497
	IO	37	62,7			

Na osnovu poređenja broja prijateljstava koje ispitanici sa ASP i IO, koji na osnovu nivoa usvojenosti socijalnih adaptivnih veština funkcionišu na nivou UIO, ostvaruju sa vršnjacima sa i bez razvojnih smetnji možemo da zaključimo da ovi ispitanici, veći broj prijateljstava ostvaruju sa osobama TR (Slika 1 i 2).



Slika 1. Zastupljenost ispitanika sa ASP i ispitanika sa UIO u odnosu na prisustvo/odsustvo prijatelja bez razvojnih poremećaja

Figure 1. Representation of participants with ASD, and participants with the MID in relation to the presence/absence of a friends without developmental disorders



Slika 2. Zastupljenost ispitanika sa ASP i ispitanika sa UIO u odnosu na prisustvo/odsustvo prijatelja sa razvojnim poremećajima

Figure 2. Representation of participants with ASD, and participants with the MID in relation to the presence/absence of a friends with developmental disorders

Kada se u statističku analizu podataka, pored tipa ometenosti, uvede i nivo razvijenosti socijalnih veština ispitanika, primenom Hi-kvadrat testa, dobijeni rezultat pokazuje da između učenika sa ASP (57.6%) i učenika sa IO (60.,0%) koji funkcionišu na nivou UIO prema nivou razvijenosti socijalnih adaptivnih veština, nema statistički značajne razlike u broju prijatelja sa SR ($\chi^2(2.63)=0,502$, $p=0.778$, Cramer's $V=0.089$), kao ni u broju prijatelja TR ($\chi^2(2.63)=0.287$, $p=0,866$, Cramer's $V=0.067$). Značajne razlike su izostale i između ispitanika sa IO i ASP koji funkcionišu na nivou TIO (za broj prijatelja sa SR $\chi^2(2.57)=1,435$, $p=0.488$, Cramer's $V=0.159$), kao i u odnosu na broj prijatelja TR $\chi^2(2.57)=2.272$, $p=0.321$, Cramer's $V=0.200$). Da bi smo utvrdili da li ispitanici provode vreme u druženju sa njihovim prijateljima, varijabla koja se odnosi na broj sati provedenih sa prijateljima je rekodovana u tri kategorije: 0 – ne provodi vreme sa prijateljima, 1 – provodi od jednog do šest sati nedeljno i 2 – nije primenljivo. Prema globalnom nalazu, većina naših ispitanika ($n=68$, 56.6%), nezavisno od tipa i nivoa ometenosti, provodi određeno vreme u druženju sa vršnjacima, dok 26 učenika (21.7%), to ne čini. Jedan od podataka koji nam je takođe bio značajan, jeste i dužina

vremena koju naši ispitanici provode u druženju sa vršnjacima. Utvrđeno je da između dve grupe ispitanika različitog tipa ometenosti (ASP i IO) nema značajnih razlika u dužini vremena/broju sati koje provode u socijalnim aktivnostima sa vršnjacima ($\chi^2(2.120)=2.909$, $p=0.234$, Cramer's $V=0.156$). Isti rezultat dobija se i kada ispitanike međusobno ujednačimo prema nivou razvijenosti socijalnih veština (Tablica 6).

Tablica 6. Razlike u dužini vremena koje ispitanici sa različitim tipom i nivoom ometenosti provode sa prijateljima

Table 6. The differences in the length of time that participants with different types and levels of disability spend with friends

Nivo IO	Tip ometenosti	n	%	χ^2	df	p
UIO	ASP	20	60,6	0,616	2	0,735
	IO	21	70,0			
TIO	ASP	10	35,7	3,191	2	0,203
	IO	17	58,6			

DISKUSIJA

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da skoro tri četvrtine svih ispitanika obuhvaćenih uzorkom (73.3%) ima prijatelja, a nešto više od četvrtine nema prijatelje (26.7%). Od ukupnog broja dece i adolescenata u uzorku, 32.2% ispitanika sa ASP ima najboljeg prijatelja, kao i 49.2% ispitanika sa IO, što ukazuje na činjenicu da većina ispitanika nema ni jednog najboljeg prijatelja, naročito u poduzorku sa ASP. Dobijeni rezultati se dovode u vezu sa nalazima više drugih studija, prema kojima deca i adolescenti sa smetnjama u razvoju imaju manji broj prijatelja, naročito najboljih prijatelja, u odnosu na vršnjake TR. Sniženi nivo intelektualnog razvoja, kao i deficit u komunikativnim i socijalnim veštinama ograničava veštinu iniciranja i održavanja prijateljskih odnosa (Billstedt et al., 2011; Dusseljee et al., 2011, Hoge & Dattilo 1995; Sheppard-Jones et al. 2005). Zbog toga i ne čudi činjenica da su veoma retke socijalne situacije u kojima deca i adolescenti sa neurorazvojnim poremećajima ostvaruju spontane i rutinske kontakte sa drugim osobama u zajednici (Glumbić i Brojčin, 2006). Na nedostatak prijateljskih veza kod ispitanika sa smetnjama u mentalnom razvoju, naročito kod dece i mladih sa ASP, ukazuju i druge studije. Soliš i saradnici su utvrdili da polovina ispitanika sa ASP nema prijatelja, dok skoro 80% dece sa IO ostvaruje prijateljske odnose (Solish et al., 2010). Slične podatke navode i Orsmond i saradnici (2004), prema kojima skoro polovina (46.6%) osoba sa ASP nema vršnjačke odnose koji bi se mogli smatrati prijateljskim. Samo 8.1% ima najmanje jednog prijatelja, dok 20.8% ima vršnjačke odnose koji uključuju spontane aktivnosti koje ispitanici sami organizuju, a 24,3% ima vršnjačke odnose samo u strukturisanim okolnostima, koje organizuju odrasli (Orsmond et al., 2004). Analizom dobijenih podataka u ovom istraživanju može se zaključiti da između učenika sa ASP i učenika sa IO nema statistički značajne razlike ($p=0.101$), u odnosu na broj najboljih prijatelja. Međutim, kada se ispitanici izjednače prema nivou razvijenosti socijalnih adaptivnih veština, u grupi koja funkcioniše na nivou UIO, razlika jeste statistički značajna ($p=0.004$), što znači da ispitanici sa IO imaju značajno više najboljih prijatelja u odnosu na vršnjake sa ASP. Veći broj prijatelja među osobama sa IO, u odnosu na vršnjake sa ASP, navode i drugi autori (Thompson & Emira 2011, prema Askari et al., 2015). Šatuk i

saradnici (Shattuck et al., 2011) su utvrdili da adolescenti sa ASP učestvuju u veoma malom broju socijalnih aktivnosti, da polovina njih nikada nije iskusila, ili je u veoma ograničenom broju učestvovala u socijalnim aktivnostima sa prijateljima, a da je samo trećina detektovane socijalne participacije u zajednici bila sa vršnjacima. Ovi autori navode da je znatno veći broj adolescenata sa ASP koje drugi nisu pozivali na druženje, u odnosu na grupu koja je imala ovo socijalno iskustvo. Slične nalaze navode i autori jedne novije studije. Prema njima, skoro polovina mladih sa ASP nije imala socijalne kontakte sa prijateljima i nije pozivana da učestvuje u nekom obliku društvene aktivnosti. Sa druge strane, ispitanici sa IO su manje socijalno izolovani. U ovoj grupi ispitanika trećina nije imala iskustvo učešća u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima u zajednici (Orsmond et al., 2013). Činjenica da se, uprkos ujednačavanju poduzoraka prema nivou razvijenosti socijalnih veština, kao bazične osnove za uspostavljanje prijateljskih vršnjačkih odnosa, ispoljila statistički značajna razlika između ispitanika sa ASP i sa IO u odnosu na broj najboljih prijatelja i to u korist ispitanika sa IO, nam ukazuje da su za socijalne kontakte, pored navedenih veština, podjednako važni i drugi domeni, naročito komunikacija, što je potvrđeno i ranijim istraživanjima (Matheson et al., 2007; Grandisson et al., 2012). Ograničenja u uspostavljanju recipročnih socijalnih interakcija i razvoju verbalnih i neverbalnih sposobnosti kod osoba sa ASP, predstavljaju ključne kriterijume za postavljanje dijagnoze ovog tipa neurorazvojnog poremećaja (APA, 2013). Roditelji dece sa ASP izveštavaju da njihova deca imaju teškoće u iniciranju interakcija sa vršnjacima, izražavanju svojih misli ili razumevanju socijalnih pravila, kao i sniženu sposobnost samoregulacije ponašanja (Obrusnikova & Miccinello, 2012, prema Askari et al., 2015). Deficit u razvoju veština samoregulacije ograničava kapacitete socijalne kompetentnosti osobe, što se negativno odražava na njenu participaciju u vršnjačkim aktivnostima, potrebnu socijalnu inicijativu, motivaciju i istrajnost u socijalnom angažovanju (Coolahan et al., 2000). Osobe sa ASP često na neprimeren i bizaran način pokušavaju da ostvare socijalni kontakt sa drugim osobama, što je, verovatno više posledica nerazumevanja socijalne situacije, nego sklonosti ka socijalnoj samoizolaciji (Bujas-Petković i sar., 2010). Pored navedenog, deca sa ASP ispoljavaju viši nivo afektivne disharmonije, slabije obrasce afektivne vezanosti i manje želje za učešćem u zajedničkim aktivnostima, u odnosu na vršnjake sa IO (van Ijendoorn et al., 2007), što, takođe, može biti jedan od bitnih faktora narušenih socijalnih odnosa. Kod adolescenata TR se navodi da upravo sigurni obrazac afektivne vezanosti snažno doprinosi objašnjenju svih dimenzija kvaliteta prijateljstva (Kuruzović, 2016). U grupama koje funkcionišu na nivou TIO, razlike su ostale van granica značajnosti ($p=0.708$). Moguće je da je ovakav nalaz posledica činjenice da u grupi sa IO, koja funkcioniše na nivou TIO, komunikacija nije imala dovoljan prediktivni potencijal, budući da ove osobe imaju znatno izraženije komunikativne deficite. U literaturi se navodi da samo jedna trećina osoba sa TIO ima razvijenu govornu ekspresiju, dok se preostali ispitanici nalaze na različitim etapama prelingvalne faze (McLean et al., 1999). Polovina naših ispitanika ima prijatelje sa SR, dok 60% ispitanika ima i prijatelje TR, pri čemu se primećuje da je u poduzorku ispitanika sa IO procentualna zastupljenost prijatelja nešto veća u odnosu na detektovan procenat u grupi sa ASP. Međutim, ispitanici u uzorku se, bez obzira na tip poremećaja i nivo ometenosti, statistički ne razlikuju u pogledu broja prijatelja sa SR i prijatelja TR. Takođe, svi

ispitanici, nezavisno od nivoa i tipa ometenosti, provode podjednak broj sati sa svojim prijateljima. Dobijeni nalaz se samo delimično poklapa sa drugim studijama, čiji autori, uglavnom, navode da osobe sa ometenošću najčešće provde svoje slobodno vreme same ili u krugu svoje porodice, ili u okruženju vršnjaka koji takođe imaju neki tip poremećaja u razvoju (Badia et al., 2013, Sheppard-Jones et al. 2005, Solish et al., 2010, Verdonshot et al., 2009). Prema rezultatima ovog istraživanja, kod ispitanika sa ASP i IO prisutna je mnogo šira mreža prijateljskih odnosa, u odnosu na podatke iz drugih studija, što možda možemo objasniti velikom željom roditelja, informanata u ovom istraživanju, da njihova deca imaju prijatelje, ili činjenicom da smo, prilikom davanja odgovora, koristili blaži kriterijum u definisanju fenomena prijateljstva.

ZAKLJUČAK

Na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti da značajna većina ispitanika sa neurorazvojnim poremećajima u ovom istraživanju ima prijateljske odnose sa vršnjacima. Međutim, ostaje otvoreno pitanje da li se taj tip socijalnih odnosa može kvalifikovati kao prijateljstvo, budući da broj značajno opada kada je reč o najboljim prijateljima. Pretpostavljamo da su samo u socijalnom odnosu sa osobama koje roditelji prepoznaju kao najbolje prijatelje svoje dece, sadržani oni kvaliteti koji su neophodni za definisanje tih interakcija kao prijateljskih. U tom slučaju, mreža prijateljskih odnosa je znatno siromašnija, jer većina ispitanika sa ASP i sa IO nema najboljeg prijatelja, čime se potvrđuju nalazi drugih autora koji navode da su socijalna izolacija i distanca prema ovim osobama ključna barijere za njihovu socijalnu inkluziju. Smatramo da je jedan od bitnih nalaza ovog istraživanja i utvrđena statistički značajna razlika u ispitanoj kvantitativnoj dimenziji prijateljstva između ispitanika sa ASP i IO, koji su izjednačeni prema nivou razvijenosti socijalnih adaptivnih veština, u korist ispitanika sa IO. Dobijeni rezultat ukazuje da je za iniciranje i kontinuirano održavanje prijateljskih vršnjačkih odnosa, podjednako važno prisustvo, pored socijalnih, i drugih veština kao što su: komunikacija, pragmatika, empatija i samoregulacija u ponašanju. Zbog toga bi procedure, koje se primenjuju u cilju poboljšanja socijalne kompetencije dece i mladih sa neurorazvojnim poremećajima i njihove veće socijalne participacije u vršnjačkim odnosima, trebalo da obuhvate stimulisanje više različitih razvojnih i adaptivnih domena koji utiču na ponašanje pojedinca.

LITERATURA

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders. Fifth edition (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing. Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5. Dostupno na <http://www.dsm5.org/> [pristupljeno 1. maj 2017].
2. Askari, S., Anaby, D., Bergthorson, M., Majnemer, A., Elsabbagh, M., Zwaigenbaum, L. (2015). Participation of children and youth with autism spectrum disorder: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2 (1).
3. Badia, M., Orgaz, M.B., Verdugo, M.Á., Ullán, A.M. (2013a). Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 57 (4).

4. Billstedt, E. I., Gillberg, C., Gillberg, C. (2011). Aspects of quality of life in adults diagnosed with autism in childhood: A population-based study. *The National Autistic Society*. 15 (1).
5. Bujas-Petković, Z., Frey-Škrinjar, J., Hranilović, D., Divčić, B., Stošić, J. (2010). Poremećaji autističnog spektra značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga.
6. Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J. McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3).
7. Demir, M. Urberg, K.A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*. 88.
8. Dusseljee, J. C. E., Rijken, P. M., Cardol, M., Curfs, L. M. G., Groenewegen, P. P. (2011). Participation in daytime activities among people with mild or moderate intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 55 (1).
9. Fougereyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., St Michel, G. (1999). The Quebec Classification. Disability Creation Process. Quebec: INDCP.
10. Glumbić, N. Brojčin, B. (2006). Život u zajednici djece s mentalnom retardacijom i autizmom. U: J. Barbir, N. Munjas-Pastuović, S. Stojković, eds. 2006. Zbornik radova sa međunarodnog skupa "Rehabilitacija – stanja i perspektive djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom". Rijeka: Centar za rehabilitaciju Rijeka.
11. Grandisson, M., Te'treault, S., Freeman, A. R. (2012). Enabling integration in sports for adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 25 (3).
12. Guralnick, M. J. (1997). Peer social networks of young boys with developmental delays. *American journal on Mental Retardation*. 101 (6).
13. Hoge, G., Dattilo, J.(1995).Recreation participation patterns of adults with and without mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 30 (4).
14. King, G., Petrenchik, T., Dewit, D., McDougall, J., Hurley, P., Law, M. (2010). Out-of-school time activity participation profiles of children with physical disabilities: a cluster analysis. *Child: care, health and development*. 36 (5).
15. Klarin, M., Proroković, A. Šimić Šašić, S. (2010). Doživljaj prijateljstva i njegovi ponašajni korelati u adolescenata. *Pedagoški istraživanja*. 7 (1), str. 7-22.
16. Kuruzović, N. (2016). Relacije kvaliteta prijateljskih odnosa i obrazaca afektivne vezanosti u adolescentskom period. *Psihološka istraživanja*. 19 (1).
17. Lufting, R., Muthert, D. (2005). Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary high school vocational program. *Research in Developmental Disabilities*, 26(4).
18. Matheson, C., Olsen, R. J., Weisner, T. (2007). A good friend is hard to find: Friendship among adolescents with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5).
19. McLean, L. K., Brady, N. C., McLean, J. E., Behrens, G. A. (1999). Communication forms and functions of children and adults with severe mental retardation in community and institutional settings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(1).
20. Mendelson, M. J., Aboud F. E. (1999). Measuring friendship quality in late adolescents and young adults: The McGill Friendship Questionnaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 31.

21. Nangle, D.W., Erdley, C.A., Newman, C.A., Mason, C.A. Carpenter, E.M. (2003). Popularity, Friendship Quantity, and Friendship Quality: Interactive Influences on Children's Loneliness and Depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 32 (4).
22. Oates A, Bebbington, A., Bourke, J., Girdler, S., Leonard, H. (2011). Leisure participation for school-aged children with Down syndrome. *Disability and Rehabilitation*. 33 (19-20).
23. Orsmond, G. I., Krauss, M. W., Seltzer, M. M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 34 (3).
24. Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R., Anderson, K. A. (2013). Social participation among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 13 (11).
25. Shattuck, P. T., Orsmond, G. I., Wagner, M., Cooper, B. P. (2011). Participation in social activities among adolescents with an autism spectrum disorder. *PLoS One*. 6 (11), p. e27176 Dostupno na: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0027176> [pristupljeno 4. maj 2017].
26. Sheppard-Jones K., Prout H.T. Kleinert H. (2005). Quality of life dimensions for adults with developmental disabilities: a comparative study. *Mental Retardation*. 43.
27. Solish, A., Perry, A., Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 23 (3).
28. Tipton, L., Christensen, L., Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*. 26 (6).
29. van Asselt-Goverts, A., Embregts, P., Hendriks, A. (2013). Structural and functional characteristics of the social networks of people with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 34(4).
30. van Ijzendoorn, M. H., Rutgers, A. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Swinkels, S. H. N., Van Daalen, E., Dietz, C. (2007). Parental Sensitivity and Attachment in Children with Autism Spectrum Disorder: Comparison with Children with Mental Retardation, with Language Delays, and with Typical Development. *Child Development*. 78 (2).
31. Verdonchot, M., de Witte, L., Reichrath, E., Buntinx, W., & Curfs, L. M. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: A review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*. 53(4).

RAZLIKE U JEZIČKIM SPOSOBNOSTIMA UČENIKA PRVIH RAZREDA U ODNOSU NA SPOL

DIFFERENCES IN LANGUAGE SKILLS FIRST GRADE STUDENTS IN RELATION TO THE GENDER

Samir SMAJLOVIĆ¹, Leila BEGIĆ², Samra KARAGIĆ³

¹Univerzitetski klinički centar Tuzla, Tuzla, Bosna i Hercegovina

²Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

³JU Dom zdravlja, Maglaj i O.Š. „Novi Šeher“, Novi Šeher, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati razlike u jezičkim sposobnostima učenika prvih razreda osnovnih škola u odnosu na spol. U ovom istraživanju ispitano je ukupno 190 učenika prvih razreda osnovnih škola, uzrasta od 72 mjeseca do 89 mjeseci. Istraživanje se provodilo u osnovnoškolskim ustanovama na području općine Maglaj u Bosni i Hercegovini. Rezultati t-testa pokazali su da postoji statistički značajna razlika između ispitanika u varijablama „Artikulacija glasova“, „Usmeni rječnik“ i „Sintaksičko razumijevanje“. Djevojčice su pokazale bolje sposobnosti izgovaranja glasova našeg jezika, bolje sposobnosti usmenog definisanja pojma kojeg ispitivač izgovori, kao i bolje sposobnosti razumijevanja značenja rečenica u odnosu na dječake. Logopedi bi trebali edukovati i stimulirati roditelje da koriste duže i složenije rečenice upotrebljavajući opise osjećaja, problemski jezik, postavljajući više otvorenih pitanja, te koristeći igre poput igre riječima sa posebnom pažnjom usmjerenom na pravilno izgovaranje prilikom interakcije, komunikacije i igranja sa dječacima. Također se preporučuje daokruženje u kojem borave dječaci, kao i djevojčice, u što većoj mjeri bude ispunjeno različitim štivom za čitanje, te da im se od najranijih dana što više čita. To je najbolji način za poticanje pravilnog govorno-jezičkog razvoja kod djece.

Ključne riječi: jezičke sposobnosti, učenici prvih razreda, spol

ABSTRACT

Aim of this research was to examine differences in linguistic abilities of first year students in elementary schools in relation to the gender. Sample of surveyed students consisted of 190 first year students in elementary school, ranged from 72 to 89 months old. The research was conducted in elementary schools on the territory of municipality Maglaj in Bosnia and Herzegovina. Results of t-test showed a statistically significant difference between respondents in the variables “Word articulation”, “Oral vocabulary” and “Syntactic understanding”. The girls demonstrated better ability to pronounce sounds of our language, better ability of oral defining the term which examiner pronounced, as well as a better ability to understand the meaning of sentences in relation to boys. Speech and language pathologists should educate and encourage parents to, during the interaction, communication or playing with a male children, use longer and more complex sentences with descriptions of feelings, problem language, asking more open questions, and to use games such as word games with particular attention to the correct pronunciation. It is also recommended that the boys and girls should be surrounded with

different reading materials and picture books, starting from birth. That would be the best way to encourage proper speech and language development in children.

Keywords: language skills, first grade students, gender

UVOD

Jezik se može definisati kao organizovani sistem dogovorenih signala i uređenih pravila koji se koriste kao sredstvo za komunikaciju. Izražava se receptivno i ekspresivno kroz čitanje, pisanje, slušanje i govor (Brandone, Salkind, Golinkoff i Hirsh- Pasek, 2006). Jezik predstavlja način na koji se, kao ljudi, socijaliziramo i učimo (Apel i Masterson, 2004). Jezik se sastoji od pet sistema ili aspekata komunikacije, svi su jednako važni i razlikuju se jedan od drugog. Ti sistemi uključuju glasove (fonologiju), značenje (semantiku), poredak i oblike riječi (sintaksu i morfologiju), te društvenu upotrebu jezika (pragmatiku). Ovi sistemi predstavljaju pravila koja moramo slijediti u komuniciranju kako bi nas drugi razumjeli (Apel i Masterson, 2004). Većina djece do tri i po godine ovladava bazom maternjeg jezika. To znači da u govoru već koriste sve vrste riječi, ponajviše imenice i glagole, a rječnik kojim su ovladali i dosegli određeni stepen gramatičkog razvoja omogućuje im da kompetentno komuniciraju sa svojom okolinom, izvještavaju o svojim doživljajima i potrebama, postavljaju pitanja, te su sve bolje obavještene o zbivanjima koja ih okružuju (Zečić, Mujkanović i Devoli, 2010). Djeca u dobi od pet godina su naučila ogromnu količinu pojedinosti o tome kako funkcioniše jezik u okruženju. Velik dio tih detalja ima veze sa obrascima, odnosno koji prefiksi ili sufiksi ili kratke funkcionalne riječi izražavaju određena značenja (Landers, 1990). Obilježja jezičkog razvoja u ranom školskom razvoju povezana su s kognitivnim razvojem, a mijenja se i funkcionalna upotreba jezika. Karmiloff-Smith (1986, prema Turza-Bogdan i Ciglan, 2010) objašnjavaju da se funkcija djetetovih lingvističkih sredstava mijenja, s unutar rečenične, na među rečeničnu razinu. U ranoj školskoj dobi dolazi do nove jezičke organizacije, a to je uslovljeno spoznajnim i jezičkim fazama razvoja (Kovačević, 2003, prema Turza-Bogdan i Ciglar, 2010). Mnoga djeca imaju poteškoća u jednom ili nekoliko područja govorno-jezičkog razvoja. Neka djeca imaju poteškoća sa fonologijom, odnosno izgovorom i u tom slučaju je njihov govor ponekad teško razumljiv. Druga djeca imaju poteškoća sa gramatikom, te nisu u stanju spontano usvojiti gramatička pravila. U tom slučaju je njihov jezik disgramatičan. Nekoj djeci je teško upotrijebiti jezik u svrhu iskazivanja svojih potreba. Isto tako, trebamo napomenuti da neka djeca istodobno imaju problema u nekoliko govorno-jezičkih područja (Apel i Masterson, 2004). Jezičke vještine podupiru sve ljudske interakcije i stoga su ključne za dječji uspjeh u školi i društvu. Problemi s jezikom se prožimaju i imaju utjecaj na sposobnosti čitanja, pisanja i komuniciranja s drugima (Catts, Fey, Tomblin i Zhang, 2002, prema Brandon, Salkind, Golinkoff i Hirsh-Pasek, 2006). Kada posmatramo razvoj djece, individualne razlike koje se javljaju podrazumijevaju različiti tempo razvoja, kao i način jezičkog razvoja svakog djeteta (Likierman i Muter, 2007). Lukač Lukšić (2013) navodi rezultate istraživanja koji objašnjavaju razlike između dječjaka i djevojčica u odnosu na usvajanje prvih riječi prema kojima većina djevojčica prve riječi počinje koristiti u dobi između 9 i 10 mjeseci, a većina dječjaka između 12 i 13 mjeseci. U periodu do 13. mjeseca života, djevojčice imaju otprilike 13

riječi u svom aktivnom rječniku, dok dječaci tu brojku dostignu oko 16. mjeseca života. Također, Apel i Masterson (2004) navode da je jedna od najznačajnijih razlika između dječaka i djevojčica razlika u stilovima jezičkog razvoja. Autori navode kako su istraživanja pokazala da oko 80% djevojčica ima referenti stil usvajanja jezika, a oko 60% dječaka ekspresivni stil usvajanja jezika. Djevojčice u početku imaju bogatiji korpus imenica u rječniku, vole igre imenovanja i pokazuju veću razgovjetnost, odnosno preciznost u izgovoru za razliku od dječaka. U skladu sa predočenim, definisali smo cilj ovog istraživanja koji je bio ispitati razlike u jezičkim sposobnostima učenika prvih razreda osnovnih škola u odnosu na spol.

METODE

Uzorak ispitanika

U ovom istraživanju ispitano je ukupno 190 učenika prvih razreda osnovnih škola, oba spola. Uzrast ispitanika se kretala od 72 mjeseca do 89 mjeseci. Istraživanje se provodilo u osnovnoškolskim ustanovama na području općine Maglaj u Bosni i Hercegovini.

Uzorak varijabli

Varijable koje su se koristile u ovom istraživanju možemo podijeliti u dvije grupe: anamnestičke varijable i varijable za ispitivanje jezičkih sposobnosti učenika prvih razreda osnovnih škola.

Anamnestičke varijable: spol učenika: muški ispitanici; ženski ispitanici; uzrast učenika: izražen u mjesecima. *Varijable za ispitivanje jezičkih sposobnosti učenika prvih razreda osnovnih škola:* razlikovanje riječi opisni termin (RARIOT), fonemska analiza opisni termin (FONANOT), artikulacija glasova opisni termin (ARTOT), slikovni rječnik opisni termin (SLRJOT), relacijski rječnik opisni termin (RELRJOT), usmeni rječnik opisni termin (UROT), sintaksičko razumijevanje opisni termin (SINRAOT), ponavljanje rečenica opisni termin (PONREOT), morfološko upotpunjavanje opisni termin (MOUPOOT).

Način provođenja istraživanja i mjerni instrument

Istraživanje se provodilo u osnovnoškolskim ustanovama na području općine Maglaj u Bosni i Hercegovini. Odobrenja za provođenje istraživanja dobijena su od roditelja djece, kao i od direktora ustanova u kojima se provodilo istraživanje. Za ispitivanje jezičkih sposobnosti učenika prvih razreda osnovnih škola koristio se „Test jezičkog razvoja“ (Test of language development- TOLDP4) koji je preveden i prilagođen bosanskom jeziku (Newcomer i Hammill, 2008). U okviru jezičkih sposobnosti ispitivale su se fonološke sposobnosti, semantičke sposobnosti i sposobnosti u gramatičkoj strukturi jezika učenika prvih razreda osnovne škole. Test se sastojao od ukupno 9 podtestova, od kojih je 6 glavnih podtestova, a to su: Slikovni rječnik, Relacijski rječnik, Usmeni rječnik, Sintaksičko razumijevanje, Ponavljanje rečenica i Morfološko upotpunjavanje. Također, test sadrži i 3 dopunska podtesta: Razlikovanje riječi, Fonemska analiza i Artikulacija glasova. Tokom provođenja testiranja za 6 glavnih podtestova ispitano je ukupno 190 djece. Prema propozicijama testa, 3 dopunska podtesta se ne koriste za ispitivanje djece starije od 7,0 godina. Dakle, za

provođenje ispitivanja dopunskih podtestova u uzorak smo uzeli djecu uzrasta od 72 do 84 mjeseca, tj. ukupno 165 djece. Fonološka sposobnost učenika ispitivalase pomoću podtestova „Razlikovanje riječi“, „Fonemska analiza“ i „Artikulacija glasova“. Podtest „Razlikovanje riječi“ se sastoji od ukupno 28 zadataka pomoću kojih smo mjerili dječiju sposobnost da uoči razlike između sličnih glasova. Podtest „Fonemska analiza“ sa ukupno 22 zadatka mjerila je sposobnost da se riječi podijele u manje fonemske jedinice. Fonološki podtest „Artikulacija glasova“ se sastoji od ukupno 25 zadataka, te smo pomoću njega mjerili djetetovu sposobnost da proizvodi glasove našeg jezika. Semantička sposobnost učenika ispitivalase pomoću podtestova „Slikovni rječnik“, „Relacijski rječnik“ i „Usmeni rječnik“. Semantički podtest „Slikovni rječnik“ sa ukupno 34 zadatka pokazuje koliko je ispitanik razumio značenje izgovorenih riječi na bosanskom jeziku. Semantički podtest „Relacijski rječnik“ sa ukupno 34 zadatka nam je pokazao djetetovu sposobnost da razumije i govorno izrazi vezu između dvije izgovorene stimulacijske riječi. Dijete je trebalo da razumije značenje izgovorene riječi, prepozna njihovu semantičku kategoriju, te govorno izrazi njihovu povezanost. Podtest „Usmeni rječnik“ sadrži ukupno 38 zadataka pomoću kojih smo mjerili djetetovu sposobnost da usmeno definiše pojam kojeg ispitiivač izgovori. Sposobnost u gramatičkoj strukturi jezika učenika ispitivalase pomoću podtestova „Sintaksičko razumijevanje“, „Ponavljjanje rečenica“ i „Morfološko upotpunjavanje“. Podtest „Sintaksičko razumijevanje“ se sastoji od ukupno 30 zadataka pomoću kojih smo procjenjivali djetetovu sposobnost da razumije značenje rečenice. Pomoću podtesta „Ponavljjanje rečenica“, sa ukupno 36 zadataka, mjerili smo djetetovu sposobnost da ponavlja rečenice. Gramatički podtest „Morfološko upotpunjavanje“ sa ukupno 38 zadataka, procjenjivao je djetetovu sposobnost prepoznavanja, razumijevanja i upotrebe zajedničkih morfoloških formi bosanskog jezika. Opisni termini koji se odnose na nivo razvijenosti fonološke, semantičke i gramatičke sposobnosti su predstavljeni kao: 1- veoma loše, 2- loše, 3- ispod prosječne, 4- prosječne, 5- iznad prosječne, 6- odlične i 7- izvanredno odlične sposobnosti.

Statistička obrada podataka

Podaci su obrađeni pomoću statističkog programa SPSS 20,0. Statistička značajnost se uvažavala za $p < 0.05$. U statističkoj obradi podataka za svaku varijablu su izračunati osnovni statistički parametri: aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalni i maksimalni rezultat, frekvencije. Za ispitivanje razlika u pojedinim varijablama koristio se t-test.

REZULTATI

Uzorak ispitanika činilo je ukupno 190 učenika prvih razreda redovne osnovne škole čija je uzrast u prosjeku iznosila 79,6 mjeseci. Najmlađi ispitanik imao je 72 mjeseca, a najstariji ispitanik 89 mjeseci starosti. Od ukupno 190 učenika prvih razreda redovne osnovne škole, 107 učenika je bilo muškog, odnosno 56,3%, dok su 83 učenika bila ženskog spola, odnosno 43,7% (tabela 1).

Tabela 1. Distribucija frekvencije ispitanika u odnosu na spol**Table 1.** Distribution of frequency of respondents in relation to gender

Varijable	Frekvencija	Validni Procenat	Kumulativni procenat
Muški	107	56,3	56,3
Ženski	83	43,7	100,0
Ukupno	190	100	

U tabeli 2. prikazani su rezultati razlika u fonološkoj sposobnosti učenika prvih razreda u odnosu na spol. Razlika između ispitanika muškog i ženskog spola se nije pokazala u varijablama koje opisuju sposobnosti razlikovanja riječi i fonološke analize. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika između ispitanika muškog i ženskog spola u varijabli „Artikulacija glasova opisni termini“ ($p=0,009$). Ispitanici ženskog spola su pokazali bolje artikulacijske sposobnosti u odnosu na ispitanike muškog spola.

Tabela 2. Utvrđivanje razlika u fonološkoj sposobnosti učenika prvih razreda osnovnih škola u odnosu na spol**Table 2.** Determining the difference in the phonological abilities of the first grade of elementary school students in relation to gender

Varijable	Ispitanici muškog spola		Ispitanici ženskog spola		Stepen slobode	t-test	p
	AS ₁	SD ₁	AS ₂	SD ₂			
RARIOT	5,21	1,16	5,45	1,09	163	-1,39	0,140
FONANOT	4,01	1,24	4,04	1,21	163	-0,67	0,868
ARTOT	4,53	1,04	4,75	0,77	163	-1,53	0,009

U tabeli 3. prikazani su rezultati razlika u semantičkoj sposobnosti učenika prvih razreda u odnosu na spol. Analizom rezultata utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u varijabli „Usmeni rječnik opisni termin“, pri čemu je $p=0,043$. Ispitanici ženskog spola su postigli značajno bolje rezultate na navedenoj varijabli u odnosu na ispitanike muškog spola. U ostalim varijablama koje opisuju semantičke sposobnosti učenika nisu utvrđene statistički značajne razlike između ispitanika u odnosu na spol.

Tabela 3. Utvrđivanje razlika u semantičkoj sposobnosti učenika prvih razreda osnovnih škola u odnosu na spol**Table 3.** Determining the difference in the semantic abilities of the first grade of elementary school students in relation to gender

Varijable	Ispitanici muškog spola		Ispitanici ženskog spola		Stepen slobode	t-test	p
	AS ₁	SD ₁	AS ₂	SD ₂			
SLROT	4,56	0,66	4,54	0,65	188	0,19	0,970
RELRJOT	4,31	0,73	4,23	0,66	188	0,77	0,884
UROT	4,16	0,45	4,17	0,65	188	-0,12	0,043

U tabeli 4. prikazane su razlike u gramatičkoj strukturi jezika učenika prvih razreda u odnosu na spol. Analizom rezultata utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u odnosu na spol u varijabli koja opisuje sintaksičko razumijevanje, pri čemu su ispitanici ženskog spola pokazali bolje rezultate ($p=0,004$). U ostalim varijablama koje opisuju sposobnosti u gramatičkoj strukturi jezika učenika nisu utvrđene statistički značajne razlike između ispitanika u odnosu na spol.

Tabela 4. Utvrđivanje razlika sposobnosti u gramatičkoj strukturi jezika učenika prvih razreda osnovnih škola u odnosu na spol

Table 4. Determining the difference in abilities in the grammatical structure of the student's language primary grades of primary school in relation to gender

Varijable	Ispitanici muškog spola		Ispitanici ženskog spola		Stepen slobode	t-test	p
	AS ₁	SD ₁	AS ₂	SD ₂			
SINRAOT	4,04	0,63	4,10	0,67	188	-0,67	0,004
PNREOT	4,07	0,46	4,02	0,31	188	0,70	0,075
MOUPOOT	4,16	0,47	4,13	0,46	188	0,38	0,893

DISKUSIJA

Prilikom procjene razlika u fonološkoj sposobnosti učenika prvih razreda u odnosu na spol, statistički značajna razlika se pojavila u varijabli koja se odnosi na artikulaciju glasova, prilikom čega su ispitanici ženskog spola pokazali bolje rezultate u odnosu na ispitanike muškog spola. Analizom razlika u semantičkoj sposobnosti učenika prvih razreda u odnosu na spol, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u varijabli koja opisuje usmeni rječnik, prilikom čega su djevojčice postigle bolje rezultate u odnosu na dječake. Analizom rezultata razlika u gramatičkoj strukturi jezika u odnosu na spol utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između grupa u varijabli koja opisuje sintaksičko razumijevanje, gdje su djevojčice pokazale bolje rezultate od dječaka. Rezultati dobijeni u ovom istraživanju se u velikoj mjeri slažu sa rezultatima i diskusijama drugih autora. Naime, izvještaji o omjeru spolova za fonološke poremećaje nepoznatog uzroka ukazuju na omjer 2:1 do 3:1 u korist dječaka naspram djevojčica (Ludlow i Dooman, 1992, prema Blaži i Opačak, 2011). Obzirom da okolina postavlja iste zahtjeve i pred mušku i pred žensku djecu, kod muške djece se češće javljaju govorni poremećaji (Zečić i sar., 2010). Beganović i Junuzović-Žunić (2006) su provele istraživanje gdje je od 148 ispitanika muškog spola, 17 ispitanika (11,49%) imalo artikulacijski poremećaj, a od ukupno 135 ispitanika ženskog spola, otkriveno je 14 ispitanika (10,37%) sa artikulacijskim poremećajima. Autorice su utvrdile da je učestalost artikulacijskih poremećaja veća kod djece muškog spola, ali se razlike između ispitanika muškog i ženskog spola nisu pokazale statistički značajnim. Beganović, Mahmutović i Hasanbašić (2007) su prikazale rezultate ispitivanja razlika između muških i ženskih ispitanika u zastupljenosti pojedinih oblika i vrsta artikulacijskih poremećaja, te su zaključile da se muški i ženski ispitanici statistički značajno razlikuju u zastupljenosti pojedinih vrsta artikulacijskih poremećaja. Dječaci su imali veću učestalost artikulacijskih poremećaja za razliku od djevojčica. Aladrović Slovaček i Pintar (2011) su provele istraživanje prilikom čega su utvrdile da spol utječe na razvoj komunikacijske kompetencije u ranom razdoblju učenja jezika. U skladu sa

pokazanim većim interesom za nastavni predmet hrvatski jezik, djevojčice su pokazale i nešto bolje upotrebno znanje jezika, odnosno bolje razvijenu komunikacijsku kompetenciju. Osim u ukupnom broju bodova na testu komunikacijske kompetencije, djevojčice su pokazale statistički značajno bolje rezultate i u zadacima zaokruživanja netačno napisanih riječi i u stvaranju umanjenica iz zadanih imenica. Ovim su rezultatima autorice potvrdile da djevojčice u odnosu na dječake imaju značajno bolje razvijenu komunikacijsku kompetenciju. Vjerovatno jedno od najčešćih roditeljskih pitanja jeste: „Da li je razvoj govora u dječaka i djevojčica različit?“ Odgovor je i „da“ i „ne“. Zapravo, u odnosu na cjelokupan proces govorno-jezičkog razvoja, daleko je više sličnosti nego razlika. Jedna od najznačajnijih razlika odnosi se na stilove jezičkog razvoja (Apel i Masterson, 2004). Istraživanjem koje je provedeno u zemljama koje nisu sa engleskog govornog područja, dokazano je da su djevojčice naprednije u odnosu na dječake u ranoj komunikaciji gestom, produktivnijem rječniku i boljoj kombinaciji riječi. Razlika se povećavala sa povećanjem dobi. Bez obzira na varijacije u jezičkim sredinama, razlika između dječaka i djevojčica ostaje. Ovo sugerise na to da je razlika uzrokovana jakim faktorima koji se ne mijenjaju od jedne jezičke skupine do druge (Eriksson, Marschik, Tulvise i sar., 2012). Također, kada govorimo o jeziku, odnosno jezičkim sposobnostima, moramo napomenuti da su početno čitanje i pisanje dio jezičkog razvoja. Razvoj govora pretpostavka je za usvajanje čitanja i pisanja na maternjem jeziku (Budinski, 2012). U istraživanju broja riječi koje koristi dijete u pisanom sastavu na zadanu temu pri završetku prvog razreda, Budinski (2012) je navela da postoje razlike između dječaka i djevojčica. Rezultati ukazuju da razlika ide uvijek u smjeru prednosti za djevojčice u odnosu na dječake. Također, Budinski (2012) navodi da su rezultati očekivani jer i u ostalim dosadašnjim istraživanjima podaci idu u istom smjeru. Potvrda za razlike u odnosu na spol uočava se u sljedećoj tvrdnji: „Djevojčice su obično malo naprednije u početnom razvoju vokabulara od dječaka. Ali i faktor okoline je bitan. Mnoge su studije pokazale da majke više pričaju svojim djevojčicama nego dječacima“ (Likierman i Muter, 2007, prema Budinski, 2012).

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da prilikom procjene razlika u jezičkim sposobnostima učenika prvih razreda osnovnih škola u odnosu na spol, statistički značajna razlika se pojavila u varijablama koje se odnose na artikulaciju glasova, usmeni rječnik i sintaksičko razumijevanje, prilikom čega su djevojčice pokazale bolje rezultate. Dakle, djevojčice su pokazale razvijenije sposobnosti izgovaranja glasova našeg jezika, usmenog definisanja pojma kojeg ispitivač izgovori, kao i razvijenije sposobnosti razumijevanja značenja rečenica u odnosu na dječake. Profesionalci koji se bave odgojem, obrazovanjem i rehabilitacijom djece u razvojnom periodu bi trebali edukovati i stimulisati roditelje da koriste duže i složenije rečenice upotrebljavajući opise osjećaja, problemski jezik, postavljajući više otvorenih pitanja, te koristeći igre poput igre riječima sa posebnom pažnjom usmjerenom na pravilno izgovaranje prilikom interakcije, komunikacije i igranja sa dječacima. Također se preporučuje da okruženje u kojem borave dječaci, kao i djevojčice, u što većoj mjeri bude ispunjeno različitim štivom za čitanje, te da im se od najranijih dana što više čita. To je najbolji način za poticanje pravilnog govorno-jezičkog razvoja kod djece.

LITERATURA

1. Apel, K., Mas Terson, J. (2004). Jezik i govor od rođenja do šeste godine. Hrvatska, Lekenik: Ostvarenje.
2. Aladrović Slovaček, K., Pintar, B. (2011). Sociolingvistički i psiholingvistički aspekti razvoja komunikacijske kompetencije u ranome poučavanju hrvatskoga jezika. Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika. Zagreb, Republika Hrvatska, 10- 12. 11.
3. Beganović, L., Junuzović-Žunić, L. (2006). Oblici i vrste artikulacijskih poremećaja u djece trećeg i četvrtog razreda redovne osnovne škole, Defektologija 9(2), str.187-192.
4. Beganović, L., Mahmutović, E., Hasanbašić, S. (2007). Prevalenca artikulacijskih poremećaja u djece osnovnoškolske dobi. Defektologija, 13(1), str. 61-65.
5. Blaži, D., Opačak, I. (2011). Teorijski prikaz dječije govorne apraksije i ostalih jezično- govornih poremećaja na temelju diferencijalno- dijagnostičkih parametara. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47(1), str. 49-63.
6. Brandone, AC., Salkind, S.J., Golinkoff, RM., Hirsh-Pasek, K.B., George, G. (2006). Language development. U: Minke KM (2006) (Ur). Children's needs III: Development, prevention, and intervention (Ur). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists, pp. 499-514.
7. Budinski, V. (2012). Jezične kompetencije učenika na kraju prvog razreda osnovne škole s obzirom na uporabu vrsta riječi u pisanome hrvatskom jeziku. Napredak. 153(3-4), str.327 – 353.
8. Eriksson, M., Marschik, P.B., Tulviste, T. i sar. (2012). Differences between girls and boys emerging language skills: Evidence from 10 language communities. British Journal of Developmental Psychology. 30(2), pp.326-343. [Internet] Dostupno na: <https://www.researchgate.net/> [pristupljeno 29.03.2015.].
9. Landers, C. (1990). Language planning in preschool education. [Internet] Dostupno na: www.ecdgroup.com/download/cc109ali.pdf [pristupljeno 30.decembra 2014.].
10. Likierman, H., Muter, V. (2007). Pripremite dijete za školu. Lekenik: Ostvarenje.
11. Lukač Lukšić, K. (2013). Razvoj dječjeg govora u prvoj godini života-prikaz slučaja. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
12. Turza-Bogdan, T., Ciglar, V. (2010). Leksičko-semantičke kompetencije učenika mlađih razreda u određivanju pridjevskih sinonima. U: Pavličević-Franić D i Bežen A (2010) (Ur.). Društvo i jezik: višejezičnost i višekulturalnost. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI: 283-292.
13. Newcomer, PL., Hammill, DD. (2008). Test of language development, 4th ed. Austin, Texas: Pro-ed.
14. Zečić, S., Mujkanović, E., Devolli, A. (2010). Logopedija. Sarajevo: Connectum.

POREDENJE ZADOVOLJSTVA ŽIVOTOM KOD OSOBA SA NEFLUENTNIM I FLUENTNIM AFAZIJAMA

LIFE SATISFACTION COMPARISON IN PERSONS WITH NON-FLUENT AND FLUENT APHASIA

Željana SUKUR¹, Mile VUKOVIĆ²

¹Zavod za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju „Prof. dr Cvetko Brajović“, Beograd, Srbija

²Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

S obzirom da afazija često dovodi do trajnih posledica na psihosocijalnom planu, u novijoj literaturi se sve više pažnje poklanja ispitivanju kvaliteta života osoba sa afazijom. U ovom radu prikazani su rezultati primene Skale za merenje zadovoljstva životom (SWB- subjective well-being) kod osoba sa nefluentnim i fluentnim afazijama vaskularne etiologije. U uzorak je uključeno 15 ispitanika sa nefluentnim afazijama (osam sa Brokinom i sedam sa transkortikalnom motornom afazijom) i 36 ispitanika sa fluentnim afazijama (24 sa Vernikeovom i 12 sa transkortikalnom senzornom afazijom), starosne dobi od 30 do 70 godina. Dijagnoza afazije postavljena je Bostonskim dijagnostičkim testom za afazije. Svi ispitanici su imali verifikovanu leziju mozga u levoj hemisferi. Rezultati su pokazali da nema statistički značajne razlike na Skali zadovoljstva životom između ispitanika sa nefluentnim i fluentnim afazijama. Međutim, pokazano je da ispitanici sa transkortikalnom motornom afazijom i transkortikalnom senzornom afazijom ispoljavaju značajno viši stepen zadovoljstva životom od ispitanika sa Brokinom i Vernikeovom afazijom. Zaključeno je da zadovoljstvo životom osoba sa afazijom zavisi od tipa afazičkog sindroma, ali ne i od karakteristika spontanog govora.

Ključne reči: Brokina afazija, zadovoljstvo životom, Transkortikalna motorna afazija, Transkortikalna senzorna afazija, Vernikeova afazija

ABSTRACT

Considering that aphasia often results in permanent consequences in psychosocial area, in recent literature more attention was given to quality of life examination in persons with aphasia. This paper shows the results of using the Scale for Life Satisfaction Measurement (SWB – Subjective Well-being) in persons with non-fluent and fluent aphasia of vascular etiology. The sample includes 15 respondents with non-fluent aphasia (eight with Broca's aphasia and seven with transcortical motor aphasia) and 36 respondents with fluent aphasia (24 with Wernicke's aphasia and 12 with transcortical sensory aphasia), 30 to 70 years of age. The diagnosis of aphasia was established using the Boston Diagnostic Aphasia Examination. All of the respondents had a verified brain lesion in the left hemisphere. The results have shown that there is not statistically significant difference between respondents with non-fluent and those with fluent aphasia according to the Satisfaction With Life Scale. However, the respondents with transcortical motor aphasia and transcortical sensory aphasia manifest significantly higher degree of life satisfaction than respondents with Broca's and Wernicke's aphasia. The conclusion is that life satisfaction of individuals with aphasia depends on the type of aphasic syndrome, but not on the spontaneous speech characteristics.

Keywords: Broca's aphasia, Life Satisfaction, Transcortical motor aphasia, Transcortical sensory aphasia, Wernicke's aphasia

UVOD

Prema svetskoj zdravstvenoj organizaciji, pod kvalitetom života podrazumeva se „percepcija pojedinca o sopstvenom položaju u životu u kontekstu kulture i sistema vrednosti u kojima živi, kao i o svojim ciljevima, očekivanjima, standardima i interesovanjima“ (WHOQOL Group, 1995, p. 1405). Koncept kvalitet života uključuje: fizičko zdravlje pojedinca, psihološki status, materijalnu nezavisnost, socijalne odnose i odnos pojedinca prema značajnim faktorima iz spoljašnje sredine.

Kvalitet života se uglavnom vezuje za pojam zdravlja HRQoL i uticaj zdravstvenog stanja na sposobnost pojedinca da vodi ispunjen život (Bullinger et al., 1993). Pojam kvalitet života obuhvata subjektivnu procenu pojedinca o njegovom fizičkom, mentalnom, emocionalnom, porodičnom i socijalnom funkcionisanju (Berzon et al., 1993). Prema tome, na kvalitet života značajno utiče subjektivna procena neke osobe o tome u kojoj meri su ispunjene njene najvažnije potrebe, ciljevi i želje, što određuje ukupno zadovoljstvo životom (SWB-subjective well-being). Zadovoljstvo životom (SWB-subjective well-being) se definiše kao proces rasuđivanja zasnovan na poređenju nečijih dostignuća i okolnosti sa onim što se smatra određenim standardom (Diener et al., 1985). Prema tome, što je manje neslaganje između nečijih težnji i dostignuća viši je nivo zadovoljstva. S obzirom da afazija često ostavlja trajne posledice na psihosocijalnom planu, u novijoj literaturi se sve više pažnje poklanja kvalitetu života osoba sa afazijom. Empirijski podaci pokazuju da pacijenti sa afazijom pokazuju značajno niži stepen zadovoljstva životom u poređenju sa zdravim ispitanicima. Razlike se uočavaju u domenu zdravlja, kreativnosti, posla, socijalnih kontakata (Cruice et al., 2006, Davidson et al., 2008, Fotiadou et al., 2014, Hilari et al., 2015). Istovremeno, kod osoba sa afazijom se opisuje visoka zastupljenost depresije (Kauhanen et al., 2000; Hilari, 2011). Dalja istraživanja u ovoj oblasti sugerišu da u cilju poboljšanja kvaliteta života osoba sa afazijom intervenciju ne treba fokusirati samo na komunikaciju, već i na druge aspekte ličnosti, kao što su: emocionalno blagostanje, socijalni kontakti i socijalna participacija (Cruice et al., 2006; Hilari et al., 2015). U ovom radu smo nastojali da ispitamo zadovoljstvo životom kod osoba sa afazijom. Cilj nam je bio da utvrdimo uticaj fluentnostigovora i tipa afazičkog sindroma na zadovoljstvo životom. Stoga smo izvršili komparativnu analizu zadovoljstva životom između fluentnih i nefluentnih afazija, kao i između pojedinih tipova klasičnih afazičkih sindroma.

METODE

Uzorak

U uzorak je uključen 51 ispitanik sa afazijom (26 žena i 25 muškaraca) starosti između 30 i 70 godina života. Na osnovu ekspresivnih karakteristika spontanog govora, ispitanici su podeljeni u dve grupe. Prvu grupu činilo je 15 ispitanika sa nefluentnim afazijama (osam sa Brokinom i sedam sa Transkortikalnom motornom afazijom), a drugu grupu 36 ispitanika sa fluentnim afazijama (24 sa Vernikeovom i 12 sa Transkortikalnom senzornom afazijom). Ispitivanje je obavljeno u Zavodu za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju „Prof.dr Cvetko Brajović“ u Beogradu. Svi ispitanici su imali dominantnu upotrebu desne ruke i afaziju uzrokovanu

cerebrovaskularnim insultom u levoj hemisferi. Prema podacima iz medicinske dokumentacije, pre nastanka afazije ispitanici nisu imali hronična oboljenja, niti poremećaj govornih i jezičkih funkcija.

Tehnike ispitivanja

Kod svih pacijenata je najpre primenjena srpska verzija Bostonskog dijagnostičkog testa za afazije (Vuković, 2015) kojim je utvrđeno prisustvo afazije i određen tip afazičkog sindroma. Procena zadovoljstva životom (*SWB – subjective well – being*) je izvršena Skalom za merenje zadovoljstva životom *QOLI – Quality of life inventori* (Frisch, 1992). Ovom skalom se procenjuje zadovoljstvo na osnovu značaja koje osoba pripisuje nekoj oblasti života. Skala se sastoji od 16 stavki, a to su: zdravlje, samopoštovanje, ciljevi, vrednosti, novac, posao, igra, učenje, kreativnost, ljubav, pomaganje, prijatelji, deca, rođaci, dom, komšiluk, zajednica. Svaku od ovih stavki ispitanici ocenjuju sa aspekta njihove važnosti za sveukupnu sreću i zadovoljstvo. Na početku primene skale, ispitaniku se daje uputstvo da označe koliko neki aspekt života doprinosi sveukupnoj sreći birajući jednu od tri ponuđene opcije: „nebitno“ (0), „bitno“ (1) ili „vrlo bitno“ (2). Pored toga, ispitanicima se objasni da pojam zadovoljan znači koliko su zadovoljene njihove potrebe, ciljevi i želje u nekoj oblasti života, i da oni treba da izaberu jednu od šest ponuđenih opcija koje se kreću od „veoma nezadovoljan“ (-3) do „veoma zadovoljan“ (+3). Pored toga, ispitaniku se daju posebne definicije za svaku oblast života, prema kojima treba da daje odgovore. Skala se sastoji od 32 oblasti, a ocenjivanje se vrši ručno, kako bi se omogućilo ispitanicima da objasne svoje ocene i iskažu probleme koji stoje na putu njihovom zadovoljstvu.

Statistička analiza

Nakon obavljenog ispitivanja, podaci su statistički obrađeni u programu SPSS 16.0, *Microsoft Windows* operativni sistem. Izračunati su osnovni parametri: učestalost, minimalna i maksimalnastignuća, aritmetička sredina i standardna devijacija. Za ocenu statističke značajnosti razlika primenjeni su t-test i analiza varijanse ANOVA sa višestrukim poređenjima, upotrebom Post-hok testa.

REZULTATI

Tabela 1 pokazuje da je najviše ispitanika imalo Vernikeovu afaziju, zatim sledi Transkortikalna senzorna afazija, pa Brokina afazija i na kraju Transkortikalna motorna afazija.

Tabela 1. Distribucija ispitanika prema tipu afazičkog sindroma

Table 1. Distribution of subjects by type of aphasia syndrome

Tip afazičkog sindroma	n	%
Vernikeova afazija	24	47.1
Transkortikalna senzorna afazija	12	23.5
Brokina afazija	8	15.7
Transkortikalna motorna afazija	7	13.7

Iz Tabele 2 se vidi da su na primenjenoj skali (QOLI) pacijenti sa nefluentnim afazijama postigli nešto niže rezultate u odnosu na pacijente sa fluentnim afazijama.

Međutim, analiza varijanse (ANOVA) je pokazala da uočene razlike nisu statistički značajne ($p=0.060$).

Tabela 2. Rrezultati procene zadovoljstva životom kod ispitanika sa fluentnim i nefluentnim afazijama

Table 2. Estimates of life satisfaction in subjects with fluent and nonfluent aphasia

Afazije	Mean	Std.deviation
Nefluentne afazije	1.61	1.19
Fluentne afazije	2.00	0.97

Tabela 3 pokazuje da su ispitanici sa Vernikeovom i Brokinom afazijom postigli značajno niži rezultat na Skali zadovoljstva životom od ispitanika sa transkortikalnom motornom i transkortikalnom senzornom afazijom. Na Post-hok testu utvrđeno je statistički značajno manje postignuće kod pacijenata sa Brokinom afazijom u odnosu na pacijente sa transkortikalnom senzornom afazijom ($P=0.039$), kao i značajno manje postignuće kod pacijenata sa Vernikeovom afazijom u odnosu na pacijente sa transkortikalnom senzornom afazijom ($P=0.032$). S druge strane, između pacijenata sa Brokinom i transkortikalnom motornom afazijom nisu nađene statistički značajne razlike ($P=0.147$).

Tabela 3. Zadovoljstvo životom u odnosu na tip afazičkog sindroma

Table 3. Life satisfaction with respect to type of aphasic syndrome

Tip afazičkog sindroma	QOLI	
	Mean	St.deviation
Vernikeova afazija	1.49	0.99
Transkortikalna senzorna afazija	2.28	0.83
Brokina afazija	1.22	0.34
Transkortikalna motorna afazija	2.02	1.76

DISKUSIJA

U ovoj studiji je ispitano zadovoljstvo životom kod pacijenata sa afazijom. Cilj nam je bio da procenimo zadovoljstvo životom kod fluentnih i nefluentnih afazija, s jedne strane i da utvrdimo uticaj tipa afazičkog sindroma na zadovoljstvo životom, s druge. Na osnovu analize rezultata istraživanja, utvrđene su niske srednje vrednosti na Skali zadovoljstva životom kod ispitanika sa fluentnim i nefluentnim afazijama, što pokazuje da su osobe sa afazijom nezadovoljne životom u svim ispitivanim područjima. Prema tome, naši rezultati potvrđuju rezultate istraživanja drugih autora (Cruiceet et al., 2006; Davidson et al., 2008; Northcott and Hilari, 2011; Fotiadou et al., 2014; Hilari et al., 2015) kojima je pokazano da osobe sa afazijom imaju značajno niži nivo zadovoljstva životom u poređenju sa zdravim ispitanicima. Istovremeno, kod osoba sa afazijom se opisuje visoka zastupljenost depresije (Kauhanen et al., 2000; Hilari, 2011). Daljom analizom rezultata našeg istraživanja pokazano je da nema statistički značajne razlike u pogledu zadovoljstva životom između ispitanika sa nefluentnim i fluentnim afazijama. Ovi nalazi sugerišu na zaključak da kvalitet spontanog govora nema značajan uticaj na zadovoljstvo životom osoba sa afazijom. S druge strane, pokazano je da ispitanici sa Brokinom i Vernikeovom afazijom imaju niži nivo zadovoljstva životom (na skali

QOLI svrstani su u kategoriju „NIZAK“ od ispitanika sa transkortikalnom motornom i transkortikalnom senzornom afazijom koji su svrstani u kategoriju „PROSEČAN“. Ove razlike su i statistički značajne. Prema tome, naši nalazi pokazuju da tip afazičkog sindroma ima značajan uticaj na zadovoljstvo životom. Empirijski podaci pokazuju da su ispitanici, koji na Skali zadovoljstva životom (QOLI) postižu rezultat u kategoriji „NIZAK“ (0.9-1.5) generalno neispunjeni i nezadovoljni, jer nisu ostvarili svoje ciljeve i želje u važnim životnim područjima (Frisch, 1992). Identifikovanje oblasti nezadovoljstva kod osoba sa afazijom može biti jedan od pokazatelja usmeravanja rehabilitacionog tretmana. Brojne studije su se bavile posledicama promena na emocionalnom planu kod osoba sa moždanim udarom i afazijom. Većina ovih studija istakla je depresivnost kao jednu od značajnih promena raspoloženja. Istovremeno je pokazano da depresija ima negativan uticaj na volju, samopoštovanje, motivaciju, kao i na fizičko i kognitivno funkcionisanje osobe (Sharpe et al., 1994; Berget al., 2001; Carota et al., 2001; Mukherieet al., 2006; Santos et al., 2006; Fure et al., 2006; Sagen, et al., 2010). Nekim istraživanjima je pokazano da osobe sa afazijom usled depresivnog raspoloženja obavljaju manje društvenih aktivnosti (Cruice et al., 2006). Pored toga, osobe sa afazijom su manje angažovane u svakodnevnom životu, što predstavlja rizik za socijalnu izolaciju (Parr, 2007; Dalemans et al., 2009). Podaci o čestom prisustvu depresivnog raspoloženja kod osoba sa afazijom naveli su brojne autore na istraživanje porekla promena na emocionalnom planu. Postavlja se pitanje da li je izmenjeno emocionalno stanje posledica oštećenja određenih neuronskih mreža u levoj hemisferi (House et al., 1990; Lauterbach et al., 1997; Beblo et al., 1999; Robinson, 2006), ili se ono javlja kao sekundarni odgovor na potrebu pacijenta da se prilagodi životu sa invaliditetom (Hermann et al., 1993; Code et al., 2003). Naši rezultati pokazuju da postoji veoma mala razlika u postignuću na Skali zadovoljstva životom između ispitanika sa Vernikeovom i Brokinom afazijom. Ovi nalazi govore u prilog podacima iz literature koji pokazuju da je depresija kod pacijenata sa Brokinom afazijom slična po frekventnosti i težini depresiji kod pacijenata sa Vernikeovom afazijom (Vuković, 2011; Damecour i Caplan, 1991) uprkos činjenici da pacijenti sa Brokinom afazijom imaju veći uvid u sopstveni poremećaj, zbog čega se pretpostavlja da više emocionalno pate od ispitanika sa Vernikeovom afazijom (Gainotti, 1997; Gainotti et al., 1999). S obzirom da Brokina i Vernikeova afazija značajno narušavaju sposobnost komunikacije pogođenih osoba sa njihovom okolinom, moglo bi se reći da stanje govorno/jezičke komunikacije predstavlja jedan od značajnih faktora za određivanje njihovog psihološkog statusa. U prilog tome govore i podaci drugih istraživanja kojima je takođe istaknut značaj komunikacije u predviđanju psihološkog blagostanja i socijalnog funkcionisanja osoba sa afazijom (Ross et al., 2003; Hilari, 2011).

ZAKLJUČAK

Na osnovu analize i diskusije dobijenih rezultata možemo zaključiti da osobe sa afazijom imaju značajno nizak nivo zadovoljstva životom, merenog Skalom životnog zadovoljstva (QOLI). Kvalitet spontanog govora nema značajan uticaj na zadovoljstvo životom kod osoba sa afazijom. Međutim, na zadovoljstvo životom značajan uticaj ima tip afazičkog sindroma. Naši rezultati pokazuju da podela afazija na fluentne i ne-fluentne nema značaj, posmatrano iz ugla psihosocijalnog funkcionisanja osobe.

Prema tome, procenu zadovoljstva životom treba usmeriti prema tipu afazičkog sindroma. To podrazumeva analizu zadovoljstva životom u odnosu na očuvane jezičke sposobnosti, karakteristike jezičkog poremećaja i prateće deficite. Iako se rezultati našeg istraživanja ne mogu generalizovati, oni mogu biti smernica za buduća istraživanja u ovoj oblasti. Otkrivanjem i bližim određivanjem profila životnog nezadovoljstva može doprineti ublažavanju medicinskih i psihosocijalnih problema, a time i poboljšanju kvaliteta života osoba sa afazijom.

LITERATURA

1. Beblo, Th., Wallesch, CW., Herrmann, M. (1999). The crucial role of frontostriatal circuits for depressive disorders in the post-acute stage after stroke. *Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Behavioral Neurology*, 12: pp. 234-246.
2. Berg, A., Palomaki, H., Lehtihalmes, M., Lonqvist, J., Kaste, M. (2001). Post stroke depression in acute phase after stroke. *Cerebrovascular Disease*, 12: pp.14–20.
3. Berzon, R., Hays, RD., Shumaker, SA. (1993). International use, application and performance of health-related quality of life instruments. *Qual Life Res*, 2: pp.367-368.
4. Bullinger, M., Anderson, R., Cella, D., Aaronson, N. (1993). Developing and evaluating cross-cultural instruments: from minimum requirements to optimal models. *Qual Life Res*, 2: pp. 451-459.
5. Carota, A., Rossetti, A.O., Karapanayiotides, T., Bogousslavsky, J. (2001). Catastrophic reaction in acute stroke: A reflex behavior in aphasic patients. *Neurology*, 57: pp. 1902–1905.
6. Code, C., Herrmann, M. (2003). The relevance of emotional and psychosocial factors in aphasia to rehabilitation. *Neuropsychological Rehabilitation*, 13(1/2):109–132.
7. Damecour CL., Caplan D. (1991). The relationship of depression to symptomatology and lesion site in aphasic patients. *Cortex*, 27 (3): pp. 385-401.
8. Dalemans, R.J.P., De Witte L., Wade D., Heuvel, W. (2009). Social participation through the eyes of people with aphasia. *Int J Lang Commun Disord*,
9. Davidson, B., Howe, T., Worrall, L., Hickson, L., Togher, L. (2008). Social participation for older people with aphasia: the impact of communication disability on friendships. *Top Stroke Rehabil*, 15: pp. 325-340.
10. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49: pp. 71-75.
11. Cruice, M., Worrall, L., Hickson, L. (2006). Quantifying aphasic people's social lives in the context of non-aphasic peers. *Aphasiology*, 20: pp.1210-1225.
12. Fotiadou, D., Northcott, S., Chatzidaki, A., Hilari, K. (2014). Aphasia blog talk: how does stroke and aphasia affect a person's social relationships? *Aphasiology*, 28: pp. 1281-1300.
13. Frisch, M.B., Cornell, J., Villanueva, M., Retzlaff, P.J. (1992). Clinical validation of the Quality of Life Inventory: A measure of life satisfaction for use in treatment planning and outcome assessment. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 4: pp. 92-101.
14. Fure, B., Wyller, T.B., Engedal, K., Thmmessen, B. (2006). Emotional symptoms in acute ischemic stroke. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(4): pp. 382–387.
15. Gainotti, G. (1997). Emotional, psychological, and psychosocial problems of aphasic patients: An introduction. *Aphasiology*, 11: pp. 635–650.
16. Gainotti, G., Azzoni, A., Marra, C. (1999). Frequency, phenomenology and anatomical-clinical correlates of major post-stroke depression. *British Journal of Psychiatry*, 175: pp. 163–167.

17. Herrmann, M., Bartels, C., Wallesch CW. (1993). Depression in acute and chronic aphasia—symptoms, pathoanatomico-clinical correlations, and clinical implications. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 56: pp. 672–678.
18. Hilari, K. (2011). The impact of stroke: are people with aphasia different to those without? *Disability and Rehabilitation*, 33(3): pp. 211-218.
19. Hilari, K., Cruice, M., Sorin-Peters, R., Worrall, L. Quality of Life in Aphasia: State of the Art. (2015). *Folia Phoniatr Logop*, 67: pp. 114-118.
20. House, A., Dennis, M., Warlow, C., Hawton, K., Molyneux A. (1990). Mood disorders after stroke and their relation to lesion location—A CT scan study. *Brain*, 113: pp. 1113–1129.
21. Kauhanen, M.L., Korpelainen, JT., Hiltunen, P., Brusin, E., Mononen, H., Maatta, R., Nieminen, P., Sotaniemi, K.A., Myllyla, VV. (1990). Poststroke depression correlates with cognitive impairment and neurological deficits. *Stroke*, 30: pp. 875–1880.
22. Kauhanen, M.L., Korpelainen, JT., Hiltunen, P., Maatta, R., Mononen, H., Brusin, E., Sotaniemi, K.A., Myllyla, VV. (2000). Aphasia, depression, and non-verbal cognitive impairment ischaemic stroke. *Cerebrovasc Dis*, 10: pp. 455–461.
23. Lauterbach, EC., Jackson, JG., Wilson, AN., Dever, G.E., Kirsh, AD. (1997). Major depression after left posterior globus pallidus lesions. *Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Behavioral Neurology*, 10: pp. 9–16.
24. Mukherjee, D., Levin, R. L., Heller, W. (2006). The cognitive, emotional, and social sequelae of stroke: Psychological and ethical concerns in post-stroke adaptation. *Topics in stroke Rehabilitation*, 13(4): pp. 26–35.
25. Northcott, S., Hilari, K. (2011). Why do people lose their friends after a stroke? *Int. J Lang Commun.*, 46: pp. 524-534.
26. Parr, S. (2007). Living with severe aphasia: tracking social exclusion. *Aphasiology*, 21: pp. 98–123.
27. Robinson, RG. *The Clinical Neuropsychiatry of Stroke* (2006). New York, NY: Cambridge University Press.
28. Ross, K., Wertz, R. (2003). Quality of life with and without aphasia. *Aphasiology*, 17: pp. 365-364.
29. Sagen, U., Arnstein, F., Moum, T., Morland, T., Gunnar, Vik, T., Nagy, T., Dammen, T. (2010). Early detection of patients at risk for anxiety, depression, and apathy after stroke. *General Hospital Psychiatry*, 32: pp. 80–58.
30. Santos, CO., Caeiro, L., Ferro, JM., Albuquerque, R., Figueira, ML. (2006). Anger, hostility, and aggression in the first days of acute stroke. *European Journal of Neurology*, 13(4): pp. 351–358.
31. Sharpe, M., Hawton, K., Seagroatt, V., Bamford, J., House, A., Molyneux, A., Sandercock, P., Warlow, C. (1994). Depressive disorders in long-term survivors of stroke. Associations with demographic and social factors, functional status, and brain lesion volume. *The British Journal of Psychiatry*, 164: pp. 380–386.
32. Vuković, M. (2011). *Afaziologija, treće dopunjeno izdanje*. Beograd, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
33. Vuković, M. (2015). *Tretman afazija, drugo dopunjeno izdanje*. Beograd, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
34. WHOQOL Group: *The World Health Organization Quality of Life Assessment* (1995). Position paper from the World Health Organization. *Soc Sci Med*, 41: pp. 1403-1409.

Napomena

Ovaj rad je proistekao iz projekta „Evaluacija tretmana stečenih poremećaja govora i jezika“ (br. 179068) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

SAMOPERCEPCIJA KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE DJECE SA GOVORNIM I JEZIČNIM SMETNJAMA

SELF-PERCEPTION OF COMMUNICATION COMPETENCES OF CHILDREN WITH SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS

Lejla JUNUZović-ŽUNIĆ¹, Amela IBRAHIMAGIĆ¹, Dajana RAGUŽ²,
Silva BANOVIĆ¹

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

²Samostalni istraživač, Stolac, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Komunikacija predstavlja jedan od glavnih faktora čovjekove socijalizacije i u velikoj mjeri određuje čovjekovo ponašanje. Cilj istraživanja je bio ispitati samopercepciju komunikacijske kompetencije djece sa govornim i jezičkim poremećajima. Uzorak ispitanika činila su 34 ispitanika sa govornim i/ili jezičkim poremećajima i 38 ispitanika urednog govornog i jezičkog razvoja, osnovnoškolske dobi. U uzorku ispitanika sa govornim i/ili jezičkim smetnjama poremećaji izgovora glasova i mucanje su bili najzastupljeni poremećaji. Rezultati su pokazali da su ispitanici sa govornim i /ili jezičkim poremećajima imali lošije rezultate na Skali samopercepcije komunikacijske kompetencije u odnosu na ispitanike urednog govornog i jezičkog razvoja. Najlošiju samopercepciju komunikacijske kompetencije pokazali su ispitanici koji mucaju. Međutim, statistički značajna razlika između ispitanika koji mucaju i ispitanika sa poremećajima izgovora glasova utvrđena je samo na varijabli „prijatelj“.

Ključne riječi: samopercepcija, komunikacijska kompetencija, govorni i jezički poremećaji

ABSTRACT

Communication is an essential factor of human socialization and highly determines human behaviour. The purpose of this study was to examine the self-perception of communicative competence in children with speech and language disorders. The sample of subjects consisted of 32 subjects, school age with speech and/or language disorders and 38 subjects with normal speech and language. Among subjects with speech and/or language disorders the most common were speech sound disorders and stuttering. The results showed that subjects with speech and/or language disorders had lower score on the Self-perceived communication competence scale in compare to students with normal speech and/or language disorders. Worst self-perception of communicative competence showed subjects who stutter. However, a statistically significant difference between subjects who stutter and those with speech sound disorders was found only on the variables "friend".

Keywords: self-perception, communication competence, speech and language disorders

UVOD

Komunikacija zauzima središnje mjesto u razvoju ljudskih odnosa (Sallinen-Kuparinen, McCroskey i Richmond, 1991) i predstavlja složen proces koji uključuje ponašanje pojedinca i interakciju s drugima (Sakroni, 2016). Fauconnier (1990, prema Hallahan, Holtzhausen, van Ruler, Verčič i Sriramesh, 2007) promiče znanstveni koncept komunikacije u kojem nije u pitanju samo način na koji će poruka biti izrečena, nego i ono što se događa s tom porukom po njenom primitku. Međutim, u praksi su mnogi ljudi zabrinuti isključivo za iskaz, te je takva komunikacija, koja je ograničena na izražavanje, na neki način jednosmjerna. Simetrična komunikacija znači da je svaki sudionik u komunikacijskom procesu jednako u stanju utjecati na druge. Osnovni sustav komunikacije je verbalni sustav, koji se zasniva na glasu i govoru (Radovančić, 1995). Poremećaj komunikacije predstavlja oštećenje sposobnosti za primanje, slanje, procesiranje i shvaćanje koncepta verbalnog, neverbalnog ili grafičkog simboličkog sustava. Komunikacijski poremećaj može biti vidljiv u procesima slušanja, jezika i/ili govora, te može postojati kao primarna ili sekundarna teškoća (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 1982). Definicija komunikacijske kompetencije koja je prihvaćena od većine znanstvenika iz područja komunikacije, do danas ne postoji (Dilbeck, McCroskey, Richmond i McCroskey, 2009). Različiti autori govore o različitim konstruktima. Jedni vide komunikacijsku kompetenciju kao pitanje ostvaruje li komunikator svoju komunikacijsku sposobnost. Drugi vide komunikacijsku kompetenciju kao pitanje ima li komunikator znanje o tome što znači biti učinkovit komunikator. Treći je vide kao pitanje, ima li osoba adekvatne vještine da postane uspješan komunikator. Sljedeći vide komunikacijsku kompetenciju kroz visoki rezultat koji govornik postiže na upitniku kreiranom od strane ispitivača, za koji on smatra da je pokazatelj komunikacijske kompetencije, dok drugi preferiraju mjerenje dizajnirano da bi se odredilo koliko osoba smatra da je kompetentna u komunikaciji (Dilbeck et al., 2009). McCroskey i McCroskey (1988) navode da je komunikacijska kompetencija odgovarajuća sposobnost da se prosljedi informacija, sposobnost da se ona obznani razgovorom ili pisanjem. Komunikacijska kompetencija se odnosi na funkcionalnu uporabu jezika za izražavanje društvenih namjera koje su u skladu s kulturnim normama (Bryan, Burstein i Ergul, 2004). Baker i MacIntyre (2000, prema MacIntyre, Baker, Clement i Donovan, 2002) ističu da je osobna percepcija kompetencije ono što će utjecati na želju za komunikacijom. Pojedinci koji se percipiraju kao više kompetentni komunikatori imaju i veću želju za komunikacijom. Istraživanja su pokazala pozitivnu korelaciju između samopercepcije verbalne komunikacijske kompetencije i spremnosti za komunikacijom. Manje je vjerovatno da će pojedinci koji su doživjeli visoke razine straha od komunikacije na zadovoljavajući način i vješto komunicirati s drugima. Ove osobe imaju tendenciju da izbjegnu, poremete ili odustanu od usmenog komuniciranja. Strah od komunikacije negativno korelira sa samopercepcijom verbalne komunikacijske kompetencije (Croucher, 2013). Baš kao što komunikacija utječe na samopercepciju, naš pojam o sebi utječe na to kako ćemo komunicirati s drugima. Nezdravi self-koncepti mogu dovesti do pretjerane i nerealne percepcije naših snaga i slabosti, te stoga mogu umanjiti naše snage, preuveličavati naše uspjehe, podcjenjivati uspjehe, te povećati očekivanje da nas drugi percipiraju negativno (Lane, 2008). Učinkovite socijalne i

komunikacijske vještine su temelj za socijalnu interakciju. Richmond i McCroskey (1998, prema Blood i Blood, 2004) navode da je percepcija komunikacijske kompetencije pozitivno povezana sa visokim samopoštovanjem, samopouzdanjem i stavovima prema komunikaciji, te vještim društvenim sposobnostima. Percepcija komunikacijske kompetencije se odnosi na spremnost pojedinaca da žele komunicirati i to su značajni prediktori pozitivnih odnosa s vršnjacima i prihvatanjem. Djeca s govorno-jezičnim teškoćama su u opasnosti od niskog samopouzdanja i siromašnog pojma o sebi. Ova djeca su također u opasnosti od stvaranja lošije slike o sebi zbog svojih komunikacijskih poteškoća, koje rezultiraju teškoćama u socijalnim interakcijama (Lindsay i Dockrellb, 2012), te mogu biti i u većem riziku od zlostavljanja (Blood i Bood, 2004). Predškolci s govornim i jezičnim poremećajima, u usporedbi sa svojim vršnjacima normalnog razvoja, manje su aktivni u iniciranju komunikacije s vršnjacima, te su njihove verbalne inicijacije češće zanemarene od strane vršnjaka (Asher i Gazelle, 1999). Tako naprimjer, djeca sa posebnim jezičnim teškoćama pokazuju loše komunikacijske vještine i percipirani su kao manje poželjni sugovornici, često doživljavaju odbijanje od strane svojih vršnjaka. Zbog njihovih lingvističkih ograničenja, ova djeca često imaju poteškoća u akademskoj uspješnosti, a njihove komunikacijske poteškoće dovode do ograničenja u društvenom i akademskom radu što ih čini podložnima za socijalna odbijanja i akademski neuspjeh (Marton et al., 2005). Djeca i adolescenti s teškoćama u učenju pokazuju deficit u odabiru teme razgovora, iniciranju i održavanju konverzacije, vještinama uzimanja reda, traženju i proizvodnji pojašnjenja, narativnoj produkciji, predstavljanju logičkih mišljenja i različitih točki gledišta, taktičnosti u formuliranju i isporuci poruke, kao i deficit za razumijevanje humora i slanga (Bryan, Burstein i Ergul, 2004). Kod mucanja strategije izbjegavanja i nedostatak sigurnosti u komunikacijske vještine mogu biti izravni rezultat suočavanja s negativnim posljedicama mucanja (Blood i Blood, 2004). Mnogi ljudi koji mucaju mogu težiti nižim razinama postignuća, za razliku od svojih kolega, zbog niskog samopoštovanja i silnog straha od neuspjeha (Klompas & Ross, 2004). Postoji opća suglasnost među kliničarima i istraživačima koji rade s osobama koje mucaju da poremećaji govora mogu imati negativne učinke na samopercepciju, a posebno na samopoštovanje (Yovetich et al., 2000). Cilj ovog istraživanja bio je ispitati samopercepciju komunikacijske kompetencije ispitanika sa govorno-jezičnim smetnjama.

METODE

Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na uzorku od 34 djece, oba spola. Skupinu ispitanika sa govornim i/ili jezičnim poremećajima činili su ispitanici kod kojih je logoped postavio dijagnozu komunikacijskog poremećaja. Ovu skupinu ispitanika činili su ispitanici sa poremećajima izgovora glasova (N=17), ispitanici koji mucaju (N=12), ispitanici sa teškoćama u čitanju i pisanju (N=3) i ispitanici sa kombiniranim smetnjama (N=2) i to 19 ispitanika muškog i 15 ispitanika ženskog spola, prosječne kronološke dobi 9 godina i 2 mjeseca. Kontrolnu skupinu činili su ispitanici sa urednim govornim i jezičnim razvojem i to njih 38, 14 ispitanika muškog i 24 ispitanika ženskog spola, prosječne kronološke dobi 9 godina i 3 mjeseca. Istraživanje je provedeno u dvije

osnovne škole, a ispitivanjem su bili obuhvaćeni učenici od prvog do osmog razreda osnovne škole.

Uzorak varijabli

Uzorak varijabli činile su varijabla komunikacijskog poremećaja, varijable poremećaja izgovora glasova, varijable jakosti mucanja, varijable čitanja i pisanja i varijable samopercepcije verbalne komunikacije.

Način provođenja istraživanja i mjerni instrumenti

Najprije je urađen skrining govornih i jezičnih vještina, a zatim je urađena detaljna evaluacija govora i jezika ispitanika kod kojih je utvrđeno da postoji potreba za istom. Za procjenu artikulacijskog i fonološkog statusa primjenjen je standardizirani Test artikulacije (Salihović i Junuzović-Žunić, 2009). Za procjenu poremećaja tečnosti govora korišten je Instrument za procjenu jakosti mucanja za djecu i odrasle (Riley, 1994), na osnovu kojeg je utvrđen stupanj jakosti mucanja ispitanika. Za procjenu vještina čitanja i pisanja korišten je Test za procjenu disleksije (Duranović i Mrkonjić, 2013). Ispitanici koji ostvare rezultat ispod 10. percentila na većini zadataka Testa za procjenu disleksije su rizični za disleksiju. Za procjenu komunikacijske kompetencije ispitanika korištena je Skala samopercepcije komunikacijske kompetencije (Self-Perceived Communication Competence Scale (SPCC) (McCroskey i McCroskey, 2013). Ovaj mjerni instrument zahtijeva vlastite izjave pojedinaca o percepciji komunikacijske kompetencije unutar četiri vrste komunikacijskog konteksta i tri vrste komunikacijskih prijemnika. Sud o tome što čini osobu kompetentnom ili nekompetentnom je prepušten odgovorima ispitanika, a nije nametnut instrumentom. Ovaj mjerni instrument je iznimne pouzdanosti i valjanosti (J. C. McCroskey, 1997). SPCC se sastoji od 12 stavki. Stavke su izabrane kako bi odražavale četiri osnovna komunikacijska konteksta: javni govor, razgovor u velikom sastanku, govor u maloj skupini i govor u paru, te tri uobičajene vrste primatelja: nepoznate osobe, poznanici i prijatelji. Za svaku kombinaciju konteksta i vrste primatelja, ispitanici su zamoljeni da procijene svoju komunikacijsku kompetenciju na skali od 0-100. Osim globalnog rezultata samopercepcije komunikacijske kompetencije, skala dopušta generiranje pojedinačnog rezultata za svaku vrstu komunikacijskog konteksta i svaku vrstu primatelja (McCroskey i McCroskey, 1988). Ukupni SPCC rezultat računa se zbrajanjem pojedinačnih rezultata stavki nepoznata osoba, poznanik i prijatelj. Zatim se ukupni rezultat podijeli sa 3. Veći SPCC rezultati ukazuju na višu samopercepciju komunikacijske kompetencije u osnovnim komunikacijskim kontekstima (javnost, sastanci, grupa, par) i primateljima (nepoznate osobe, poznanici, prijatelji).

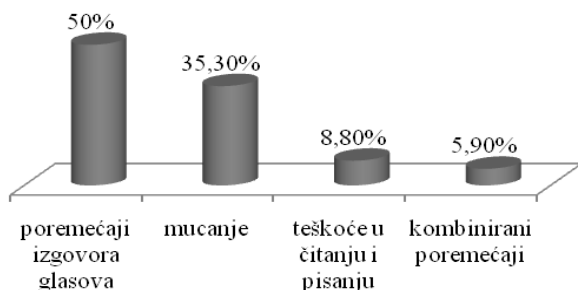
Statistička obrada podataka

Statistička obrada je napravljena u programskom paketu SPSS 21.0. Izračunati su osnovni statistički parametri (aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalni i maksimalni rezultat, te raspon rezultata). Za ispitivanje učestalosti odgovora ispitanika i rezultata na pojedinim varijablama izračunate su apsolutne i relativne frekvencije. Za testiranje razlika na varijablama samoprocjene komunikacijske kompetencije između ispitanika sa govornim i/ili jezičnim poremećajima i ispitanika urednog govornog i jezičnog razvoja, te razlika na varijablama samoprocjene komunikacijske kompetencije

između ispitanika sa poremećajima izgovora glasova poremećajima i ispitanika koji mucaju korišten je t test za nezavisne uzorke na razini statističke značajnosti od 95% ($p < 0,05$).

REZULTATI

Istraživanjem je bilo obuhvaćeno ukupno 34 ispitanika sa govornim i/ili jezičnim smetnjama i 38 ispitanika urednog govornog i jezičnog razvoja.



Slika 1. Učestalost govornih i/ili jezičnih poremećaja u uzorku

Figure 1. Frequencies of speech and/or language disorders in the sample

Iz slike 1. može se uočiti da su kod djece sa govornim i/ili jezičnim smetnjama poremećaji izgovora glasova bili najučestaliji (50% ispitanika), slijedi mucanje koje je bilo zastupljeno kod 35,3% ispitanika, zatim teškoće u čitanju i pisanju (8,8% ispitanika), dok su kombinirani poremećaji bili najmanje učestali (5,9% ispitanika). Od kombiniranih poremećaja, jedan ispitanik je imao kombinaciju teškoća u čitanju i pisanju i poremećaja izgovora glasova, a jedan ispitanik kombinaciju mucanja i poremećaja izgovora glasova. Rezultati procjene jakosti mucanja prikazani u tabeli 1. pokazuju da je najveći broj ispitanika imao srednje težak oblik mucanja (9,7% ispitanika), dok je vrlo težak oblik mucanja imao samo jedan ispitanik. U uzorku nije bilo ispitanika sa najlakšim i teškim oblikom mucanja.

Tabela 1. Rezultati procjene jakosti mucanja

Table 1. Evaluation results of stuttering degree

Oblik mucanja	N	%	%	Kumulativni %
Lakši	5	6,9	38,5	38,5
Srednje težak	7	9,7	53,8	92,3
Vrlo težak	1	1,4	7,7	100
Ukupno	13	18,1	100	

Uvidom u prosječne vrijednosti rezultata, te minimalne i maksimalne vrijednosti, u tabeli 2. može se uočiti da su ispitanici sa govornim i/ili jezičnim poremećajima na svim promatranim varijablama Skale samopercepcije komunikacijske kompetencije (McCroskey i McCroskey, 2013) ostvarili slabiji rezultat u odnosu na ispitanike

urednog govornog i jezičnog razvoja. Prosječni ukupni rezultat ostvaren na Skali za ispitanike sa komunikacijskim poremećajima iznosio je 61,47, a za ispitanike urednog govornog i jezičnog razvoja je bio nešto malo veći i iznosio je 67,34. Vidljivo je također da je i maksimalni rezultat na zadacima kod ispitanika sa govornim i/ili jezičkim na varijablama „javnost“, „sastanak“ i „nepoznata osoba“ bio niži u odnosu na ispitanike urednog govornog i jezičnog razvoja.

Tabela 2. Rezultati procjene samopercepcije komunikacijske kompetencije kod ispitanika sa govornim i/ili jezičnim poremećajima i ispitanika urednog govornog i jezičnog razvoja

Table 2. Results of self-perception of communication competence of subjects with speech and/or language disorders and subjects of regular speech and language development

Varijabla	AS ₁	AS ₂	SD ₁	SD ₂	Min ₁	Min ₂	Max ₁	Max ₂
Javnost	46,65	58,88	22,24	26,78	-	-	83,3	100
Sastanak	55,22	64,15	20,32	19,85	-	17,3	83,3	100
Grupa	69,62	74,87	18,92	16,61	6,6	32,3	100	100
Par	72,94	74,11	14,39	13,45	33,3	43,3	100	100
Nepoznata osoba	28,79	36,16	22,2	27,77	-	-	75	100
Poznanik	75,58	79,16	17,80	18,02	12,5	35	100	100
Prijatelj	79,98	88,23	16,88	12,17	20	35	100	100
Ukupno	61,47	67,34	14,78	16,78	14,10	31,6	86,6	100

Legenda: ₁-ispitanici sa komunikacijskim poremećajima; ₂-ispitanici urednog govornog i jezičnog razvoja

Za testiranje značajnosti razlika između ispitanika kod kojih je dijagnosticiran govorni i/ili jezični poremećaj i ispitanika urednog govornog i jezičnog razvoja na varijablama samoprocjene komunikacijske kompetencije korišten je t-test na nivou značajnosti $p < 0,05$. Rezultati su pokazali da postoje značajne razlike između spomenute dvije skupine ispitanika samo na dvije varijable na Skali samopercepcije komunikacijske kompetencije i to na varijabli „javnost“ ($p=0,04$) i varijabli „prijatelj“ ($p=0,01$). Na ostalim varijablama nisu utvrđene statistički značajne razlike, ali je važno istaknuti da su prosječne vrijednosti na svim promatranim varijablama bile niže kod ispitanika sa govornim i/ili jezičnim smetnjama (tabela 3.).

Tabela 3. Utvrđivanje razlika u varijablama samoprocjene komunikacijske kompetencije između ispitanika sa govornim i/ili jezičkim smetnjama i ispitanika urednog govornog i jezičnog razvoja

Table 3. Determining the difference in variables of the self-assessment of communication competence between subjects with speech and/or language disorders and subjects of regular speech and language development

Varijable	AS ₁	AS ₂	SD ₁	SD ₂	t test	ss	p
Javnost	46,65	58,88	22,24	26,78	-2,09	70	0,04*
Sastanak	55,22	64,15	20,32	19,85	-1,88	70	0,06
Grupa	69,62	74,87	18,92	16,61	-1,25	70	0,21
Nepoznata osoba	72,94	74,11	14,39	13,45	-0,35	70	0,72
Par	28,79	36,16	22,20	27,77	-1,23	70	0,22
Poznanik	75,58	79,16	17,80	18,02	-0,84	70	0,40
Prijatelj	79,98	88,23	12,17	14,78	-2,39	70	0,01*
Ukupno	61,47	67,34	14,78	16,78	-1,56	70	0,12

Legenda: ₁-ispitanici sa poremećajima izgovora glasova; ₂-ispitanici koji mucaju

U odnosu na normative skale koja je korištena za ispitivanje samoprocjene komunikacijske kompetencije, na varijabli „javnost“ ispitanici sa poremećajima izgovora glasova i ispitanici koji mucaju ostvarili su niže rezultate, što ukazuje na lošiju komunikacijsku kompetenciju na ovoj varijabli za obje skupine ispitanika. Na varijabli „sastanak“ ispitanici s poremećajima izgovora glasova ostvarili su bolji rezultat od skupine ispitanika koji mucaju. Na varijablama „grupa“, „par“ i „poznanič“ obje skupine ostvarile su rezultat koji je unutar normalnog raspona skale, s tim da su na sve tri varijable ispitanici koji mucaju ostvarili niže rezultate. Na varijabli „prijatelj“ ispitanici s poremećajem izgovora glasova ostvarili su rezultat koji je unutar normalnog raspona skale, dok su ispitanici koji mucaju ostvarili rezultat koji ukazuje na lošu samopercepciju komunikacijske kompetencije. Rezultati testiranja razlika između ispitanika sa poremećajima izgovora glasova i ispitanika koji mucaju na varijablama samoprocjene komunikacijske kompetencije, primjenom t-testa, na nivou značajnosti $p < 0,05$ su pokazali da postoji značajna razlika između ispitanika koji mucaju i ispitanika sa poremećajima izgovora glasova samo na jednoj varijabli „prijatelj“ ($p=0,03$) (tabela 4.).

Tabela 4. Utvrđivanje razlika u varijablama samoprocjene komunikacijske kompetencije između ispitanika sa poremećajima izgovora glasova i ispitanika koji mucaju

Table 4. Determining the difference in the self-assessment variables of communication competence between subjects with speech sound disorders and subjects who stutter

Varijable	AS ₁	AS ₂	SD ₁	SD ₂	t test	ss	p
Javnost	51,53	41,76	20,35	23	1,20	27	0,23
Sastanak	57,90	47,75	16,63	26,19	1,27	27	0,21
Grupa	71,73	68	11,73	25,97	0,52	27	0,60
Par	74,37	70,04	10,36	19,14	0,78	27	0,43
Nepoznata osoba	25,29	31,76	21,06	23,06	-0,78	27	0,44
Poznanik	79,73	70,57	13,83	22,27	1,36	27	0,18
Prijatelj	85,80	71,86	13,74	19,88	2,23	27	0,03*
Ukupno	63,51	58,01	12,27	18,63	0,95	27	0,34

Legenda: 1-ispitanici sa poremećajima izgovora glasova; 2-ispitanici koji mucaju

DISKUSIJA

Sposobnost učinkovite komunikacije s drugim ljudima je iznimno važna vještina. Način na koji ljudi doživljavaju sebe kao sudionika u komunikaciji utječe na komunikacijsku kompetenciju. Postoji recipročna interakcija između samopercepcije i jezične izvedbe. Ukoliko osoba doživljava uspjeh u komunikaciji s drugima vjerojatno će biti i više motivirana za komunikaciju u različitim okolnostima, što će povećati vjerojatnost održavanja ili povećanja samopercepcije verbalne komunikacije. Analizom rezultata utvrđeno je da su ispitanici sa govornim i/ili jezičnim poremećajima ostvarili niže rezultate na svim varijablama Skale samopercepcije komunikacijske kompetencije (McCroskey i McCroskey, 2013) u odnosu na ispitanike urednog govornog i jezičnog razvoja. Na svim promatranim varijablama rezultati ispitanika sa govornim i/ili jezičnim smetnjama su u granicama normalnih vrijednosti, prema propozicijama primijenjene skale. Izuzetak čini rezultat na varijabli „nepoznata osoba“, gdje rezultat ispitanika sa govornim i/ili jezičnim smetnjama ukazuje na nizak nivo samopercepcije komunikacijske kompetencije, dok je rezultat ispitanika sa urednim govornim i jezičnim razvojem također nizak, ali je ipak unutar graničnih normalnih vrijednosti

skale. Statistički značajna razlika između skupine ispitanika sa i bez govornih i/ili jezičnih smetnji utvrđena je samo na dvije varijable i to na varijabli „javnost“ ($p=0,04$) i varijabli „prijatelj“ ($p=0,01$). Drummond (1976, prema Marton et al., 2005) je usporedio samopercepciju i postignuća učenika osnovnih škola, koji su pohađali govornu terapiju s djecom tipičnog govornog i jezičnog razvoja. Njegovi rezultati pokazali su da djeca s govornim problemima obično imaju lošije vlastite koncepte nego njihovi vršnjaci, osobito u višim razredima. McAndrew (1999, prema Lindsay i Dockrellb, 2012) je utvrdio da nema značajnih razlika u samopoštovanju i samopercepciji kod grupe djece dobi od 8 do 14 godina, kod kojih su prisutne govorno-jezične teškoće. McAndrew također navodi da bi njegovi rezultati mogli biti neočekivani zbog ograničene veličine uzorka. Odnos između društvenih i pragmatičnih vještina, te samopouzdanja kod djece s govorno-jezičnim teškoćama je bio od interesa u istraživanju koje su proveli Marton i suradnici (2005). Postavljena je hipoteza da djeca sa siromašnijom socijalnom kompetencijom pokazuju niže samopoštovanje. To se pokazalo kao istina samo za socijalno samopoštovanje. Akademsko samopoštovanje je bilo slično u objema skupinama. Većina djece u obje skupine bili su zadovoljni s akademskim napretkom koji su napravili. Međutim, djeca s govorno-jezičnim teškoćama žalila su se o njihovim društvenim odnosima, o nedovoljnom broju prijatelja, čestoj usamljenosti, te da nikad ne budu izabrani kao lider u grupnim situacijama. Ta djeca navode više zabrinutosti o tome kako se suočavaju sa svojim vršnjacima nego s njihovim postignućima u učionici. Ovi rezultati su djelomično u skladu s onima Jerome i suradnika (2002, prema Marton et al., 2005), koji su utvrdili da se djeca s govorno-jezičnim teškoćama vide u nepovoljnijem društvenom položaju u odnosu na svoje vršnjake. Jerome također navodi grupne razlike u akademskom samopoštovanju, ali je zaključio da se negativne percepcije djece s govorno-jezičnim teškoćama prvenstveno odnose na njihovu društvenu prihvaćenost. To sugerira da socijalni status djece među vršnjacima ima višu vrijednost, nego akademska postignuća, te da ima veći utjecaj na njihovu razinu samopouzdanja. Ovaj nalaz pokazuje snažan odnos između socijalne kompetencije i percepcije sebe, što pokazuje da je nedostatak socijalne kompetentnosti ključni faktor za smanjeno samopoštovanje. Rezultati testiranja značajnosti razlika na varijablama samoprocjene komunikacijske kompetencije između ispitanika sa poremećajima izgovora glasova i ispitanika koji mucaju pokazali su da se ove dvije skupine ispitanika razlikuju značajno samo u varijabli „prijatelj“, iako su ispitanici koji mucaju ostvarili niži prosječni rezultat u odnosu na ispitanike sa poremećajima izgovora glasova na svim varijablama, izuzev na varijabli „nepoznata osoba“. Većina djece dobi od 7 do 10 godina, a koja su bila svjesna svog umjerenog ili vrlo teškog mucanja, izvještavaju o poteškoćama u sklapanju prijateljstava često zbog svog mucanja (Hugh-Jones i Smith, 1999). Ako uzmemo u obzir da su ispitanici koji mucaju u ovom istraživanju starije dobi (većina ih pohađa više razrede osnovne škole), te da se stupanj jakosti mucanja povećava s povećanjem dobi, logično bi bilo zaključiti da povećanje jakosti mucanja dovodi do smanjenja komunikacijske kompetencije. Učenici koji mucaju često su zbog prirode svog problema tokom osnovnog obrazovanja izložena zadirkivanju i ismijavanju od strane vršnjaka, što zasigurno utječe na njihovu motivaciju za komunikacijom i lošiju samopercepciju. Za razliku od ove skupine, skupina ispitanika s poremećajima izgovora glasova u ovom istraživanju je niže kronološke dobi i ovi poremećaji su manje primjećeni od strane sugovornika i nisu praćeni popratnim pojavama. Blood i Blood (2004) su ispitivali samopercepciju komunikacijske kompetencije koristeći Skalu samopercepcije komunikacijske kompetencije kod 53 adolescenta koji mucaju i 53 ispitanika kontrolne skupine, u dobi od 13 do 18 godina. Rezultati pokazuju da

adolescenti koji ne mucaju imaju bolju percepciju komunikacijske kompetencije od adolescenata koji mucaju. Značajne razlike između ovih grupa javile su se na varijablama javnost, grupa, nepoznata osoba i sastanak. Samopercepcija i pojam o sebi često su fokus terapije za one koji mucaju. Istraživanje koje je provela Hertsberg (2012) je pokazalo da se djeca koja mucaju nisu značajno razlikovala od djece koja ne mucaju pri ispitivanju samopercepcije verbalne komunikacije i socijalne prihvaćenosti, iako je deskriptivna statistika pokazala da djeca koja mucaju postižu niže rezultate od kontrolne skupine. Hall (1991, prema Gertner et al., 1994) je istraživao povezanost društvenih implikacija i blažih artikulacijskih poremećaja kod djece osnovnoškolske dobi, te je usporedio rezultate s onima koje su ostvarili njihovi vršnjaci bez artikulacijskih teškoća. Rezultati su pokazali da su djeca bez artikulacijskih teškoća prihvaćenija u društvu od djece s govornim teškoćama. Čak su i blaga oštećenja artikulacije utjecala negativno na samopercepciju kod ove djece, te na prihvaćanje od strane vršnjaka.

ZAKLJUČCI

Rezultati ispitivanja samopercepcije komunikacijske kompetencije pokazali su da ispitanici s govornim i/ili jezičnim poremećajima pokazuju lošiji rezultat od ispitanika urednog govornog i jezičnog razvoja, no te razlike na većini varijabli nisu statistički značajne. Statistički značajna razlika utvrđena je na varijablama „javnost“ i „prijatelj“. Ispitanici koji mucaju ostvarili su najlošije rezultate u poređenju sa ispitanicima s drugim govornim i/ili jezičnim poremećajima na svim varijablama, osim na varijabli „nepoznata osoba“ na kojoj su ispitanici s poremećajima izgovora glasova ostvarili lošiji rezultat. Loša samopercepcija komunikacijske kompetencije kod djece s govornim i/ili jezičnim poremećajima ukazuje na potrebu što ranijeg otkrivanja i dijagnosticiranja govornih i/ili jezičnih poremećaja. To je naročito važno kada je riječ o mucanju. Rana detekcija i uključivanje u logopedski tretman vjerovatno bi rezultirali poboljšanjem govornih i/ili jezičnih sposobnosti, a samim time i boljom komunikacijskom kompetencijom u različitim komunikacijskim situacijama i s različitim sugovornicima.

LITERATURA

1. American Speech-Language-Hearing Association. (1982). Definitions: Communication disorders and variations, ASHA. 24, pp. 949–950.
2. Asher, S. R. & Gazelle, H. (1999). Loneliness, peer relations, and language disorder in childhood. *Topics in language disorders*, 19, pp. 16-33.
3. Blood, G. W. & Blood, I. M. (2004). Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary issues in communication science and disorders*, 31, pp. 69–79.
4. Bryan, T., Burstein, K. & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: a science-based presentation of the state of the art. *Learning disability quarterly*, 27, pp. 45-51.
5. Croucher, S. M. (2013). Communication apprehension, self-perceived communication competence, and willingness to communicate: A French analysis. *Journal of international and intercultural communication*, 6, pp. 298-316.
6. Dilbeck, K. E., McCroskey, J. C., Richmond, V. P. & McCroskey, L. L. (2009). Self-perceived communication competence in the Thai culture. *Journal of intercultural communication research*, 38, pp. 1-7.
7. Duranović, M. i Mrkonjić, Z. (2013). Procjena disleksije. Tuzla: PrintCom d.o.o.

8. Gertner, B. L., Rice, M. L. & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of speech and hearing research*, 37, pp. 913-923.
9. Hallahan, K., Holtzhausen, D., van Ruler, B., Verčič, D. & Sriramesh, K. (2007). Defining Strategic Communication. *International journal of strategic communication*, 1, pp. 3-35.
10. Hertsberg, N. (2012). Self-perceived competence and social acceptance of children who stutter. The University of Iowa.
11. Hugh-Jones, S. & Smith, P. K., (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British journal of educational psychology*, 69, pp. 141-158.
12. Klompas, M. & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: Personal accounts of South African individuals. *Journal of fluency disorders*, 29, pp. 275-305.
13. Lane, S. D. (2008). *Interpersonal communication: competence and contexts*. University of Texas at Dallas.
14. Lindsay, G. & Dockrell, J. (2012). Longitudinal patterns of behavioral, emotional, and social difficulties and self-concepts in adolescents with a history of specific language impairment. *Language and communication disorders in adolescents*, 43, pp. 445-460.
15. Marton, K., Abramoff, B. & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 38, pp. 143-162.
16. MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clement, R. & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language learning*, 52, pp. 587-564.
17. McCroskey, J. C. & McCroskey, L. L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication research reports*, 5, pp. 108-113.
18. McCroskey, J. C. (1997). Self-report measurement. U knjizi J. A. Daly i suradnici, *Avoiding communication: Shyness, reticence, & communication apprehension* (str. 191-216). Cresskill, NJ: Hampton Press.
19. McCroskey, J.C. & McCroskey, L.L. (2013). Self-perceived communication competence scale (SPCC). Measurement instrument database for the social science. [Internet] Dostupno na: www.midss.ie [pristupljeno 4. siječnja, 2016.].
20. Radovančić, B. (1995). *Osnovi rehabilitacije slušanja i govora*. Zagreb: Fakultet za defektologiju.
21. Riley, G. (1994). *Instrument za procjenu jakosti mucanja za djecu i odrasle, (SSI-3) (3rd ed.)*. Austin, TX: PRO-ED.
22. Sakroni, S. (2016). The effort of social workers to nurture verbal and non-verbal communication on client participation level. *The international journal of social sciences and humanities invention*, 3, pp. 1930-1937.
23. Salihović, N. i Junuzović-Žunić, L. (2009). *Procjena i dijagnosticiranje artikulacijskih poremećaja*. Tuzla: PrintCom.
24. Sallinen-Kuparinen, A., McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate, communication apprehension, introversion, and self-reported communication competence: Finnish and American comparisons. *World communication association convention*, 8, pp. 55-64.
25. Yovetich, W. S., Leschied, A. W. & Flicht, J. (2000). Self-esteem of school-age children who stutter. *Journal of fluency disorder*, 25, pp. 143-153.

INTERDISCIPLNARNI PRISTUP U RADU S DJECOM S VIŠESTRUKIM TEŠKOĆAMA

INTERDISCIPLINARY APPROACH IN WORKING WITH CHILDREN WITH MULTIPLE DISABILITIES

**Dajana BULIĆ, Vanda KOS JERKOVIĆ, Zorka JELIĆ,
Teodora NOT**

Centar za rehabilitaciju Zagreb, podružnica Slobošćina, Zagreb, Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Prožimanje različitih znanstvenih disciplina u opservaciji i koncipiranju individualnih razvojnih programa, doprinosi sagledavanju djeteta u svim aspektima razvoja (tjelesni, emocionalni-socijalni, kognitivni i duhovni) s ciljem razvoja cjelovitosti. Ovim radom prikazat će se intersubjektivnost u interdisciplinarnom pristupu u radu s djecom s višestrukim teškoćama i njihovim obiteljima. Usklađivanjem različitih edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka i terapijskih intervencija s ciljem prepoznavanja postojećih djetetovih potencijala i razvoj preostalih tjelesnih, psiholoških i kognitivnih sposobnosti. Naglasak je na stvaranju poticajnog okruženja za razvoj odnosa i interakcije među članovima tima, djeteta i obitelji, koja se kontinuirano odvija i mijenja.

Ključne riječi: interdisciplinarni pristup, intersubjektivnost, djeca s višestrukim teškoćama

ABSTRACT

Interferences between different scientific disciplines in the observation and conception of individual developmental programmes, contributes to perceiving a child in all the aspects of development (physical, emotional, social, cognitive and spiritual) with the aim of developing completeness. This paper will demonstrate intersubjectivity, within interdisciplinary approach, in working with children who suffer from multiple disabilities and their families. Intersubjectivity will be achieved by aligning diverse education and rehabilitation procedures and therapeutic interventions with the goal of recognizing existing potentials of a child and developing the residual physical, psychological and cognitive competences. The paper puts emphasis on creating a stimulating environment for the development of relations and interactions between the members of the team, child and family, which is constantly unfolded and changed.

Keywords: interdisciplinary approach, intersubjectivity, children with multiple disabilities.

UVOD

Čitav je niz učitelja, pisaca i terapeuta koji naglašavaju da je odnos kako na početku života, u djetinjstvu, tako i u odrasloj dobi izvor smisla i vrednovanja samoga sebe. Literatura o ljudskom razvoju pokazuje da razumijevanje sebe i samopoštovanje rađa se iz kontakta u odnosu s drugom osobom. Greenspan i sur. (2003.) navode da je nemoguće istraživati kognitivni potencijal sve dok interaktivna iskustva ne postanu

svakodnevnicom. Isti autor navodi da su programi i pristupi utemeljeni na individualnim razlikama, odnosima, osjećanjima i emocionalnom raspoloženju učinkovitiji od mehaničkih i strukturiranih (Greenspan i sur. 2003). Važno teoretsko pitanje u svezi s razvojem identiteta neke discipline, interdisciplinarnog područja ili profesionalnog usmjerenja, može se povezati s pitanjem: Kada u ontogenezi nastaje kvaliteta svijesti i kako se formira diferencirana i kompleksna struktura „Ja“? U okviru integrativne znanosti o čovjeku tako je moguće raspravljati i o razvoju interdisciplinarnog područja koji se pokušava definirati kao područje primijenjenih edukacijskih i rehabilitacijskih znanosti koje povezuju različite aspekte biomedicinskih, humanističkih, društvenih i drugih znanosti i umjetnosti (Prstačić, 2002). Djeca s višestrukim teškoćama osim intelektualnih teškoća imaju i dodatne teškoće te im je zbog toga potrebna kompleksna stručna podrška. Za ovu djecu neizmerno je važan odnos povjerenja, osjećaj sigurnosti i prihvaćanja. Poštivanje njihovog ritma koji je znatno sporiji od drugih i razumijevanje njihove komunikacije koja se nerijetko bazira na zvuku, dodiru i pokretu od presudne važnosti za razvoj poticajnog okruženja. Prožimanje različitih znanstvenih disciplina u opservaciji i koncipiranju individualnih razvojnih programa doprinosi sagledavanju djeteta s višestrukim teškoćama u razvoju u svim aspektima razvoja (tjelesni, emocionalno-socijalni, kognitivni i duhovni) s ciljem razvoja cjelovitosti.

Pogram učenja i rehabilitacije kroz razvoj odnosa

Učenje je cjeloživotni proces. Kroz vještine učenja (udaranje, upiranje, razvrstavanje, uspoređivanje, nizanje, gradnja s kockama, crtanje i šaranje) dijete spoznajno doživljava sebe i svoju okolinu. Dijete postaje samostalnije, poboljšava koncentraciju, gruba i fina motorika napreduje, osjećaj za prostor, postaje svjesniji svojih mogućnosti te produžuje svoj interes i pažnju. Aktivno sudjelovanje djeteta u nekom iskustvu je osnova svakog efektivnog učenja. Djeca s teškoćama u razvoju posjeduju smanjenu intrinzičnu motivaciju za učenjem, imaju smanjen interes za okolinu, više su pasivni i stoga nerijetko nemaju dovoljno iskustva iz kojega bi učili (Lenček, 2007). Intersubjektivnost u timskom radu odnosi se na dogovor o načinu i pristupu u radu s djetetom s višestrukim teškoćama te ciljevima koji se nastoje postići. Ciljevi se postižu individualnim razvojnim odgojno-obrazovnim i terapijskim postupcima. Roditelji, stručnjaci i dijete dijele odnos i interakciju u kojoj se zajednički definiraju potrebe, resursi, interesi, metode i ciljevi. Intersubjektivnost naglašava da je zajednička spoznaja i konsenzus neophodan u oblikovanju naših ideja i odnosa. Djetetova jedinstvena struktura uključuje osim djetetove biologije, i neurološkog potencijala, njegov odnos prema okolini i prema ljudima koji ga okružuju. Sposobnost usklađivanja i sinkronizacije s drugima olakšava kognitivno i emocionalno učenje kroz društvenu interakciju. Naglasak je stavljen na ideju da djeca i odrasli aktivno sudjeluju u tome kako uče, koristeći intersubjektivnost (Stone, Lynda, Underwood, Charles, Hotchkiss i Jacqueline, 2014). U Centra za rehabilitaciju Zagreb pružaju se usluge interdisciplinarnog pristupa u kojima se promiče djetetovo zdravlje, blagostanje, razvoj vještina, pojačava se djetetov osobni razvoj, ojačavaju obiteljske kompetencije s ciljem integracije u društvenu zajednicu. U svrhu razvoja djetetovih funkcionalnih aktivnosti za vještine svakodnevnog života tim stručnjaka kroz programe: socijalno pedagoške podrške, senzorne integracije, razvojne rehabilitacije, terapije plesom i pokretom, neurofeedbaca te aktivnosti jahanja i plivanja pružaju podršku djetetu i obitelji. U program psihosocijalne podrške uključeno je šezdesetero djece s višestrukim

teškoćama, oba spola u dobi od 3 do 14 godina. Cilj programa je poboljšanje djetetovih adaptivnih reakcija i funkcionalno izvođenje aktivnosti uz poticanje i razvijanje funkcionalnih sposobnosti potrebnih za izvođenje aktivnosti svakodnevnog života (igra, hranjenje, svlačenje, oblačenje, osobna higijena, spoznajni razvoj te izvršavanje školskih zadataka). U izradi programa sudjeluje tim stručnjaka zajedno s roditeljima koji odabiru prioritet za svoje dijete, a terapeuti određuju terapijski pristup za postizanje dogovorenog cilja. Rehabilitacijski postupci sadržavaju odgovarajuće i djetetu smislene aktivnosti, kojim potičemo i vježbamo integraciju svih djetetovih sposobnosti na području cjelokupnog razvoja (Joković Turalija i sur., 2003). Dijete uči osjećati svoje tijelo i svijet koji ga okružuje te kako se u njemu što svrsishodnije kretati i ponašati. Kada podražaji koje dijete prima nisu dosljedni kao ni reakcije živčanog sustava, svijet mu se počinje činiti kao jedno nepredvidivo frustrirajuće i opasno mjesto (Ayres, 2002). Pristupi koji ne uvlače dijete u spontani radosni odnos, mogu pojačati teškoće umjesto da ih ublaže (Greenspan i sur. 2003). Autori Cosco i Moore (2009) naglašavaju važnost prirode i mogućnost djeteta za pokret kao uvjet za razvoj fizičkog i mentalnog zdravlja, pažnje, kognitivnih funkcija i motoričkog razvoja te skladnog i zdravog života. Senzorna integracija je proces tijekom kojeg u mozak dolaze senzorne, odnosno osjetilne informacije iz naših osjetila za kretanje, vid, sluh, dodir, okus, njuh... putem moždanih živaca, zatim se obrađuju tako da im damo smisao i onda na njih možemo odgovoriti nekom aktivnošću (Pollock, 2009). Osjetila su zasebni kanali, informacija, koji djeluju zajedno da bi stvorili pouzdanu sliku svijeta oko pojedinca i njegove uloge u svijetu. Kada osjeti nastaju na dobro organiziran ili integrirani način, mozak ih može upotrijebiti tako da formulira percepciju, ponašanje i učenje (Ayres, 2002). Da bi dijete integriralo osjete, mora im se pokušati prilagoditi. Kada se ljulja na ljuljači dijete giba svoje tijelo kao odgovor na osjet sile teže i kretanja. Gibanje pomaže mozgu da organizira osjete. Kod padanja mozak integrira osjete padanja i stvara adaptivnu reakciju. Kada vestibularni i proprioceptivni sustavi obavljaju svoj posao dobro i u potpunosti mi imamo dobru kontrolu nad pokretima glave, stabilno vidno polje, dobar mišićni tonus i posturu, sposobni smo održati ravnotežu i općenito uživamo u ljuljanju, vožnji, trčanju i slično. Jean Piaget je jedan od prvih koji je prepoznao da djetetova interakcija s okolinom kritičan faktor u njegovu razvoju. Dijete se prilagođava okolini i asimilira okolinu sebi, ta kombinacija „davanja i uzimanja“ stvara adaptivnu reakciju, koja je efikasna, lagana i zadovoljavajuća. Terapija senzorne integracije, putem materijala i pomagala koja omogućavaju pokret, ljuljanje, vrtanja, duboki pritisak, vizualne podražaje, različite zvukove, okuse i mirise koje dijete susreće u svojoj okolini je neurofiziološka razvojna metoda koja se provodi s djecom koja imaju teškoće koje nije moguće ispraviti kroz prirodnu interakciju s okolinom. Ciljano poticanje interakcije djeteta i okoline omogućuje nastanak adaptivnih reakcija potrebnih za razvoj mozga. Ponekad djeca ne vole dodirivati predmete određene teksture, ne prihvaćaju hranu različite teksture i okusa, terapeut im pomaže u osjećaju ugodnosti uvođenjem djeteta u široku raznolikost predmeta i struktura. Primjena terapije i znanja o stvaranju neurostrukturnih veza pokazala su pozitivne učinke na uspješnije rješavanje akademskih vještina, socijalizacije i općenito bolje funkcioniranje. Uporište pozitivnog učinka terapije nalazimo u znanstveno dokazanom procesu plasticiteta mozga, što daje pojedincu bolju sposobnost rješavanja fizičkih i emocionalnih poteškoća (Coben i Padolsky, 2007). Kako bi dijete naučilo aktivnosti svakodnevnog života (hranjenje, oblačenje, češljanje, vezivanje vezica i drugo) potrebno je motoričko učenje koje zahtjeva svjesnu aktivnost središnjeg živčanog sustava uz brojne pokušaje i pogreške razmišljanja i ispravljanja kako nešto napraviti. Nakon velikog broja ponavljanja slijedi automatizacija izvođenja aktivnosti.

Dakle, dijete pokret izvodi automatski bez razmišljanja. Normalizacija mišićnog tonusa preduvjet je za razvoj normalnih reakcija balansa, pokretljivosti i motoričke funkcije. Davanjem proprioceptivnih i drugih informacija od terapeuta omogućuje se uravnoteženje mišićne napetosti, koordinacija i postizanje normalnog funkcionalnog pokreta. Postoje djeca koja zbog svojih bioloških osobitosti, ranih iskustava i neprilagođenih interaktivnih obrazaca s okolinom ne uspijevaju uspostaviti interakciju i tako asimilirati okolinu sebi. Imaju poteškoće u uključivanje u interakciju i savladavanje vještina svakodnevnog života. U tim situacijama potrebno je dodatno raditi na principu „davanja i uzimanja“ odnosno na uspostavi kontakta i razvoju odnosa. Kontakt se pojavljuje kao unutrašnji i vanjski: uključuje potpunu svjesnost senzacija, osjećaja, potreba, senzomotornih aktivnosti, misli i sjećanja koja se javljaju te potpuna svjesnost vanjskog svijeta i doživljaja koji se registriraju senzornim organima. Kada je kontakt poremećen potrebe nisu zadovoljene. Ako uzbuđenje koje nastaje zbog potrebe nije zadovoljeno i završeno prirodno ono mora naći alternativni (umjetni) završetak kako bi ga riješio neugode zbog nezadovoljene potrebe. Umjetni završeci su zapravo obrambeni mehanizmi i skriptne odluke (pasivnost) koje mogu biti učvršćene. Vidljive su kod poricanja afekata, uočljivih obrazaca ponašanja, stereotipna ponašanja, neuroloških inhibicija i vjerovanja koja limitiraju spontanost i fleksibilnost u rješavanju problema i odnosima s ljudima. Svaki obrambeni prekid kontakta ometa svjesnost (Erskine, 1980; Erskine i Trautmann, 1993). Za razvoj odnosa kroz unutrašnji i vanjski kontakt koristan se pokazao Erskinov model Odnos s potpunim kontaktom koji uključuje tri metode: Istraživanje (Inquiry), Podešavanje (Attunement) i Uključivanje (Involvement). Empatičkim ispitivanjem istražuje se djetetov biološki potencijal, interaktivni obrasci s obitelji, interesi, potrebe i stupanj potrebne podrške u aktivnostima senzoričke integracije i savladavanja motoričkih vještina. Nakon dobivenih spoznaja slijedi podešavanje bioloških osnova djeteta i osoba iz njegove okoline te razvoj odnosa. Usklađivanjem interaktivnih obrazaca roditelja, djeteta i stručnjaka s ciljem najučinkovitijeg djelovanja u postizanju dogovorenog cilja. Krajnji ishod je odnos u kojem utječemo jedni na druge na način da razumijemo i odgovaramo na relacijske potrebe (sigurnost, validacija, prihvaćanje, biti sličan, biti različit, utjecati na druge, imati inicijativu i izražavati ljubav). Uspješnost se temelji na promjenama sposobnosti i vještina u svim životnim okolnostima, kao i u obiteljskom i društvenom funkcioniranju djeteta, koje mu omogućavaju maksimalnu neovisnost u aktivnostima svakodnevnog života, u različitim okruženjima i uz što manje ograničenja.

ZAKLJUČAK

Evaluacijom pristupa pokazalo se da su djeca, roditelji i stručnjaci zadovoljni postignutim rezultatima u ostvarivanju međusobnog odnosa i učenja. Djeca u kognitivnoj komponenti samostalno iskazuju veći interes za aktivo izvođenje aktivnosti te posjeduje veću razinu uzbuđenja. Ostvaruje se združena pažnja, produžuje se raspon pažnje i koncentracije tijekom aktivnosti i vježbe. Postaju zainteresiraniji za okolinom i igrom te lakše prihvaćaju nove sadržaje. Pokazuju inicijativu i povećavaju svoju samostalnost u izvođenju aktivnosti. Izražavaju emocije i rjeđe ulaze u stereotipna ponašanja. Roditelji iskazuju zadovoljstvo uočenim napredcima u djetetovom razvoju, svjesniji su svoje aktivne uloge. Pokazuju veću spontanost i kreativnost u igri s djetetom. Stručnjaci pokazuju veće zadovoljstvo timskom suradnjom i suradnjom s roditeljima. Djeca uče po načelu ugone. Zbog kompleksnosti teškoća rad s ovom djecom zahtjeva osim znanja stečenog školovanjem prilagodljivost i kreativnost svih

članova tima. Nema dva djeteta s istim teškoćama točno onako kako je opasano u knjigama pa ni u tretmanu ne možemo koristiti standardizirane vježbe koje bi bile primjerene potrebama sve djece. U radu treba izbjegavati monotoniju i stereotipije ukljujujući igru i didaktičke materijale za koje dijete pokazuje interes. Kroz igru kod djece razvijamo motoričke vještine puzanje, iskorak, koncentraciju, sensorike i komunikacije a da dijete nije svjesno da uči, vježba. Važno je da aktivnost djetetu bude zabavna a da istovremeno ima terapijski cilj i terapijsku važnost. Naša iskustva pokazuju pozitivan učinak na svim razvojnim područjima, bolju usmjerenost na aktivnosti i mogućnost učenja što doprinosi kvalitetnijem funkcioniranju u aktivnostima svakodnevnog života.

LITERATURA

1. Ayres, A. J. (2002). Dijete i senzorna integracija. Naklada slap, Jastrebarsko, 2002.
2. Biel, L., Peske, N. (2007). Senzorna integracija iz dana u dan: Obiteljski priručnik za pomoć djeci s teškoćama senzorne integracije; Ostvarenje, Buševac.
3. Blanche, E.I., Botticelli, T.M., & Hallway, M.K. (1995). Combining neuro-developmental treatment and sensory integration principles: An approach to pediatric therapy. Tucson, AZ:Therapy Skill Builders.
4. Coso, N., Moore, R. (2009). Sensory Integracion and Contact with Nature: Designing Outdoor Inclusive Environments. North American Montessori Teachers Association Journal. 34(2), str. 158-177.
5. Erskine, R. G., Trautmann, R. L. (1996). Methods of an Integrative Psychotherapy. In R. G. Erskine, Theories and methods of an integrative transactional analysis: A volume of selected articles. (pp.20-36). San Francisco: TA Press. (Original work published 1996, Transactional Analysis Journal, 26,pp.316-328.
6. Greenspan, S., i sur. (2003). Dijete s posebnim potrebama, Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja, Ostvarenje, Lekenik.
7. Greenspan, S. (2009). Sjajni klinici, Kako pomoći djetetu da razvije 10 kvaliteta potrebni za zdrav, sretan i uspješan život. Ostvarenje. Hrvatska.
8. Greenspan, S. (2010). Dijete s posebnim potrebama, Poticanje emocionalnog i intelektualnog razvoja.
9. Joković-Turalija, I., Horvat, D., Štefanec, M. (2003). Utjecaj neurorazvojnog tretmana i senzoričke integracije za dijete s oštećenjem središnjeg živčanog sustava, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39 (2), str. 203-209.
10. Lenček, S., Vovk, M., Mesar Bogović, V. (2007). Funkcionalno učenje za mlađe otroke z zaostankom v razvoju. Rehabilitacija otrok z okvaro živčevja, Ljubljana., str.286.
11. Newlove, Dalby (2004). Laban for All, Nick Hern Books, United Kingdom.
12. Piaget, J. (1963). Psihologija inteligencije. Nolit, Beograd Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). The Psychology of the Child. NY: Basic Books.
13. Pollock, N. (2009). Sensory integration. A review of the current state of the evidence. Occupational Therapy Now. 11(5), str. 6-10.
14. Prstačić, M. (2002). Istraživanja u edukacijo-rehabilitacijskim znanostima., 6. znanstveni skup, hotel Sheraton, Zagreb, Hrvatska, 2002.
15. Stone, L., Underwood, C., Hotchkiss, J. (2014). "The Relational Habitus: Intersubjective Processes in Learning Settings". Retrieved 10 December 2014.

STRATEGIJE ČITANJA KOD UČENIKA S INTELKTUALNIM TEŠKOĆAMA

WRITING STRATEGIES STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Izet HALILČEVIĆ¹, Medina VANTIĆ-TANJIĆ²,
Milena NIKOLIĆ², Fadil IMŠIROVIĆ³

¹ OŠ „Vuk Stefanović Karadžić“, Doboj, Bosna i Hercegovina

² Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

³ Centar za mentalno zdravlje, Dom zdravlja Gradačac, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj ovog istraživanja je ispitati da li postoji razlika u korištenju strategija čitanja, kao i razlika u strategijama čitanja koje se najčešće koriste kod učenika s intelektualnim teškoćama u odnosu na učenike bez intelektualnih teškoća. Istraživanjem je obuhvaćeno 60 učenika od toga 30 učenika bez intelektualnih teškoća i 30 učenika s intelektualnim teškoćama, hronološkog uzrasta od 7-15 godina, oba pola. U svrhu ovog istraživanja korišten je Test strategija čitanja i pisanja koji je preuzet iz Didaktičkog kompleta za pomoć djeci s teškoćama u učenju „Kad se male glave slože“ (Young, 2006). Za obradu rezultata korištene su metode izračunavanja deskriptivne statistike, a za izračunavanje značajnosti razlika u korištenju strategija čitanja i pisanja između učenika s intelektualnim teškoćama i učenika bez intelektualnih teškoća, korišten je T- test. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici s intelektualnim teškoćama ($M = 115.06$) češće koriste neku od strategija čitanja nego učenici bez intelektualnih teškoća ($M = 97.3$) i ta razlika je statistički značajna na nivou 0.01 ($p = 0.006$).

Ključne riječi: strategije čitanja, intelektualne teškoće

ABSTRACT

The aim of this study is to examine whether there is a difference in the use of reading strategies as well as differences in the reading strategies that are most commonly used in students with intellectual disabilities compared to students with no intellectual disabilities. The study included 60 students, out of which 30 students without intellectual disabilities and 30 students with intellectual disabilities, 7 to 15 year old, both gender. For the purpose of this research, the Test Strategy of Reading and Writing was used, which was taken from the Didactic Kit for helping children with learning disabilities "When Small Heads Compound" (Young, 2006). For the processing of results, the methods of calculating descriptive statistics were used, and for the purpose of calculating the significance of differences in the use of reading and writing strategies between students with intellectual disabilities and students with no intellectual disabilities, T-test was used. The results show that students with intellectual disabilities ($M=115.06$) use one of the reading strategies rather than students with no intellectual disabilities ($M=97.3$) and this difference is statistically significant at 0.01 ($p=0.006$).

Keywords: reading strategies, intellectual disabilities

UVOD

Čitanje je proces koji uključuje vizuelno prepoznavanje i dekodiranje grafičkog modela riječi, te razumijevanje dekodirane poruke. Ono zahtjeva zrelost viših mentalnih funkcija, jezičku zrelost na svim stepenima, semantičku zrelost, te zrelost usmenog govora u svim njegovim komponentama (Posokhova, 2007). Mnoga rana iskustva pomažu malom djetetu da se pripremi za čitanje. Postoji mnogo dokaza da u kućnoj atmosferi koja cijeni i potiče ranu pismenost, mnoga djeca će početi učiti vještine koje su preteče čitanja i pisanja (Addams, 1990; Burns, Griffin i Snow, 1999; Cunningham, 2000; Strickland, 1990, prema D. Konza, 2006). Kako se razlikuju vještine dobrih i loših čitalaca? Mnoge od nastavnih vježbi koje su preporučene za loše čitaoce su izvedene iz posmatranja, ispitivanja i traženja od dobrih i loših čitalaca da „misle naglas“ dok čitaju (Dole et al., 1991; Jimenez, Garcia i Pearson, 1995, 1996, prema Klinger, Vaughn i Boardman, 2015). Izvještaji o tome kako dobri čitaoci razumiju i uče iz teksta navode da oni koordiniraju grupom vrlo složenih i dobro razvijenih vještina i strategija prije, u toku i nakon čitanja što im pomaže u razumijevanju i pamćenju onog što su pročitali (Paris, Wasik i Turner, 1991, prema Klinger, Vaughn i Boardman, 2015). Vještine i strategije koje koristi dobar čitalac uključuju: brzo i tačno čitanje riječi, postavljanje ciljeva za čitanje, bilježavanje konstrukcije i uređenja teksta, kontrolisanje njihovog razumijevanja tokom čitanja i kreiranje mentalnih bilješki i rezimea. Učenici s intelektualnim teškoćama imaju teškoće zbog siromašnog i nedovoljno razvijenog rječnika, teškoća u pragmatici, problemima s pažnjom, smanjenih mogućnosti u upotrebi kognitivnih i metakognitivnih strategija, te nedovoljnog razumijevanja i umanjene dobre organizacije pisanog teksta (Englert, Dunsmore, 2004, prema Čivrag, 2016). Svi učenici postižu bolja akademska postignuća ukoliko razviju i koriste efikasne strategije učenja, te je jako važno procijeniti učenikove jake strane i slabosti (Stroud i Reynolds, 2006, prema Dizdarević, 2014). Strategija je individualno obuhvatan pristup zadatku, koji uključuje način na koji osoba misli i djeluje kada planira i provjerava svoje učenje. Strategija se sastoji od vodilja i pravila povezanih u odabiru najboljih taktika i donošenja odluka o njihovoj upotrebi. Strategije zahtijevaju znanja i taktike učenja, gdje je primarni fokus u instrukcijama strategija znati kako učiti, kako donositi odluke, kako koristiti taktike učenja i prihvatanje odgovornosti za vlastito učenje (Dizdarević, 2014). Bognar (2002, prema Bjelanović Dijanić, 2012) strategije dijeli na strategije odgoja i strategije obrazovanja. Vodeći se kriterijem zadovoljavanja osnovnih ljudskih potreba, strategije odgoja dijeli na strategije egzistencije, strategije socijalizacije te strategije individualizacije. Isto tako, uzimajući u obzir zadovoljavanje spoznajnih, doživljajnih te djelatnih interesa pojedinca, strategije obrazovanja dijeli na strategije učenja i poučavanja, strategije doživljavanja i izražavanja doživljenog, strategije vježbanja te strategije stvaranja. Strategije čitanja općenito obuhvaćaju načine na koje učenici shvaćaju zadatak čitanja, kako pronalaze smisao u onome što čitaju i što čine ako nešto ne razumiju, a uključuju brzo dijagonalno čitanje teksta za upoznavanje s općim sadržajem, brzo letimično čitanje za pronalaženje jedne određene informacije, pogađanje, prepoznavanje leksičkih parova i leksičkih skupova, smisleno čitanje, predviđanje, aktiviranje općeg znanja, zaključivanje, uočavanje foričnosti i odvajanje glavnih ideja od sporednih (Barnett in Brantmeier 2002, prema Pavčić i Radišić, 2007).

METODE

Uzorak ispitanika

Istraživanjem je obuhvaćeno 60 učenika, hronološkog uzrasta od 7-15 godina, oba pola. Ispitanici su učenici od II-IX razreda. Ukupno je 35 dječaka i 25 djevojčica. U skladu s postavljenim ciljem istraživanja uzorak je podjeljen na dva subuzorka. Prvi subuzorak čini 30 učenika bez intelektualnih teškoća, a drugi subuzorak čini 30 učenika s intelektualnim teškoćama. Ispitivanje je provedeno u osnovnoj školi „Vuk Stefanović Karadžić“ u Doboju, kao i područnim školama „Kostajnica“ i „Grapska“.

Tabela 1. Struktura uzorka u odnosu na spol i postojanje intelektualnih teškoća

Table 1. The structure of the sample in relation to gender and the existence of intellectual disabilities

Učenici	Muško		Žensko		Ukupno	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
bez intelektualnih teškoća	15	50	15	50	30	100
s intelektualnim teškoćama	19	63.3	11	36.7	30	100
Ukupno	34	56.7	26	43.3	60	100

Način provođenja istraživanja i mjerni instrumenti

Istraživanje je provedeno sa svakim učenikom posebno. Svim ispitanicima je prilikom postavljanja tvrdnji iz testa data potrebna pomoć, vrijeme kao i eventualno objašnjenje slabije jasnijih tvrdnji. U razredu gdje se nalaze učenici s intelektualnim teškoćama, takođe su testirani i njihovi vršnjaci bez intelektualnih teškoća. U svrhu ovog istraživanja korišten je Test strategija čitanja i pisanja koji je preuzet iz Didaktičkog kompleta za pomoć djeci s teškoćama u učenju „Kad se male glave slože“ (Young, 2006). Na postavljene tvrdnje učenici odgovaraju skalom Likertovog tipa (uvijek, uglavnom, ponekad, kad me podsjetite, nikad). Pouzdanost Testa je mjerena pomoću Cronbach alpha i iznosi za strategije čitanja 0.928 (33 ajtema), a za strategije pisanja 0.873 (28 ajtema).

Metode obrade podataka

Nakon provedenog istraživanja, korištene se metode izračunavanja deskriptivne statistike, kojom su utvrđene mjere centralne tendencije: aritmetičke sredine, standardna devijacija, analiza varijanse. Za izračunavanje značajnosti razlika u korištenju strategija čitanja i pisanja između učenika s intelektualnim teškoćama i učenika bez intelektualnih teškoća, korišten je T- test, pri čemu će rezultati biti signifikantni na nivou $p < 0.05$. Rezultati su prikazani tabelarno i grafički. Statistička obrada podataka je rađena pomoću softverskog paketa SPSS 23.J U okviru njega posebna pažnja je usmjerena na t-test za nezavisne uzorke (*t*), statističku značajnost (*p*), deskriptivnu statistiku (aritmetičku sredinu – *M* i standardnu devijaciju – *SD*) i Pirsonov koeficijent korelacije (*r*).

REZULTATI I DISKUSIJA

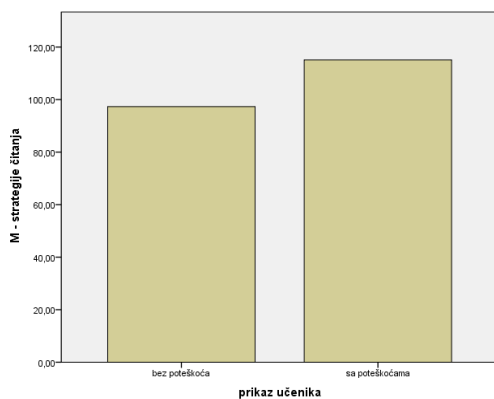
U Tabeli 2. su prikazani dobijeni rezultati korištenja strategija čitanja učenika s intelektualnim teškoćama u odnosu na učenike bez intelektualnih teškoća, pri čemu su pojedini rezultati i grafički predstavljani.

Tabela 2. Korištenje strategija čitanja s obzirom na intelektualne teškoće

Table 2. Use of reading strategies with regard to intellectual difficulties

Prikaz učenika	N	M	SD	T	p
bez intelektualnih teškoća	30	97.3	21.36	-2.873	0.006
s intelektualnim teškoćama	30	115.06	26.19		

Rezultati u Tabeli 2 pokazuju da postoji statistički značajna razlika u korištenju strategija čitanja kod učenika s intelektualnim teškoćama i učenika bez intelektualnih teškoća. Učenici s intelektualnim teškoćama ($M = 115.06$) češće koriste neku od strategija čitanja, nego učenici bez intelektualnih teškoća ($M = 97.3$) i ta razlika je statistički značajna na nivou 0.01 ($p = 0.006$). Pomoću histograma (Slika 1) lakše se može vidjeti razlika u korištenju strategija čitanja kod učenika bez intelektualnih teškoća i učenika s intelektualnim teškoćama.



Slika 1. Korištenje strategija čitanja s obzirom na intelektualne teškoće

Figure 1. Use of reading strategies with regard to intellectual difficulties

U Tabeli 3. prikazana je deskriptivna statistika za pojedine ajteme strategija čitanja učenika s intelektualnim teškoćama u odnosu na učenike bez intelektualnih teškoća.

Tabela 3. Prikaz deskriptivne statistike za pojedine ajteme na skali „strategije čitanja“
Table 3. Descriptive statistics for individual items on the „reading strategy“ scale

Tvrđnje	Učenici	N	M	SD
pokušavam predvidjeti šta će se sledeće dogoditi	bez teškoća	30	2.67	1.03
	s teškoćama	30	3.97	1.22
pišem kratak sažetak nakon što završim s poglavljem	bez teškoća	30	3.00	1.64
	s teškoćama	30	4.07	1.31
čitam u sebi	bez teškoća	30	1.73	1.17
	s teškoćama	30	3.03	1.65
ponovo pročitam ako mi nešto nema smisla	bez teškoća	30	1.60	.72
	s teškoćama	30	3.00	1.39
dok čitam, prstom pratim tekst	bez teškoća	30	2.33	1.61
	s teškoćama	30	2.20	1.63
dijelim teške riječi na slogove i čitam ih slog po slog	bez teškoća	30	3.77	1.43
	s teškoćama	30	2.80	1.40
čitam naglas	bez teškoća	30	2.87	1.28
	s teškoćama	30	2.87	1.57
nacrtam sliku koja će me podsjetiti na događaj u tekstu	bez teškoća	30	3.87	1.22
	s teškoćama	30	3.53	1.28
tokom čitanja stavljam ispod reda označivač stranica	bez teškoća	30	3.90	1.24
	s teškoćama	30	3.73	1.62
zapisujem tumačenje nepoznatih riječi riječima koje razumijem	bez teškoća	30	2.73	1.31
	s teškoćama	30	3.50	1.41
koristim PPPPR	bez teškoća	30	3.23	.77
	s teškoćama	30	4.50	.73

Kao što se može vidjeti iz Tabele 3., u zavisnosti da li govorimo o učenicima s intelektualnim teškoćama ili učenicima bez intelektualnih teškoća, postoji razlika u korištenju strategija čitanja, kao i razlika u strategijama koje se najčešće koriste. Učenici bez intelektualnih teškoća najčešće koriste vizuelne oznake (crtež) kao pomagачe pri čitanju kao naprimjer „nacrtam sliku koja će me podsjetiti na događaj iz teksta“ ($M=3.87$) ili „tokom čitanja stavljam ispod reda označivač stranica“ ($M=3.90$). Dok se rijeđe vraćaju na ono što im nije jasno „ponovo pročitam ako mi nešto nema smisla“ ($M=1.60$) ili kao strategiju koriste čitanje u sebi, „čitam u sebi“ ($M=1.73$). Rezultati istraživanja Kolić-Vehovec (2002a, 2002b; prema Rončević, 2005) pokazuju da su djeca već u drugom razredu osnovne škole u mogućnosti usvojiti neke aspekte samonadgledanja, odnosno da mogu naučiti ispravljati vlastito čitanje, što ukazuje da su djeca vrlo rano sposobna za korištenje nekih strategija. Kod učenika s intelektualnim teškoćama kao strategija čitanja češće se koriste ponovno opisivanje već pročitnog „pišem kratak sažetak nakon što završim s poglavljem“ ($M=4.07$) i povezivanje sadržaja pomoću PPPPR („koristim PPPPR“ ($M=4,50$)). Ovi učenici najslabije koriste strategiju „dok čitam prstom pratim tekst“ ($M=2.20$). Rezultati istraživanja koji su prikazani u Tabeli 3. pokazuju da učenici s intelektualnim teškoćama više koriste gotovo sve strategije čitanja u odnosu na učenike bez intelektualnih teškoća. Razlog tome je što učenici s intelektualnim teškoćama samostalno ili uz pomoć traže i koriste razne strategije i metode za što uspješnije

savladavanje procesa čitanja. Učenici s intelektualnim teškoćama češće koriste strategiju „*čitam u sebi*“, jer ih je stid da bi čitanjem naglas pred ostalim učenicima bili izloženi podsmijavanju i rujanju. Također, strategija „*ponovo čitam ako mi nešto nema smisla*“ se vrlo često koristi, iz razloga što je učenicima s intelektualnim teškoćama potrebno dosta više vremena da bi razumjeli tekst (odlomak) za razliku od učenika bez teškoća. Evidentna je i razlika kod strategije „*zapisujem tumačenje nepoznatih riječi, riječima koje razumijem*“, jer se na taj način učenici s intelektualnim teškoćama mogu lakše prisjetiti ili pronaći zapisano tumačenje nepoznatih riječi, prilikom ponovnog čitanja. Istraživači koji su proučavali akademska postignuća učenika sa lakom i umjerenom intelektualnom teškoćom, navode da kod ove djece postoje značajni deficiti na području čitanja, pisanja i matematike, ukazujući da učenici sa koeficijentom inteligencije između dvije i tri standardne devijacije ispod prosjeka će čitati na nivou od prvog do četvrtog razreda (Hardman, Drew i Egan, 1987; Georgieva i Cholakova, 1996; prema Dizdarević, 2014). Ovi učenici posjeduju slabije mehanizme čitanja i razumijevanja kada se porede normama (Dizdarević, 2014). Deshler, Schumaker, Alley, Clark, i Warner (1981; prema Sturomski, 1997) navode da su parafraziranje, samo-propitivanje i pronalaženje glavne ideje strategije koje učenici s intelektualnim teškoćama razvijaju i koriste u pristupu čitanju. Lenček (1994.b; prema Vancaš, 1996) navodi da djeca s teškoćama čitanja pokazuju manjkavo znanje antonima, sinonima, homonima, izreka i sintakse. Isto tako razumijevanje djece s teškoćama čitanja je znatno slabije od djece kontrolnog uzorka. Cossu, Rossini i Marshall (1993; prema Donohue, 2010) u svom istraživanju ukazuju na to, da u razvoju djece koja uče čitati, fonološka svijest igra važnu ulogu u razvoju vještina djece s intelektualnim teškoćama.

ZAKLJUČAK

Iako su rezultati istraživanja pokazali da učenici s intelektualnim teškoćama češće koriste neku od strategija čitanja, ne znači da smo zatvorili pitanje istraživanja ove vrste. S obzirom, da se nastava svakodnevno unapređuje, uvode se nove tehnike, sredstva i načini rada, samim tim je potrebno unapređivati strategije i metode rada sa učenicima. Kako su nastava i rad sa učenicima podložni svakodnevnom promjenama, tako je i potrebno unaprijediti korištenje strategija i metoda rada učenika, a također i nastavnika.

U narednim istraživanjima trebalo bi voditi računa o slijedećem:

- Da učenici koriste neke od strategija, pa tek onda da se vrši ispitivanja.
- Ispitati samo one strategije koje su primjerene kako učenicima s intelektualnim teškoćama, tako i učenicima bez intelektualnih teškoća.
- S obzirom, da je istraživanje vršeno od drugog do devetog razreda osnovne škole, izvršiti istraživanje korištenja strategija samo u višim razredima (od petog do devetog).
- Istražiti strategije koje koriste nastavnici u radu sa svim učenicima.

LITERATURA

1. Bjelanović Dijanić, Ž. (2012). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi*. 19 (1), str. 163-179.
2. Čivrag, T. (2016). Procjena i strategija poučavanja početnog pisanja u radu s učenicima s teškoćama iz perspektive učitelja. Diplomski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
3. Dizdarević, A. (2014). Specijalna edukacija djece sa intelektualnim i razvojnim teškoćama, teorija, praksa i istraživanje. Tuzla: Printcom.
4. Donohue, D. (2010). *Vocabulary and Reading Growth in Children with Intellectual Disabilities: The Influences of Risks, Adaptive Behavior and a Reading Intervention*. Dissertation, Georgia State University.
5. Klingner, K. J., Vaughn, S., Boardman, A. (2015). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: The Guilford press.
6. Konza, D. (2006). *Teaching children with Reading Difficulties*. Thomson social science press, Australia.
7. Pavčić, T. V., Radišić, M. (2007). Istraživanje strategija čitanja mlađih učenika engleskog jezika kao stranog jezika: izrada instrumenta. *Život i škola*. 17.
8. Posokhova, I. (2007). Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju, praktični priručnik., Zagreb: Ostvarenje.
9. Rončević, B. (2005). Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihologijske teme*. 14 (2), str. 55-77.
10. Sturomski, N. (1997). *Interventions for Students with Learning Disabilities*. News Digest. 25.
11. Vancaš, M. (1996). Neke relacije čitanja i jezičnih sposobnosti u djece s teškoćama čitanja. *Defektologija*. 31 (1-2), str. 107-117.
12. Young, K. (2006). Kad se male glave slože-didaktički komplet za pomoć djeci s teškoćama u učenju. Zagreb: Ostvarenje.

OBRAZOVNA POLITIKA USMJERENA NA KREIRANJE NACIONALNOG KURIKULUMA ZA DJECU SA POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA

EDUCATION POLICY FOCUSED ON CREATING THE NATIONAL CURRICULUM FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Nada ŠAKOTIĆ, Bojana ŠOŠKIĆ

Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet, Nikšić, Crna Gora

Prethodno saopštenje

APSTRAKT

Ovaj rad je mali doprinos u kreiranju nacionalnog kurikuluma za djecu sa pop¹⁴. Najvažniji segment da inkluzivno obrazovanje zaživi u jednoj državi je da kreatori obrazovnog programa na najvišem nivou daju smjernice, ponude kvalitativan okvirni kurikulum školama kako bi one, samim tim i nastavnici u njoj prilagodile svoje kurikulume i na najbolji način primijenile u praksi. Tema rada je prikaz i analiza problema, kreiranja nacionalnog kurikuluma usmjerenog na djecu sa pop. Rad sadrži kratke teorijske etape vezane za kreiranje nacionalnog kurikuluma, dopunu nacionalnog kurikuluma u Crnoj Gori, što se tiče nadarene djece kao jednog od segmenata djece sa pop. Metodologija se odnosi na problem, cilj zadatke, hipoteze i metode tehnike i uzorak istraživanja. Rezultati istraživanja i interpretacija podataka prikazuju stavove nastavnika u odnosu na istraživanje datog problema. U zaključku su data naša viđenja ovog problema. Istraživanje je pokazalo da: Nacionalni kurikulum svojim predmetnim programima nije prilagođen djeci sa pop; Nacionalnim kurikulumom nijesu obuhvaćena nadarena djeca; Standardi znanja i predmetni ciljevi su adekvatno postavljeni u okviru predmetnih programa za djecu sa pop; Kurikulumski okvir je utemeljen na razvoj učeničkih kompetencija, što predstavlja jedan od glavnih trendova kurikulumske politike u evropskim zemljama i šire; Struktura nacionalnog kurikuluma otvara prostor za autonomiju škole i nastavnika; Mobilni timovi na državnom i lokalnom nivou nijesu ostvarili punu saradnju sa školama.

Ključne riječi: nacionalni kurikulum, inkluzivno obrazovanje, obrazovna politika

ABSTRACT

This paper is a small contribution to the creation of the national curriculum for children with sen. The most important segment that inclusive education comes to life in a country that creators of educational programs at the highest level providing guidance, offers a qualitative framework curriculum schools to one, thus the teachers in her adapt their curriculum and the best way to apply in practice. The theme of the work is to present the problem of creating a national curriculum aimed at children with SEN. The operation section includes a brief theoretical stages related to the creation of the national curriculum, complement national curriculum in the MNE, as far as children gifted as one of the segments of children with SEN. Methodology is relating to the problem, the goal, task, hypotheses, methods, techniques and research sample. Results and interpretation of data are showing attitudes of teachers in relation

¹⁴Pop - posebne obrazovne potrebe; sen-special educational needs

to the investigation of the problem. In conclusion are given our views of the problem. The survey showed that: National Curriculum programs of its subject is not suited for children with sen; National curriculum does not cover gifted children; Standards of knowledge and subject objectives are properly placed in the context of the underlying programs for children with sen; Curriculum framework is based on the development of students' competencies, which is one of the major trends in curriculum policy in European countries and beyond; The structure of the national curriculum opens up space for the autonomy of schools and teachers; Mobile teams at the state and local levels did not achieve full cooperation with schools.

Keywords: national curriculum, inclusive education, educational policy

UVOD

»Vezano za obrazovanje, inkluzija se odnosi na proces poboljšanja uslova za učenje i obezbeđivanje prilika za svu djecu da postanu uspešni u obrazovanju. Ključni problem inkluzivnog obrazovanja je kako, u skladu sa postojećim uslovima i mogućnostima, izgraditi obrazovnu politiku koja će uvažiti individualne razlike dece sa smetnjama u razvoju i uključiti ih što više u redovne vaspitno-obrazovne institucije« (Nikolić i Mitrović, 2009). Država Crna Gora je u periodu od 2000. godine do 2009. godine sprovela ekstenzivnu reformu obrazovnog sistema osnovnog i srednjeg obrazovanja. Strateški ciljevi reforme su postavljeni izuzetno ambiciozno, jer su razvojne prirode i predstavljaju sastavni dio procesa socijalne, političke i ekonomske tranzicije u kontekstu globalnih promjena (Bloom, 1956). Cjelokupna obrazovna politika podrazumijeva jasne strategije za promjene rada u školama i njihovu sposobnost da odgovore na različitosti među učenicima. Velika promjena podrazumijeva i da škola upotrijebi slobodu koju ima, na šta nije navikla. Potreban je novi pristup obrazovanju, osposobljenost nastavnog kadra koji će svojim odnosom motivisati djecu na rad, inicirati novi metodski pristup, primijeniti individualizaciju nastavnog procesa (Cvetković i Sekulić, 2010). Strategija za izradu i razvoj nacionalnog kurikuluma sadrži stručno utemeljene prijedloge za unapređenje, osavremenjivanje i kvalitetno poboljšanje sistema vaspitanja i obrazovanja; izradu, razvoj i implementaciju nacionalnog kurikuluma za predškolsko, osnovno i srednjoškolsko obrazovanje. Predmetni programi obrazovnih ustanova prilagođeni su u odnosu na reformske ciljeve, čime su se približili inkluzivnom modelu. Novi model inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori počiva na postojećem trovalentnom sistemu, u kome se već školuju učenici sa pop (specijalne škole i redovna škola), ali svaki od njih transformiše i prilagođava posebnim potrebama na nov inkluzivan način. Pored redovnih predmetnih programa, treba raditi i modifikovane programe u zavisnosti od potreba djeteta - učenika.

Kreiranje nacionalnog kurikuluma za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama

Nacionalni kurikulum je osnovni dokument kojim se regulišu koraci u obrazovnom sistemu. U njemu je data vizija obrazovne politike jedne zemlje, pristup nastavom procesu, usmjeravanju učenja i njegovom vrednovanju; stručnom usavršavanju nastavnika; izradi udžbenika kao i pretpostavke za što efikasniju primjenu kurikuluma; praćenje njegovog razvoja i njegova evaluacija (Domović, 2009). Kao normativnim aktom, njime su obuhvaćena, pored djece koja se tipično razvijaju i djeca sa pop, to jest,

određeni broj djece koja su na predlog komisije za provjeru njihovih sposobnosti upućena da pohađaju redovnu školu. Kao pedagoškim dokumentom, pružena je mogućnost djeci sa pop da svoje sposobnosti razvijaju u redovnim školama, sa svojim vršnjacima. Škola će predstavljati interaktivnu zajednicu u kojoj će se suočiti različitosti, stvarati tolerancija prema različitostima i međusobna empatija (Šakotić, 2008). Nacionalnim kurikulumom su: Definisani ciljevi i vrijednosti na kojima se zasniva vaspitno-obrazovni proces na predškolskom, osnovnom i srednjoškolskom nivou vaspitanja i obrazovanja u CG (opšte obrazovne ciljeve i ciljeve poučavanja; obrazovne ciljeve po obrazovnim područjima i predmetima definisane ishodima obrazovanja, odnosno kompetencijama, kao i vrednovanje i ocjenjivanje); Date smjernice za unapređivanje kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa, tj. kvaliteta poučavanja i učenja (konceptiju učenja i poučavanja, pristupe poučavanju); Osiguranje pedagoškog standarda (identičnih uslova učenja i poučavanja u školi); Stvoreni uslovi za stalni razvoj okvirnog nacionalnog kurikuluma usmjerenog ka djeci sa pop (Donnell, 2009).

Problem istraživanja Adekvatna obrazovna politika na nacionalnom nivou pri kreiranju kurikuluma usmjerenog na djecu sa pop.

Predmet istraživanja: Kreiranje nacionalnog kurikuluma usmjerenog na djecu sa pop i njegova primjena u praksi. S obzirom na značaj prilagođenog kurikuluma za djecu sa pop neophodno je ispitati da li je kreiranje kurikuluma na nacionalnom nivou usmjereno na djecu sa pop.

Cilj: Utvrditi da li je kreiranje nacionalnog kurikuluma usmjereno na djecu sa pop.

Zadaci: Ispitati da li je nacionalni kurikulum svojim predmetnim programima prilagođen djeci sa pop; Utvrditi da li su nacionalnim kurikulumom obuhvaćena nadarena djeca; Ispitati da li su standardi znanja i predmetni ciljevi adekvatno postavljeni u okviru predmetnih programa za djecu sa pop; Utvrditi da li je kurikulumski okvir utemeljen na razvoj učeničkih kompetencija, što predstavlja jedan od glavnih trendova kurikulumске politike u evropskim zemljama i šire; Utvrditi da li strukturana nacionalnog kurikuluma otvara prostor za autonomiju škole i nastavnika; Ispitati da li su mobilni timovi na državnom i lokalnom nivou ostvarili punu saradnju sa školama.

Hipoteze istraživanja: H1- Nacionalni kurikulum svojim predmetnim programima nije prilagođen djeci sa pop. H2 - Struktura nacionalnog kurikuluma otvara prostor za autonomiju škole i nastavnika; H3 - Mobilni timovi na državnom i lokalnom nivou nijesu ostvarili punu saradnju.

METODE

Uzorak: Anketom su obuhvaćeni nastavnici iz tri regije u Crnoj Gori (četiri OŠ u Podgorici, po jedna u Nikšiću, Beranama, Plavu, Petnjici, Sutormu, Baru i Ulcinju). Uzorak nastavnici prvog ciklusa njih 300. Škole su odabrane po slučajnom izboru. Podaci iz ankete biće klasifikovani u skladu sa zadacima i hipotezama ovog istraživanja.

REZULTATI

Tvrđnja br. 1. Nacionalni kurikulum svojim predmetnim programima nije prilagođen djeci sa pop

Da li je nacionalni kurikulum svojim predmetnim programima prilagođen djeci sa pop?									
1		Sjeverna regija		Centralna regija		Južna regija		Σ	
		F	%	F	%	f	%	F	%
a	Da	18	18	32	32	24	24	74	24.67
b	Djelimično	50	50	60	60	55	55	165	55
c	Ne	32	32	8	8	21	21	61	20.33
Ukupno		100	100%	100	100%	100	100%	300	100%

H1: Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika kada se tiče djelimičnog prilagođavanja programskih sadržaja usmjerenih na djecu sa pop(55 %) potvrdno su odgovorili (24.47%) a negativan odgovor dalo je 20.33%), što **potvrđuje** datu hipotezu. Sadašnji predmetni programi nijesu prilagođeni djeci sa posebnim obrazovnim potrebama, već se baziraju na prosječno dijete koje se tipično razvija. Oni smatraju da treba revidirati predmetne programe i prilagoditi ih djeci sa pop. Kad su djeca sa **pop** uključena u redovne obrazovne procese, najčešće dolazi do neravnoteže između njihovih razvojnih mogućnosti i postavljenih programskih ciljeva i/ili didaktičko metodičkih oblika rada. *U nastavnom procesu, didaktički oblici rada (metode, sredstva, oblici i postupci u skladu s prosječnim sposobnostima školske djece) uvode odabrane sadržaje nastavnog plana i programa. Ovo dopušta stvaranje određene obrazovne, socijalne i emocionalne klime i komunikacije koja promovira interakciju u razredu* (Ivančić i Stančić, 2002).

Tvrđnja br. 2. Nacionalnim kurikulumom nijesu obuhvaćena nadarena djeca

2 Da li su nacionalnim kurikulumom obuhvaćena nadarena djeca?									
Stavovi		Sjeverna regija		Centralna regija		Južna regija		Σ	
		f	%	F	%	f	%	F	%
a	Da	12	12	14	14	11	11	37	12.34
b	Ne	82	82	86	86	89	89	263	87.66
Ukupno		100	100%	100	100%	100	100%	300	100%

H1-2 Stavovi nastavnika kada se tiče ovog problema su skoro identični. Njih (12%) smatra da su jednim segmentom u smjernicama nacionalnog kurikuluma obuhvaćena nadarena djeca ali (88%) nastavnika smatra da u nacionalnom kurikulumu nije dat odgovarajući prostor za nadarenu djecu, što **potvrđuje** datu hipotezu. Za nadarene učenike treba proširiti i obogatiti predmetne programe date kurikulumom a koji se primjenjuju za učenike sa izuzetnim sposobnostima. Za njih se moraju odabrati predmetni programski ciljevi, odgovarajuće metode, sredstva i oblici rada pomoću kojih će se ti ciljevi realizovati. Nadarena djeca zahtijevaju isključivo individualni pristup u svim fazama nastavnog procesa, počev od kreiranja kurikuluma do njegove evaluacije. Nastavnici su u usmenom razgovoru dali svoja viđenja iz iskustva sa nadarenom djecom. Oni se u praksi susreću sa djecom koja posjeduju široku osnovu

opštih znanja; njihov rječnik je i u kvalitativnom i u kvantitativnom obimu bogatiji od djece koja se tipično razvijaju. Brže uče, pamte, pa samim tim zahtijevaju i drugačiji pristup u nastavnom procesu. Po njima politika na nacionalnom nivou trebada bude usmjerena na kreiranje kurikuluma koji će da obezbijedi darovitoj djeci slobodu izbora u onoj mjeri koja je potrebna za razvoj svih njihovih potencijala, samim tim stvarati jedinstven obrazovni prostor za društveno naučnu realizaciju individualnih obrazovnih strategija nadarene djece. Nadarena djeca su specifična i treba njgovati i usmjeravati takvo dijete, jer najčešće posjduju visoke moralne klvalitete. Obrazovna politika na nacionalnom nivou kao i politika škole treba da se usmjeri na obezbjeđivanju maksimalnih uslova za razvoj sposobnosti nadarene djece. To normalno podrazumijeva koje su mogućnosti države i škole kao i samog djeteta.

Tvrđnja br. 3. Nacionalnim kurikulumom nijesu adekvatno postavljenii standardi znanja i predmetni ciljevi u okviru predmetnih programa-za djecu sa pop

3	Da li su nacionalnim kurikulumom standardi znanja i predmetni ciljevi adekvatno postavljeni u okviru predmetnih programa- za djecu sa pop?							
	Sjeverna regija		Centralna regija		Južna regija		Σ	
	f	%	f	%	f	%	F	%
a	26	26	26	26	29	29	81	27
b	74	74	74	74	71	71	219	73
Ukupno	100	100%	100	100%	100	100%	300	100%

H1-3 Ako 73% nastavnika zauzima negativan stav znači da je hipoteza **potvrđena**. Skoro su slična mišljenja u vezi ovog pitanja. Ako se pretpostavi da i standardi znanja i predmetni ciljevi nijesu eksplicitno postavljeni za djecu sa pop potrebno je da ih standardi u školama, svojim kurikulumskim okvirom modifikuju i prilagode djeci sa pop. Važno je da djeca sa pop uz pomoć nastavnika i svojih vršnjaka usvoje programske ciljeve prema svojim sposobnostima pa su ishodi učenja usmjereni ka tom cilju i što je važno, podučavati ih da na najlakši način to učine. Nastavnik treba da otkrije skrivene potencijale kod djeteta i da ih stalno podstiče.

Tvrđnja br. 4. Struktura nacionalnog kurikuluma otvara prostor za autonomiju škole i nastavnika

Da li struktura nacionalnog kurikulumaotvara prostor za autonomiju škole i nastavnika?									
4		Sjeverna regija		Centralna regija		Južna regija		Σ	
		F	%	F	%	f	%	F	%
a	Da	58	58	62	62	54	54	174	58
b	Djelimično	33	33	32	32	38	38	103	34.3
c	Ne	9	9	6	6	8	8	23	7,7
Ukupno		100	100%	100	100%	100	100%	300	100%

H2 Nacionalnim kurikulumom data je autonomija škole i nastavnika što **potvrđuje** datu hipotezu. Autonomija se odnosi na fleksibilnost u odnosu da metodički dio i 9% fonda časova koje škole, odnosno nastavnici mogu da rasporede prema interesovanjima djece, kao bi produbili ili dodatno obnovili programske ciljeve. U praksi bi trebalo, da povratna informacija škole - nastavnika o postignućima djece ili pak kočenju procesa, bude verifikovana i izmijenjena dopunom postojećeg nacionalnog kurikula. Neophodna je veća kontrola da li su ishodi učenja i u kojoj mjeri ostvareni, što se mora pratiti s prikladnim kriterijumima vrednovanja prema kojima se može utvrditi i pristupiti reviziji (modifikaciji).

Tvrđnja br. 5. Nacionalni kurikulumski okvir nije utemeljen na razvoj učeničkih kompetencija, što predstavlja jedan od glavnih trendova kurikulumске politike u evropskim zemljama i šire

5		Da li je nacionalni kurikulumski okvir utemeljen na razvoj učeničkih kompetencija, što predstavlja jedan od glavnih trendova kurikulumске politike u evropskim zemljama i šire?							
Stavovi		Sjeverna regija		Centralna regija		Južna regija		E	
		f	%	F	%	f	%	F	%
a	da	51	51	74	74	62	62	187	62.33
b	ne	49	49	26	26	38	38	113	37.67
Ukupno		100	100%	100	100%	100	100%	300	100%

H2-1 Savremeni pristup obrazovanju podrazumijeva da poučavanje i razvoj kompetencija učenika nijesu u suprotnosti. Prema stavovima nastavnika Nacionalni kurikulumski okvir utemeljen je na razvoju učeničkih kompetencija, što predstavlja jedan od glavnih trendova kurikulumске politike u evropskim zemljama i šire i samim tim **opovrgavaju** datu hipotezu. Nacionalnim kurikulumom pružena je mogućnost: Učenik može da bira šta će ikako da uči-osposobljenost za samoorganizovano učenje. Bira oblasti koje su mu zanimljive i prema kojima ima više afiniteta. Razvija komunikacijske kompetencije, sposobnost kritičkoga mišljenja i sposobnost rješavanja problema, kreativne sposobnosti, socijalne kompetencije, praktično-radne vještine za svakodnevni život, samopouzdanje, samopoštovanje i svijest o vlastitim sposobnostima. Učenik je aktivni učesnik vaspitno-obrazovnog procesa, daje inicijativu.

Tvrđnja br 6. Mobilni timovi na državnom i lokalnom nivou nijesu ostvarili punu saradnju sa školama za praćenje razvoja djece sa pop

6		Da li je ostvarena saradnja Vaše škole sa mobilnim timovima na državnom i lokalnom nivou za praćenje razvoja djece sa pop?							
stavovi		Sjeverna regija		Centralna regija		Južna regija		Σ	
		f	%	f	%	f	%	f	%
a	da	76	76	67	67	50	50	193	64.33
b	ne	24	24	33	33	50	50	107	35.67
Ukupno		100	100%	100	100%	100	100%	300	100%

H3 Ovako oprečni stavovi dovode u dilemu da se razmisli, da li su nastavnici, jedan dio njih neobaviješteni od strane uprave škole o saradnji sa mobilnim timovima ili nemaju u svom odjeljenju djecu sa pop, pa ih taj podatak nije interesovao. Kao povratnu informaciju školama o rezultatima istraživanja može se sugerisati da ovakve propuste otklone. Zadaci mobilnih timova za inkluzivno obrazovanje: donosi planove i programe; koordinira sa učiteljima, direktorom i saradnicima; prati rad timova za izradu IROP-a; donošenje IROP-a na Pedagoškom kolegijumu i informisanje stručnih organa; nabavka stručne literature i opreme *Mobilni tim*¹⁵. Mobilni timovi postavljaju plan podrške za dijete, po kojima sporovode sve planirane aktivnosti s djetetom i roditeljima. Konsultacije i kadrovsku podršku dobija od nadležnog resursnog centra. Prati i evaluira djetetovo postignuće u početku rada na mjesečnom, a nakon toga na polugodišnjem nivou. Evaluativne podatke šalje nadležnom resursnom centru koji je dužan da posjeti, na godišnjem nivou minimum jednom (a po potrebi više puta), zajedno s djetetom i roditeljima u cilju utvrđivanja razvojnog nivoa djeteta i kontrole metodologije rada s djetetom i roditeljima. Mobilni tim kompletne podatke o djetetu dostavlja Komisiji za usmjeravanje djeteta, i tamo gdje je potrebno, svoje aktivnosti realizuju na svim obrazovno-vaspitnim nivoima.

ZAKLJUČAK

Svaka reforma obrazovanja proizvodi određene efekte koji imaju svoj kvalitet i koji se mogu vrednovati. U tom pogledu prate se i proučavaju tok i ishodi reforme. Očigledno je da je potrebno da se u okviru strategije reforme obrazovanja predvide i naučno analiziraju problemi u domenu programa reforme, implementacije nacionalnog kurikuluma, i njegove modifikacije. Istraživanje ovog problema pokazalo je da dobro urađeni nacionalni kurikulum u odnosu na ciljeve programa djece sa pop može omogućiti kvalitetniji pristup inkluzivnom obrazovanju, učenicima sa pop kako bi bezbolno pratili nastavu, uključili se u aktivnosti kao i učenici koji se tipično razvijaju. Njihov celokupni razvoj odvijaće se brže i bez negativnih efekata. Obrazovna politika usmjerena na kreiranje nacionalnog kurikuluma za djecu sa pop uz savremen i raznovrstan metodološki pristup razvije kod djece bez razvojnih smetnji empatijsko ponašanje i osjetljivost za potrebe djece sa pop i razvijanje tolerancije na različitosti (Ćirović, 2008). Time se djeci sa pop osiguravaju odgovarajući uslovi za razvoj njihovih potencijala što znači brzo otkrivanje i dobro dijagnosticiranje njihovih posebnih potreba, tretiranje sa odogovarajućim metodama i oblicima rada te materijalne resurse. Obrazovna politika na nacionalnom nivou treba da se usmjeri ka kreiranju kurikuluma koji će nadarenoj djeci pružiti kontinuirani individualni razvoj bez zastoja i utapanja u prosjek. Obogaćenim kurikulumom nadarenom djetetu daje se podsticaj u skladu sa njegovim mogućnostima, nastavljajući da uči od onog stupnja na kojem se nalazi, a ne ispod njega. Kurikulumskim okvirom predviđena je autonomija obrazovnim ustanovama da svoje kurikulume mogu dopunjavati i modifikovati u skladu sa potrebama svakog pojedinog djeteta (organizacija, metode, stilove rada i sredstava podučavanja), ali to ne podrazumijeva mijenjanje programskih sadržaja,

¹⁵Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, (2008.), Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, str. 25

standarda znanja,verifikacije postignuća konačno, ono što je važno za djecu sa pop, povezanost ustanova i nivoa obrazovanja nije ustanovljena u praksi. Nepovezanost je nepovoljna za djecu sa pop, diskontinuitet u prelomnim periodima procesa obrazovanja u praksi, nosi opasnost ponovnih etiketiranja i u mnogim slučajevima ispadanja iz obrazovnog sistema.

LITERATURA

1. Bloom, B. (1956). Taksotomija obrazovnih ciljeva, Allin i slanina Boston, MA Copiright
2. Domović, V. (2009). Kurikulum, osnovni pojmovi, Flozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
3. Donnell, L. M. (2009). Political Science Perspective on Education Policy Analysis Routledge, Taylor & Francis Group
4. Ivančić, Đ. i Stančić,Z. (2002). Do prihvaćanja zajedno-integracija DPOP“, IDEM Zagreb, str-132-180.
5. Nikolić, M. i Katrina-Mitrović, V. (2009.) Korak ka inkluziji obrazovanja. Pedagoško društvo Vojvodine, Pedagoška stvarnost, 55 (5-6), str. 479-491.
6. Čirović, D. (2008). Model škola kao podrška razvoju inkluzivnog obrazovanja, Beograd.
7. Cvetković Lay J. i Sekulić-Maurec, A., (2010)."Darovito je, što ću sa sobom" . Gradski ured za obrazovanje, kulturu i šport - Sektor za predškolski odgoj, Zagreb.
8. Šakotić, N. (2008). Efekti inkluzivne prakse u osnovnim školama u Crnoj Gori, Nikšić.

RISK FACTORS FOR RECIDIVISM IN JUVENILE CRIMINAL OFFENDERS

Suncica DIMITRIJOSKA¹, Srboljub D. DIMITRIJEVIĆ²,
Risto PETROV³

¹University “St. Cyril and Methodius” Faculty of Philosophy, Skopje, Institute of Social Work and Social Policy “Mother Teresa” – Skopje, Macedonia

²Faculty Education, of Vranje, University of Niš, Niš, Srbija

³University “St. Cyril and Methodius” Faculty of Philosophy, Skopje, Macedonia

Stručni rad

ABSTRACT

Recidivism is frequently linked with the effects of the reactions of the community towards children in conflict with the law. In the criminal law of the Republic of Macedonia, the reaction of the society ranges from not undertaking proceeding against children on basis of the application of the principle of expedience, by introducing educational measures, up to giving criminal sanction. Alternative measures have been introduced in order to prevent the children to enter into the criminal legal system when this is not necessary which enables avoiding stigmatization of children. The conducted research indicates that recidivism usually happens after a period of one year since the first crime was perpetrated. The juveniles who perpetrated violent crimes are more prone to recidivism. Some of the conducted research indicates that if the child started with perpetration of crimes at earlier age, there is a higher probability that the child would become violent and chronic offender when he/she grows up. Recidivism among juvenile perpetrators of crimes is not monitored, although it is happening, and it is not declining and it becomes a threat, for the children perpetrators of crimes and for the society as a whole. The problem becomes more and more complicated and linked with the other severe forms of social pathology, drugs, violent behavior, perpetration of crimes in group, etc., which indicates that the problem is not properly addressed, namely there are declarative commitments without being supported with institutional and financial supportive measures.

Keywords: recidivism, children in conflict with the law and educational measures and sentences.

INTRODUCTION

Recidivism of juveniles is insufficiently researched phenomenon which deserves due attention taking in consideration the need for determination of the risk factors that contribute for recidivism, for purpose of building strategies for prevention of future criminal behavior of children and, certainly, reduction of the level of recidivism. Recidivism is frequently linked with the effects of the reactions of the community towards children in conflict with the law. In the criminal law of the Republic of Macedonia, the reaction of the society ranges from not undertaking proceeding against children on basis of the application of the principle of expedience, by introducing educational measures, up to giving criminal sanction. Alternative measures have been introduced in order to prevent the children to enter into the criminal legal system when this is not necessary which enables avoiding stigmatization of children. The conducted research indicates that recidivism usually happens after a period of one year since the

first crime was perpetrated. The juveniles who perpetrated violent crimes are more prone to recidivism. Some of the conducted research indicates that if the child started with perpetration of crimes at earlier age, there is a higher probability that the child would become violent and chronic offender when he/she grows up. Recidivism among juvenile perpetrators of crimes is not monitored, although it is happening, and it is not declining and it becomes a threat, for the children perpetrators of crimes and for the society as a whole. The problem becomes more and more complicated and linked with the other severe forms of social pathology, drugs, violent behavior, perpetration of crimes in group, etc., which indicates that the problem is not properly addressed, namely there are declarative commitments without being supported with institutional and financial supportive measures. The basic aim of the research was to determine the risk factors, the opportunities and the needs of the children and to appraise the successfulness of the intervention measures and to conduct analysis on the etiology of recidivism. The reasons that cause juvenile recidivism come as a result of different factors. The analysis was focused on three basic segments: the family circumstances in which the child was born, raised, educated and socialized; the individual characteristics of the child–recidivist in terms of his/her proper education, development and socialization; and the third segment was the circumstances related to his/her criminal activity.

Juvenile crime

In compliance with the Law on Juvenile Justice and the Action Plan of the Government of the Republic of Macedonia, the practical implementation incorporates the principles of restorative justice which enabled our legislation to draw nearer to the recommendations of the European Council. The procedure ranges from application of measures for assistance and protection of the children at risk and these measures are suppose to enable better access to education, health care, social protection, housing, legal protection, through informal forms for proceeding with different categories of perpetrators of crime, up to giving sentences for perpetrated crimes. The intervention model supports the development and introduction of tools for prevention of juvenile delinquency and ensuring educational and alternative measures, and application of sanctions for children in conflict with the law if it is appraised that that is inevitable and necessary for the child. The data derived from the research conducted with children that are doing time in institution or in prison for children, showed that 74,2% of the children are recidivists, as follows: 46% of them perpetrated crimes in the same group (social multiple recidivism), 17,8% of these children perpetrated crimes in a different group (general multiple recidivism), 8% of the children repeated the same crime for second time (ordinary special recidivism) and one child is a perpetrator of crimes of different groups (general usual recidivism). The most represented type is the special multiple recidivism (Kitkanj, 2014). The Annual report of the State Council for 2013 indicates that the rate of involvement of children in criminal activities in 2013 amounts to 1,405 at 100,000 children which is an increase of 19% compared to the data from 2012. In its report for 2014, the State Council states that the number of children at risk referred to the Centre for Social Work by institutions and individuals is increased for 52%, particularly in three municipalities – Kumanovo, Veles and Skopje.

Table 1. Participation of the juvenile crime in the overall crime

Year	TNP	CA	CC	PCOCC (in %)	Year	TNP	CA	CC	COCC (in %)
2000	7435	6496	939	14	2008	10218	9503	715	8
2001	6829	5952	877	15	2009	10587	9801	748	8
2002	7159	6383	776	12	2010	9716	9169	547	6
2003	8487	7661	826	11	2011	10532	9810	722	7
2004	8974	8097	877	11	2012	9598	9042	556	6
2005	9213	8451	762	9	2013	10012	9539	473	5
2006	10124	9280	844	9	2014	12144	11683	461	4
2007	10315	9639	676	7	Total:	141305	130506	10799	8,8%

Legend: TNP-Total number of convicted persons; CA-Convicted adults; CC- Convicted children; PCOCC-Participation of children in the overall committed crime (in %)

In the scientific analysis there are different indicators and risk factors about recidivism in terms of the age of the children. For example, the violation/offence is the highest prevailing indicator among children at the age below 11, and ranked on the third place for children at the age between 12 and 14. The lack of social ties is the strongest indicator among children at the age between 12 and 14, and ranked as fourth highest for children at the age above 15. The same situation goes for the protective factors. On the other hand, despite the fact that many of the children-recidivists are involved in the education process – or total of 61% of the children, of whom 10% go to primary school, and 51% attend secondary school, its startling that most of those that are involved in the education process do not regularly attend classes, and have bad attitude towards their co-students and teachers and have bad grades and commit crimes in school or towards the fellow pupils/students, etc. It's very upsetting that almost ¼ of all analyzed children – recidivists are completely illiterate, and have never been involved in the education process. Having in mind their age, the illiteracy represents a significant obstacle which will generate future problems and incriminating behavior. The illiteracy causes fear that these children as in the case of the adults will continue their behavior which is not in compliance with the socially acceptable norms. The analyzed data helps in terms of determination of the main characteristics that form the profile of the child-recidivist:

Profile of the child - recidivist		
<ul style="list-style-type: none"> • Male • Age 13 • Nationality Macedonian/Roma • Never been involved in the education process vs. high school student • There are sociopatological phenomena • Good health condition 	<ul style="list-style-type: none"> • Lives with both parents and has a status of child in marriage • The parents are at the age of 2-0-30 at the time of birth of the child • The parents have primary or secondary education • Beneficiaries of social financial benefit vs. salary above MKD 21.000 • Lives in own house • Dysfunctional family 	<ul style="list-style-type: none"> • Perpetrated severe crime together with a group of other children • The passed measures were measure for assistance and protection, then obligatory supervision by the parent, and then the public prosecutor on several occasion gave up the prosecution due to certain measure in progress, so the passed measure was obligatory supervision by the Centre for Social Work

In terms of the **age of the children – recidivists** for purpose of the analysis it is useful to make a cross reference between the age of the child at the time of the first criminal activity when he was sentenced with certain measure and the age of the child during the analyzed period - in 2014. The analysis of the age of the children-recidivists in terms of the age of the first perpetrated criminal action ranges between the age of 8 to 17. The youngest child-recidivist committed theft at the age of 8 and he was sheltered in the Children's Home „11 October” in Skopje. Several correction measures have been introduced for provision of assistance and protection for committed over 20 thefts. This is the only analyzed case which is below 14 (born in 2001) during the analyzed period). It is quite concerning that in over one third of the analyzed cases, namely in 33% of the cases, the children-recidivist were at the age below 14, where a lot of the children were at the age of 13 (8% of the analyzed case). In order get a better picture about the age structure according to the age groups, from the above it can be concluded that the highest percentage in the overall number of children – recidivists during the analyzed period are children in conflict with the law between the age of 16 and 18 (41% of the children). A disturbing fact is that the children at risk at the age below 14 who perpetrated actions with all elements of crime represent over ¼ of all analyzed cases (26%). Regarding the impact of the family factors on recidivism at children the reasons are as follows: criminal activity of the parents, maltreated children, bad relations in the family, insufficient engagement of the parents, weak family ties and family conflicts, separation between parents – children. In terms of the **situation** in the family related to the child recidivists, it is very worrying that 66% of the children live with both parents, and at the time of the birth 71% of the children lived in families where the parents were married. This observation shows the need for further analysis why this resulted with problematic behavior of the children and what was the reason for parental neglect. In two cases there was a sentence for imprisonment of children: for a child that started with thefts at the age of 10; at the age of 12 he was sheltered in an institution for children with educational and social problems on basis of a decision of the Centre for Social Work; at the age of 14 he was institutionalized in the PI for children and youth with educational and social problems and inappropriate behavior – Skopje; at the age of 15 he was institutionalized in educational correctional home; at the age of 17 he was sentenced to prison for children. One child started with thefts at the age of 14, and then committed several severe thefts; the first measure was enhanced supervision by the parent, followed by enhanced supervision by the guardian body; for sexual assault on a child below the age of 14, at the age of 17 he was sentenced to prison for children.

Procedure of the Centre for Social Work with a child-recidivist

PI Institute for Social Work in 2014 developed standard operating procedures for the Centres for Social Work. In the treatment of children-recidivists a particularly important aspect is the standards for case management for uniform implementation of the procedures in the process of provision of services to the child-recidivist by means of respecting the nine principles. In the first half of 2014, UNICEF supported the equipping of four premises for discussion with children, victims, children witnesses and children perpetrators of crimes in the Internal Affairs Departments of Bitola, Gostivar, Kochani and Gevgelija. This enabled more appropriate treatment and better

conditions for work with children. In 2014, the activities were implemented in terms of conducting continuous trainings on the topic of „Inter-resource teams for work with children -victims“, targeted for police officers that are in contact with children, with basic aim to establish a common protocol for coordinated action and procedure. The procedure of the case management is comprised of six phases as follows: reporting-referral, distribution, detailed appraisal, planning of the work with the beneficiary – Plan for individual work with the beneficiary – child recidivist, implementation and monitoring of the Plan for individual work with the beneficiary – child recidivist and evaluation and revision of the Plan for individual work with the beneficiary – child recidivist. In compliance with the Law on Juvenile Justice, the Centre for Social Work is obliged to provide social services for overcoming the risks the child is exposed to. The work of the Centre for Social Work is done in cooperation with different partners. The Centre for Social Work is legally obliged to cooperate with the child and his/her family, and the educational and health care institutions, during the appraisal process as well as during the planning process and the meeting of the needs of the child. In compliance with the Law on Juvenile Justice, the activities of the Centre for Social Work start with the *written notification* which is received by the Ministry of Interior, or some other institution where the child is sheltered or educated, the public prosecutor’s office, school, medical institution, when the child is reported by the parents when they cannot any longer cope with the problems caused by the child, the Centre for Social Work itself when the child is registered in other department which worked with the child. In terms of the issue about the initiation of the process of work with the child perpetrator of crime, the employees emphasized the following: “The establishment of the contact with the Centre for Social Work in 99% of the cases is done with written document - notification, and only in 1% with personal meeting with the family members”. In accordance with the received written notifications, or verbal ones if accompanied with official note, the manager/head of the department for children and youth equally divides the *cases* to the three team members: the psychologist, the pedagogue and the social worker in the Centre for Social Work in Skopje while the employees in the other Centres for Social Work in the Republic of Macedonia do the work in teams. Since October 2015 the cases are being divided differently. After the manager/head of the department determines the appropriateness of the reporting/referral he assigns the case to the social worker in the team/the responsible service provider that implements the following activities: he / she develops the file and fills in the prescribed forms for registration in accordance with the Rulebook for registration and management of beneficiaries for benefits in the area of social protection and documentation of the professional work (Official Gazette of the Republic of Macedonia No. 171/11), collects data in identification lists 1 and 2, list for the child, list for the household, used benefits and services and list for monitoring activities in compliance with the programme LIRICUS. The responsible service provider schedules a meeting with the expert team on which he/she presents the case for purpose of determination of the time frame of the procedure in accordance with the level of risk and the needs of the child-recidivists and for planning of activities for appraisal of the needs of the child-recidivist. In this phase the team determines the level of risk which is closely linked with the level of threat on the life, survival and the safety of the child-recidivist. The risk can be high (serious threat to the life) when the intervention is

undertaken immediately, within 24 hours; middle risk (protection due to unfulfilment of the needs) and the intervention is within a period of three days; and low risk (the rights of the child-recidivist are not respected and are not completely fulfilled) and the intervention is within a period of five days. In compliance with Article 25 of the Law on Juvenile Justice, in a period not longer than fifteen days after the receipt of the notification, and in emergency situations not later than 36 hours after the receipt of the notification, the Centre for Social Work invites the child and his/her parents/guardians and initiates a procedure of confidential character for purpose of determination of the factual circumstances of the specific event or the risk situation. The discussion is led by a representative of the team, one of the expert service providers or the competent expert team comprised of a psychologist, pedagogue, social worker and legal adviser, and a lawyer that represents the rights and the interests of the child. The members of the team schedule also individual meetings with the child and the parent/guardian depending on the crime and the personality of the child. They consider all different aspects, they agree upon matters, they make insight, and in case the child and the parent/guardian do not respond to the invitation, the members of the team visit their home. The visit is most frequently done by two members of the team. Only few such cases happened when the homes of the children were visited. The pedagogue visits the school when the child has problems with the schooling process. The interview with the legal adviser showed that this legal obligation is not sufficiently respected. The legal adviser employed in the Centre for Social Work Skopje rarely attends the first interview, with exemptions only in case of a dispute, namely if the child's permanent place of residence is not in Skopje. As a result of unresolved status in terms of covering the financial expenditures, the lawyers don't always attend the initial discussion. The procedure of the teams in such cases varies. Some teams conduct the first discussion without presence of a lawyer, and others postpone the discussion and reschedule the interview for the second meeting. The responsible service provider, in accordance with the level of risk and in frames of the legally defined time frame for providing the services to the child recidivist, undertakes activities for *detailed appraisal of the child recidivist*, for purpose of identification of the risks to which the child is exposed to and to assess the strengths and weaknesses of his/her family. The appraisal is conducted by the expert team in form of: examination of the documentation, meetings, examination of the home and information received from other relevant institutions and expert bodies and conducting continuous team meetings. The appraisal of the child recidivist is in form of appraisal of the personality of the child, his/her capacities, needs, risks and priorities, the relationship with the parents and the skills of the child. The team defines the scope of the problem. The members of the team conduct a discussion with the child and the parent and appraise three main areas, as follows: appraisal of the development needs of the child, the parental capacities and appraisal of the impact of the immediate local environment. The appraisal of the child and the family relationship, the interaction and the capacities of the parents is done with utilization of questionnaires and scales, as follows: scale for housing conditions, mapping of the social network, culturegram, questionnaire for strengths and weaknesses, scale of the emotional condition of the adolescent, Connors short form rating scale, Questionnaire for parental supervision and Parenting daily hassles scale, Questionnaire for recent events, scale of family activities and family time

line. Within the appraisal, each team member conducts at least one meeting with the recidivist child and his/her family. The expert members develop individual findings and opinions (social worker, psychologist and pedagogue) and then they produce joint finding and opinion of the expert team. The analysis of the content of the personal files of the children gave the impression that the employees insufficiently apply the standard tests, techniques and intervention instruments in the work with children-recidivists which raises the question about the quality of the conducted appraisal and planning of the activities for overcoming specific risks. Only few of the files indicated incorporation of these techniques, tests and instruments. In regard to the issue of people involved in the *development of the Plan for individual work with the beneficiary – recidivist child*, most of the professional service providers stated as follows: the team, the child and his/her parents. For the time being there is no clearly established methodology for the procedure for the development of the Plan for individual work with the beneficiary – recidivist child. Since the involvement of the children and the parents in the development of the plan means bigger motivation for implementation of the planned activities for overcoming specific risks, some of the service providers stated that the developed plan for individual work with the beneficiary – recidivist child is presented to the child and his/her parent, and they must approve the plan. In compliance with Article 28 of the Law on Juvenile Justice we can not be completely sure about the level of participation of the child and his/her parents which may encourage their motivation and engagement in the activities foreseen in the plan. “The Plan for individual work with the beneficiary – recidivist child is developed by the team coordinator, and others are later briefed about the plan” – stated one of the employees in the Centre for Social Work. Although the employees are obliged to develop the plan for individual work with the beneficiary – recidivist child and they do develop it, there is small motivation by the team and the child and his/her parents due to the bad material situation of the families and lack of sufficient resources for provision of support and active involvement in the planned activities within the Plan for individual work with the beneficiary – recidivist child. *The implementation and monitoring of the Plan for individual work with the beneficiary – child recidivist* is done in accordance with the measures determined for the child and they are aimed to: gaining skills for positive integration, overcoming development problems, support in the education process, development of interest and motivation for activities depending on the individual interests and the abilities of the child. *The evaluation of the Plan for individual work with the beneficiary – child recidivist* is done every six months. The evaluation is finalized with developed report which is submitted to the responsible court. The form of the developed report which is submitted to the court significantly differs from one Centre for Social Work to another. In some of them the reports are very detailed, but there are also very general reports with few sentences which describe the change of the behavior of the child recidivist in positive or negative direction. The evaluation describes the extent of the implementation of the foreseen activities, and what type of changes resulted in the child recidivist and his family. Only in few personal files of the children recidivists there was a filled in evaluation form available for immediate analysis by the team.

CONCLUSIONS

The conduct research work indicates that one specific risk factor rarely represents the only reason for recidivism. Several combined and present risk factors, create a multidimensional and complex set of factors that contribute for recidivism at children. Due to the administrative work, the expert teams that work with children in conflict with the law, have very little time for direct work with the children in conflict with the law and their families in terms of overcoming the risk factors and ensuring positive integration of the children in the local environment. The interventions are more efficient if they cover more risk factors. There is no uniform intervention approach for accomplishing success. There is a need for implementation of short-term crisis interventions, contractual behavior and family programmes (training of parents for coping with the child's behavior) and other types of strategic family therapies. There is also a need for long-term solutions for proactive interventions through modification of informal and formal mechanisms for coping with the needs and problems of the children in conflict with the law.

REFERENCES

1. Arnaudovski, Lj. (1984). Juvenile delinquency, Skopje, pp. 25;
2. Buzharovska – Lazhetich, G. (2011). Authorizations of the centres for social work and the public prosecutor in the area of juvenile justice, Code, Faculty of Law Zagreb, 61, (2), pp.441-468.
3. Buzharovska, G. & Misoski, B. (2009). Reforms of the criminal law and respect of the human rights – preparations for comprehensive application of the new Code of Criminal Procedure, Research project „Negotiation and Mediation”. Skopje: Association of Criminal Law and Criminology of Macedonia.
4. Buzharovska, G., Nanev, L. & Koshevaliska, O. (2012). International documents for implementation of juvenile justice, Council for Prevention of Juvenile Delinquency, Kavadarci.
5. Binder, A., Geis, G. & Dickson D Bruce Jr. (2001). Juvenile Delinquency: Historical, Cultural & Legal Perspectives, Elsevier, pp.4.
6. Burfeind, J. & Bartusch, D., (2011). Juvenile Delinquency: An Integrated Approach, Jones & Bartlett Learning.
7. Cipriani, D.J. (2007). Children's Rights and the Minimum Age of Criminal Responsibility - A Global Perspective, VRIJE UNIVERSITEIT, pp. 282 – 300.
8. Davitkovski, B., Buzharovska, G., Kalajdziev, T. & Mickovikj, D. (2010). Comparative Review of domestic legislation and the Convention on the Rights of the Child - Skopje: Ministry of Justice, pp.8-16.
9. Dimitrijoska, S. (2012). Social work with juveniles perpetrators of crime, Faculty of Philosophy, Skopje.
10. Dimitrijoska, S. (2012). Mentoring Programme, Faculty of Philosophy, Skopje.
11. Dünkel, F., Pruin, I. (2008). Community Sanctions and the Sanctioning Practice in Juvenile Justice Systems in Europe, Reforming Juvenile Justice, (eds. Junger-Tas/Dünkel), Springer, pp. 183-204.
12. Kambovski, V. (2006). Criminal Law, general part, 2 August Shtip, pp. 804.
13. Kralevska, B. (2015). Assessment of the needs and the risks for recidivism at persons doing time in prison for children or institutional measure referral to educational juvenile correctional centre (master thesis) Faculty of Philosophy Skopje.
14. Stojanović–Milošević, G. (2006). „Criminal-legal status of a juvenile in the legislation systems of the former Yugoslav republics”, Macedonian review for criminal law and criminology, year 13, no 2, pp. 3.
15. Rulebook for maintaining evidence of beneficiaries of social protection and documentation for expert work (Official Gazzette of the Republic of Macedonia No.171/11). Law on Juvenile Justice, Official Gazzette of the Republic of Macedonia No.148/2013.

IDENTIFICATION OF RESOURCES AND PLANNING OF THE INTERVENTION

Srboljub D. DIMITRIJEVIĆ¹, Suncica DIMITRIJOSKA²

¹Faculty of Education in Vranje University of Nis, Serbia

²University “St. Cyril and Methodius” Faculty of Philosophy, Skopje, Institute of Social Work and Social Policy “Mother Teresa” – Skopje, Macedonia

Stručni rad

ABSTRACT

The well-being of children at risk is promoted by establishment of beneficial objectives and provision of assets for fulfillment of the objectives. The securing of the assets requires strategic planning and material elements, in the essence, of the function of intervention planning and identification of resources. The results from the conducted research showed that some case managers that work with children at risk immediately start with development of the work plan, and later they start looking for resources for implementation of the work plan. The problem that arises with utilization of this approach is that there are rarely communities which possess all required supporting components, so the initial plan very frequently needs to be reconsidered and retrospectively corrected. Having understood this relationship, other case managers first investigate the available assets, and then develop the possible plan on basis of their understanding of what is available in the immediate environment. Although the appraisal aims to identify the needs of the child at risk and the key objectives, the main goal of the planning of services is to prepare integral package which would be efficient for fulfillment of the needs of the child at risk. The planning conducted by the case manager in cooperation with the child at risk, his/her parents and other service providers may be characterized as a process and product. The planning represents a systematic process of identification of the important objectives and preparation of important activities undertaken for development of a plan of services and support for fulfillment of the set objectives.

Keywords: children at risk, case managers, planning, services

INTRODUCTION

The well-being of the child at risk is promoted by establishment of expected positive objectives and provision of the required resources for accomplishment of the required objectives. For ensuring the required resources there is a need for development of a good strategic plan and material elements, which in essence, are the functions of the planning of the intervention and the identification of resources. The findings of some of the conducted field surveys indicate that some of the case managers immediately start with the development of a plan of action, and subsequently look for available resources for implementation of the plan of action. The encountered problem in this process is that rarely there are communities which have all the required components for provision of the assistance, so frequently the initial plan needs to be reappraised and retrospectively be amended. Having understood this relationship, other case managers initially appraise the available resources, followed by development of possible plan of action on basis of their understanding what is available in the immediate surroundings. Although the appraisal aims to identify the needs of the child at risk as well as the key

outcomes of the intervention, the purpose of the planning of services is to ensure development of integral package which would be effective for fulfillment of these needs. The planning conducted by the case manager in cooperation with the child at risk, his/her close relatives and other professional service providers may be characterized as a process but also as a product. The planning represents a systematic process of identification of important objectives and preparation of important activities which are undertaken for development of a plan of services and support for accomplishment of the set objectives. The planned objectives in the process are closely linked with the needs of the child at risk which are identified during the appraisal process. This process may also incorporate other activities such as establishment of interdisciplinary team for development of comprehensive plan, coordination of efforts of several disciplines, involvement of the child at risk in the planning process and involvement of key stakeholders in the development of the plan of services for the support of the child at risk.

Identification of resources and indexing

The intervention plan is developed by means of utilization of all available service resources. The identification of the resources needs to be integral part of the planning of the services, and the case manager must know which services are available and may be used for meeting the needs of the child at risk.

Methods for collection of resources

After the appraisal for detection of the needs for the beneficiaries, and the appraisal of the self-care and appraisal of mutual social support the case managers use different tools developed in parallel with the model services and the coding of the information. These approaches may vary from documents kept in a shoe box to advanced computer systems. The most usual incorporated methods are as follows:

- Utilization of office resources / documentations;
- Telephone contacts with institutions;
- Collection of information from meetings with institutions in the community;
- Networking and individual exchanges with colleagues; and
- Development of personalized books or folders.

Some of the less used methods for obtaining information are through e-mail, from the supervisor, utilization of telephone directories and other information owned by the case managers. Usually the social workers, particularly those with longer professional experience, use several methods simultaneously: telephone calls, meetings with different institutions, with the supervisor and discussions with other social workers through e-mail correspondence and looking through the telephone directory.

Problems

In some cases that are irritating problems, which make the activities even more complicated than the initial expectations. Some of the problems that may arise are as follows:

1. **The institutions provide inappropriate or incorrect information.** In case when there is only an available directory and the place cannot be visited, we hope that the information provided by the institution is the right information.

2. **Programmes and premises of institutions regularly change.** The resources change a lot – some institutions don't work at some locations, some unexpectedly charge there services and the case manager must refer the clients to places where the services are not charged – which makes the whole procedure less professional.
3. **There are atypical beneficiaries that require more support than what it can be provided by the institution** when it comes to beneficiaries with specific problems. The case manager must be very creative.

They propose modalities such as: good familiarity with the services and the facilities, establishment of better communication with friendly relationship with the employees from other institutions. In the same time they emphasize the difficulties: spending too much time during the first visit and afterwards although they don't have that much time. Usually, when we speak about resources, we think of formal institutions of different types. However, as we know, the resources in the community include also the informal relationships – family, friends, neighbors, and other local organizations. The profile developed with the basic informal resources must be individually developed at the time being with emphasize on the informal support as additional source of assistance for the children at risk.

Identification of the main characteristics of the institutions/services

There are certain specifics regarding the resources that need to be taken in consideration when conducting the preliminary research about the possible support in the community and the supporting services. Some of the basic factors are as follows:

1. **The scope of work of the institution.** Regardless the fact if it is one or more programmes for children at risk? What are the available types of services? There are many types of categorization of services. The most general division is the health care services versus social services. The other segments incorporate services for employment, kindergarten, recreation and mental health. Sometimes the services are considered depending on the life cycle: childhood, youth, family and old age.
2. **Access and background.** Who can benefit the services? In which conditions? Is it necessary the person to live in that area (region, city) in order to be able to benefit the services? Does the economic status have any impact (below the poverty grid)? Is the nature of the situation of the beneficiary-child at risk taken in consideration (disability or mental illness)? Are other factors taken in consideration such as age, religion, gender, ethnic background and other individual features? Does the beneficiary need to be a member of some organization?
3. **Compensation/payment.** Is there a specific price for the service and is the price flexible? Many social services are provided free of charge. With the increase of the budget limitations and the privatization of the services, personal payment is present quite frequently. We need to know whether the service is free of charge or not, is there a standardized price for each child at risk-beneficiary, or there are exemptions, "scholarships" or different scales depending on the ability to pay.
4. **Access.** Access of services and how the services are used? Is there a waiting list for utilization of services? What is the period of waiting, and is there flexibility in this regard? How many hours does the service last, including afternoon hours and

weekends? Where is the service provided (in distant region or in the centre, namely, is the geographic location good)? Is there available public transport to reach the location?

5. **Quality and reliability.** Is the service of high quality and is it provided in appropriate manner? What is the reputation of the institution that is providing the service? Is it well organized and functional? What is the previous experience of the child at risk in terms of utilization of the programme? Are the professional service providers properly trained? Are the operating fundamental principles well established or there are principles and programmes that result with unexpected or frequent changes?
6. **Environment and accommodation.** Is the service good and does it suitable for the child at risk? Is the service acceptable and of benefit for the beneficiaries? Are the services available in different languages? Is the accommodation comfortable, esthetic enough and is the child at risk able to have sufficient privacy? Is the place free of violence?
7. **Key people in the system.** Are there key people in productive sense that would be useful for the child at risk? Is there assigned contact person who can provide information and assistance to the case manager? Does the beneficiary need to directly come in contact with that person or this needs to be done by the case manager?

This information is easy to keep in form that enables the social worker to use it for indexing of resources.

Planning and intervention

Planning may be defined as an act of thinking in terms of what to do with some human relations, where life transforms these relations in a conclusion. The purpose of the professional intervention is to shape beneficial results although that may lead contrary to the natural predetermined directions. The planning of the intervention is an important segment in the chain in the functions in the model of the overall raising and, actually, it is an important function of the case manager. Thanks to this function, the social worker is able to resolve specific problems of the child at risk and to formulate structural plan for establishing short-term and long-term objectives.

Treatment and characteristics of services

The planning of the intervention means planning of the treatment in case of therapy and psychiatric counseling and service which in turn means connecting the child with the institutions and the informal network for different types of assistance and support.

Strategic and procedural aspects

The case manager must have a strategic approach in order to accomplish the set objectives. These strategies may vary, from development of certain skills and competencies of the child at risk up to change of aspects in the living environment. The procedural elements are decisive in terms of defining the appropriate strategy which needs to be undertaken. There are tasks which need implemented together by the case manager and the child at risk, such as determination of the required steps of the intervention, time frame, logistical details and coordination and the expected

challenges and the plan how to cope with them. As for the other aspects of the case management, research findings indicate that the child at risk needs to have significant involvement in the planning of the intervention, because the child can precisely identify his/her needs which can significantly improve the accomplishment of the set objectives. Also, the involvement of the beneficiary in the process of planning encourages motivation for participation in the services foreseen in the intervention plan. The involvement in the process of planning can significantly enhance the self-confidence and the preparedness of the child to take part in the process.

The plan of services is a useful tool for planning of the services for the child at risk, and for in depth involvement of child in the resolving of the problems and reaching decisions. The child at risk needs to take part in the earliest phase of his/her emancipation in the process of case management.

Components of the individual intervention plan

The planning of the intervention results with material treatment – service plan, which is usually in form of written document comprised of several basic parts. In some cases it can be comprised only of the required contacts between the child at risk and the case manager. Although the individual plans are different, in general they are comprised of the following elements:

1. **Clearly defined objectives.** In this segment the case manager must decide which needs are most important and what the logic order for meeting those needs is. The principle of individuality must be preserved, and the specific situation of the beneficiary has impact on the defining of the objectives.
2. **High probability for fulfillment.** For example, the intervention plan needs to define whether the family or the neighbors may be used as social support in the process; is it possible to accomplish economic improvement by means of granting reliable income or by means of self-employment; is the psychiatric counseling or development of social skills important for integration in the social environment. The identification of the resources needs to be a component of the treatment plan and the plan for the required services.
3. **Specific actions.** In this part, step by step, through the process of planning, the social worker perceives in detail the defined tasks for him/her and the child at risk and the modalities how the tasks would be performed. Also, within these steps the case manager is able to get a better picture about the defined objectives and how realistic they are, namely whether they are achievable for the child at risk and the implementing institution.
4. **Realistic time frame.** Many children at risk require services for a longer undefined period of time, but the specific intervention plan (in terms of actions, participants and institutions) requires time based planning with defined time frame. This encourages responsibility and makes monitoring easier.
5. **Potential obstacles.** The potential obstacles may be in qualifications, attitudes and the resistance of the beneficiaries, or non-existent services. The intervention plan, together with the analysis of the resources, needs to identify and foresee these obstacles, and to offer possibilities for overcoming them.

Principles of the intervention in designing the individual plan

The planning of the intervention is guided by several key principles that are generally approved by the practitioners (Gerhart, 1990; Schneider, 1988; Raiff & Shore, 1993) as follows:

1. **Individualization of services.** Individualization of services means treating each individual in a unique way, in terms of his/her reaction during the treatment, change in the health condition, emotional development and socialization.
2. **Ensuring comprehensible assistance.** The overall assistance involves planning of the services, formal and informal, that correspond to the needs of the child at risk. The needs of all people are individual, and the tasks within the process may be conducted in cycles, so the intervention plan must be comprehensible and wide-ranging. The planning for older person usually involves also medical care, transport assistance and homecare and visits by relatives.
3. **Thriftiness of services.** The principle of thriftiness refers to the consumer's self-awareness and implementation of services which are precisely targeted. This means that the plan should not incorporate too many or fewer services. Repetition should be avoided. In general, the expectation for the child at risk to be linked with two or three service agencies simultaneously, represents an obstacle in the process of provision of services.
4. **Promotion of emancipation of the beneficiary.** The emancipation of the beneficiary, as it is known, is encouraged when the child at risk enjoys maximum access to the services. This prevents the case manager to be too protective. During the process of the planning of the intervention, the children at risk need to be informed about their rights or to ask for appraisal or to be able to deny specific service.
5. **Presence of cultural differences.** The cultural differences play important role in the process of the development of the intervention plan, in sense that cultural norms and values as well as language differences of the children at risk must always be taken in consideration.
6. **Ensuring continuity in the area of protection.** The principle of continuous protection is based on long-term implementation of services on undetermined basis. The limited plan is important for those children at risk which can work on their emancipation or the period of their recovery.

It is obvious that the intervention planning is based on information which has been received for purpose of appraisal and determination of the objectives and identification of resources.

Practical guidelines for intervention planning

This part describes how the intervention plan is developed, including the strategic and procedural elements. The case manager is dealing with two interlinked tasks, and each one of them contains series of decisions: (1) identification of possible strategies and techniques and (2) operationalization of the strategic approach in the procedure.

Criteria for designing strategies

After the completion of the appraisal and setting the objectives, the case manager defines the required changes for accomplishing the set objectives. The case manager can expect internal change, such as a change in the emotional condition of the child at risk and his/her ability for familiarization with the condition, or the external change, focusing on the change of the surrounding. If the case manager decides that two type of changes are required, then the plan may incorporate a combination of strategies. Each selected strategy, which can be included in the intervention plan, must be appraised, particularly in terms of applicability in individual situations of the child at risk, and in this process to ensure full respect of the principle of individuality of the services.

The proposed criteria are as follows:

1. **Viability.** Can this strategy be applied, having in mind all the present limitations?
2. **Effectiveness.** Would this strategy effectively produce the expected changes? Is it efficient? What are the positive and negative additional effects? Could the plan be generalized and acceptable for other situations? Are the effects sustainable? Does the strategy lead to measurable results in a reasonable time period?
3. **Acceptability.** Is this strategy culturally appropriate? Is it appropriate for the valuation system and the reference framework of the participants? Are there more positive than negative aspects?
4. **Conductivity.** Is the strategy operational? Are there available appropriate techniques for implementation of the strategy?

Strategies for problems of the vulnerable population

If we understand the planning of the intervention as a tool which helps to take the child at risk towards the final goal, then the planning must incorporate appropriate strategies for accomplishment of planned objectives. For children at risk that are vulnerable for a longer period of time, the expected ending results may be gaining more self-esteem, enhanced social skills and competencies and increased capacities for finding employment. Each ending phase relates to a specific level of a specific problem encountered by the child at risk. In the process of selection of appropriate strategies, it is useful the case manager to conduct analysis of empirical studies related to this issue. Different strategies for provision of assistance may be applied for different vulnerable population groups:

1. **Low self-respect.** Many vulnerable children at risk have low level of self-respect due to long physical or mental difficulties. The beneficiaries-children at risk that have low level of self-respect may benefit from development of appropriate interpersonal skills. The effective approach is focused on changing the picture of the child about himself/herself from negative to positive.
2. **Social isolation.** The lack of social contacts is a common problem present among older people, people with mental impairments and neglected children, who did not manage to develop social interactions due to their situation in life. Case managers may establish links between their beneficiaries and the daily centres or the evening programmes for children, in order to reduce the loneliness of these people. Past research findings indicate that that this sort of intervention is most appropriate and effective when the child at risk is thought with friendly skills. The training programmes on friendly skills are comprised of: verbal instructions,

promotion of peer to peer training skills, evaluation and discussion between the instructor and the client – child at risk and recommendations for utilization of skills on daily basis.

3. **Over-aggressive behavior.** The uncontrolled aggressive behavior is a symptom present at some children at risk which have suffered prolonged frustrations, caused by certain limitations experienced by these children. Mentally ill children, neglected and abused children, sometimes experience this type of behavior. This aggressive behavior may prevent the beneficiary to effectively link with the recommended person or accept the proposed place for accommodation. Reducing the aggressive behavior enables gaining new open social behavior of the child at risk. The programme “stress vaccination” represents a provision of assistance to the child at risk in development of self-confrontation, for each of the four phases of conflict situation: preparation for provocation, conflict and confrontation, management of excitement and consistent reflection. These elements may easily be incorporated in the treatment plan.
4. **Physical pain.** Older clients, and those with physical disabilities or serious health condition, must face with chronic illnesses. Strategies for relieving pain may be incorporated for providing assistance to the child at risk in order to control the physical pain.

There is a need for learning skills for confronting stress, targeted towards different provokers and consequences of behavior which cause tension, assessment of perspectives and beliefs on stress circumstances, and learning new modalities for confronting pain. The intervention plan may foresee the case manager to consult other professionals in other external institutions which may provide appropriate support, or to ask for help from other family members, instead of provision of consultancy support or other direct services for the child at risk.

Selection of techniques in frames of the strategy

The strategies that aim to enhance the understanding of the new behavior are based in a specific way and with incorporation of specific techniques, such as modeling or role play. These techniques, as other forms for modification of behavior, are effective strategies for gaining the confidence of the beneficiaries, and for development of social skills and competencies and finding employment.

1. **Modeling.** Modeling refers to modification of the behavior by means of observation of other person which has such behavior.
2. **Role play.** It is comprised of simulation of selected interactions and it is also known under the term self-reflection. This technique may be effectively applied in combination with other techniques for presentation of models. The role play offers new skills and possibilities the participants to understand what the feeling is if someone is in some specific situation. When the illustrations are clearly defined and there is constructive feedback, the role play offers safe environment in which new skills can be practiced.
3. **Cognitive methods.** The cognitive methods of change, mean changing of functions of events and feelings in the environment, so the results are in the signaling of constructive thoughts, feelings or actions, instead of in nonfunctional means.

4. **Provision of information.** For some of the beneficiaries, an appropriate strategy means provision of useful information, instead of specific behavioral change. The approach which incorporates provision of information is useful when there is no serious emotional obstacle or cognitive barriers which prevent the beneficiary to use new knowledge.

Transformation of the design in the implementation procedure

The intervention plan is a form of an explicit agreement for implementation or just reached understanding between the case manager and the child at risk in terms of the type of required actions. Both types, the written and verbal agreement, may be used depending on the wish of the case manager and the beneficiary. The intervention plan in this formalized form, defines the expected outcome as a solution to the problem and the tasks of the child at risk and the case manager as well as the logistics elements, such as: the schedule, the locations and the time frame of the intervention. In this sense, the agreement is divided, with clear expression of the intervention plan in written or unwritten form.

1. **Identification of operational tasks.** The operational tasks in the plan represent the specific actions which need to be undertaken by the child at risk or the case manager. They may be divided in smaller subtasks and to contain procedural aspects of the plan.

It must be clear that the main purpose of the planning of the tasks is to clarify the specific procedures to the child at risk and the case manager. Even the smallest details must be well elaborated in a way that would ensure order and simple mechanical execution of the activities within the process. The logical assumptions, such as the schedule, location and the time frame of the intervention need to be reflected with reasonable preciseness and specifics in compliance with the previously formulated intervention plan, as well as the expected possible obstacles during the delivery and utilization of services, and the possible solutions for overcoming the obstacles. They can be planned in the following way:

- **Time frame.** Arranging meetings with the teacher in the forthcoming two weeks. Arranging meetings with the parents/guardians, and teacher, in the forthcoming thirty days.
 - **Location.** The meetings will be arranged in the conference hall of the primary school of the beneficiary/pupil.
 - **Potential obstacle.** The beneficiary/the child at risk may oppose the programme and to ask to go home.
 - **Foreseen solution.** Involvement of the parent/guardian and the teachers in joint sessions with the beneficiary/child, for purpose of ensuring that all three parties have agreed to cooperate within the school programme.
2. **Activation of the intervention principles.** After focusing on the procedural elements, it is useful to investigate how the intervention planning principles determined in the commencement phase has influenced the overall plan. The examination of each separate plan shows how the general intervention principles are reflected in the plan and it contains the aspect of identification of resources, by fulfilling the following criteria:

- **Individualized services.** Does the intervention plan correspond to the unique situation and needs of the client? Will the child at risk be provided with the required structural needs at school, and will the supporting family be prepared to face the anxiety of the child?
- **Comprehensiveness in the process of provision of services.** Does the intervention plan cover the overall support which is appropriate to the needs of the child at risk? Are these resources identified and do they exist in the community? Are there some undiscovered informal resources, such as friends or neighbors, which may assist the supporting family in terms of ensuring appropriate environment and conditions for provision of assistance and support to the child?
- **Thriftiness of services.** Do the services offered through these plan correspond in size and scope to the needs of the child at risk? Would the child at risk and his/her family be satisfied from all logistical aspects of this plan or he/she would think that nothing special has been done?
- **Emancipation of the support system.** Does the intervention plan limit the case manager to have too much control over the process?
- **Continuation of the protection/care.** Does the intervention plan allow provision of services for a longer period of time, on undetermined basis, as well as development of agreement for a limited period of time?

It may be emphasized that even the best designed plans may be of no or small use, if they are not properly applied. This means that the child at risk must be appropriately linked with all required service providers in the community, and the cooperation with the informal social support/counseling must be enhanced. In some cases there might be a need for advocacy.

Number of beneficiaries of the case manager

The formulation of the number of beneficiaries is another critical aspect of the programme. The number of beneficiaries depends on numerous factors: the types of offered services, the intensity and the duration of the contacts between the case managers and the beneficiaries - children at risk, and the number of human resources that the institution may afford to employ. Although there is a limited number of ideal beneficiaries – less than 20 cases for child protection, 15-30 chronic psychiatric cases – the number of beneficiaries may reach up to 30-50 people. Kanter (1987-1992) emphasizes that the professional case managers may work with 30-40 mentally ill clients. Levine & Fleming (1985) point out small number of children at risk between 40-50 and big number, above 50. Publishing specific ranking is difficult without the overall knowledge about problem of the child at risk, the intensity and the duration of the contact and services, the number of personnel, the geographic distribution and whether the services are provided in the home of the child or institutional care is provided. The number of children at risk needs to be determined on basis of „programme to programme“ (Massie, 1996). During the overall period of the planning of the programme and the development phase the number of children at risk is relatively small with gradual subsequent increase with evaluation of the empirical and rational causes for specific number of beneficiaries. When the number of children at risk is increased and widespread sometimes it is possible to have teams of case managers.

CONCLUSIONS

The appraisal and planning are interrelated components and the final goal is to ensure appropriate package of measures for provision of support which is relevant to the needs of the child at risk. This process needs to be flexible in order to be possible to adapt it to the changing circumstances in some period of life of the child at risk. This ensures the support of the autonomy of the child at risk and the protection of his/her rights and needs as an individual.

REFERENCES

1. Cambridge, P., Carpenter, J., Forrester-Jones, R., Tate, A., Knapp, M., Beecham, J. & Hallam A. (2005). The state of care management in learning disability and mental health services 12 years into community care. *British Journal of Social Work*, 35, pp. 1939-1062.
2. Cambridge, P. (2008). The case for a new "Case" management in services for people with learning disabilities. *British Journal of Social Work*, 38, pp.91 – 116.
3. Čačinović Vogrinčić, G., Kobal, L., Mešl, N. i Možina, M. (2007). *Uspostavljanje suradnog odnosa i osobnog kontakta u socijalnom radu*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada.
4. Doel, M. & Shardlow, S. M. (2005). Hampshire: ASHGATE. *Modern social work practice: Teaching and learning in practice settings*.
5. Gerhart, B George T Milkovich G(1990) *Journal Academy of Management journal st.* pp. 663-691
6. Holt, B. (2000). *The practice of generalist case management*. Boston: Allyn and Bacon.
7. Kletečki Radović, M. (2008). Teorija osnaživanja u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (2), pp. 215-242.
8. Lambers, H. (2002). Social work and management in Germany. *European Journal of Social Work*, 5 (1) pp. 63-67.
9. Lindow, V., & Morris, J. (1995). *Service users involvement: Synthesis of findings and experience in the field of community care. A report for the Joseph Rowntree Foundation, York*.
10. Littlechild, B. (2009). Social work in the UK: The professional debate in relation to values and managerialism. In: Maglajlić, D. M. (ed.) *Social work theory and practice*. Dubrovnik: Inter University Center, pp. 239-250.
11. Lymbery, M. (1998). Care management and professional autonomy: The impact on community care legislation on social work with older people. *British Journal of Social Work*, 28, pp. 863 – 878.
12. Meenaghan, T. M. & Gibbons, W. E. (2000). *Generalist practice in larger settings: Knowledge and skill in context*. Chicago: Lyceum Books.
13. Moore, S. T. (1990). A social work practice model of case management: The case management grid. *Social Work*, 35, pp. 444-448
14. Morgenstern, J., Riordan, A., McCrady, B. S. McVeigh, K. H., Blanchard, K. A. & Irwin, T. W. (2001). Intensive case management: Improves Welfare Clients' rates of entry and retention in substance abuse treatment. *Research Notes*. [Internet] Dostupno na: <http://aspe.hhs.gov/hsp/njsar00/retention-rn.htm> [pristupljeno 18.oktobar 2018.].
15. NASW (1992). *Standards for social work case management*. Washington DC: NASW.

16. Relave, N. (2001). Using case management to change the front lines of Welfare services delivery. Issue Notes, 5 (4) [Internet] Dostupno na: <http://www.financeproject.org/Publications/casemanagmentissuenote.htm>
17. Rothman, J. (1991). A model of case management: Toward empirically based practice. *Social Work*, 36, pp. 520 – 528
18. Routledge, M., Sanderson, H. & Greig, R. (2002). Planning with people towards person- centered approaches. London, UK: Department of Health.
19. Rubin, A. (1987). Case management. *Encyclopedia of Social Work*. 18th Edition. Washington: NASW, pp. 212- 222.
20. Saleebey, D. (1997). The strengths perspective in social work practice. New York: Longman.
21. Urbanc, K. (2006). Izazovi socijalnog rada s pojedincem. Zagreb: Alinea.
22. Urbanc, K., Ajduković, M. & Branica, V. (2009). Social work theory and its role in development of practice and competences. 1st ENSACT Joint Conference, Social action in Europe: Different legacies & common challenges? Dubrovnik, 26th-29th
23. Waller, A. M. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71 (3), pp. 290 – 297.
24. Quick Find On-Line Clearinghouse. Topic: Case/Care Management. <http://smhp.psych.ucla.edu/qf/casemanagment.ht>

TJELESNA AKTIVNOST KAO METODA POTICANJA INKLUZIJE I SOCIO-EMOCIONALNOG RAZVOJA KOD UČENIKA S ADHD-OM U REDOVNOJ OSNOVNOJ ŠKOLI

PHYSICAL ACTIVITY AS A METHOD OF ENCOURAGING INCLUSION AND SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT WITH ADHD STUDENTS IN REGULAR ELEMENTARY SCHOOL

Nevenka MRAVLINČIĆ, Sara KATIĆ
Osnovna škola kralja Tomislava, Zagreb, Hrvatska

Studija slučaja

APSTRAKT

Poticanje djece na bavljenje nekom tjelesnom aktivnosti od iznimnog je značaja za njihov razvoj jer ih se kroz igru uče sve temeljne vještine od motoričkih sposobnosti, poštivanja pravila, do funkcioniranja u grupi kao i nošenje sa pobjedama i porazima. Djeca i učenici koji ponašajno odskakuju od ustaljenih pravila ponašanja svoje okoline okarakterizirana su kao lijena, zločesta, 'teška' djeca. No, kod takve djece se često u pozadini krije ADHD, a njegove posljedice vidljive su u području motorike, pažnje, percepcije, u emocionalno-socijalnoj domeni, govoru i odnosima s okolinom. Zbog negativnih odgovora koje ono dobiva od strane svoje okoline, učenik često ima narušenu sliku o sebi, nedostaje mu motivacije za učenje te općenito ima nisko vrednovanje vlastite ličnosti. Stoga je važno da je upravo okolina takva da prepozna njegove sposobnosti i omogući mu afirmaciju u snažnu osobu koja će naučiti kontrolirati svoje porive i adekvatno komunicirati sa svojom okolinom. U redovnoj osnovnoj školi u Zagrebu, organiziran je košarkaški klub u koji je uključeno 11 učenika od 10 do 14 godina sa dijagnosticiranim ADHD-om (4 učenika) i njihovi vršnjaci tipičnog razvoja. Kroz košarkaške treninge i utakmice sa njihovim vršnjacima učenicima s ADHD-om omogućena je strukturirana okolina i dosljednost čime se potiče inkluzija i razvijanje pozitivnog stava prema takvim učenicima. Osmišljen je upitnik u kojem se ispitalo postoji li napredak u socio-emocionalnom razvoju učenika s ADHD-om u smislu samovrednovanja, samopoštovanja, bolje regulacije nepoželjnih ponašanja, vidljiv napredak u školskim uspjehu. Prema dobivenim odgovorima je vidljivo kako je košarka pozitivno utjecala na promjene u ponašanju učenika s ADHD-om; postali su odgovorniji i prihvaćeniji od strane svojih vršnjaka općenito. Bavljenje košarkom ne znači samo fizičko zdravlje i spremnost, već omogućava i razvoj psihičkih te socio-emocionalnih vještina.

Ključne riječi: inkluzija, košarka, socio-emocionalni razvoj, učenici s ADHD-om

ABSTRACT

Physical activity is a natural human need that positively affects all domains of growth and development of the individual, from birth to death. Encouraging children to engage in some physical activity is important for their development, because through game they learn all the basic skills: to respect the rules, to function in the group as well as to bear with victories and defeats. Children and students who behave in a manner that is out of the established rules of their own environment, are characterized as lazy, mischievous, 'heavy' children. But in such

children, ADHD is often hidden in the background, and its consequences are visible in the area of motor development, attention, perception, emotional-social domain, speech, and relationships with others. Because of the negative responses it receives from its environment, the student often has a distorted image of himself, lacking motivation for learning, and generally has low appreciation of his own personality. It is therefore important that the environment is such that it recognizes its abilities and enables its affirmation to a strong person who will learn to control their aspirations and adequately communicate with their surroundings. In a regular primary school, a basketball club was formed. It includes students aged 10 to 14 with diagnosed ADHD and their peers of typical development. Through basketball trainings and matches with their peers, the ADHD students have been provided with a structured environment and consistency that encourages inclusion and development of a positive attitude towards such students. A questionnaire was designed to examine whether there is progress in the socio-emotional development of ADHD students in terms of self-esteem, self-respect, better regulation of undesirable behaviors, progress in school grades.

Keywords: basketball, inclusion, socio-emotional development, students with ADHD

UVOD

Kretanje je osnova čovjekova života. Od rođenja dijete svojim pokretima istražuje i upoznaje svoju okolinu. Kako raste, tako se i uključuje u razne socijalne interakcije sa svojim vršnjacima i ostalim osobama u svojoj blizini. Jednostavno, dijete se igra i ta igra postaje sredstvo cjelovitog djetetovog razvoja. Ona djeluje na njegov emocionalni, spoznajni, socijalni i tjelesni razvoj (Šagud i Petrović Sočo, 2014). Odrastanjem se mnoga djeca uključuju u razne tjelesne aktivnosti kroz igranje raznih igara na igralištima sa svojim vršnjacima, do treniranja raznih sportova. Sama tjelesna aktivnost ili tjelesno vježbanje čini bitan udio u stvaranju zdravog čovjeka jer mu je ono potrebno kako bi pravilno funkcionirao. Osim što nas tjelesna aktivnost održava zdravim, tjelesno i mentalno, sport i sportska rekreacija omogućuju druženje (Berčić i Donlić, 2009). Svjetska zdravstvena organizacija definira fizičku aktivnost kao svaki pokret tijela koji izvode skeletni mišići, a zahtijeva utrošak energije. Nadalje, tjelovježba čini podkategoriju fizičke aktivnosti, koja je planirana, strukturirana, repetitivna i ima za cilj poboljšanje ili održavanje jedne ili više komponenti fizičke spremnosti (World Health Organization, 2006). Jedan od veoma popularnih sportova diljem svijeta je košarka, koja okuplja i potiče pojedince svih dobni skupina na tjelesnu aktivnost i druženje, bilo kroz organizirane treninge ili kroz neformalne oblike vježbanja. Kao i svaki sport, tako i košarka ima svoju svrhu u odgojnom procesu mladih igrača. Kada se košarkaški trening provodi na kompetentan način, pozitivne strane bavljenja košarkom očituju se na svim područjima razvoja djeteta i adolescenta. Na prvom mjestu je svakako zdravlje, a ono se očituje u pravilnom fizičkom razvoju igrača, usvajanju zdravih prehrambenih navika, higijenskih navika, ali i općenito razvoju svijesti o važnosti i stjecanju navika bavljenja sportom i u kasnijoj dobi. Košarka može poticati i razvoj osobnih i društvenih vrijednosti, poput prihvaćanja obveza i poštivanja dogovorenih pravila i ostalih sudionika (suigrača, trenera, protivnike, suce), upornosti, osjećaja odgovornosti, ponašanje i funkcioniranje u timu te nošenje s pobjedama i porazima. Također, pozitivne promjene se mogu očitovati i u razvijanju psihičkih vještina-održavanje i usmjeravanje pažnje, selekcioniranje podržaja te u razvoju osjećaja samokontrole i samopouzdanja (Buceta i sur., 2000).

Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD) jedan je od najčešćih neurorazvojnih poremećaja dječje i adolescentne dobi. Karakteriziraju ga hiperaktivnost, impulzivnost i poremećaj pažnje. Češće se javlja u dječaka nego u djevojčica, otprilike četiri puta češće (Jurin, Sekušak-Galešev, 2008). U Hrvatskoj su istraživanja pokazala da oko 3 – 5 % djece školske dobi ima poremećaj pažnje/hiperaktivni poremećaj (Duvnjak i Velki, 2015, prema Kocijan-Hercigonja i sur., 1997; Lebedina Manzoni, 2006). Teškoće se očituju u području motorike, pažnje, percepcije, emocionalno-socijalnom području, području govora te u odnosima s okolinom. Djeca i učenici s dijagnosticiranim ADHD-om iskazuju motorički nemir, potrebu za pokretom i aktivnošću, pažnja je kratkotrajna i neselektivna, teškoće u svladavanju pisanja i čitanja, teškoće u kontroli poriva, neadekvatno afektivno reagiranje, dezorganiziranost. Zbog njihova karakteristična ponašanja, često im je socijalna afirmacija ugrožena; roditelji, vršnjaci, učitelji često iskazuju nezadovoljstvo, što uzrokuje stvaranje negativne slike o sebi kod takve djece i učenika. No, često funkcioniraju ispod svojih realnih mogućnosti i njihova opća inteligencija bolja je od razine koju sugerira njihov cjelokupni uradak (Kocijan-Hercigonja i sur., 2004). Razvojem inkluzivne prakse, u školama se djeca s ADHD-om školuju po individualiziranom pristupu kako bi bili što uspješniji i kako bi pokazali sve svoje potencijale. Inkluzija za ovu djecu znači mogućnost da se školuju na način koji uvažava njihov način funkcioniranja, učenja i ponašanja, a istovremeno ih se, kroz rad edukacijskog-rehabilitatora u školi, uči kako se nositi sa svakodnevnim izazovima (Državno pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008).

METODE

U jednoj osnovnoj školi u Zagrebu organiziran je košarkaški klub u koji na početku školske godine uključeni učenici od 10 do 14 godina, sa dijagnosticiranim ADHD-om i njihovi vršnjaci tipičnog razvoja. Od ukupno 11 učenika/članova KK „Labrada 1971-Žurko“, njih troje ima dijagnosticiran ADHD. Kroz organizirane košarkaške treninge i sportska natjecanja, učenicima je omogućena socijalna interakcija, mijenjanje negativnih oblika ponašanja kroz usvajanje pozitivnih, a sve kroz strukturiranu okolinu i dosljednost. Na taj način se potiče stvaranje pozitivnog mišljenja prema učenicima s ADHD-om, potiče se inkluzija i ono najvažnije, razvoj samopouzdanja i pozitivne slike samih učenika s dijagnosticiranim ADHD-om.

Cilj ovog rada bio je ispitati postoji li napredovanje u socio-emocionalnom razvoju učenika s ADHD-om u području samovrednovanja i samopoštovanja, bolje regulacije nepoželjnih ponašanja te ima li napretka u njihovom školskom uspjehu. Ispitivan je i kakav je stav njihovih kolega vršnjaka naspram njih. U tu svrhu formiran je upitnik koji se sastojao od 10 pitanja otvorenog tipa na kojeg su svi sudionici KK „Labrada 1971-Žurko“ odgovorili. Sudionici ispitivanja bili su upoznati sa razlogom provođenja istraživanja te im je bio omogućen prostor kako bi bili što koncentriranije i kako bi što iskrenije odgovorili.

Odgovarali su na sljedeća pitanja:

1. Smatraš li da je bavljenje košarkom važno samo za fizičko zdravlje ili je bitno i za samopouzdanje? Objasni zašto da/ne?;
2. Misliš li da te košarka uči odgovornosti i poštivanju pravila? Ako da zašto da, ako ne zašto ne.;

3. Smatraš li da svi na treningu i na utakmici imaju jednaka prava i obaveze?;
4. Što za tebe trener predstavlja u životu?;
5. Misliš li da košarka utječe i na tvoje ponašanje izvan treninga? Kako i na koji način?;
6. Trudiš li se tijekom treninga i utakmica kako bi dao sve od sebe? Ako da zašto da, ako ne zašto ne.;
7. Bodriš li svoje suigrače ako vidiš da im je teško ili da nemaju snage i pohvališ ih kad učine nešto dobro (potičeš 'sportski duh')?;
8. Osjećaš li se dobro kada pobijedite na utakmici? Ako da zašto da, ako ne zašto ne.;
9. Vidiš li promjene u svom ponašanju u školu, odnosu prema učenju i dobivenim ocjenama kao posljedica treniranja košarke (oduzimati ti vrijeme i ne možeš izvršavati školske obaveze ili si zbog toga postao organiziraniji i bolji u školi)?;
10. Da tebe nema, kako bi tim igrao (bilo bi sve isto ili si i ti važan dio tima)?.

REZULTATI I DISKUSIJA

Dobiveni rezultati uglavnom ne pokazuju velika odstupanja u odgovorima kod učenika kod kojih je prisutan ADHD i njihovih tipičnih rezultata. Na prvo pitanje 10 članova odgovorilo je kako misle da je bavljenje košarkom osim za fizičko zdravlje, bitno i za samopouzdanje jer im pomaže da prevladaju tremu, razviju bolju koncentraciju, stekli su nove prijatelje kroz treninge. Jedan učenik s ADHD-om odgovorio je negativno, „...jer već ima samopouzdanje...“. Na drugo pitanje svi su odgovorili pozitivno, odnosno svi smatraju kako ih košarka uči odgovornosti i poštivanju pravila. Neki od odgovora su: „...“treba naučiti poštivati trenera i ostale u klubu.“, „...učimo poštivanje pravila košarke, a ujedno i životu.“. Neki od odgovora učenika s ADHD-om su: „...ponašam se lijepo i pristojno.“, „...treba poštovati pravila da bi igrao.“ Na treće pitanje je jedan učenik odgovorio kako nemaju svi jednaka prava i obaveze „...jer trener određuje što mi radimo i on nas uči, određuje nam pozicije, a pravila se moraju poštivati.“, dok su ostali odgovorili kako imaju svi jednaka prava i obaveze, jer kako je naveo jedan učenik s ADHD-om „...svi smo kao tim.“. Za sve njih je trener pozitivna osoba, koja ih „...uči igrati košarku“, predstavlja „...prijatelja, uzor.“ Dva učenika su na pitanje *Utječe li košarka na tvoje ponašanje i izvan treninga?* odgovorili kako ne utječe: „...ja sam uvijek takav kakav jesam.“ i „...mislim da ne utječe.“; ostali su svjedočili kako utječe jer „...puno sam organiziraniji“, „...možda možemo bolje poštivati prijatelje kao i na utakmici i treningu.“, „...postanem kolektivniji“, a učenik s ADHD-om odgovara kako „...na kosarci sluša, a na satu se trudi slušati.“ Jedan učenik s ADHD-om odgovorio je kako se na treningu „...ponekad trudi jer mi se da, nekad ne jer mi se ne da.“, drugi je odgovorio „Da, zato što želim postati profi igrač.“. Njihovi vršnjaci su također svi odgovorili pozitivno, da se trude tijekom treninga i utakmica, a neki od odgovora su „...jer se i moji prijatelji trude, pa se i ja trudim.“, „...zato što i ako izgubimo potrudimo se i dodajemo se i poštujemo.“ Odgovori na sedmo pitanje su svi ispalili pozitivni. Učenik s ADHD-om je odgovorio kako potiče svoje suigrače „...jer su mi prijatelji.“, njegovi vršnjaci tipičnog razvoja odgovaraju „Da, jer je to važno za samopouzdanje.“, a jedan navodi: „DA pogotovo kada neko izađe van iz igre

pa mu kažem u čemu je pogriješio.“ Pobjeda na utakmici kod 9 učenika izaziva dobre osjećaje „...tada sam sretan.“, „...osjećam se dobro.“, a dva učenika, jedan s ADHD-om i njegov vršnjak, su odgovorili „Ne, zato što smo samo jednom pobijedili.“ Odgovori na pitanje *Vidiš li promjene u svom ponašanju u školi, odnosu prema učenju i dobivenim ocjenama kao posljedica treniranja košarke?* bili su najrazličitiji. Od 4 učenika s ADHD-om, dva vide pomak na bolje“Da, bolji sam.“; jedan smatra da mu ponekad oduzima vrijeme „Nekad mi oduzima vrijeme, al ne puno.“ dok jedan učenik ne vidi promjene jer „...već sam bio dobar u školi.“. Njihovi kolege vršnjaci vide negativne i pozitivne promjene. Tako navode npr. „...da, malo sam popustio.“, „Uglavnom je sve isto i mogu izvršavati školske obveze,“, „Zbog toga sam postao organiziraniji i bolji u školi.“ Zadnje pitanje, *Da tebe nema, kako bi tim igrao?* pokazuje kako većina članova KK Labrada 1971-Žurko smatra da su bitni članovi tima, „Važan sam.“, „Važan sam jer onda imamo zamjene i stalno podržavam sve u timu.“, „Ne bi bilo sve isto zato što sam ja nizak i treba nam niskih igrača.“ Jedan učenik smatra kako bi „...bili još bolji.“ da njega nema u timu. Njihovi vršnjaci s ADHD-om su dali različite odgovore: njih dvoje misli da su važan dio tima; jedan smatra kako bi „...igrali dobro, ali ne tako dobro kao kad sam ja tamo.“, a jedan učenik misli „Da mene nema možda bi više pobijedili.“ Odabrani uzorak bio je namjerno odabran kako bi dobili odgovore relevantne za ovu temu. Učenici s ADHD-om, kao i njihovi vršnjaci, većinom navode pozitivne odgovore vezane uz treniranje košarke. Navode kako kroz bavljenje tom aktivnosti uče o životnim pravilima, odgovornosti, timskom radu, ali vide i promjene u školskom uspjehu. Osnovna ideja inkluzije upravo jest ta da svatko, u skladu sa svojim mogućnostima doprinosi svom timu, zajednici, a time i društvu u cjelini.

ZAKLJUČAK

U razdoblju u kojem živimo sve je više sjedenja, a sve manje kretanja. Fizička aktivnost postaje luksuz za rijetke, a trebala bi biti ukomponirana u svakidašnji život. Važna je za odrasle, a ako ne, i još važnija za djecu, jer se dobre navike uče i stječu od malih nogu. Brojni su znanstvenici kroz svoja istraživanja pokazali kako je fizička aktivnost dobra ne samo za naše tjelesno zdravlje, već i za zdravlje općenito, jer je čovjek bio-psiho-soc struktura i svaki njegov dio se simultano razvija. Djeca i učenici s ADHD-om češće su od svojih vršnjaka izloženi kritikama zbog karakteristika svoga razvoja i ponašanja. U ovom radu se htjelo pokazati kako se kroz strukturiranu aktivnost, odnosno treninge košarke, može pokazati takvim učenicima da su i oni kvalitetan i bitan dio zajednice, konkretnije u ovom slučaju, svoje košarkaške ekipe. Tako im se pruža prilika da izgrade svoje, često, poljuljano samopouzdanje. Nadalje, kroz nove situacije koje im se događaju tijekom treninga i utakmica, imaju prilike vježbati svoju pažnju, usredotočenost na date zadatke i inhibirati svoje, situaciji neprimjerene oblike ponašanja. Iz njihovih tvrdnji vidljivo je kako su im treninzi košarke u tome zaista pomogli. U konačnici, treniranje je njihov izbor, nešto u čemu oni sami pronalaze značaj i uživaju, a samim time se i događa neposredno učenje, učenje kroz igru.

LITERATURA

1. Berčić, B., Đonlić, V. (2009) Tjelesno vježbanje u suvremenim uvjetima života. *Filozofska istraživanja*. 29(3), str. 449–460.
2. Buceta, J.M., Mondoni, M., Avakumović, A. i Killik, L. (2000). *Košarka za mlade igrače*. Zagreb: Gandalf.
3. Jurin, M. i Sekušak-Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)-multimodalni pristup. *Paediatrica Croatica*. 52(3).
4. Kocijan-Hercigonja, D., Buljan-Flander, G., i Vučković, D. (2004). *Hiperaktivno dijete: Uznemireni roditelji i odgajatelji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Šagud, M. i Petrović Sočo, B. (2014). *Playing-Medium for Understanding, Interpreting and Transforming Immediate Reality*. *Croatian Journal of Education*. 16(1), str. 279-289.
6. Velki, T., K. Romstein i sur. (2015). *Učimo zajedno: Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera
7. MZOS (2008). *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (»Narodne novine«, br. 59/90., 26/93., 27/93., 29/94., 7/96., 59/01., 114/01. i 76/05.). [Internet] Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11935&sec=2197>. [pristupljeno travanj 2017.].
8. World Health Organization (2006). *Physical activity definition*. [Internet] Dostupno na: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>. [pristupljeno travanj 2017.].

KOMUNIKACIJSKE SPOSOBNOSTI DJECE S CEREBRALNOM PARALIZOM

COMMUNICATION CAPACITIES OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Irena SLAVIČEK

Centar za odgoj i obrazovanje „Goljak“, Zagreb, Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT

Komunikacijske sposobnosti su proces prenošenja i razumijevanja poruka – misli, govora i emocija. Govor kao sastavni dio verbalne komunikacije je najučinkovitiji medij za prijenos informacija. Neverbalna komunikacija vrlo često prati verbalnu i manifestira ekspresiju emocija. I dok je verbalna komunikacija prvenstveno usmjerena na sadržaj onoga što je rečeno, neverbalna komunikacija ukazuje na ono što je pratilo oralnu komunikaciju. Usklađenost verbalnih i neverbalnih poruka bitna je za uspjeh u komuniciranju. Sposobnost komuniciranja razlikuje se kod djece i odraslih. Neverbalna sposobnost povezana je s općom kognitivnom sposobnošću te se neverbalni oblici komunikacije usavršavaju tijekom razvoja djeteta, ali postepeno s razvojem govora verbalna komunikacija postaje glavno sredstvo sporazumijevanja. Oštećenje govora kod djece s cerebralnom paralizom, prema podacima iz literature, pojavljuje se u 60 – 70% slučajeva. Klinička ispitivanja u Centru Goljak u Zagrebu upućuju da se smetnje komunikacije, koje uključuju verbalne i neverbalno izražavanje, otkrivaju kod gotovo svakog djeteta sa cerebralnom paralizom. Dysarthria i dyslalia kao najčešći oblici govornih poremećaja redovito su praćeni nekim od oblika deficijentnog neverbalnog izraza. U radu su opisane karakteristike komuniciranja djece sa sindromom cerebralne paralize te način razumijevanja verbalnih i neverbalnih poruka ove populacije. Pri tom je bitno naglasiti da je u kontaktu s djetetom kod kojeg postoji neurološko oštećenje potrebno izuzetno puno strpljenja, pažnje, pohvale i poticaja kako bi dijete moglo adekvatno izraziti svoje misli i osjećaje verbalnom i neverbalnom komunikacijom.

Ključne riječi: komunikacija, djeca, cerebralna paraliza, govorni poremećaji

ABSTRACT

Communication skills are the process of transmission and understanding of the message – of thought, speech and emotions. Speech as an integral part of verbal communication is the most effective medium for transmitting information. Non-verbal communication is very often accompanied by verbal and manifest expression of emotion. While verbal communication is primarily focused on the content of what is spoken, non-verbal communication indicates to what followed the oral communication. Compliance of verbal and non-verbal messages is essential for success in communication. The ability to communicate is different in children and adults. Non-verbal ability is associated with general cognitive ability and non-verbal forms of communication improved during the development of the child, but gradually with the development of speech, verbal communication becomes the main means of communication. Speech disorder in children with cerebral palsy, according to the literature, appears in 60-70% of cases. Clinical trials at the Centre Goljak in Zagreb suggest that interference of communication, including verbal and non-verbal expression, revealed in

almost every child with cerebral palsy. Dysarthria and Dyslalia as the most common forms of speech disorder are regularly accompanied by some form of deficiency in non-verbal expression. This paper describes the characteristics of communication of children with the syndrome of cerebral palsy and how they understand verbal and non-verbal messages. It is important to emphasise that it is in contact with a child where there is neurological damage required massive amounts of patience, attention, praise and encouragement so that the child could adequately express their thoughts and emotions through verbal and non-verbal communication.

Keywords: communication, children, cerebral palsy, speech disorder

UVOD

Komunikacijske vještine su proces prenošenja i razumijevanja poruka. One mogu biti verbalne i neverbalne. Prednosti verbalne komunikacije ističu se u brzini i povratnoj informaciji, ali nedostatak joj je iskrivljavanje poruke. Neverbalna komunikacija prati verbalnu i osigurava vidljivu ekspresiju emocija, ali kriva percepcija „govora tijela“ ili gesta mogu utjecati na krivu interpretaciju poruke. Neverbalni znakovi zamjenjuju, naglašavaju ili mogu biti u neskladu s verbalnom porukom.

Govor kao sastavni dio verbalne komunikacije

Govor je sredstvo sporazumijevanja među ljudima i sredstvo kojim izražavamo misli, emocije i želje. Govorom ujedno spajamo iskustvo, vještinu i znanje koje prenosimo i na iduće generacije, te je najuspješniji medij za prijenos informacija. Sa psihološkog gledišta, autori Stančić i Ljubešić (1994) smatraju da su temeljne funkcije govora semantička, komunikativna, funkcija stjecanja iskustva i funkcija djelovanja. Govor često olakšava mišljenje, budući da indirektno utječe na njega i na taj način omogućava stjecanje određenih vrsta iskustva. U komunikaciji govor ima funkciju priopćavanja misli, izražavanja i djelovanja. Govorom ne prenosimo samo intelektualni sadržaj nego i emocije koje čine neverbalni dio govora. Bishop (1987) i Robinson (1991), smatraju da emocionalna funkcija govora pripada njegovim genetičkim funkcijama. Ako je pri afatičkim poremećajima „genetički kasniji“ i po svojoj razini „viši intelektualni“ govor poremećen, njegova emocionalna komponenta – „emocionalni“ govor – je katkad sačuvana. Neki bolesnici nisu u stanju reći ili čak ponoviti riječi neke pjesme, ali su ih u stanju otpjevati. Govor kao sredstvo djelovanja može utjecati na svijest, a zatim i na ponašanje, ali može djelovati i direktno na ponašanje drugih putem molbi, zapovijedi, savjeta, upozoravanja, nagovaranja i sl. Ono što mislimo, ne mora uvijek odgovarati onome što kažemo. Razloge nalazimo u površinskim i dubinskim strukturama izgovorenih rečenica. Površinska struktura je nepotpuna i nastaje iz dubinske i potpune strukture rečenica. Osoba koja govori obično ne shvaća svoju pogrešku, a nesvjesno očekuje od sugovornika da reagira na njezinu nepotpunu i nedorečenu poruku. Upravo to stvara jedan od mogućih uzroka i problema u međuljudskom komuniciranju (Brajša, 1994). Isto tako izgovorena poruka, tek uz neverbalnu pratnju dobiva svoj puni smisao, značenje, te djelotvornost i utjecaj. Tako riječ, može promijeniti značenje ovisno o neverbalnom kontekstu, i to rečenici daje novi smisao. To znači da je pojam neke riječi usko povezan s kontekstom uporabe te je zbog toga i smisao riječi/iskaza širi. Verbalnim načinom prenosimo informacije, a neverbalnim putem stavove i

emocionalni odnos prema informacijama koje primamo ili odnos prema osobi s kojom komuniciramo. Čovjekova raspoloženja, emocije i motivi utječu na karakter njegove verbalizacije.

Neverbalna komunikacija

Neverbalna komunikacija je usko povezana s verbalnom, pa zato i predstavlja vrlo bitan dio komunikacije. Manifestira se kroz ponašanje tijela (držanje, usmjerenost i pokreti tijela pri sjedenju, stajanju, hodaњу i ležanju), mimiku (čela, obraza, brade, obrva i usta), očni kontakt (pogled, zjenice, očni mišići), govorno ponašanje (smijanje, glasovi bez verbalnog sadržaja), gestikulacija (govor ruku, velike i male geste, radnje), dodirivanje, odijevanje, prostorno ponašanje (intimno, osobno, društveno i javno vrijeme za kontakte), vanjski kontekst (vanjske okolnosti za vrijeme komuniciranja) (Burić-Moskaljov, 2014). Dakle, nije svejedno da li je tijekom razgovora glava pognuta ili uspravna, da li je tijelo napeto ili opušteno, važne su i geste i mimika jer se po njima zaključuje da li osoba stvarno misli ono što govori. Zatim, svako povišenje, sniženje ili promjena glasa utječe na smisao rečenice, a tijekom razgovora treba voditi računa o osjetljivosti na osobni prostor tzv. intimne zone i u kojoj situaciji i s kime vodimo razgovor. Do poteškoća u razumijevanju neverbalnih znakova može doći ako: isti neverbalni znak ima različita značenja, različiti znakovi imaju isto značenje ili su verbalni i neverbalni znakovi u sukobu. Zato je vrlo bitno ne oslanjati se samo na neverbalne znakove, nego i proučiti kontekst u kojemu se ti znakovi javljaju. S grupom neverbalnih znakova bolje se procjenjuje situacija i razumije sugovornik te moramo uzeti u obzir i osobno emocionalno stanje, jer možda nismo uvijek objektivni u opažanju. Istraživanja su pokazala da u svim kulturama ljudi prepoznaju šest primarnih osjećaja: radost, žalost, strah, iznenađenje, ljutnja, gađenje, dok je složene emocije teže prepoznati jer ih ljudi često kontroliraju zbog osobnih ili kulturoloških razloga (Robinson, 1991). I dok je verbalna komunikacija usmjerena na sadržaj i govori nam što je rečeno, neverbalna komunikacija daje kontekst, odnosno ukazuje na ono što je pratilo komunikaciju. Podskupina neverbalne komunikacije je paraverbalna komunikacija. Paraverbalna komunikacija daje informaciju o karakteristikama glasa odnosno kako je nešto izgovoreno. Karakteristike paraverbalne komunikacije su brzina, ritam, jačina glasa, boja glasa, artikulacija, melodija, jasnoća, te se uglavnom koriste kako bi naglasile pojedine riječi ili rečenice (Robinson, 1991; Brajša, 1994).

Uspjeh komuniciranja

Za uspjeh u komuniciranju važna je usklađenost verbalnih i neverbalnih poruka. Taj proces se provodi kroz tri razine:

1. razina: naglasak je na prepoznavanju i uočavanju osobnog i tuđeg neverbalnog ponašanja tijekom komunikacije
2. razina: razgovara se o neverbalnim porukama
3. razina: usklađivanje verbalnih i neverbalnih poruka iz razloga što su neverbalne poruke višeznačne, pa često dolazi do njihovog pogrešnog tumačenja.

Dobra verbalna komunikacija podrazumijeva upotrebu jezika koji je opće prihvaćen i razumljiv većini ljudi; kratke i jasne poruke; izbjegavanje nepotrebnih i nevažnih informacija; izbjegavanje digresija i širenja teme; apstraktne ideje objasniti na

jednostavnim primjerima i voditi računa o denotativnom (opisuje nešto što je zajedničko svim ljudima) i konotativnom (opisuje nešto što je karakteristika pojedinca) značenju riječi (Kolucki i Lemich, 2013).

Razvoj verbalnih i neverbalnih sposobnosti djece

Sposobnost komuniciranja različita je kod djece i odraslih. Djeca u ranoj dobi raspoložu s malim rasponom neverbalnih znakova koji su najvjerojatnije prirodni, odnosno vezani uz posebni ustroj signaliziranja, a javljaju se u vrlo ranoj kronološkoj dobi i u tako mnogo kultura da sigurno nisu usvojeni učenjem. Pod utjecajem kulture ili iskustva izražaj i značenje urođenih neverbalnih znakova (smijeh, podizanje obrva) mogu se mijenjati. Sposobnost oponašanja izražaja lica naglo raste kod djece u dobi od pet do devet godina, da bi u trinaestoj godini ta sposobnost bila ravna onoj kod odraslih (Bishop, 1987; Neill, 1994). Srednjoškolska populacija kao i odrasle osobe mogu sakriti svoje prave osjećaje i svjesno upravljati mimikom lica. U igri, djeca koriste intonaciju kako bi naglasili razliku između osoba koje zamišljaju da glume. Primijećeno je da djeca koriste „maminski jezik“ ako se obraćaju djeci mlađoj od sebe. Zadaća „maminskog jezika“ nije poticati dijete da nauči jezik, nego prenijeti poruku, odnosno omogućiti komunikaciju. Geste i sposobnost razumijevanja neverbalnih znakova razvijaju se nešto sporije i postepeno – od slikovitih do metaforičkih, što znači da je neverbalna sposobnost povezana s općom kognitivnom sposobnošću. Dijete kroz komunikaciju s okolinom razvija jezik. U predverbalnoj komunikaciji koja je djetetu bliska, između djeteta i odrasle osobe, stvara se interakcija. Toj ranoj predverbalnoj komunikaciji pridaje se velika važnost (milovanje djeteta, nošenje u naručju i sl.). Upravo je ta rana predverbalna komunikacija vrlo bitna za kasniji verbalni razvoj djeteta. Neverbalni oblici komunikacije koji se u suradnji s okolinom razvijaju tijekom prve godine života djeteta usavršavaju se, ali postepeno, s razvojem govora, verbalna komunikacija postaje glavno sredstvo sporazumijevanja. Kroz igru, komunikaciju i interakciju s odraslom osobom dijete uči i usvaja društvene norme i vrijednosti. Riječi „hvala“ i „molim“ dijete usvaja kroz igru primanja i davanja nekog predmeta s odraslima i tako usvaja cijeli obrazac ponašanja – pogled, osmijeh, klimanje glavom, jezični izričaj... S djetetovim razvojem istovremeno jača intencionalna komunikacija s okolinom što je istovremeno uvjet i posljedica govornog razvoja. U ranoj dobi riječi djeteta, npr. voda, mlijeko nemaju karakter konstatacije, nego traženja, zapovijedi. Dijete, iako nema razvijen govor, a želi nešto, na razne načine signalizira tu želju (gestom, mimikom, neologizmom ili ponekom riječi). Okolina tumači njegove znakove, a po djelovanju odraslih dijete vidi da li ga razumiju ili ne. Ako ga nisu shvatili, ono pojačava signalizaciju ili je mijenja. Verbalna komunikacija djeteta u predškolskom periodu, nakon što je usvojena osnova materinskog jezika (negdje nakon treće godine), okolini je razumljiva tek ako poznaje situaciju u kojoj se dijete nalazi i to ne zato jer se dijete jezično dobro ne izražava, već prvenstveno zato što je njegov način izražavanja nedovoljno jasan (Neill, 1994). U toj fazi dijete misli da okolina zna sve što i ono zna i vidi te nije sposobno procijeniti hoće li okolina pogrešno reagirati ako njegova poruka nije uspješno prenesena. U tom slučaju dijete uvijek okrivljuje druge što ga nisu razumjeli.

Komunikacija djece s cerebralnom paralizom

Istraživanja na području komunikacijskih vještina i sposobnosti djece sa sindromom cerebralne paralize malobrojna su u svijetu i prvenstveno se odnose na dijagnostička procjenjivanja. Klinička slika cerebralne paralize obuhvaća niz simptoma. Najizraženija su motorička odstupanja udružena s oštećenjem sensorike. Oštećenje govora pojavljuje se u 60 – 70% slučajeva kod ove populacije (Pospiš, 2006). Klinička ispitivanja u Centru Goljak u Zagrebu upućuju da se smetnje komunikacije, koje uključuju verbalno i neverbalno izražavanje otkrivaju kod gotovo svakog djeteta sa cerebralnom paralizom. Dysarthria i dyslalia kao najčešći oblici govornih poremećaja redovito su praćeni nekim od oblika deficijentnog neverbalnog izričaja. Korekcijom dysarthrie i dyslalie prvenstveno se bave logopedi, ali i edukacijski rehabilitatori, tijekom edukacijsko – rehabilitacijskog rada, veliku pozornost posvećuju pravilnoj artikulaciji te korekciji gramatičkih i jezičnih nepravilnosti. Kroz nastavne sadržaje (osobito iz hrvatskog jezika, prirode i društva u razrednoj nastavi) te i kroz sve ostale nastavne predmete i aktivnosti učenja u PSP-u (produženom stručnom postupku) osobitu pozornost stavljamo na pravilan gramatički, jezični i artikulacijski izričaj. Kroz senzoričke aktivnosti (senzorička integracija) koja se odvija kroz edukacijsko rehabilitacijske programe i nastavne sadržaje iz likovne i tehničke kulture u razrednoj nastavi, korigiramo neadekvatne neverbalne poruke djece. Budući da veći broj ove djece ne može adekvatno izraziti svoje misli, želje i poruke preostaje im neverbalna komunikacija kao jedini oblik izražavanja (Lou i sar., 1990). Motorička oštećenja kao primarni simptom u sindromu cerebralne paralize uvelike otežavaju i neverbalnu komunikaciju djeteta (npr. spazmi, hipotonija – ograničavaju neverbalnu poruku) ili je čak mogu onemogućiti ili iskriviti (Pospiš, 1999 i Stamer, 2000). Stoga je dobro poznavanje problematike osoba cerebralnom paralizom neophodno da bi se dijete moglo pravilno opservirati, a potom i ispravno terapijski intervenirati. U protivnom, iz navedenih razloga neverbalna poruka djeteta može biti pogrešno shvaćena od druge osobe, a u skladu s tim i povratna informacija (odgovor) od druge osobe prema djetetu može ići krivim smjerom. Sve to može rezultirati frustracijom djeteta. Dijete u takvom slučaju može misliti da je ono krivo što njegovu poruku nismo razumjeli. U praktičnom edukacijskom – rehabilitacijskom radu izuzetno je bitno poznavati i psihološke čimbenike koji utječu na dijete tijekom komunikacije (Pospiš, 1999; Slaviček, 2004). Promatramo li ponašanje tijela djeteta sa cerebralnom paralizom prilikom govornog izražavanja, uočavamo da ono spastičnim pokretima ruku pokušava potpomoći sebi u izgovorenoj misli. Pri tom cijelo tijelo može biti obuhvaćeno spastičnim obrascem. Kad je dijete izgovorilo željenu misao, primjećujemo fazu olakšanja kod djeteta, ono se opušta, spazam popušta do slijedeće potrebe za izgovorom. Mimika lica također je praćena spazmima (obrve se podižu, glava se zabacuje unazad, ukočenost brade otežava otvaranje usta i glasovnu artikulaciju). Kontakt očima teže se uspostavlja – pogled je ukočen, odsutan i fiksiran na neku točku pokraj sugovornika, a ne na samog sugovornika. Često puta pokret ruke (ataktičan ili atetotski) biva krivo shvaćen – dijete želi pokretom ruke signalizirati da nam nešto verbalno poručuje, te mu treba dati vremena da uskladi potrebu za izražavanjem misli s govornom motorikom. Pokreti ruke mu potpomažu da njima svrati pozornost na sebe i da sugovornik ima dovoljno senzibiliteta i vremena sačekati što će dijete izgovoriti. Požurivanje sugovornika (npr. „Daj reci što hoćeš!“, „Daj već jednom izgovori!“) izuzetno mogu dekoncentrirati i

blokirati dijete u komunikaciji te ga dodatno frustrirati. Stoga je u kontaktu s djetetom kod kojeg postoji neurološko oštećenje potrebno izuzetno puno strpljenja, pažnje, pohvale i podstreka kako bi dijete sa cerebralnom paralizom moglo izraziti svoje misli i osjećaje verbalnom i neverbalnom komunikacijom (Slaviček, 2004).

ZAKLJUČAK

Malobrojna su istraživanja na području komunikacijskih vještina i sposobnosti djece s cerebralnom paralizom te se pretežno odnose na dijagnostička procjenjivanja. Specifičnost kliničke slike cerebralne paralize upućuje na iznalaženje i primjenu adekvatnih terapijsko rehabilitacijskih modula u interkomunikacijskom pristupu djetetu. Deficijentnost verbalnog izraza, vrlo često je praćena i inhibicijom neverbalne poruke. Važno je istaknuti da komunikacija s djetetom neurološke patologije zahtijeva izuzetno puno pažnje, strpljivosti i poticaja kako bi dijete uskladilo verbalne i neverbalne poruke te manifestiralo ekspresiju emocija.

LITERATURA

1. Bishop, D.V.M. (1987). Language – impaired four year olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 1 (52), str. 156-173.
2. Brajša, P. (1994). Pedagoška komunikologija. Zagreb: Školske novine.
3. Burić-Moskaljov, M. (2014). Pporuke bez riječi: umijeće neverbalnog komuniciranja. Zagreb: TIM PRESS.
4. Jelić, S. (2014). Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u odgojno-obrazovnom sustavu. Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“.
5. Kolucki, B. i Lemish, D. (2013). Kako komunicirati s djecom. Zagreb: UNICEF.
6. Lou, H.C., Henriksen, I. & Brumen, P. (1990). Focal cerebral disfunction in developmental learning disabilities. *Lancet*. (335), pp. 8-11.
7. Neill, S. (1994). Neverbalna komunikacija, Zagreb: Educa.
8. Pospiš, M. (1999). Neuromotorni razvoj i psihosocijalna adaptacija. *Acta Medicorum*. (25), str. 85-99.
9. Pospiš, M. (2006). Učenje mozgom i edukacijsko zdravlje, Varaždinske toplice: Tonimir.
10. Robinson, J. (1991). Cause of Association of severe and resistent specific speech and language disorders. *Developmental Medicine and Child Neurology*. (33), pp. 943-962.
11. Slaviček, I. (2004). Suportivni terapijski postupci u edukacijsko-rehabilitacijskom pristupu bolesnom djetetu. U. A. Votava-Raić, B. Marinović, M. Dumić, ur. (2004). *Pedijatrija danas – Nespecifični simptomi u pedijatrijskoj dijagnostici*, Zagreb: Medicinska naklada.
12. Stančić, V. i Ljubešić, M., (1994). Jezik, govor, spoznaja. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
13. Stamer, M. (2000). *Posture and movement of the children with cerebral palsy*. London: A Harcourt Health Sciences Company.

VRŠNJAČKO NASILJE, SELF KONCEPT I PORODIČNI ODNOSI U ADOLESCENTNOM DOBU

BULLYING, SELF CONCEPT AND FAMILY RELATIONS DURING ADOLESCENCE

Tamara ĐORĐEVIĆ¹, Maja ANDELIĆ²

¹Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Kruševac, Srbija

²Samostalni istraživač

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je ispitivanje prediktivnih moći Cirkumpleks modela porodičnih odnosa i self koncepta u odnosu na vršnjačko nasilje. Prigodni uzorak je činilo 151 adolescenata, oba pola, uzrasta od 12 do 15 godina. Instrumenti koji su korišćeni u istraživanju su: Upitnik za procenu vršnjačkog nasilja (PRONA, Čolović, Kodžopeljić i Nikolašević, 2014), Upitnik self koncepta (Opačić, 1995), FACES IV (The Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale; Olson, 2000) i upitnik kreiran za potrebe istraživanja. Rezultati pokazuju da se vršnjačko nasilje može predvideti na osnovu porodičnih odnosa i self koncepta. Postoji razlika u izraženosti vršnjačkog nasilja i self koncepta u odnosu na pol ispitanika, takođe, razlike u izraženosti vršnjačkog nasilja se javljaju i kada je u pitanju red rođenja u porodici.

Ključne reči: vršnjačko nasilje, self koncept, cirkumpleks model porodičnih odnosa, adolescenti

ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate the predictive power of the Circumplex family relations model and self concept in relation to bullying, as criteria. The sample consisted of 151 adolescents of both sexes, aged 12 to 15 years. The instruments that were used in the study are: A questionnaire for assessment of peer violence (PRON, Colovic, Kodzopeljic and Nikolasevic, 2014), Self concept Questionnaire (Opacic, 1995), FACES IV (The Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale; Olson, 2000) and questionnaire created for research purposes. The results show that bullying can be predicted on the basis of family relationships and self concept. There is a difference in the severity of bullying and self concept in relation to gender of the respondents also differences in the severity of bullying occur when it comes to birth order in the family.

Keywords: bullying, self concept, circumplex model of family relations, adolescents

UVOD

Poslednjih godina u Srbiji, kao i u svetu, fenomen vršnjačkog nasilja je sve više prisutan u školama. Mladi najčešće pribegavaju upravo ovom obliku nasilja, koje se, neretko, može pretvoriti i u antisocijalno ponašanje (Smokowski i Holland-Kopasz, 2005). Vršnjačko nasilje se u literaturi često poistovećuje sa vršnjačkim zlostavljanjem. Za razliku od zlostavljanja, koje pripada težem obliku vršnjačkog nasilja, vršnjačko nasilje

predstavlja nadređenu kategoriju i ne uključuje nužno vršnjačko zlostavljanje (Rajhavan Bulat i Ajduković). Vršnjačko nasilje i zlostavljanje se mogu pojavljivati u vidu direktne agresije koja se ispoljava kroz fizičku i verbalnu agresiju (Olweus, 1993), kao i u vidu indirektna agresije koja je prikrivena i iskazuje se u vidu širenja glasina i ogovaranja (Björkvist, Lagerspetz & Kaukianen, 1992). Postoje brojne posledice po psihofizičko zdravlje dece koja su nasilna, kao i po decu koja doživljavaju nasilje. Najugroženija je kategorija dece koja su ujedno i žrtve nasilja i nasilnici. Ova deca su pod većim rizikom razvoja raznovrsnih psihosocijalnih i zdravstvenih problema, kao što su socijalna izolacija, depresivnost, anksioznost, psihosomatski simptomi te poremećaji hranjenja. Deca koja su žrtve nasilja imaju poteškoće u socijalnim odnosima, kao što su povučенost, socijalna anksioznost, strah od negativnog vrednovanja i izbegavanje socijalnih situacija, dok nasilnici češće ispoljavaju poremećaje u ponašanju, agresivnost, poremećaj pažnje i hiperaktivnost (Bulat i Ajduković 2012). Svrha ovog istraživanja jeste pokušaj da se utvrdi u kojoj meri je prisutno nasilje među vršnjacima i da li se ono može predvideti na osnovu self koncepta i porodičnih odnosa. Self koncept je veoma kompleksan pojam u psihološkoj teoriji i predstavlja sveukupno iskustvo o sebi koje je osoba stekla u različitim životnim domenima (Kuburić, 2009). U adolescentnom periodu, proces spoznaje samog sebe je složen i značajan i obuhvata veći broj različitih aspekata o sebi (Harter, 1990). U literaturi se opisuju različite promene koje se dešavaju u ovom osetljivom periodu, a odnose se na self. Smatra se da self postaje diferenciraniji, apstraktniji, adolescenti postaju introspektivniji, razvija se idealni self, interakcije postaju simetrične (Kenny, 1994, prema Lebedina-Manzoni i Lotar, 2010). Rezultati pojedinih istraživanja ukazuju na to da se samoprocene self koncepta mladih koji imaju poremećaj u ponašanju, značajno razlikuju od mladih koji ne ispoljavaju probleme u ponašanju. Naime, mladi i deca koji imaju poremećaj u ponašanju imaju lošije mišljenje o sebi, nego mladi koji nemaju ovaj poremećaj (McCarthy i Hoge, 1988; Protinsky, 1988; Tasii, 1994; Burns, 1982, prema Lacković-Grgin, 1994). Istraživanje koje je sprovedeno na osnovnoškolskom uzorku, pokazuje da su dečaci koji nisu uključeni u nasilje, zadovoljniji svojim fizičkim izgledom od žrtava, zadovoljniji sobom i uopšte svojim životom, kao i sopstvenim sposobnostima u školskom okruženju u odnosu na nasilnike/žrtve, a takođe i da su devojčice koje su neuključene u nasilje imaju veće opšte samopoštovanje, od devojčica koje su žrtve/nasilnice (Elez, 2003, prema Hrenar i sar. 2014). Porodični odnosi se mogu objasniti pomoću nekoliko modela. U ovom radu porodični odnosi će se posmatrati kroz prizmu Olsonovog Cirkumpleks modela bračnih i porodičnih odnosa (Olson, 2000). Model čine tri ključna koncepta koji olakšavaju razumevanje porodičnih odnosa, a to su: kohezivnost, fleksibilnost i komunikacija. Kohezivnost se odnosi na kvalitet emocionalnih odnosa među članovima porodice. Fleksibilnost podrazumeva kvalitet i ekspresiju vođstva i organizacije, kao i odnose među ulogama. Komunikacija predstavlja olakšavajuću dimenziju koja podrazumeva veštine pozitivne komunikacije koje porodični sistem koristi. Model polazi od pretpostavke da su za zdravo porodično funkcionisanje najpoželjniji balansirani nivoi kohezivnosti i fleksibilnosti, a nebalansirani nivoi ukazuju na problematične porodične odnose. Adekvatni odnosi u porodici su veoma važni i potrebni adolescentu, kako bi uspešno odgovorio na razvojne zadatke koji su karakteristični za ovaj osetljiv period. Jedan od glavnih uzroka devijantnog ponašanja,

stručnjaci pronalaze u lošoj porodičnoj komunikaciji. Brojni problemi se dovode u vezu sa lošim odnosima u porodici, kao i poremećenom porodičnom strukturom (nepotpune porodice) (Mandarić, 2012). Nasilna deca dolaze iz porodica u kojima se roditelji, a naročito majke, slabo uključuju u aktivnosti deteta. Kohezivnost u ovim porodicama je niža (Olweus, 1994; Berdondini & Smith, 1996). Najbolji prediktor nasilničkog ponašanja deteta jeste autoritarni stil roditeljstva (Baldry i Farrington, 2000.). Takođe, nedostatak pažnje i emocionalne topline kao i prevelika psihološka kontrola, povećavaju verovatnoću pojave nasilnog ponašanja, pogotovo kod muške dece (Olweus, 1998; Kuterovac, Jagodić i Keresteš, 1990; Palmer i Hollin, 2001). Komunikacija je narušena u porodicama koja imaju nasilnu decu, roditelji nameću svoje mišljenje bez bilo kakvog obrazloženja i demonstriraju svoju moć (Berthold i Hoover, 2000). Istraživanja pokazuju da je socioekonomski status negativno povezan s vršnjačkim nasiljem, odnosno da su deca roditelja koji su slabije obrazovani i imaju slabije prihode, sklonija nasilju prema vršnjacima (Rivers, Duncan i Besag, 2007; Wolke, Woods, Stanford i Schultz, 2001). Deca iz porodica sa većim brojem dece u većoj meri izražavaju nasilničko ponašanje, što je opet u vezi sa siromaštvom i niskim socioekonomskim statusom (Kim-Coheni, Moffitt, Caspi i Taylor, 2004; Wolke i sar., 2001); deca koja ne žive u potpunim porodicama, izražavaju više vršnjačkog nasilničkog ponašanja (Oliver, Oaks i Hoover, 1994.). Međutim, kada je ovo područje u pitanju, rezultati istraživanja su kontradiktorni, jer neka istraživanja pokazuju da stepen obrazovanja roditelja, socioekonomski status i porodična struktura, nisu u vezi sa vršnjačkim nasiljem (Sourander, Helstelä, Helenius i Piha, 2000). Osnovni cilj ovog istraživanja bio je ispitivanje mogućnosti predviđanja vršnjačkog nasilja pomoću selfkoncepta i porodičnih odnosa. Specifični ciljevi glase: Ispitati da li se razlikuju adolescenti različite uključenosti u vršnjačko nasiljeu različitim aspektima self koncepta i porodičnih odnosa; Ispitati da li postoje razlike u izraženosti vršnjačkog nasilja, self koncepta i porodičnog funkcionisanja s obzirom na sociodemografske varijable.

METODE

Uzorak i postupak

Nakon izbacivanja iz uzorka neadekvatno popunjenih upitnika (ukupno devet), u istraživanju je učestvovalo 151 učenika i učenica Osnovne škole: "Branislav Nušić" u Smederevu. Od ukupnog broja ispitanika, 58.3% bilo je ženskog, a 41.7% muškog pola. Prosečna starost ispitanika bila je 13.44 godina. Prikupljanje podataka je trajalo tokom meseca aprila 2017. godine, putem papir-olovka metode, a popunjavanje upitnika vršeno je grupno, dobrovoljno i anonimno. Pre početka ispitivanja, učenici su informisani o nameni i svrsi istraživanja, a takođe su bili upoznati sa time da će se prikupljeni podaci koristiti isključivo u naučne svrhe, kao i da njihov identitet neće biti javno prikazan. Baterija upitnika popunjavana je u roku od jednog školskog časa, a tokom ispitivanja nisu zabeležene nepredviđene situacije koje bi ometale koncentraciju učenika u davanju odgovora.

Instrumenti

U ovom istraživanju korišćeni su sledeći instrumenti: Upitnik PRONA-Procena nasilnog ponašanja (Čolović, Kodžopeljić i Nikolašević, 2014) namenjen je samoproceni ponašanja karakterističnih za nasilnu interakciju među učenicima osnovnih i srednjih škola. Upitnik sadrži 20 tvrdnji sa trostepenim skalama za odgovore, pri čemu ispitanici procenjuju učestalost nasilnog ponašanja. Stepeni na skali označeni su kao nikad (0), ponekad (1) i često (2). Upitnik sadrži dve skale. Prva skala, nazvana Izloženost vršnjačkom nasilju, obuhvata indikatore trpljenja vršnjačkog nasilja i ponašanja u ulozi žrtve. Druga skala, pod nazivom Sklonost ka nasilnom ponašanju, sadrži stavke koje se odnose na ispoljavanje fizičke agresije (odnosno, lakših i težih oblika fizičkog nasilja) i psihološkog, odnosno emocionalnog nasilja. Upitnik predstavlja skraćenu i revidiranu verziju 42-ajtemskog upitnika PRONA. Za procenjivanje self koncepta, korišćen je Upitnik self-koncepta (Opačić, 1995). Upitnik sadrži deset subskala: Emocionalnost-racionalnost, rigidnost, mizantropija, moralnost, lokus kontrole, globalno samopoštovanje, polna privlačnost. Za procenu funkcionisanja porodice, koristiće se FACES IV (The Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale; Olson, 2000) koji je baziran na Cirkumpleks modelu i sadrži četiri šest dimenzija od kojih su dve balansirane (balansirana kohezivnost i balansirana fleksibilnost) i što je veći skor na ove dve skale to su porodice funkcionalnije, i 4 nebalansirane (razdvojenost, umreženost, rigidnost i haotičnost), gde je niži skor funkcionalniji. U FACES IV integrisane su i dve dodatne skale – skala porodične komunikacije i porodičnog zadovoljstva. Model pretpostavlja da su balansirani bračni parovi i porodični sistemi funkcionalniji od nebalansiranih. Upitnik sadrži 60 pitanja Likertovog tipa, skaliranih od 1 (u potpunosti se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Upitnik socio-demografskih podataka kreiran za potrebe istraživanja koji sadrži sledeće varijable: Pol, uzrast, školski uspeh, potpunost porodice, redosled rođenja, obrazovanje roditelja. Pouzdanost skala je proverena pouzdanošću interne konzistencije, za ispitivanje prediktivnosti je korišćen Enter postupak linearne regresije. Kako nisu ispunjeni parametrijski uslovi, obzirom da rezultati nisu distribuirani normalno, za ispitivanje korelacija je korišćen Spirmanov koeficijent korelacije, dok su se razlike u izraženosti varijabli ispitivale Mann-Whitney U testom.

REZULTATI

Prvenstveno je proverena pouzdanost skala, odnosno subskala, korišćenih u istraživanju. Kada su u pitanju subskale self koncepta, one su se pokazale zadovoljavajuće, obzirom da se alfa koeficijent kreće u rasponu od 0.713 do 0.906. Slična je i situacija sa subskalama vršnjačkog nasilja kod kojih je alfa koeficijent 0.771, odnosno 0.811. Međutim, kod nekih subskala upitnika za ispitivanje porodičnog funkcionisanja dobijeni su alfa koeficijenti niži od 0.6, dok je najviši 0.880. Nakon ovoga ispitana je prediktivna moć self koncepta i porodičnog funkcionisanja u odnosu na vršnjačko nasilje.

Tabela 1. Regresiona analiza (Enter postupak)-predviđanje vršnjačkog nasilja self konceptom i porodičnim odnosima

Table 1. Regression analysis (Enter procedure)-prediction of peer violence self Concept and family relationships

Vršnjačko nasilje		
R=0.251; R ² =0.063; Prilagođeno R=0.050; F=4.971; df=150; p=0.008)		
Prediktori	β	p
Self koncept	-0.243**	0.007
Porodični odnosi	-0.018	0.841

**Statistički značajno na nivou p<0,01

Dobijeni rezultati ukazuju da se vršnjačko nasilje može predvideti pomoću self koncepta i porodičnih odnosa srednjoškolaca od 12 do 15 godina starosti (Tabela 1). Međutim, procenat varijanse koji se može objasniti je svega 6%. Na osnovu beta korelacija vršnjačkog nasilja i self koncepta može se zaključiti da je kod srednjoškolaca koji imaju bolje mišljenje o sebi niže izraženo vršnjačko nasilje. Ovi rezultati su u skladu sa onim koji su dobijeni u istraživanju na osnovnoškolskom uzorku (Elez, 2003, prema Hrenar i sar. 2014).

U tabelama 2 i 3 su prikazane samo dobijene statistički značajne korelacije subskala vršnjačkog nasilja i ispitivanih koncepata.

Tabela 2. Korelacija-povezanost izloženosti vršnjačkom nasilju i subskala self koncepta

Table 2. Correlation-exposure to peer violence and self-concept subskala

Izloženost vršnjačkom nasilju	Spirmanov koeficijent korelacije
Generalno samopoštovanje	-0.251**
Polna privlačnost	-0.244**
Socijalni odnosi	-0.292**

**Statistička značajnost na nivou p<0,01

U Tabeli 2 se vidi da postoji negativna veza izloženosti vršnjačkom nasilju i određenih self koncepata, odnosno da su oni srednjoškolci sa nižim generalnim samopoštovanjem, nižom samoprocenom polne privlačnosti i socijalnih odnosa izloženiji nasilju od strane vršnjaka. Ovi rezultati se poklapaju sa rezultatima dobijenim prilikom regresione analize, i u skladu su sa navedenim istraživanjem (Elez, 2003, prema Hrenar i sar. 2014).

Tabela 3. Korelacija-povezanost sklonosti nasilnom ponašanju i subskala porodičnog funkcionisanja

Table 3. Correlation - the correlation between the inclination to violent behavior and the sub-scales of family functioning

Sklonost nasilnom ponašanju	Spirmanov koeficijent korelacije
Balansirana kohezija	-0.259**
Deangažovanost	0.240**
Zaplet	0.232**
Haotičnost	0.263**
Komunikacija u porodici	-0.352**
Zadovoljstvo porodicom	-0.263**

**Statistički značajno na nivou p<0,01

Kada je u pitanju sklonost nasilnom ponašanju, dobijene su korelacije sa određenim subskalama porodičnog funkcionisanja (tabela 3). Tako su osobe sa nižom balansiranom kohezivnošću, slabijim komunikacijama u porodici i nižim zadovoljstvom porodicom povišene sklonosti nasilnom ponašanju. Takođe, ove sklonosti su povišene ukoliko su zaplet, deangažovanost i haotičnost u porodici više. Dobijeni rezultati su u skladu sa rezultatima dobijenim u ranijim istraživanjima (Berthold i Hoover, 2000; Olweus, 1994; Berdondini i Smith, 1996).

Kada su u pitanju razlike u izraženosti ispitivanih koncepata u odnosu na socio-demografske varijable, dobijene su značajne razlike u odnosu na pol i red rođenja u porodici. U tabeli 4 su prikazane samo statistički značajne razlike u odnosu na pol.

Tabela 4. Razlike u izraženosti self koncepta i vršnjačkog nasilja u odnosu na pol

Table 4. Differences in expression of self concept and peer violence in relation to pol

Pol	Rang		Mann-Whitney U test
Self koncept	M	4144.50	2128.500**
	Ž	7331.50	
Vršnjačko nasilje	M	5411.00	2149.000**
	Ž	6065.00	

**Statistički značajno na nivou $p < 0,01$

Može se videti da je vršnjačko nasilje izraženije kod pripadnika muškog pola, kada se radi o srednjoškolskom uzrastu. Za razliku od njih, kod devojčica se self koncept pokazao izraženijim. Kada je u pitanju razlika u izraženosti vršnjačkog nasilja u odnosu na redosled rođenja u porodici, ono je najizraženije kod dece koja su rođena treća i kasnije u porodici. Ovaj rezultat se može dovesti u vezu sa rezultatima ranijih istraživanja koji pokazuju da deca su iz brojnijih porodica sklonija nasilnom ponašanju (Kim-Coheni, Moffitt, Caspi i Taylor, 2004; Wolke i sar., 2001).

DISKUSIJA

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je utvrditi da li se vršnjačko nasilje može predvideti na osnovu procene samopoimanja od strane srednjoškolaca in a osnovu njihove procene svojih porodičnih odnosa. Ovaj cilj je ostvaren, pokazalo se da se 6% varijanse vršnjačkog nasilja može objasniti navedenim konceptima. Obzirom da je ovaj procenat manji, trebalo bi u budućim istraživanjima tragati za drugim konceptima koji doprinose vršnjačkom nasilju kako bi se ono redukovalo u što većoj meri. Kada je u pitanju povezanost različitih aspekata self koncepta sa vršnjačkim nasiljem, na osnovu dobijenih rezultata se može zaključiti da su one osobe koje imaju negativnu sliku o sebi izloženije trpnji nasilja od strane drugih. Tako će osobe koje sebe vide manje poželjnim u društvu i manje privlačnim u odnosu na druge u većoj meri biti izložene nasilju od strane vršnjaka. One osobe koje imaju veće i jače samopoštovanje, koje sebe cene i znaju “koliko vrede” će u manjoj meri dozvoliti drugima da se prema njima ponašaju neadekvatno, nasilnički. Ukoliko su zadovoljnije svojim fizičkim izgledom, odnosima sa vršnjacima ali i drugim osobama iz svog socijalnog okruženja, biće u manjoj meri podložne pokušajima vršnjaka da ih na fizički ili emocionalni način zlostavljaju. Sklonost vršnjačkom nasilju se nije pokazala statistički značajno povezanom sa self konceptom, ali postoji veza sa različitim faktorima porodičnog funkcionisanja. Dobijeni su očekivani rezultati, da je kod onih osoba koje procenjuju negativno deangažovanost, haotičnost i zaplet u svojim porodicama niže izražena

sklonost nasilnom ponašanju. Ovakvi rezultati su u skladu sa onim dobijenim u istraživanju Mandarić (Mandarić, 2012) koji ukazuju na to da u deca nasilnije ukoliko dolaze iz porodica sa poremećenom porodičnom strukturom. Kada su odnosi u porodici haotični, i kada roditelji nisu dovoljno uključeni u život deteta, kod njega se može razviti ovakav vid ponašanja. Takođe, ukoliko je dete zadovoljno svojom porodicom i odnosima koji u njoj vladaju, komunikacijom sa ostalim članovima porodice, iskrenošću i otvorenošću, u manjoj meri će biti sklono nasilničkom ponašanju. Kada se posmatra izraženost vršnjačkog nasilja u odnosu na pol, dobijeni rezultati ukazuju na višu sklonost pripadnika muškog pola nasilničkom ponašanju. Ovaj podatak se može uzeti sa rezervom, obzirom da uzorak nije ujednačen prema polu, ima više devojčica uključenih u uzorak. Ukoliko se ovaj podatak poveže sa rezultatima koji su dobijeni kada je u pitanju self concept, prema kome su devojčice zadovoljnije sobom i imaju više nivoe samoprocene kada je on u pitanju, očekivano je prema do sada dobijenim rezultatima jer osobe sa višim skorovima na subskalama self koncepta imaju manje tendencije da budu uključene u neki vid vršnjačkog nasilja. Tako i devojčice u manjoj meri ispoljavaju nasilno ponašanje, odnosno u manjoj meri su žrtve istog. Broj dece u porodici, odnosno redosled rođenja ispitanika se pokazao značajnim ukoliko je dete kasnije rođeno, tačnije rođeno treće ili četvrto u porodici. Ovaj podatak se može dovesti u vezu sa komunikacijom u porodici i kohezivnošću, takođe i sa strukturom, koja ukoliko nije adekvatna može narušava odnose koji vladaju u njoj i doprinose većoj sklonosti vršnjačkom nasilju.

ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem je pokazano da postoji veza između vršnjačkog nasilja i samoprocene srednjoškolaca kada se radi o self konceptu i porodičnim relacijama. Ova dva koncepta mogu da doprinesu razjašnjavanju vršnjačkog nasilja i njegovom boljem razumevanju. Sa decom bi trebalo više raditi na jačanju njihovog samopouzdanja i razvijanju pozitivne slike o sebi kako bi u manjoj meri bili izloženi vršnjačkom nasilju. Takođe, potrebno je raditi na porodičnom nivou na poboljšanju komunikacije i kohezivnosti unutar porodice kako bi se smanjila i sklonost dece da se nasilno ponašaju prema svojim vršnjacima, bilo fizički bilo emocionalno. Na polju jačanja samopouzdanja i poboljšanja slike o sebi je potrebno raditi više sa dečacima, obzirom da je self concept kod njih slabije izražen, dok su oni skloniji vršnjačkom nasilju. Posebnu pažnju treba obratiti i na decu iz velikih porodica i na odnose koji vladaju u njima. Naravno, ovo je samo deo velikog dijapazona mogućih uzroka nasilnog ponašanja među vršnjacima i obzirom da je ovo veoma bitan fenomen u školama u Srbiji, trebalo bi ga još detaljnije ispitati.

LITERATURA

1. Baldry, A. C., Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, pp.17-31.
2. Berdondini, L., Smith, P. K. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy*, 18 (1), pp.99-102.
3. Berthold, K. A., Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21 (1), pp. 65-78.
4. Björkvist, K., Lagerspetz, K. M. I., Kaukianen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression.

5. Čolović, P., Kodžopeljić, J., Nikolašević, Ž. (2014). Upitnik PRONA: Procena vršnjačkog nasilja kod učenika osnovnih i srednjih škola. *Primenjena psihologija*, 7 (Dodatak), str. 277-296.
6. Harter, S. (1990). Self and identity development. Feldman, S.S. Elliott G.R. (Ur.) *At the threshold: the developing adolescent*. Harvard University Press. Cambridge, MA. 352-387.
7. Hrenar, D., Bedić, B., Mudrovčić, D., Josić, M. (2014). Povezanost doživljavanja elektroničkog vršnjačkog nasilja i samopoimanja srednjoškolaca. *Studijski centar socijalnog rada Pravni fakultet u Zagrebu*. [Internet] Dostupno na: <http://www.drustvo-podrška.hr/wp-content/uploads/2014/10/Zbornik.pdf#page=27> (pristupljeno 16. marta 2017).
8. Kim-Cohen, J., Moffitt, T. E., Caspi, A. & Taylor, A. (2004). Genetic and environmental processes in young children's resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation. *Child Development*, 75 (3), pp. 651-658.
9. Kuburić, Z. (2009). Moć identifikacije. Beograd: Čigoja štampa, str.137-148.
10. Kuterovac-Jagodić, G., Keresteš, G. (1990). Perception of parental acceptance-rejection and some personality variables in young adults. *Društvena istraživanja*, 30-31, str. 477-491.
11. Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Zagreb: Naklada Slap, Jastrebarsko.
12. Lebedina Manzoni, M., Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod studenata u Hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19,(1) str.1-130.
13. Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovska smotra*, 82(1), str.131-149.
14. Oliver, R., Oaks, I. N. & Hoover, J. H. (1994). Family issues and interventions in bully and victim relationships. *The School Counselor*, 41 (3), pp. 199-202.
15. Olson, DH. (2000). Circumplex Model of Family Systems. *J Fam Ther*, 22(2), pp. 144-167.
16. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
17. Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), pp. 1171-1190.
18. Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Opačić, G., (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
20. Palmer, E. J. & Hollin, C. R. (2001). Sociomoral reasoning, perceptions of parenting and self-reported delinquency in adolescents. *Applied Cognitive Psychology*, 15(1), pp. 85-100.
21. Rajhavan Bulat, L. i Ajduković, M. (2012). Obiteljske i psihosocijalne odrednice vršnjačkoga nasilja među mladima. *Psihologijske teme*, 21(1), str. 167-194.
22. Rivers, I., Duncan, N. & Besag, V. E. (2007). *Bullying: A handbook for educators and parents*. Westport, CT: Praeger.
23. Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H. & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence – A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse Neglect*. 24 (7), pp. 873-888.
24. Smokowski, P.R., Holland-Kopasz, K. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), pp.101-110.
25. Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92 (4), pp.673-696.

UNAPRJEĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH U INSTITUCIONALNOM RESOCIJALIZACIJSKOM TRETMANU – IZ PERSPEKTIVE DJECE U SKRBI

IMPROVING QUALITY OF CHILDREN AND YOUTH LIFE IN INSTITUTIONAL RESOCIALIZATION TRIAL - FROM THE PERSPECTIVES OF CHILDREN IN CARE

Jasminka ZLOKOVIĆ¹, Sandra JUREKOVIĆ²

¹Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, Rijeka, Hrvatska

²Srednja škola Ambroza Haračića, Mali Lošinj, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Definiranje kvalitete života kao općeg blagostanja podrazumijeva objektivne čimbenike kao i osobno subjektivno vrednovanje emocionalnog, fizičkog, materijalnog, socijalnog stanja, procjene osobnog razvoja, te vrednovanje svrhovitosti aktivnosti. Subjektivna doživljaja zadovoljstva ima važnu ulogu u našem funkcioniranju. Zadovoljstvo, zahtjevi i stres koji proizlazi iz doživljaja nezadovoljstva svojom okolinom ili sobom samim utječu na osobni razvoj i odnose s drugim ljudima. Predmet istraživanja je ispitivanje zadovoljstva djece u institucionalnom resocijalizacijskom tretmanu i identificiranje nekih činitelja kvalitete života iz perspektive djece i mladih u skrbi. Istraživanje se provodi kroz dva vremenska razdoblja. Prvu fazu istraživanja proveli smo 2013. godine na uzorku 30 djece i mladih korisnika Odgojnog doma Mali Lošinj, što je predstavljalo cjelokupnu populaciju doma. Rezultati istraživanja u prvom vremenskom razdoblju pokazuju zadovoljstvo ispitanika uvjetima za neometano učenje, mogućnosti da se mogu s povjerenjem obratiti odgajateljima, zadovoljstvo odnosom odgajatelja prema korisnicima kao i nekim drugim aspektima života u Domu. Posebne poteškoće ispitanicima predstavlja odvojenost od obitelji i nezadovoljstvo kvalitetom prehrane kao i higijenskim uvjetima života. Rezultate istraživanja ne može se generalizirati međutim zasigurno pridonose mogućnostima unapređivanja kvalitete života korisnika Doma u kojem je istraživanje provedeno. Rezultate implementacije spoznaja do kojih se istraživanjem došlo planirano je ispitati 2017./2018. godine što bi izvjesno trebalo biti dostatno razdoblje i za značajnija organizacijska i druge vrste poboljšanja života djece u Domu. Rezultati istraživanja iz prvog vremenskog razdoblja otvaraju niz pitanja kao i potrebu komparativne analize kvalitete života djece i mladih u odgojnim domovima na nacionalnoj razini. Zadovoljstvo djece i mladih uvjetima života u Domu relevantno je za uspješnost resocijalizacijskog napretka i postizanja funkcionalno aktivne uključenosti u svakodnevni život.

Ključne riječi: djeca i mladi, resocijalizacijska skrb, odgojitelji, obitelj, kvaliteta života

ABSTRACT

Definition of quality of life as well as the general welfare by means of objective factors as well as personal subjective evaluation of the emotional, physical, material, social status, assessment of personal development, and evaluation of the appropriateness of activities. Subjective experience of satisfaction plays an important role in our functioning. Satisfaction, demands and stress resulting from the experience of dissatisfaction with their environment or themselves thus

affecting personal development and relationships with other people. This research is based on a survey of satisfaction and identify some relevant dimensions of quality of life of children and young people in institutional re-socialization treatment. The research is carried out over two time periods. The first phase of the survey was carried out in 2013 on a sample of 30 children and young users of the Mali Lošinj Home Education, which represented the entire population of the home. The results of the research in the first time show the satisfaction of the respondents with the conditions for uninterrupted learning, Opportunities to trust with educators, satisfaction with the attitude of the educator towards the users, as well as other aspects of life in the home Education. Particular difficulties for the respondents are separation from the family and dissatisfaction with the quality of nutrition as well as hygienic living conditions. The results of the research can not be generalized but certainly contribute to possibilities of improving the quality of life for residents of the House in which the research was conducted. The results of the knowledge implementation that this research was planned to examine and compare with the previous situation during 2017/2018 which would have to be a sufficient period of time for more significant organizational and other kinds of improvements to the lives of children in the home Education. The research results raise a number of questions and the need comparative analysis of the quality of life of children and young people in reformatories at the state level.

Keywords: children and youth, alternative care, social reintegration, educators, parents and children, quality of life

UVOD

Odrastanje je vrlo zahtjevan i osjetljiv proces za svu djecu, ali najviše za djecu koja odrastaju bez odgovarajuće roditeljske skrbi, odnosno djecu koja nemaju roditelje, koju su roditelji napustili ili im je oduzeto roditeljsko pravo. Djeca u alternativne oblike skrbi nerijetko već ulaze sa stresom zbog izdvajanja iz obitelji i traumatskih iskustava iz prošlosti, zbog čega mogu patiti od akutnih i kroničnih fizičkih i mentalnih zdravstvenih stanja. Predstavljaju, stoga, rizičnu skupinu za niz razvojnih problema, problema mentalnog zdravlja i problema u ponašanju¹⁶, koji im smanjuju šanse za uspjeh tijekom obrazovanja, ali i u životu općenito. Američka pedijatrijska akademija potvrđuje da djeca i mladi koji odrastaju u skrbi imaju veću prevalenciju fizičkih, razvojnih i ponašajnih zdravstvenih problema nego bilo koja druga skupina djece, a to je razlog zbog kojeg im se trebaju pružiti dodatne zdravstvene i socijalne usluge (Popović i Zloković, 2017). Osim što sam smještaj u instituciji može biti izvor sekundarne traumatizacije djeteta, kada mladi napokon iziđu iz skrbi i započnu sa samostalnim životima suočavaju se s nizom problema na koje nisu bili adekvatno pripremljeni i zbog kojih izjavljuju da im nedostaje podrška odraslih. Djeca s problemima u ponašanju koja su smještena u domovima za odgoj i odgojnim domovima nerijetko su djeca s traumatskim iskustvima koja trebaju kvalitetan resocijalizacijski tretman, no često im nedostaje motivacija i nerijetko bježe iz ustanova skrbi, izlažući se novim rizicima za zdravlje. Upravo zbog priznavanja neželjenih aspekata institucijske skrbi u Republici Hrvatskoj je na snazi deinstitucionalizacija s ciljem prevencije smještaja djece u institucije i premještaja

¹⁶2011. godine prihvaćen je prijedlog termina problemi u ponašanju djece i mladih što se smatra manje stigmatizirajućim od prethodnog termina poremećaji u ponašanju (Koller Trbović i Žižak, 2012, str. 49).

djece iz institucija u izvaninstitucijske oblike skrbi. Međutim, radi se o složenom procesu reformi koji se može kvalitetno ostvariti jedino ako svi dionici u njemu surađuju uz istovremeno uvažavanje „glasa“ djece u skrbi. Neosporno je da postoji potreba djece s problemima u ponašanju za pravodobnim stručnim tretmanom, koji se osim zdravstvenih, socijalnih ustanova i ustanova resocijalizacijskog tretmana očekuje i unutar odgojno-obrazovnog sustava. Čini se da u mnogim odgojno-obrazovnim ustanovama (pa i u društvu u cjelini) još nije dostignuta razina socijalne spremnosti koja bi pokrenula proces promjena usmjerenih na ostvarenje toga cilja. Zbog različitih razloga, pa tako i onih koje se smije pripisati i nepovoljno promjenjivim socijalnim i ekonomskim uvjetima, povećava se broj djece koja manifestiraju probleme u ponašanju ili druge oblike teškoća socijalne integracije. Odgojno-obrazovne ustanove djeci rizičnih ponašanja, kao i djeci s problemima u ponašanju, iz objektivnih i subjektivnih razloga nerijetko su i jedina prilika stručnog pristupa i omogućavanja napretka te promjena u viđenju svoje budućnosti. Na značaj odgojno-obrazovnih ustanova i kvalitete stručne pomoći koju potencijalno djeca s problemima u ponašanju mogu i trebaju dobiti, između ostalog i u školi, ukazuju i aktualna nastojanja o deinstitucionalizaciji tretmana djece s problemima u ponašanju (ibid.). Zbog ignoriranja ili neprimjerene pomoći i zaštite u obitelji mnogi problemi u djece i mladih u školi ili široj okolini mogu izazvati različite oblike rizičnih i asocijalnih ponašanja, što je u suprotnosti s humanim ciljevima zaštite djece. Sa stajališta razvojnih teorija djeca i mladi posebno su podložni odgojnim utjecajima roditelja, vršnjaka, prijatelja, medija i drugih socijalnih sredina, pa tako i brojnim oblicima moguće manipulacije i „odvođenja“ u neki „novi“ i često imaginarni „progresivni“ svijet (Zloković i Vrcelj, 2010). Etiologija problema koje djeca i mladi manifestiraju upućuje na potrebu primarne prevencije, kao i poduzimanja ranih intervencija, koje bi osigurale uredan razvoj djece. Intenzivna suradnja i međusobno razumijevanje roditelja, nastavnika, odgajatelja i stručno-razvojne službe doma u kojem mlada osoba ostvaruje svoj institucijski resocijalizacijski tretman bitni su za postizanje zadovoljavajućeg resocijalizacijskog napretka i funkcionalno aktivne uključenosti u svakodnevni život. Stručnjaci različitih znanstvenih područja pokušavaju iznaći odgovor na pitanje zašto neka djeca i mladi koji su izloženi rizičnim činiteljima ne usvajaju rizično ili asocijalno ponašanje, za razliku od drugih koji se nalaze u istim ili sličnim okolnostima, te im podliježu. Prosocijalno ponašanje smatra se važnim aspektom razvoja, te je izučavan ne samo kod čovjeka već i brojnih životinjskih vrsta. Suprotni spektrom prosocijalnog ponašanja predstavlja društveno neprihvatljivo ponašanje, koje prvenstveno shvaćamo kao asocijalnu pojavu – namjernog nanošenja povrede ljudima ili vlasništvu (Jessor, 1998; Uzelac i Bouillet, 2007; Bašić, 2009). Rizična ponašanja i problemi u ponašanju mogu se pojaviti u bilo kojoj razvojnoj dobi. Problem ponašanja može se manifestirati već kod djece predškolske i rane školske dobi, a nagli rast ove pojave događa se u razdoblju adolescencije. Djeca uglavnom nisu svjesna poteškoća povezanih s njihovim ponašanjem ili činjenicom da ponašanje odstupa od onoga što u širem kontekstu smatramo socijalno prihvatljivim. Mnogi problemi u ponašanju reprezentant su ekstenziviranja emocija. Djeca najčešće ne mogu jasno verbalizirati problem, već se najčešće manifestira neprilagođenim ponašanjem. Problemi u ponašanju definiraju se kao odstupanja od uobičajenih standarda ili normi koji vrijeđe za određenu dob djeteta u određenom socijalnom okruženju, a koje se zbog mogućih posljedica za dijete i/ili

okolinu, smatra štetnima i/ili opasnima pa stoga zahtijevaju poseban tretman (Bouillet, 2010). Za djecu je poznato ukoliko se pokaže potrebnim pristupiti nekom obliku tretmana da u pravilu tretman započinju kao nedobrovoljni klijenti. Mpfu (Lebedina-Manzoni, 2010) navodi kako je dvije trećine djece s problemima u ponašanju u dobi od 7 do 15 godina u aktivnom otporu prema tretmanu kao i prema stručnjacima koji ga provode. U početku, djeca smatraju kako su uzroci njihovih problema povezani s okruženjem i/ili odraslim osobama, a nikako s njima samima. Različiti oblici problema u ponašanju manifestiraju se u interakciji često bez jasne granice prelaska iz jednoga u drugi. Stoga, smatra se da je svaka klasifikacija problema u ponašanju umjetna i nesavršena. To se odnosi i na uobičajenu podjelu na pasivne (internalizirane) i aktivne (eksternalizirane) probleme u ponašanju zbog činjenice da dijete može manifestirati i jedne i druge oblike ponašanja (npr. agresivnost u obitelji, a povučенost u školi). Pojedini oblici problema u ponašanju uključuju aktivnu i pasivnu komponentu (npr. nemarnost, bijeg od kuće i sl.) (ibid.). Djeca i mladi s problemima u ponašanju u odnosu na roditelje, obitelj, vršnjake, nastavnike ponašaju se neprihvatljivo u sukobu su s roditeljima, perzistentno se suprostavljaju autoritetu i ponašaju se grubo i agresivno bez osjećaja krivnje, agresivna su prema drugoj djeci ili okrutni prema životinjama, odsutni su s nastave, ne poštuju vrijeme određeno za dolazak kući, uništavaju imovinu kao što se uočavaju i druga socijalno neželjena ponašanja. Moguće uzroke valja promatrati u kontekstu interakcije psiholoških, socijalnih, ekonomskih i drugih relevantnih činitelja. Definiciju «rizičnog životnog stila» kao potencijalnog asocijalnog ili problema u ponašanju teško je precizno odrediti, a odgovor na problem moguće je razmatrati u kontekstu ekološkog modela (Bronfenbrenner, 1979). Model istraživanja polazi od nekoliko razina: osobnih crta ličnosti, kulturnog konteksta, socijalno-ekonomskog sustava, obrazovanja i drugih činitelja. Termin «djeca i mladi u riziku» u znanstveno-stručnoj literaturi koristi se uglavnom kao «univerzalni» termin za osobe koje tijekom djetinjstva i adolescencije iskazuju različite obiteljske, zdravstvene, emocionalne, odgojno-obrazovne probleme, ili neke oblike problema ponašanja i ličnosti (Bašić, 2000, u: Izvješću OECD-a, 2007). S obzirom na glavni cilj rada ovom prilikom autorice ne ulaze u širi prikaz etiologije problema kao niti u širi teorijski prikaz različitosti u pristupima tretmanu djece s problemima u ponašanju. Polazimo od humanističko-razvojnog pristupa prema kojem uloga obitelji, vršnjaka, nastavnika, odgajatelja i stručno-razvojnih službi, te međusobno kvalitetna suradnja i uvjeti života djece u institucionalnom resocijalizacijskom tretmanu koji rezultiraju osjećajem zadovoljstva i osjećajem uspješnosti tretmana imaju respektabilan značaj u poticanju urednog razvoja djece. U mnogim teorijskim pristupima šire je prihvaćena definicija kvalitete života kao općeg blagostanja koje podrazumijeva objektivne čimbenike kao i osobno subjektivno vrednovanje emocionalnog, fizičkog, materijalnog, socijalnog stanja, procjene osobnog razvoja, te vrednovanje svrhovitosti aktivnosti. Subjektivan doživljaj zadovoljstva ima važnu ulogu u našem funkcioniranju (Vuletić, 2011). Zadovoljstvo, zahtjevi i stress koji proizlazi iz doživljaja nezadovoljstva svojom okolinom ili sobom sam ima utjecaj na osobni razvoj, zdravlje i odnose s drugim ljudima.

Predmet istraživanja odnosi se na ispitivanje zadovoljstva i identificiranje nekih relevantnih dimenzija kvalitete života djece i mladih koji se nalaze u institucionalnom resocijalizacijskom tretmanu u Domu Mali Lošinj. Istraživanje se provodi tijekom dva

vremenska razdoblja. Prvu fazu istraživanja proveli smo 2013. godine. Implementacija spoznaja ispitivati će se tijekom 2017/2018. godine kao dostatnog perioda i za moguće značajnije organizacijske i druge vrste promjena i unapređivanja života u Domu.

Osnovni ciljevi istraživanja u prvoj vremenskoj jedinici bili su: ispitati neke dimenzije kvalitete života i institucionalnog resocijalizacijskog tretmana iz perspektive mladih s problemima u ponašanju; ispitati zadovoljstvo kvalitetom usluga Odgojnog doma Mali Lošinj; ispitati prijedloge korisnika za poboljšanje stanja i unapređivanje kvalitete života tijekom resocijalizacijskog tretmana.

Polazeći od značaja zadovoljavajućih uvjeta života u resocijalizacijskim ustanovama za djecu i mlade postavljene su dvije glavne hipoteze: 1. Ispitanici iskazuju zadovoljstvo kvalitetom života u Odgojnom domu Mali Lošinj (sigurnost boravka; dostupnost stručne podrške i pomoći u učenju; uvjeti života, pozitivni odnos sa odgajateljima). 2. Djeci i mladima korisnicima Doma odvojenost od vlastite obitelji predstavlja problem.

METODE

Uzorak istraživačkog rada čine djeca i mladi korisnici Odgojnog doma Mali Lošinj. Uzorak je namjeran zbog dostupnosti provedbe istraživanja. U istraživanju je sudjelovalo 30 ispitanika muškog spola što je 2013. godine¹⁷, predstavljalo cjelokupnu populaciju doma. Usluge ovoga Doma namijenjene su jedino mladićima s problemima u ponašanju u životnoj dobi od 14 do 18 godina. Prosječna dob ispitanika bila je 16,93 godina. Najmlađi ispitanik imao je 14 godina, a najstariji bio je u dobi od 19 godina (u izuzetnim situacijama punoljetni mladići ostaju u Domu ukoliko im još nije osiguran smještaj izvan Doma).

Istraživačka metoda - kao sredstvo u prikupljanja potrebnih informacija koristili smo se upitnikom koji je posebno kreiranim za ovo ispitivanje. Anketa je konstruirana poštujući neke zakonitosti o važnosti fizioloških potreba, potrebe za sigurnošću, pripadanjem, poštovanjem, stjecanjem znanja i samoaktualizacije. Anketni upitnik sastojao se od nekoliko skupina pitanja. Prikupljeni su demografski podaci o ispitanicima (spol, životan dob), potom se od ispitanika očekivalo da prema osobnom mišljenju i iskustvu procjene zadovoljstvo uvjetima života u Domu i odnosa sa obitelji i okolinom. Procjenjivalo se sveukupno 36 čestica na skali zadovoljstva od 1 do 4 (1 uopće ne, 2 uglavnom ne, 3 niti da niti ne, 4 uglavnom da, 5 u potpunosti da). Nadalje, pitanja u upitniku odnosila su se na izvore poteškoća korisnika, kao i na izvore podrške, te procjenu cjelokupne kvalitete života u Domu. Ispitanike se na kraju zamolilo da iznesu neke svoje prijedloge i sugestije za poboljšanjem trenutnog stanja. U ovome radu moguće je prezentirati samo djelomične rezultate istraživanja.

¹⁷Prva faza istraživanja provodila se dijelom i za potrebe diplomskog rada S. Oltran-Jureković: Unapređenje kvalitete života mladih u odgojnom domu. Podaci o diplomskom radu u bibliografiji.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati ispitivanja o uvjetima u kojima korisnici Doma Mali Lošinj žive i međusobnim odnosima sa neposrednom i širom okolinom pokazuju veliki broj zadovoljnih ispitanika. Ovo se posebno odnosi na zadovoljstvo s obzirom kada im je potrebna pomoć i podrška cijene mogućnost da se mogu s povjerenjem obratiti odgojiteljima (x 4,30). U Domu im je osigurano i sve dostupno za neometano učenje i napredovanje (x 4,10). Zadovoljni su stručnom pomoći u Domu (x 4,00) i uređenosti doma (x 4,07). Ovo bi vjerojatno upućivalo da kvalitetne uvjete za učenje i ugodnost života mnogi ispitanici nisu imali u obiteljskom domu iako izjavljuju da im obitelj nedostaje (x 3,86). Nesumnjivo, institucionalni i alternativni oblici skrbi o djeci nisu odgovarajuća zamjena obitelji što je i jedan od razloga nastojanjima deinstitucionalizacije kao aktualnom problemu u razmatranju resornog Ministarstva u Republici Hrvatskoj. Unatoč osjećaju nedostatka obitelji za vrijeme boravka u Domu dio ispitanika procjenjuje da ima dobre odnose sa obitelji (x 4,24) i održava s njome kontakte (x 4,10) što je jedna od relevantnih pretpostavki uspješnijem resocijalizacijskom tretmanu. Svoje odgojitelje kao rezultat podrške i pomoći koju od njih dobiju poštuje veliki broj ispitanika (x 4,45). Umjerenijim doživljavaju uzvraćanje poštovanja od strane odgojitelja (x 3,89). Higijenskim uvjetima u Domu (x 3,50) i čistoćom okoliša Doma (x 3,90), dostupnosti opreme koja im je potrebna za ugodan boravak i kvalitetan život u Domu (x 3,50) niti su zadovoljni niti nezadovoljni. Posebno su nezadovoljni kvalitetom hrane (x 2,60) (jednoličnost, često podgrijavanje ili serviranje hladne hrane) što im je ujedno i jedna od glavnih preporuka za poboljšanjem kvalitete života u Domu. Visina džeparca koja je za vrijeme prve faze ispitivanja iznosila 100 kuna tijekom mjeseca (cca 13 eura) ispitanici smatraju nedostatnom za potrebe koje imaju u svezi potrebe za dodatnom i raznolikijom prehranom (izvan Doma) ili potreba za održavanjem osobne higijene (x 3,07). Dio ispitanika ukazuje na potrebu poboljšanja stanja s obzirom na iskazivanje osobnog mišljenja i emocija u grupi (x 3,24) kao i poboljšanja grupne kohezije sa vršnjacima/prijateljima u Domu (x 3,48). Rezultate koje smo dobili od ispitanika o nekim uvjetima života u Domu kao i o međusobnim odnosima s odgojiteljima i okolinom prikazani su u tablici 1.

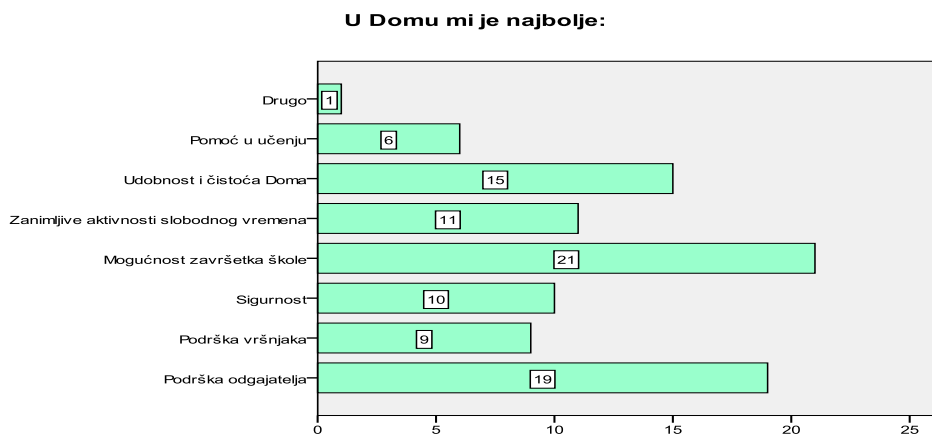
Tablica 1. Mišljenje ispitanika o uvjetima života u Domu i odnosima sa odgojiteljima i širom okolinom
Table 1. The subject's opinion on living conditions in the Home and relationships with educators and the surrounding environment

Uvjeti života, odnosi s odgojiteljima i okolinom	N	Min.	Max.	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
U Domu imam sve što mi je potrebno za ugodan boravak i kvalitetan život.	30	1	5	3,50	1,042
U Domu imam sve što mi je potrebno za neometano učenje.	30	2	5	4,10	,923
Zadovoljan/na sam kvalitetom hrane u Domu.	30	1	5	2,60	1,248
Zadovoljan/na sam čistoćom Doma.	30	1	5	3,50	1,225
Zadovoljan/na sam čistoćom okoliša oko Doma.	29	1	5	3,90	1,081
Zadovoljan/na sam količinom novca kojom raspolazem u Domu.	30	1	5	3,07	1,337
U Domu se osjećam ugodno.	30	1	5	3,40	1,248
U Domu se osjećam sigurno.	30	1	5	3,57	1,278

U Domu dobivam zadovoljavajuću razinu emocionalne podrške.	29	1	5	3,52	1,243
U Domu dobivam zadovoljavajuću stručnu podršku.	30	3	5	4,00	,743
U Domu se ne bojim izraziti svoje mišljenje i emocije.	30	1	5	3,83	1,177
Kada mi je potrebna pomoć ili podrška imam se kome obratiti.	30	1	5	4,30	,837
Osjećam se voljeno od ljudi koji su mi važni u Domu.	29	1	5	2,90	1,235
Zadovoljan/na sam odnosima sa svojim prijateljima u Domu.	29	1	5	3,48	1,214
U grupi mogu izraziti svoje mišljenje i emocije.	29	1	5	3,24	1,327
Imam dobar odnos sa svojom obitelji.	29	1	5	4,24	1,123
Održavam kvalitetne kontakte sa svojom obitelji.	29	1	5	4,10	1,235
U Domu mi nedostaje moja obitelj.	29	1	5	3,86	1,302
Smatram da moja obitelj dobro surađuje s Domom.	29	1	5	3,48	1,299
Zadovoljan/na sam količinom dužnosti koje obavljam.	29	1	5	3,83	1,037
Poštujem svoje odgojitelje.	29	3	5	4,45	,572
Smatram da odgajatelji poštuju mene.	28	1	5	3,89	1,197
Smatram da me ostali korisnici Doma poštuju.	28	1	5	3,43	1,034
Odgajatelji se prema svoj djeci/mladima u Domu ponašaju jednako.	29	1	5	3,10	1,423
U grupi se poštuju različita mišljenja.	29	1	5	3,48	1,299
Zadovoljan sam sa školom koju pohađam.	29	1	5	3,86	1,356
Škola koju pohađam bila je moj izbor.	29	1	5	3,90	1,398
U Domu dobivam zadovoljavajuću pomoć u učenju.	28	1	5	3,96	1,232
U Domu imam priliku dodatno učiti o stvarima koje me zanimaju.	29	1	5	3,76	1,405
Važna mi je lijepa uređenost Doma.	29	2	5	4,07	,923
Važan mi je moj izgled.	29	2	5	4,17	1,002
Smatram da moj izgled doprinosi boljoj prihvaćenosti u mom društvu.	29	1	5	3,28	1,279
Zadovoljan/na sam aktivnostima slobodnog vremena koje mi Dom pruža.	29	1	5	3,62	1,237
Zadovoljan/na sam količinom slobodnog vremena koje imam na raspolaganju.	29	1	5	3,83	1,284
Puno sam naučio/la tijekom moga života u ovom Domu.	29	1	5	3,69	1,228
Smatram da će mi boravak u Domu pomoći u daljnjem životu.	29	1	5	3,79	1,449

Ispitivanjem nekih dimenzija procjene kvalitete života djece u institucionalnom tretmanu koje se odnose na uvjete boravka i učenja, odnose sa odgojiteljima, mogućnostima napredovanja, osobnog izbora škole, organizirano slobodno vrijeme upućeni smo na mogući optimistični zaključak o mišljenju i zadovoljstvu većeg broja korisnika. Odgovori ispitanika o zadovoljstvu onime što su tijekom boravka u Domu naučili (x 3,79) kao i o tome smatraju li da će im boravak u ovome Domu pomoći u daljnjem životu (x 3,69) iako na razini srednjih vrijednosti mogu upućivati na činjenicu da korisnici uočavaju određena osobna napredovanja tijekom resocijalizacijskog tretmana. U procjeni individualnog zadovoljstva ispitanika različitim segmentima života u Domu Mali Lošinj, istraživanje je pokazalo kako veliki broj ispitanika najviše cijeni mogućnost završetka škole i to 70% ($N=21$). Podršku odgojitelja smatra da ima njih 63,3% ($N=19$). Unatoč sugestijama za poboljšanjem stanja u svezi udobnosti i higijenskim uvjetima zadovoljno je 50% ispitanika Doma ($N=15$). Osjećaj sigurnosti za vrijeme boravka u Domu posebno smatra izvorom zadovoljstva 33,3% ($N=10$)

ispitanika što bi moglo upućivati da ova djeca i mladi tijekom boravka u obitelji nisu se osjećali sigurno kako bi se to inače moglo očekivati od roditelja. Međusobna podrška vršnjaka važna je za 30% ispitanika (N=9), kao i pomoć u učenju koju imaju od odgojitelja za njih 20% (N=6). Izvorom zadovoljstva za vrijeme boravka u Domu ispitanici su navodili i mogućnost korištenja čamca koju Dom posjeduje (N=10, 33,3%) što upućuje na potrebu i obogaćivanja sadržaja slobodnog vremena (grafikon 1).



Slika 1. Neki izvori zadovoljstva djece i mladih za vrijeme boravka u Domu

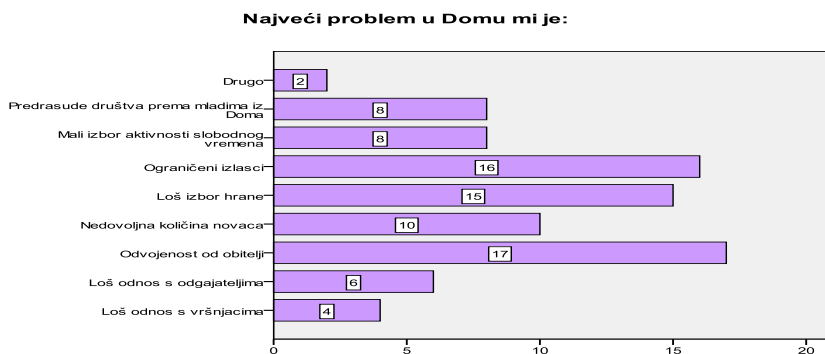
Figure 1. Some sources of pleasure for children and young people during their stay in the Home

Ukupnu kvalitetu života u Domu ispitanici su procijenili prosječnom aritmetičkom sredinom 3,30 (standardna devijacija 0,952). Rezultati ovakve procjene ukazuju na potrebu poboljšanja stanja kako bi se stvorili uvjeti za uspješniju resocijalizaciju i kasniju uspješniju integraciju u izvaninstitucionalnoj socijalnoj okolini. Ispitanike smo zamolili da na temelju njihovih iskustava stečenih tijekom boravka u Domu iznesu neke poteškoće s kojima se susreću i prijedloge za poboljšanjem kvalitete života.

Poteškoće korisnika i prijedlozi za poboljšanjem uvjeta života

Velikom broju ispitanika najveći problem u Domu predstavlja odvojenost od obitelji (N=17, 56,6%), što je podatak koji upućuje na potrebu iznalaženja mogućnosti intenzivnijeg povezivanja Doma i roditelja kako bi se djeci emocionalno olakšao boravak tijekom resocijalizacijskog tretmana. U Republici Hrvatskoj ovaj problem postupno se pokušava nadići reorganiziranjem institucionalne skrbi kroz dnevne boravke djece u instituciji od nekoliko sati dnevno (od 3-4 sata) do (8-10) sati tijekom kojih dobivaju stručnu pomoć, pomoć u izvršavanju školskih obveza, sudjelovanje u organiziranim slobodnim aktivnostima. Preostalo vrijeme borave s obitelji koju stručno razvojni tim redovito posjećuje i pruža osim nadzora i roditeljima savjetodavnu i

stručnu pomoć.¹⁸ Ograničene izlaske ispitanici navode kao izvorom nezadovoljstva (N=16, 53,3%) kao i loš izbor i jednoličnost prehrane (N=15, 50%). Unatoč što najveći broj ispitanika smatra kakou neposrednoj okolini ne postoje predrasude prema mladima iz Doma, njih 26,6% (N=8) smatraju pojavom koja je prisutna. Bolje uspostavljanje odnosa sa lokalnom sredinom posebice na otklanjanju predrasuda o djeci kojoj je potreban institucionalni tretman čini se također jednim od prioriteta u podizanju kvalitete života djece u institucionalnom resocijalizacijskom tretmanu. Dio ispitanika poteškoćom smatra premali izbor aktivnosti u slobodnom vremenu (N=8, 26,6%). Slobodno vrijeme inače se pokazuje bitnim činiteljem u resocijalizaciji. Loš odnos s odgojiteljima procjenjuje 20% ispitanika (N=6) kao i loš odnos s vršnjacima njih 13,3% (N=4). Otklanjanje mogućih tenzija, osjećaja međusobnog nerazumijevanja i poticanje boljih odnosa svih subjekata može se smatrati ključnome u postupku resocijalizacije (grafikon 2).



Slika 2. Problemi korisnika za vrijeme boravka u Domu
Figure 2. Customer problems during the stay in the Home

Dva ispitanika (6,7%) istaknula su kako je unutar doma izražena nejednakost. Iako se radi o manjem broju ispitanika potrebno je osigurati uvjete i pozitivne međusobne odnose koji će u otkloniti mogućnost da bilo koje dijete osjeća neravnopravnost u odnosu na druge. Rijetke odlaske kući i kontakte s obitelji većim problemom smatra 56,6% korisnika (N=17). Navodimo u cijelosti prijedloge koje je nekoliko ispitanika u otvorenom dijelu upitnika navelo u cilju poboljšanja kvalitete života u Odgojnom domu Mali Lošinj: promjena jelovnika Doma – raznovrsnija prehrana; mogućnost pristupa internetu; uvođenje više različitih aktivnosti (izleti, druženja, odbojka, rukomet i sl.); veći džeparac na raspolaganju (trenutno iznosi 100 kuna); neka se

¹⁸Dom za djecu i mlade punoljetne osobe „Izvor“, Selce odlukom Ministarstva socijalne politike i mladih od dana 13. veljače 2015. godine i rješenjem Trgovačkog suda u Rijeci od 10. travnja 2015. godine, promijenio je naziv u Centar za pružanje usluga u zajednici „Izvor“ Selce – javna ustanova za pružanje podrške korisnicima i pružateljima izvaninstitucijskih oblika smještaja, pružanje usluga boravka, usluge psihosocijalne podrške, usluge pomoći u kući, usluge pomoći pri uključivanju u programe odgoja i obrazovanja (integracija) i usluge organiziranog stanovanja, a iznimno i usluge smještaja“. Ovim je Centar uspješno realizirao proces deinstitutionalizacije i transformacije na koji se Republika Hrvatska obvezala kada su u pitanju domovi za različite kategorije korisnika socijalne skrbi.

svatko ponaša kako se inače ponaša, da ne glume; duži izlasci vikendima; odgojitelji trebali imati više interesa za svoje grupe bez posebnih dodataka i miljenika jer nas to ljuti!; izleti u unutrašnjost Hrvatske, a ne samo po otoku; manje svađa oko sitnica i da smo svi složni; više organiziranih aktivnosti u slobodno vrijeme; cubota bez škole; ja želim da se svi slažu. Primjedbe u svezi života ispitanika u Odgojnom domu Mali Lošinj koje su verbalizirali nisu brojne i navodimo ih u cijelosti: loš jelovnik Doma; neki od vršnjaka mi ne odgovaraju; želim ići doma; nemam baš podršku ostalih vršnjaka u Domu; loša higijena i djelomična nezainteresiranost zaposlenih u ustanovi.

ZAKLJUČAK

Mnogi problemi u djece i mladih često uslijed ignoriranja ili neprimjerene pomoći i zaštite u obitelji, školi ili široj okolini, što je u suprotnosti sa humanim ciljevima zaštite djece, mogu izazvati neke oblike rizičnih i asocijalnih ponašanja. Sa stajališta razvojnih teorija, djeca i mladi su posebno podložni različitim odgojnim utjecajima roditelja, vršnjaka, prijatelja, medija i drugih socijalnih sredina pa tako i brojnim oblicima moguće manipulacije. Brojne situacije kojima su djeca kontinuirano izložena i u obitelji i izvan nje mogu mnoge mlade „pretvarati“ u osobe rizičnog životnog stila, asocijalnog ponašanja ili u osobe s problemima u ponašanju. Neosporno je da postoji potreba djece s problemima u ponašanju za pravodobnim stručnim tretmanom koji se osim zdravstvenih, socijalnih ustanova očekuje i unutar odgojno-obrazovnog sustava. Međutim, u mnogim odgojno-obrazovnim ustanovama (pa i u društvu u cjelini) čini se još nije dostignuta razina socijalne spremnosti koja bi pokrenula proces promjena usmjerenih na ostvarenje toga cilja. Rezultati istraživanja o kvaliteti života djece korisnika Doma Mali Lošinj ne mogu se generalizirati međutim pridonose mogućnostima unapređivanja kvalitete života u Domu u kojem je istraživanje provedeno. Rezultati istraživanja iako dijelom optimistični posebice u dijelu koji se odnosi na procjenu ispitanika o uvjetima života i zadovoljstva odnosa sa odgojiteljima, otvaraju i niz pitanja kao i potrebu komparativne analize kvalitete života djece i mladih u odgojnim domovima na nacionalnoj razini. Primjerice, ispitati moguće spolne razlike u percepciji kvalitete života u odgojnom domu; ispitati utjecaj odgojne skupine na uspješnost tretmana korisnika; istražiti mogući utjecaj odvojenog života od roditelja na uspješnost tretmana djece i mladih s problemima u ponašanju; ispitati kompetencije odraslih osoba koje sudjeluju u stručnom tretmanu djece. Nerijetko osim djece i roditelja u nepovoljnom su položaju i odgojitelji i učitelji, koji se svakodnevno suočavaju s različitim potrebama i problemima djece. Stručan pristup ponekad nadilazi mogućnosti i profesionalne kompetencije odgojitelja i učitelja što neminovno podrazumijeva promjene u sustavu odgoja i obrazovanja, odgojnim skupinama u domovima, razredima kao i zakonske te institucionalne promjene u društvu, kako bi se ojačala osim stručnog institucionalnog tretmana i uloga odgojno-obrazovnih ustanova u zajednici i kako bi one mogle zadovoljavajuće odgovoriti na izazove koje pred njih postavlja suvremeno društvo sa svim rizicima koje nosi. Prema rezultatima istraživanja ispitanicima jednu od istaknutijih poteškoća za vrijeme boravka u Domu i resocijalizacijskog tretmana osim jednolične ishrane i higijenskih uvjeta predstavlja odvojenost od roditelja. Život odvojen od roditelja i vršnjaka s kojima su prethodno bili u svakodnevnom kontaktu, životne navike i zahtjevi koji su postavljeni pred njih

mijenjaju se kao što se nastoji mijenjati i neke njihove dotadašnje vrijednosne orijentacije i stavove prema sebi i drugim ljudima. Poticanje urednog razvoja djece očekuje se da predstavlja obiteljsku i socijalnu vrijednost što pred stručnjake različitih profila postavlja jednu u nizu zadaća uspostavljanja intenzivnog partnerstva s roditeljima djece i mladih koji se nalaze u institucionalnom tretmanu kao i općenito podizanje razine kvalitete života tijekom resocijalizacijskog tretmana. I suvremena nastojanja o deinstitucionalizaciji domova za djecu i institucionalizacijskih oblika tretmana proizlaze iz činjenice da za obitelj do danas nije nađen odgovarajući supstitucijski oblik skrbi.

LITERATURA

1. Bašić, J. (2009). Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Centar za pružanje usluga zajednici. Izvor Selce (2016). [Internet] Dostupno na: <http://centarizvorselce.hr>
5. Jessor, R. (ur.) (1998). *New Perspectives on Adolescent Risk Behaviour*. Los Angeles: Cambridge University Press, pp. 1-9.
6. Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovorno društvo: Višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (1), str. 46-62.
7. Lebedina-Manzoni, M. (2010). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. OECD (2007). *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi. Synthesis report and Chapter 3 Croatia in Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe*. Paris: OECD, pp. 15-17.
9. Oltran-Jureković, S. (2012). Unapređenje kvalitete života mladih u odgojnom domu. Diplomski rad, Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, str. 106.
10. Popović, S. i Zloković, J. (2017). Djeca i mladi u alternativnoj skrbi: Zaštita prava na zdravlje. Zbornik radova s interdisciplinarnog znanstveno-stručnog skupa „Zaštita prava na zdravlje: Djeca i mladi u alternativnoj skrbi. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Medicinski fakultet u Rijeci, Fakultet zdravstvenih studija, 117.
11. Uzelac, S. i Bouillet, D. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Vuletić, G. (2011). *Kvaliteta života i zdravlje*. Zagreb: Hrvatska zaklada za znanost.
13. Zloković, J. i Vrcelj, S. (2010). Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgovne znanosti*. 12 (1), str. 198-200.

UTICAJ VESTIBULARNE DISFUNKCIJE NA KVALITET ŽIVOTA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

IMPACT OF VESTIBULAR DYSFUNCTION ON LIFE QUALITY OF PRESCHOOL CHILDREN

Tatjana ADAMOVIĆ^{1,2}, Mirjana SOVILJ^{1,2},
Ljiljana JELIČIĆ^{1,2}

¹ Centar za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd, Srbija

² Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, Beograd, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Vestibularni poremećaji kod dece se generalno smatraju neuobičajenim i ne prepoznaju se lako kao kod odraslih. Iako ne ugrožavaju život, ovi poremećaji u velikom mogu uticati na sam kvalitet života i socio-emocionalno ponašanje deteta. Štaviše, postoji visoka prevalenca psiholoških poremećaja, naročito anksioznosti, udruženih sa vestibularnim poremećajima. Cilj rada je bio da se ispita korelacija između socijalno-emocionalnog ponašanja (SEP) i sposobnosti održavanja ravnoteže (SOR) kod dece predškolskog uzrasta. Ispitivanje sposobnosti održavanja ravnoteže (SOR), i procena socio-emocionalne razvijenosti, sprovedeni su na uzorku od N=54 dece, kalendarskog uzrasta od 5.0 do 5.4 godina, od kojih je N=29 ispitanika bilo muškog pola i N=25 ispitanika ženskog pola. Za procenu sposobnosti održavanja ravnoteže petogodišnjaka, korišćen je istraživački instrument sačinjen od 15 standardizovanih testova, dok je za procenu socijalno-emocionalnog ponašanja u ispitivanom uzorku korišćen istoimeni test ili podskala u okviru standardizovane Skale za procenu psihofizioloških sposobnosti deteta od 0 do 7 godina, autora Nede Subote. Rezultati korelacione analize ukazali su na postojanje visoke pozitivne povezanosti između stepena zrelosti socijalno-emocionalnog ponašanja i razvijenosti sposobnosti održavanja ravnoteže kod petogodišnjaka. Dakle, kod dece koja su veštija u održavanju ravnoteže, ujedno postoji viši stepen socijalno-emocionalnog ponašanja, i obratno.

Ključne reči: dete, vestibularna disfunkcija, sposobnost održavanja ravnoteže, socijalno-emocionalno ponašanje

ABSTRACT

Vestibular disorders in children are generally considered uncommon and they are not as easily recognized as vestibular disorders in adults. Although not life threatening, these disorders can have a big influence on quality of life and social-emotional behaviour of a child. Furthermore, there is a high prevalence of psychological disorders, particularly anxiety disorders, associated with vestibular problems. The aim of this study was to evaluate the correlation between social-emotional behaviour (SEB) and the ability of maintaining balance (AMB) in preschool children. The main study group included N=54 children of both genders (29 male and 25 female respondents), aged 5.0 to 5.4, whose AMB were evaluated, based on the battery of 15 standardized tests, while for the assessment of SEB, standardized scale for estimation of psychophysiological abilities of the child from 0 to 7 years by Neda Subota, was used. Correlation results indicated the existence of a high positive correlation between the degree of maturity of the social and emotional behavior and the development of balance ability at the five

years old. Thus, in children who are more adept at maintaining a balance, there is also a higher level of social and emotional behavior, and vice versa.

Keywords: child, vestibular dysfunction, ability of maintaining balance, social and emotional behaviour

UVOD

Vestibularna disfunkcija kod dece, naročito na mlađem uzrastu, smatra se neuobičajenom. Razlog tome je što se vestibularni poremećaji kod dece često ne prepoznaju ili bivaju zamenjeni nekom drugom dijagnozom. Rešavanje problema koji se odnose na funkciju vestibularnog čula kod dece, može doprineti boljitku u ukupnom kvalitetu njihovog života, boljoj sposobnosti da se igraju, uče i da se osećaju srećnim i zdravim u najvećoj mogućoj meri (O`Reilly et al., 2010). Procena ravnoteže kod dece, već dugo se prepoznaje kao važna karika evaluacije dečijeg razvoja. Neki poremećaji čula za ravnotežu koji se otkrivaju tek u odraslom dobu, vode svoje poreklo još iz detinjstva. Kliničko ispitivanje veštine ravnoteže obuhvata procenu pokreta očiju, stava tela i hoda (Camarda et al., 1981). Tokom predškolskog uzrasta, veština održavanja ravnoteže dostiže odgovarajući nivo, dok se njen razvoj u potpunosti završava tokom kasnijeg detinjstva. Deca sa smetnjama u razvoju, koja se kreću od blažih pa do onih ozbiljnijih, imaju lošu izvedbu na testovima za ispitivanje sposobnosti ravnoteže (Gagnon et al., 2004). Nedostatak adekvatne opreme za ispitivanje urednosti funkcije vestibularnog aparata i ravnoteže kod dece, jeste realan otežavajući faktor. S obzirom da vestibularna disfunkcija može ugroziti mnoge sensorimotorne procese, ozbiljne posledice bi se mogle očekivati u izgradnji predstava i kognitivnih obrada u odgovarajućim funkcionalnim domenima (Zalewski, 2009). U relevantnoj stručnoj literaturi postoji veliki broj istraživanja koja ukazuju da je kod osoba sa intelektualnom ometenošću sposobnost održavanja posturalne ravnoteže snižena (Hale et al., 2009; Dellavia et al., 2009). Prema Neihart i saradnicima (2002), socijalni i emocionalni razvoj dece predstavlja posebnu oblast razvoja i učenja u ranom detinjstvu, i zajedno sa ostalim oblastima razvoja, igra značajnu ulogu u procesu formiranja ličnosti deteta i njegove pripreme za školovanje. Socijalni i emocionalni razvoj deteta razvija svest o ličnom identitetu i jača odgovornost prema sebi i prema drugima. Šain i sar. (2001), pod emocionalnom zrelošću za polazak u školu podrazumevaju izvesnu emocionalnu stabilnost i kontrolu emocija. Zrelost deteta se u emocionalnom pogledu sastoji u sledećem: dete može da kontroliše svoje emocije, postiže izvesnu emocionalnu stabilnost, bez većeg razloga ne prelazi iz jednog emocionalnog stanja u drugo, poseduje samopoverenje i samopouzdanje, ima određenu sopstvenu sigurnost, ume da reaguje na adekvatan način na raspoloženje ljudi oko sebe, prepoznaje svoja i tuđa emocionalna stanja, kontroliše sopstvene impulse i može da odloži zadovoljavanje potreba (Banjac i Nikolić, 2011). Odstupanje u socio-emocionalnom razvoju dece predškolskog uzrasta podrazumeva: nizak prag tolerancije na frustraciju, izražene probleme u socijalizaciji sa drugom decom, bacanje igraćaka i drugih predmeta u znak protesta, vikanje i upotreba psovki, gubitak interesovanja za boravak u grupi vršnjaka, kratkotrajnu pažnju, prisustvo anksioznosti i impulsivno ponašanje (Sovilj i sar., 2013). Cilj ovog rada je bio da se ispita korelacija između socijalno-emocionalnog ponašanja (SEP) i sposobnosti održavanja ravnoteže (SOR) kod dece predškolskog uzrasta.

METODE

Ispitivanje sposobnosti održavanja ravnoteže (SOR) i socijalno-emocionalnog ponašanja (SEP) sprovedeni su na uzorku od N=54 dece, kalendarskog uzrasta od 5.0 do 5.4 godina (N=29 ispitanika muškog pola i N=25 ispitanika ženskog pola), u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora „Đorđe Kostić“ (IEFPG), i u Centru za unapređenje životnih aktivnosti (CUŽA) u Beogradu. Za procenu sposobnosti održavanja ravnoteže petogodišnjaka, korišćen je istraživački instrument sačinjen od 15 standardizovanih testova (Čupić i Mikloušić, 1981; Adamović, 2015). Usled velikog broja testova kojim se ispituje SOR petogodišnjaka u našem istraživanju, testove smo označili kao zadatak 1 (Z1), zadatak 2 (Z2) i tako do 15-tog testa. Testovi su sledeći: Rombergov test (Z1), Reakcija ravnoteže u stojećem položaju (Z2), Procena hoda po crti (Z3), Stajanje na jednoj nozi (Z4), Test dodirivanja vrha prsta (Z5), Procena vestibulo-okularnog refleksa (Z6), Procena stava tela i glave u sedećem položaju (Z7), Reakcija ravnoteže u sedećem položaju (Z8), Rotacija trupa u sedećem položaju (Z9), Procena stava tela i glave u stojećem položaju (Z10), Položaj sa ispruženim rukama (Z11), Procena hoda napred i unazad (Z12), Procena hoda na prstima (Z13), Procena hoda na petama (Z14) i Skakanje u mestu (Z15). Svaki test odnosno zadatak, deca su izvodila iz tri pokušaja koji su ocenjivani sa 0 poena - za neuspešno izvršenje zadatka, sa poenom 1 - za delimično uspešno izvršen zadatak i ocenom od 2 poena – za uspešno izvršen nalog. Potom je izračunata prosečna ocena za sva tri pokušaja zajedno i na taj način dobijena skala raspona od 0 do 2 poena za postignuće na svakom od 15 zadataka. Na pojedinim testovima, u zavisnosti od njihove složenosti a u skladu sa standardnom procedurom jasno metodološki definisanom, zadaci su izvođeni iz tri pokušaja u levu i u desnu stranu, tri puta prema napred i prema nazad, odnosno tri puta prema gore i prema dole. Prilikom obrade dobijenih podataka, prvo su izračunate prosečne ocene za levu i za desnu stranu, potom za pokušaje na gore i na dole, tj. za unapred i za unazad, na osnovu čega je izračunata ocena za izvršenje testa u celini. Dobijeni podaci su dokumentovani uz pomoć digitalne kamere, potom bodovani, statistički i deskriptivno obrađeni. Za procenu socijalno-emocionalnog ponašanja (SEP) petogodišnjaka obuhvaćenih ovom studijom, korišćen je istoimeni test ili podskala (test za procenu SEP) u okviru standardizovane Skale za procenu psihofizioloških sposobnosti deteta od 0 do 7 godina, autora Nede Subote. Pomenuta skala je sastavni deo baterije testova IEFPG-a, i omogućava nam relativno brzu i tačnu procenu sveopštih sposobnosti deteta u odnosu na njegov kalendarski uzrast. Rezultati na pomenutoj podskali izražavaju se u procentu uspešnosti. U zavisnosti od postignutog nivoa SEP petogodišnjaka u odnosu na hronološki uzrast, uspešnost na testu se ocenjuje procentualno u odnosu na 100%. Broj pozitivno ocenjenih pitanja se obračunava u odnosu na 100%, pa se jasno uočavaju odstupanja za dati uzrast. Statistička obrada podataka obavljena je korišćenjem statističkog paketa SPSS 20 (Statistical Program for Social Science, version 20).

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati prikazani u tabeli 1 ukazuju da su petogodišnjaci iz našeg uzorka istraživanja, ostvarili najmanji prosečan rezultat na testu kojim se ispituje sposobnost stajanja na

jednoj nozi (Z4), gde vrednost aritmetičke sredine iznosi 1,50 poena u proseku (uz standardnu devijaciju od 0,53 poena).

Tabela 1. Osnovni rezultati procene SOR petogodišnjaka

Table 1. Basic results of the assessment of the ability to maintain the balance of five year old

	Min.	max.	AS	SD	N
Z1	1.00 (14.8%)	2.00 (59.3%)	1.73	0.38	54
Z2	1.00 (1.9%)	2.00 (57.4%)	1.78	0.31	54
Z3	0.67 (1.9%)	2.00 (77.8%)	1.88	0.28	54
Z4	0.00 (1.9%)	2.00 (37.0%)	1.50	0.53	54
Z5	0.00 (1.9%)	2.00 (68.5%)	1.84	0.34	54
Z6	0.67 (3.7%)	2.00 (61.1%)	1.83	0.33	54
Z7	0.67 (3.7%)	2.00 (53.7%)	1.68	0.41	54
Z8	0.50 (1.9%)	2.00 (51.9%)	1.70	0.41	54
Z9	1.00 (7.4%)	2.00 (40.7%)	1.75	0.30	54
Z10	1.00 (1.9%)	2.00 (83.3%)	1.90	0.24	54
Z11	0.00 (1.9%)	2.00 (61.1%)	1.70	0.46	54
Z12	1.00 (1.9%)	2.00 (57.4%)	1.83	0.24	54
Z13	0.00 (1.9%)	2.00 (61.1%)	1.68	0.46	54
Z14	0.00 (1.9%)	2.00 (61.1%)	1.68	0.6	54
Z 15	0.00 (1.9%)	2.00 (50.0%)	1.67	0.49	54

Ukupno 1,9% ispitanika, tj. samo jedno dete, dobilo je minimalnu ocenu od 0 poena. Maksimalnu ocenu od 2 poena dobilo je 37,0% uzorka ili 20 od ukupno 54 ispitanika. To je jedini zadatak na kome su petogodišnjaci ostvarili prosečno postignuće koje nije veće od 1,50 poena, odnosno svi ostali parametri SOR, koje smo ispitivali, razvijeniji su od veštine održavanja ravnoteže prilikom stajanja na jednoj nozi. S druge strane, na desetom zadatku kojim se procenjivao stav tela i glave u stojećem položaju (Z10), zabeleženo je najviše prosečno postignuće od 1,90 poena. Ni jedan od 54 ispitanika nije dobio ocenu nižu od 1 poen. Samo u jednom slučaju (1,9% dece) data je ocena od jednog poena i ona označava delimično uspešno izvršen zadatak. Ukupno 14,9% dece dobilo je ocene 1,33 i 1,67 poena, dok 83,3% ispitanika dobija maksimalnu ocenu od 2 poena. Rezultati prikazani u tabeli 2 odnose se na Pirsonove koeficijente linearne korelacije između rezultata sa skale za procenu sposobnosti održavanja ravnoteže (SOR) dece na uzrastu od 5 godina (kako na pojedinačnim zadacima tako i na skali ukupno), s jedne strane, i rezultata sa skale za procenu socijalno-emocionalnog ponašanja (SEP) petogodišnjaka, s druge strane. Postignuća dece na ukupno 4 zadatka iz skale za procenu SOR nisu u statistički značajnoj povezanosti sa rezultatima o socijalno-emocionalnom ponašanju ispitivane dece.

Tabela 2. Korelacije između socijalno-emocionalnog ponašanja i sposobnosti održavanja ravnoteže

Table 2. Correlations between social-emotional behavior and ability to maintain balance

Ravnoteža petogodišnjaka	Socijalno-emocionalno ponašanje
Z 1	r = +0,10 (nije značajno)
Z 2	r = +0,23 (nije značajno)
Z 3	r = +0,31 (nivo 0,02)
Z 4	r = +0,17 (nije značajno)
Z 5	r = +0,34 (nivo 0,01)
Z 6	r = +0,41 (nivo 0,01)
Z 7	r = +0,24 (nije značajno)
Z 8	r = +0,48 (nivo 0,01)
Z 9	r = +0,36 (nivo 0,01)
Z 10	r = +0,37 (nivo 0,01)
Z 11	r = +0,70 (nivo 0,01)
Z 12	r = +0,59 (nivo 0,01)
Z 13	r = +0,77 (nivo 0,01)
Z 14	r = +0,77 (nivo 0,01)
Z 15	r = +0,70 (nivo 0,01)
SKALA	r = +0,69 (nivo 0,01)

Zabeležena 4 koeficijenta korelacije ukazuju na nizak stepen pozitivne povezanosti (od +0,31 do +0,37) između stepena zrelosti socijalno-emocionalnog ponašanja i određenog nivoa razvijenosti SOR kod petogodišnjaka, 3 koeficijenta pripadaju kategoriji srednje pozitivne povezanosti (+0,41, +0,48 i +0,58), dok 4 prikazana koeficijenta ukazuju na visok stepen pozitivne povezanosti (od +0,70 do 0,77). Visoka pozitivna korelacija u vrednosti od $r = +0,69$, između stepena razvijenosti SOR (kada se posmatra skala u celini) i rezultata sa skale za procenu socijalno-emocionalnog ponašanja dece na uzrastu od 5 godina, značajna je na nivou 0,01. Sa 99% sigurnosti zaključujemo da postoji visoka pozitivna povezanost između stepena zrelosti socijalno-emocionalnog ponašanja petogodišnjaka i razvijenosti sposobnosti održavanja ravnoteže.

ZAKLJUČAK

Dobijeni rezultati u ovom istraživanju omogućili su donošenje sledećeg zaključka: Korelacioni odnos između rezultata sa skale za procenu sposobnosti održavanja ravnoteže (na skali ukupno), s jedne strane, i rezultata sa skale za procenu socijalno-emocionalnog ponašanja, s druge strane, visoko je statistički značajan ($r = +0,69$, nivo 0,01). Sa 99% pouzdanosti zaključujemo da deca koja imaju bolju sposobnost održavanja ravnoteže na uzrastu od 5 godina, ujedno imaju i viši stepen socijalno-emocionalnog ponašanja, i obratno.

LITERATURA

1. O'Really, R., Morlet, T., Nicholas, B., Josephson, G., Horlbeck, D., Lundy, L., Mercado, A. (2010). Prevalence of vestibular and balance disorders in children. *Otol Neurotol*, 31(9), pp.1441-1444.
2. Camarda, V., Moreno, AM., Boschi, V., DiCarlo, A., Spaziani, G., Saponara, M. (1981). Vestibular ototoxicity in children: a retrospective study of 52 cases. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*. 3 ,pp.195-198.

3. Gagnon I., Friedman D., Swaine B., Forget R. (2004). Children show decreased dynamic balance after mild traumatic brain injury. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. 85(3), pp.444-452.
4. Zalewski, C. (2009). Vestibular testing: the future is balance. *Advance for Audiologists*, 11 (6):, pp. 16.
5. Hale, L., Miller, R., Barach, A., Skinner, M., Gray, A. (2009). Motor Control Test responses to balance perturbations in adults with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*.34(1), pp.81-86.
6. Dellavia, C., Pallavera, A., Orlando, F., Sforza, C. (2009). Postural stability of athletes in Special Olympics. *Perceptual and Motor Skills*. 108(2), pp. 608-622.
7. Neihart M., Reis S., Robinson N., Moon S. (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Prufrock Press.
8. Šain M., Topić S., Đaković N., Božić D., Galić, B. (2001). *Kako pripremamo dijete za polazak u školu*. Banja Luka: Centar za predškolsko vaspitanje i obrazovanje.
9. Banjac L., Nikolić S. (2011). *Socijalna i emocionalna zrelost za polazak u školu dece sa cerebralnom paralizom*. Specijalna edukacija i rehabilitacija, Beograd, UDK: 376.1-056.26-053.4/.5,10(2), str.179-191.
10. Sovilj M., Bedričić B., Stokić M., Vujović M., Maksimović S., Bojović J., Vukić M., Savić S., Zoraja A., Portić D.:(2013). *Protokol za optimizaciju dečijih potencijala za učenje*, (Ured.): M. Sovilj; CUŽA, IEFPG, Draslar partner Beograd.
11. Čupić, V., Mikloušić, A.-M. (1981). *Neurološki pregled deteta*, Tehnička knjiga, Zagreb. (3), str.20.
12. Adamović T. (2015). *Korelacija nalaza vestibularnih i kohlearnih odgovora ispitanih kod dece u prelingvalnom periodu i na uzrastu od 3 do 5 godina*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu, Beograd.

Zahvalnica: Istraživanje je podržano od strane Ministarstva za prosvetu, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije u okviru projekata OI-178027 i TR-32032.

Acknowledgment: Research is supported by the Ministry of Education, Science and Technological development of the Republic of Serbia within the projects no. 178027. and no. 32032.

PROCENA SPOSOBNOSTI AUDITIVNE I VIZUELNE PERCEPCIJE KOD DECE SA DISGRAFIČNIM RUKOPISOM

ASSESSMENT OF THE ABILITIES OF AUDITORY AND VISUAL PERCEPTION IN CHILDREN WITH DYSGRAPHIC HANDWRITING

Nevena R. JEČMENICA, Slavica M. GOLUBOVIĆ

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Na školskom uzrastu, razvoj sposobnosti čitanja i pisanja pored adekvatnog govorno-jezičkog razvoja ima centralnu ulogu u učenju, socijalnim interakcijama, ponašanju i razvoju ličnosti deteta. Imajući u vidu da mehanizam govora, čitanja i pisanja regulišu osnovni sistemi: auditivni, vizuelni i taktilno-kinestetski, kao osnovni cilj rada definisali smo utvrđivanje nivoa razvijenosti nekih auditivnih i vizuelnih perceptivnih sposobnosti kod dece sa disgrafičnim rukopisom. Ispitivani uzorak obuhvatio je 356 dece od II do IV razreda osnovne škole, uzrasta 8-11 godina. Za procenu disgrafičnosti rukopisa korišćen je Test za procenu disgrafičnosti rukopisa (Ćordić & Bojanin 1992), dok su subtestovi ACADIA testa primenjeni za procenu sposobnosti disgrafične i kontrolne grupe dece u drugoj fazi istraživanja. Rezultati istraživanja su pokazali da je ukupna učestalost pojave disgrafičnog rukopisa 6,46% dece i prisustvo većeg procenta disgrafija kod dečaka (4,19%) u odnosu na devojčice (2,27%). U okviru disgrafične grupe 65,2% dece je svrstano u kategoriju „grafomotorne disgrafije“, dok je 34,8% dece svrstano u kategoriju „jezičke disgrafije“. Postoje statistički značajne razlike u nivou razvijenosti auditivne i vizuelne percepcije između dece sa disgrafijom i dece tipičnog razvoja ($p < .05$). Analizom podataka na uzorku dece sa disgrafičnim smetnjama, nisu utvrđene statistički značajne razlike u odnosu na pol. Dobijeni rezultati ukazuju na značaj pravovremenog prepoznavanja kliničke slike disgrafija i odstupanja u jezičkom razvoju, u cilju efikasne procene, dijagnostike i sprovođenja tretmana, kao i obezbeđivanja obrazovnih uslova u skladu sa odgovarajućim standardima.

Ključne reči: disgrafija, smetnje u pisanju, auditivna percepcija, vizuelna percepcija.

ABSTRACT

At school age, the development of reading and writing skills, in addition to adequate speech and language development, plays a central role in education, social interactions, behavior and personality development of the child. Bearing in mind that the mechanism of speech, reading and writing is regulated by basic systems: auditory, visual and tactile-kinesthetic, we have defined the determination of the developmental level of certain auditory and visual perceptual skills in children with dysgraphia, as the primary aim of this research. The sample included 356 elementary school students attending grades 2 through 4, aged 8-11 years, which is determined by the overall frequency of occurrence of dysgraphia by 6.46% of the children and the presence of a higher percentage of dysgraphia in males (4.19%) than in female (2.27%). Within disgraphical group, 65.2% of the children were classified as " graphomotor dysgraphia", while

34.8% of children were classified as "linguistic dysgraphia." For the evaluation of the dysgraphia in handwriting we used the Test estimation of handwriting dysgraphia, while the group of subtests from *ACADIA Test* were applied to assess the abilities of the group with *dysgraphia* and control group in the second stage of the study. The results of the research showed that there are statistically significant differences in the level of development of auditory and visual perception between the subjects with *dysgraphia* and children with typical development ($p < .05$). The analysis of the data on a sample of subjects with *disgraphical disturbances*, showed no statistically significant differences in relation to gender. The results indicate the importance of timely recognition of clinical dysgraphia and deviations in language development, with the aim of effective assessment, diagnosis, treatment and enforcement, as well as providing educational conditions in accordance with the appropriate standards.

Keywords: developmental disorder, dysgraphia, difficulties in writing, auditory perception, visual perception

UVOD

Razvojnu disgrafiju Golubović S. (2011) definiše kao specifičnu smetnju u razvoju i sticanju sposobnosti pisanja i pored postojanja normalne inteligencije, dobrog vida i sluha, odgovarajuće edukacije i socijalnih uslova. Ovaj poremećaj je tipičan za doba u kome se javlja i nema dokaza da je uzrokovan oštećenjem struktura CNS-a (Bojanin, 1976, 1985). Za razliku od *agrafija*, pod kojim podrazumevamo stečene poremećaje pisanja, termin "*razvojna disgrafija*" najjasnije određuje suštinu pojave disgrafičnog rukopisa kod dece mlađeg školskog uzrasta i predstavlja posledicu razvojne nedograđenosti pojedinih struktura, koje se udružuju svojim funkcijama u vršenju radnje pisanja (Bojanin, 1976). U nizu istraživanja o uticaju određenih činilaca na razvoj sposobnosti čitanja i pisanja postoje određena neslaganja oko značaja uticaja pojedinih faktora, ali je nesporna činjenica da se veći deo njih nalazi u konstituciji osobe, kao i u doprinosima faktora okoline, od početka intrauterinog razvoja, ranog detinjstva i okruženja u kojem je dete odrastalo, pa do načina podučavanja čitanja i pisanja (Golubović, 2011). Iako je kod pojedinih tipova jezičkih poremećaja utvrđena relevantna povezanost sa određenim etiološkim faktorima, ipak moramo priznati da smo još uvek daleko od univerzalno prihvaćenog stava o njihovoj neurobiološkoj i kognitivnoj prirodi. Sa aspekta psihosocijalnog razvoja, disgrafičan rukopis negativno utiče na percepciju detetovih sposobnosti, akademski uspeh, uspostavljanje interpersonalnih relacija i samopoštovanje (Sassoon, 1997, Feder & Majnemer, 2007; Graham, 1999, 2000, prema Kushki i sar., 2011).

Jezičke sposobnosti dece sa disgrafijom

Razvojna disgrafija se može razmatrati sa više aspekata. Rezultati različitih istraživanja upućuju na povezanost smetnji u razvoju sposobnosti pisanja sa smetnjama u razvoju perceptivnih sposobnosti. Velutino (1972) navodi da su osnovne smetnje kod osoba sa poremećajem čitanja/pisanja pre na kognitivnom, nego na perceptivnom nivou učenja, kao i da se greške nastale smetnjama u vizuelnoj percepciji relativno lako ispravljaju (prema Golubović, 2011). Sposobnost čitanja i pisanja je značajno uslovljena opštim jezičkim sposobnostima deteta. Sa druge strane, postoje zadaci u domenima percepcije na kojima deca sa disgrafijom ostvaruju lošije rezultate u odnosu

na vršnjake tipičnog razvoja. Rezultati istraživanja Ramusa i sar., prema Döhla i Heim, 2016 ističu povezanost između auditornog procesiranja i fonoloških sposobnosti kod dece sa *disleksijom i disgrafijom*. Prema mišljenju autora, deficiti auditornog procesiranja imaju negativan uticaj na razvoj fonoloških sposobnosti, što za posledicu daje smetnje u čitanju i pisanju kod dece. Goulandris i Snowling (1991, prema Fletcher-Flinn, 2016) predstavljaju studiju slučaja, čiji je predmet devojčica sa razvojnim poremećajem pisanja i smetnjama u spelovanju reči na zadacima koji uključuju diktat i prepis teksta. Detaljnom analizom grešaka autori su utvrdili izražene deficite vizuelne memorije, koji onemogućavaju formiranje ortografskih reprezentacija u leksičkom sistemu i ostvaruju negativan uticaj na sposobnost pisanja. Margolin (1984, prema Brakus, 1999), proces pisanja posmatra kao složenu perceptivno-motornu veštinu. U situacijama kada eksperimentalni uslovi spreče korišćenje vizuelnog i kinestetskog feedbacka, nastaju greške u vidu omisije, repeticije slova ili delova slova u nizu sličnih. Rezultati studija sprovedenih tokom prethodnih decenija (Tseng & Cermak, 1993; Tseng i Chow, 2000; Kaiser, Albaret & Doudin, 2009, prema Golubović, 2011) ističu smetnje na nivou vizuelne memorije, vizuo-motorne integracije, taktilno-kinestetskih sposobnosti, motornog planiranja, koordinacije oko-ruka, spacijalnih sposobnosti i opsega pažnje kod dece sa *disgrafijom* u odnosu na kontrolnu grupu ispitanika. Rezultati istraživanja Rapcsaka i sar. (2008) govore u prilog postojanju modalno nespecifičnog fonološkog poremećaja centralnog porekla kod dece sa smetnjama u razvoju sposobnosti čitanja i pisanja, negirajući prisustvo kognitivnog deficita. U istraživanjima razvojnih sposobnosti dece na našem području (Mitić i Golubović, 1999), rezultati su pokazali da na svim subtestovima grupe ACADIA postoje odstupanja u odnosu na uzrast, sa najviše smetnji prilikom rešavanja zadataka kojima se ispituju auditivna i vizuelna percepcija.

Istraživanje, čije rezultate predstavljamo u ovom radu treba da odgovori na pitanje: U kojoj meri su *smetnje auditivne i vizuelne percepcije* prisutne kod dece sa *disgrafičnim rukopisom*? Cilj istraživanja je bio da se utvrdi nivo razvijenosti nekih *auditivnih i vizuelnih perceptivnih sposobnosti*, kao i da li postoje razlike u odnosu na pol na nivou razvijenosti perceptivnih sposobnosti kod dece sa *disgrafičnim rukopisom*.

METODE RADA

Uzorak: Istraživanje je sprovedeno na prigodnom uzorku, kojim je obuhvaćeno 356 dece, drugog, trećeg i četvrtog razreda O.Š. „*Janko Veselinović*“ iz Beograda. Iz školske dokumentacije su dobijeni podaci o uzrastu dece, nivou intelektualnog funkcionisanja i školskom uspehu. Istraživanje je vršeno u periodu od 4.04.2016. do 26.04.2016. godine. Od 356 ispitivane dece, 48% je bilo muškog, a 52% ženskog pola. U prvoj fazi, procena sposobnosti pisanja je obavljena u grupama od po 25 dece. Pre svakog zadatka, svaka grupa je dobila identične instrukcije. Procena *disgrafičnosti* rukopisa vršena je na osnovu analize sposobnosti pisanja po diktatu, prepisivanja i pisanja slobodnog sastava. Istraživanje je nastavljeno nakon što je iz ispitanog uzorka izdvojen poduzorak dece sa *disgrafijom* („*Disgrafična grupa*“), koji je sačinjavalo 23 dece. Kontrolnu grupu je činio uzorak od 21 deteta, kod koje prilikom procene rukopisa nisu uočeni simptomi *disgrafije*. Distribucija uzorka prema polu, uzrastu, razredu i grupi kojoj dete pripada predstavljena je u *tabeli 1*.

Tabela 1. Distribucija uzorka prema polu, uzrastu, razredu i grupi kojoj dete pripada
Table 1. Distribution of sample in relation to gender, age, grade and group of children

		Grupa „disgrafije“		Kontrolna grupa		Ukupno	
		Dečaci	Devojčice	Dečaci	Devojčice	Dečaci	Devojčice
Broj ispitanika		15	8	10	11	25	19
Prosečan uzrast		10.0	9.7	9.7	9.9	9.5	9.8
Razred	II	4	3	4	4	8	7
	III	6	3	3	4	9	7
	IV	5	2	3	3	8	5
Pol u procentima		65%	35%	48%	52%	56%	44%

Hi-kvadrat test podudaranja pokazuje da je uzorak ujednačen prema parametrima uzrasta ($\chi^2(5, n=44)=6.45, p=.26$) i pola ($\chi^2(1, n=44)=0.8, p=.36$).

Instrumenti: Za procenu *disgrafičnosti rukopisa* korišćen je *Test za procenu disgrafičnosti rukopisa*. Test predstavlja modifikovanu verziju skale za procenu rukopisa (Ćordić i Bojanin, 1997) i sadrži 25 ajtema ili obeležja podeljenih u tri grupe. Na osnovu broja poena na testu koji se dobije sabiranjem *disgrafičnih obeležja*, zaključuje se da li se radi o *disgrafičnom* (14-19 i više poena), ružnom (10-13,5 poena) ili skladnom rukopisu (ispod 10 poena). U drugoj fazi istraživanja, za procenu jezičkih i grafomotornih sposobnosti dece sa *disgrafijom* i kontrolne grupe, korišćeni su subtestovi koji predstavljaju deo AKADIA testa razvojnih sposobnosti. AKADIA *test razvojnih sposobnosti* (Atkinson, Johnston & Lindsay, 1972) dizajniran je u cilju otkrivanja uzroka neuspeha u učenju kod školske dece, a dodatno je adaptiran prema specifičnostima srpskog jezika, pri čemu je izvršeno i normiranje rezultata na osnovu postignuća dece mlađeg uzrasta. Test se sastoji iz 13 subtestova, od kojih smo u našem istraživanju primenili sedam: *auditivna diskriminacija, vizuomotorna koordinacija i mogućnost sleda, vizuelna diskriminacija, crtanje oblika, vizuelno pamćenje, audio-vizuelna asocijacija i auditivno pamćenje*. Za svaki uspešno izvršen zadatak dete dobija po jedan bod. Maksimalan skor je 20 poena za svaki od subtestova iz grupe AKADIA. Validacija testova za procenu perceptivnih i grafomotornih sposobnosti dece izvršena je korišćenjem *Kronbahovog alfa koeficijenta*. Interna konzistentnost kod *Testa za procenu disgrafičnosti rukopisa* iznosi .73 ($\alpha=.73$), dok je u slučaju AKADIA *testa razvojnih sposobnosti* vrednost *Kronbahove alfe* .83 ($\alpha=.83$). Rezultati primene *Kronbahovog alfa koeficijenta* ukazuju na visok stepen pouzdanosti instrumenata za procenu.

Plan obrade podataka: U statističkoj obradi podataka primenjena je deskriptivna statistika (*aritmetička sredina, raspon, standardna devijacija*). Značajnost odnosa između disgrafične i kontrolne grupe je predstavljena na osnovu rezultata primene *Man-Vitnijevog testa* i *Spirmanovog koeficijenta korelacije*.

REZULTATI

U istraživanju na uzorku od 356 dece II-IV razreda, utvrđena je ukupna učestalost pojave disgrafija kod 6,46% dece i prisustvo većeg procenta disgrafija kod dečaka

(4,19%) u odnosu na devojčice (2,27%). U okviru disgrafične grupe 65,2% dece je svrstano u kategoriju „*grafomotorne disgrafije*“, dok je 34,8% dece svrstano u kategoriju „*jezičke disgrafije*“.

U tabeli 2. su predstavljeni rezultati ispitivanja auditivne i vizuelne percepcije, kao i osnovni statistički parametri postignuća na AKADIA testu za disgrafičnu i kontrolnu grupu dece. Na većini subtestova AKADIA postignuće dece se kod disgrafične grupe približava ka srednjim vrednostima, dok se u slučaju kontrolne grupe postignuća približavaju ka maksimalnim vrednostima. Vrednosti raspona sirovih skorova na većini subtestova ukazuju na činjenicu, da među decom postoje deca koja značajnije odstupaju u razvoju perceptivnih sposobnosti, a razlog za to može biti razlika u nivou intelektualnog funkcionisanja i razvoju govorno-jezičkih sposobnosti. Na gotovo svim varijablama primećuje se razlika između *disgrafične* i kontrolne grupe, što je u skladu sa rezultatima ranijeg obimnog istraživanja razvojnog statusa dece mlađeg školskog uzrasta (Mitić & Golubović, 1999, 2004, prema Golubović, 2011).

Tabela 2. Rezultati ispitivanja perceptivnih sposobnosti i osnovni statistički parametri postignuća za AKADIA test

Table 2. Result of perceptive abilities and basic statistical parameters of achievements for AKADIA test

Varijable	Grupa „Disgrafije“		Kontrolna grupa	
	<i>Grafomotorne disgrafije</i>	<i>Jezičke disgrafije</i>		
Subtest Auditivne diskriminacije	Raspon	2-20	4-13	14-20
	AS (SD)	12.40 (4.19)	9.75 (3.15)	16.86 (1.87)
	U	-0.93	-4.17	0.44
	p	.34	.00	.65
	r	0.19	0.62	0.15
Subtest vizuomotorne koordinacije i mogućnosti sleda	Raspon	12-18	10-20	14-20
	AS (SD)	15.13 (1.93)	13.25 (3.73)	16.57(2.08)
	U	-2.46	-1.32	-0.96
	p	.01	.18	.33
	r	0.51	0.46	0.17
Subtest Vizuelne diskriminacije	Raspon	10-20	5-16	15-20
	AS (SD)	15.93 (2.43)	11.12 (3.72)	17.67(1.65)
	U	-4.69	-0.74	-1.33
	p	.00	.45	.18
	r	0.85	0.26	0.24
Subtest Crtanja oblika	Raspon	6-15	8-18	10-20
	AS (SD)	10.27 (2.68)	12.75 (4.13)	15.86(2.93)
	U	-2.39	-0.59	-0.57
	p	.01	.54	.56
	r	0.49	0.20	0.10
Subtest Vizuelnog pamćenja	Raspon	6-20	6-18	10-20
	AS (SD)	11.46 (3.83)	9.25 (3.84)	16.76(2.71)
	U	-4.04	-1.22	-0.95
	p	.00	.22	.33
	r	0.73	0.43	0.17
Subtest Audio-	Raspon	5-15	7-19	13-20
	AS (SD)	14.06 (3.17)	11.12 (4.45)	16.86(1.98)

vizuelnih asocijacija	U	-0.63	-2.12	0.44
	p	.52	.03	.65
	r	0.13	0.31	0.15
Subtest Auditivnog pamćenja	Raspon	5-15	5-12	9-20
	AS (SD)	9.93 (2.63)	8.12 (2.47)	14.29(2.95)
	U	-0.96	-4.75	0.31
	p	.33	.00	.75
	r	0.20	0.71	0.10

Rezultati na testu AKADIA, posmatrano kroz aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju govore u prilog neujednačenosti rezultata, odnosno neusklađenosti razvoja perceptivnih sposobnosti kod dece mlađeg školskog uzrasta. Kada je reč o ukupnom postignuću na AKADIA testu, u kod disgrafične grupe najuspešniji rezultati su ostvareni na *Testu Vizuelne diskriminacije* (“grafomotorna disgrafija”) i *Testu Vizuomotorne koordinacije i mogućnosti sleda* (“jezičke disgrafije), za razliku od *Testa Auditivnog pamćenja* gde se uočavaju najniži rezultati. Deca iz kontrolne grupe su ostvarila najveći uspeh na *Testu Vizuelne diskriminacije*, dok se najmanji uspeh uočava u okviru *Testa Auditivnog pamćenja*. Prisutne razlike u nivou postignuća uslovljene su tipom disgrafičnih smetnji i stepenom ispoljenosti razvojnog poremećaja. Posmatranjem prosečnih vrednosti bodova u okviru svakog subtesta kod disgrafične i kontrolne grupe dece, zaključujemo da prisustvo disgrafičnih smetnji visoko značajno ($p < .05$) utiče na postignute bodove u ACADIA testu. Srednje vrednosti skorova u okviru svakog subtesta određuju najuspešniji i najneuspešniji subtest za svaku grupu i imaju dijagnostički i terapijski značaj. Analizom rezultata istraživanja uz primenu *Spirmanovog koeficijenta korelacije*, nije utvrđena statistički značajna povezanost između uzrasta dece i postignuća na primenjenim testovima ($p > .05$), sa izuzetkom subtesta broj 2. (*Vizuomotorna koordinacija i mogućnost sleda*) gde se uočava negativna korelacija između postignuća na testu i uzrasta dece sa grafomotorom disgrafijom ($r = -0.61$, $p < .05$) i subtesta broj 7. (*Auditivno pamćenje*) gde je utvrđena pozitivna korelacija između uspešnosti na testu i uzrasta dece u grupi jezičke disgrafije ($r = 0.69$, $p = .05$).

Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem perceptivnih sposobnosti dece sa disgrafičnim rukopisom i dece tipičnog razvoja

Analizu rezultata sposobnosti *auditivne i vizuelne percepcije kod dece sa disgrafičnim rukopisom* predstavimo u dva dela. U prvom delu su prikazani rezultati ispitivanja sposobnosti *auditivne percepcije*, dok su u drugom delu predstavljeni rezultati ispitivanja sposobnosti vizuelne percepcije kod *disgrafične (grafomotorne i jezičke disgrafije)* i kontrolne grupe. Rezultati subtestova grupe ACADIA su u ovom delu istraživanja predstavljeni kroz procenu odstupanja dece u odnosu na uzrasne norme, pri čemu su podeljeni u tri kategorije: postignuća koja odgovaraju u odnosu na detetov uzrast, postignuća koja odstupaju za jednu standardnu devijaciju (1 SD) i postignuća koja odstupaju za dve standardne devijacije (2SD). Rezultati koji odstupaju za dve ili više SD od očekivanog, govore u prilog prisustvu smetnji u razvojnim sposobnostima deteta. Posmatrajući rezultate procene sposobnosti auditivne percepcije prikazane u tabeli, utvrdili smo da postoji statistički značajna razlika u broju osvojenih bodova na

svim primenjenim subtestovima grupe ACADIA između dece sa jezičkom disgrafijom i dece tipičnog razvoja. Analizirajući rezultate, utvrdili smo statistički značajne razlike između dece sa jezičkom disgrafijom i kontrolne grupe u oblastima *auditivne diskriminacije, audio-vizuelnih asocijacija i auditivnog pamćenja* ($p < .05$). Procenom dinamike razvoja sposobnosti vizuelne percepcije dece sa disgrafičnim smetnjama i dece tipičnog razvoja, utvrdili smo statistički značajne razlike u postignuću između dece sa *grafomotornom disgrafijom* i dece tipičnog razvoja na svim subtestovima i to: *vizuomotorne koordinacije i mogućnosti sleda, vizuelne diskriminacije, crtanja oblika i vizuelnog pamćenja* ($p < .05$). Primenom ACADIA testa razvojnih sposobnosti u grupi dečaka i devojčica sa *disgrafičnim smetnjama*, nisu utvrđene statistički značajne razlike u ispitivanim domenima *auditivne i vizuelne percepcije* ($p > .05$).

DISKUSIJA I ZAKLJUČAK

Primenom *Testa za procenu disgrafičnosti rukopisa* utvrđena je ukupna učestalost pojave disgrafija kod 6,46% dece mlađeg školskog uzrasta. Analizom uzoraka dečijeg rukopisa izdvojeno je 65,2% dece sa grafomotornom disgrafijom i 34,8% dece sa jezičkom disgrafijom. Posmatrajući dinamiku razvoja nekih *auditivnih i vizuelnih perceptivnih funkcija dece sa disgrafijom*, u našem istraživanju utvrdili smo da deca sa *grafomotornom disgrafijom* ispoljavaju značajno niže rezultate na subtestovima *Vizuomotorne koordinacije i mogućnosti sleda* i *Crtanja oblika*, u odnosu na decu sa jezičkom disgrafijom ($p < .05$), koristeći kriterijum odstupanja rezultata od uzrasnih normi. Dobijeni rezultati su u skladu sa istraživanjima, čiji podaci ukazuju na signifikantan odnos između sposobnosti *vizuomotorne integracije* i razvoja sposobnosti pisanja, kao i *deficitima auditivnog i vizuelnog pamćenja* kod dece sa *disleksijom i disgrafijom* (Weil & Amundson, 1994; Kay, 1995). Sa druge strane, deca sa *jezičkom disgrafijom* su bila značajno manje uspešna na zadacima *Auditivnog pamćenja* u odnosu na decu sa *grafomotornom disgrafijom*, uz primenu istih kriterijuma procene rezultata. Ovaj rezultat je krajnje očekivan, s obzirom da se deficiti *auditivne memorije i jezičke strukture* odražavaju i na sposobnost pisanja i predstavljaju važan deo kliničke slike jezičkih disgrafija. Smetnje u razvoju sposobnosti pisanja ometaju više kognitivne procese neophodne za realizaciju jezičkih zadataka, kao što su kvalitet i količina napisanog materijala na zadacima pisanja slobodnog sastava. Kada akt pisanja nije u potpunosti automatizovan, zahtevi memorije i pažnje se povećavaju, što za posledicu ima limitiranost kognitivnih kapaciteta neophodnih za kompoziciju. Osim toga, kada je rukopis deteta veoma spor, ideje i planovi u memoriji se zaboravljaju mnogo pre njihovog prenošenja na papir u pisanom obliku (Jones & Graham, 1990; Graham i Wentraub, 1996; Berninger i Graham, 1998; Jones & Christensen, 1999, prema Rosenblum i sar., 2004). Ovim istraživanjem smo utvrdili da na uzorku dece sa *disgrafičnim smetnjama* ($n=23$) nisu prisutne statistički značajne razlike u postignuću između dečaka i devojčica. Uzimajući u obzir prosečno postignuće na primenjenim testovima, utvrđeno je da su deca sa *grafomotornom disgrafijom* bila manje uspešna u odnosu na kontrolnu grupu na svim zadacima grafomotorne spretnosti, dok su deca sa *jezičkom disgrafijom* ostvarila značajno niže rezultate na zadacima *auditivnog pamćenja*. Podaci koje smo dobili su očekivani, naročito kada se uzmu u obzir perzistentne *grafomotorne smetnje* kod populacije dece sa *disgrafičnim rukopisom*. Razvoj grafomotorne spretnosti se uz podsticaj razvoja *auditivne i vizuelne percepcije* smatra jednim od najvažnijih činilaca u procesima obuke čitanja i pisanja. Stručnjaci sugerišu da je primenom metoda rane procene moguće ublažiti upravo one

konsekvence koje se odnose na akademsko postignuće deteta, njegovo emocionalno blagostanje i socijalno funkcionisanje u kasnijem životu i radu. Daljom analizom i primenom priručnika AKADIA za standardizaciju rezultata, utvrdili smo izraženije prisustvo smetnji u domenu *Auditivne percepcije* kod dečaka u odnosu na devojčice, bez prisustva statističke značajnosti. Deficiti *auditivne i vizuelne pecepcije* su prema rezultatima istraživanja prisutni u svim domenima kod dece sa disgrafičnim rukopisom. Na temelju dobijenih rezultata, čini se opravdanim kod dece s razvojnim poremećajima čitanja i pisanja u tretman uključiti vežbe za poboljšanje kratkoročne memorije (auditivne i vizuelne). Odstupanja od dve i više SD predstavljaju jasne indikacije za uključivanje u program koji podrazumeva terapijski rad u oblastima u kojima se uočavaju smetnje. Analiza pojedinačnih subtestova može dalje pomoći stručnjacima u određivanju pravca razmišljanja o daljoj proceduri procene u cilju definisanja uzroka lošeg uspeha u pisanju i primene adekvatnih metoda tretmana za svako dete sa smetnjama u razvoju ovih sposobnosti.

LITERATURA

1. Atkinson, J.S., Jonston, B.E. & Lindssay, A.J. (1972). The Acadia Test of Developmental Abilities. Wolfvilles, N.S. Canada: University of Acadia.
2. Bojanin, S. (1985). Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Ćordić, A. i Bojanin, S. (1992). Opšta defektološka dijagnostika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Döhla, D. & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other? *Frontiers in Psychology*, (6).
5. Fletcher-Flinn, C.M. (2016). Developmental dysgraphia as a reading system and transfer problem: A case study. *Frontiers in Psychology*, (7).
6. Golubović, S. (2011). Disleksija, disgrafija, dispraksija. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Merkur.
7. Kay, M.J. (1995). *Diagnosis and Intervention Strategies for Disorders in Written Language*. Association of School Psychologists of Pennsylvania.
8. Kushki, A., Schweltnus, H., Ilyas, F. & Chau, T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities*, 32, pp. 1058–1064.
9. Mitić, M. (1999). Korelacija govorno-jezičke razvijenosti, zrelosti rukopisa i lateralizovanosti pokreta kod dece sa disgrafijom. Magistarska teza. Beograd: Defektološki fakultet.
10. Mitić, M. (2004). Specifičnosti razvoja perceptivnih, govorno-jezičkih i grafomotornih sposobnosti u odnosu na simptomatologiju disgrafije. Doktorska disertacija. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
11. Rapcsak, S.Z., Beeson, P.M., Henry, M.L., Leyden, A., Kim, E., Rising, K., Andersen, S. & Cho, H. (2008). Phonological dyslexia and dysgraphia: Cognitive mechanisms and neural substrates. *Cortex*, 45, pp. 575–591.
12. Rosenblum, S., Weiss, P. & Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing*, 17(5), pp. 433-458.
13. Weil, M.J. & Amundson, S.J. (1994). Relationship between visuomotor and handwriting skills of children in kindergarten. *American Journal Occupations Therapy*, 48 (11): pp. 982-988.

PRILAGODBA JEZIČNIH VJEŽBI ZA UČENIKE S POTEŠKOĆAMA ČITANJA I PISANJA

ADAPATION OF LANGUAGE EXERCISES FOR PUPILS WITH READING AND WRITING DIFFICULTIES

Irena KRUMES, Lidija MAKAREVIĆ

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Rad se bavi prilagodbom usmenih i pismenih vježbi za učenike s rizičnim faktorima za disleksiju u mlađim razredima osnovne škole. S obzirom da se kod većine učenika s ovim specifičnim teškoćama dijagnoza disleksije određuje do trećega razreda, rad učitelja u redovitoj nastavi može utjecati na kvalitetu učenja i života jednog učenika ili manje skupine takve djece s poteškoćama. U Hrvatskoj do danas ne postoji dovoljno pripremljenih materijala koji bi učiteljima pomogli u redovitom programu u radu s djecom koja zahtijevaju individualizirani pristup u području čitanja i pisanja na satu materinskoga jezika. Dosadašnja istraživanja pokazuju da je djece s faktorima za disleksiju do 10%, a učitelji se na visokoškolskim ustanovama nesustavno pripremaju za prilagođen način rada. Isto tako ne postoji sustavna edukacija učitelja o specifičnim teškoćama čitanja i pisanja. Kako bismo unaprijedili položaj učenika s poteškoćama čitanja i pisanja na satu materinskoga jezika, proveli smo akcijsko istraživanje u jednom razredu osnovne škole. Cilj nam je bio obogatiti redovitu nastavu i usmjeriti je na kvalitetniju integraciju učenika s poteškoćama. Odabrali smo i prilagodili pismene i usmene jezične vježbe koje su se primjenjivale u radu s učenicom s dijagnosticiranom disleksijom. Istraživanje je uključivalo i prikupljanje drugih vrsta podataka anketiranjem učitelja i defektologa, a potom i studenata učiteljskih studija. Rezultati su istraživanja pokazali da se prilagođenim nastavnim materijalima i odgovarajućim pismenim i usmenim vježbama može utjecati na promjenu ponašanja učenika s poteškoćama, brže i kvalitetnije usvajanje znanja, a time i na bolju integraciju učenika u razredu.

Ključne riječi: disleksija, materinski jezik, jezične vježbe, poteškoće čitanja i pisanja

ABSTRACT

The paper deals with analysis, adaptation and forms of oral and written exercises for students with risk factors for dyslexia in younger grades of elementary school. The specific diagnosis of dyslexia are usually assigned to a third grade. Because of that the work of teachers in regular classes can affect the quality of learning and life of a single student or a smaller group of such children with disabilities which can be only temporary. In Croatia, there are not enough materials up to date to help teachers in the regular program with children who require an individualized reading and writing approach in their mother tongue. Previous research has shown that children with dyslexia are up to 10%, and teachers are prepared for tailor-made work at higher education institutions. There is also no systematic teacher education about specific reading and writing difficulties. In order to improve the position of students with reading and writing difficulties in class, we conducted an action research in one elementary school. Our goal was to enrich regular teaching of mother tongue and to focus on the better integration of disadvantaged students. We have chosen and adapted written and oral language

exercises that were used in the work with a student who already have diagnosed dyslexia, and also with students with easier reading and writing difficulties. The survey also involved collecting other types of data by polling teachers and defectologists, and faculty students. The results of the research have shown that tailor-made teaching materials and appropriate written and oral exercises can change behavior of disadvantaged students, improve faster and better knowledge acquisition and better integration of classroom students.

Keywords: dyslexia, maternal language, language exercises, reading and writing difficulties

UVOD

Reid (2000) i Snowling (2001) mišljenja su da je disleksiju moguće otkriti, a onda i dijagnosticirati znatno prije trećeg razreda osnovne škole, što je inače uobičajena praksa. Erdeljac i Franc (2013) parafraziraju Muter i Likierman (2010) koje smatraju da se već kod petogodišnjeg djeteta u igrama slovima može procijeniti nagnje li ono disleksiji, zato je važna educiranost odgojitelja kako bi prepoznali takve rizične simptome. Prema Hrvatskoj udruzi za disleksiju (2007) dijagnozu disleksije ne postavljamo prije kraja prve polovice ili kako navodi i Posokhova (2007) prije kraja drugog razreda, no simptome možemo uočiti već i u predškolskoj dobi učenika kao i na početku školovanja. Već se u predškolskom razdoblju mogu uočiti mnoge poteškoće čitanja i pisanja, ali to se u praksi, nažalost, rijetko događa jer roditelji i odgajatelji nisu dovoljno educirani, a logopeda u dječjim vrtićima ima premalo. Ako su kod djeteta primijećene teškoće, postoji zakonska obaveza dječjega vrtićada informaciju prosljedi izravno komisiji koja će dijete pregledati pri upisu u osnovnu školu. Djeca koja pokazuju simptome disleksije morala bi već u dječjem vrtiću započeti terapiju. Sličan problem se javlja i prilikom upisa u školu jer stručno povjerenstvo za svu djecu obavezno utvrđuje psihofizičko stanje. Stručno povjerenstvo čine: nadležni školski liječnik, stručni suradnici zaposleni u školi (pedagog i/ili psiholog i/ili stručnjak edukator-rehabilitator i/ili stručni suradnik logoped i/ili stručni suradnik socijalni pedagog), učitelj razredne nastave i učitelj Hrvatskoga jezika. Dio je provjere psihofizičkog stanja djeteta, koji obavljaju školski liječnici, standardiziran i jednak za svu djecu u Hrvatskoj, dok drugi dio, koji obavljaju stručni suradnici i učitelji, nije standardiziran i u školama je različit. Procedura provjere psihofizičkog stanja djeteta uobičajeno ne uključuje ispitivanja iz kojih bi stručno povjerenstvo moglo zaključiti da dijete ima teškoće koje upućuju na disleksiju. Logoped može, ali ne mora, biti član ovog povjerenstva. Ako dijete ne pregleda logoped, mala je vjerojatnost da će se otkriti simptomi disleksije, jer stručnjaci drugih struka, to jest stručni suradnici u školama – psiholozi, pedagozi i učitelji, najčešće nisu za to educirani. Ipak, u nekim školama gdje školski logopedi ispituju djecu ili gdje su članovi povjerenstva u tom smislu educirani, ustanovit će se koja djeca imaju teškoće. Stručno povjerenstvo treba poduzeti daljnje potrebne korake i upozoriti roditelje. No u vremenu do uspostavljanja dijagnoze učitelj mora organizirati nastavu i uključiti u nastavu i djecu s poteškoćama. S obzirom na organizaciju nastave za djecu s poteškoćama čitanja i pisanja moguće je, prema postojećim zakonima i propisima, organizirati dva oblika nastave. U oba je učenik uključen u razredni odjel osnovne škole: 1. redoviti program uz individualizirani pristup (uz stručnu pomoć logopeda ili bez nje); te prilagođeni program uz individualizirani pristup (uz stručnu pomoć logopeda ili bez nje). Učenici s

poteškoćama čitanja i pisanja najčešće su potpuno integrirani u razredne odijele, a često pohađaju dopunsku nastavu. Učenici s disleksijom i disgrafijom nastavu češće pohađaju po individualiziranom, nego prilagođenom programu. Prilagođeni se program obično primjenjuje kad su djetetove teškoće vrlo jake ili su kombinirane s nekim drugim smetnjama te u slučajevima kad se teškoće kasno otkriju i na temelju toga se dođe do saznanja da dijete nije usvojilo osnove školskog programa. Prilagođeni se program izrađuje za svakog učenika posebno. Izrađuje ga učitelj u suradnji s defektologom i drugim stručnim suradnicima u školi. Za disleksiju to treba biti logoped. Prilagođeni program za svakog učenika s Rješenjem Ureda državne uprave potrebno je izraditi do kraja rujna za svaku školsku godinu i usvojiti ga na učiteljskom vijeću. Poželjno je da bude dostupan i učenicovim roditeljima (starateljima, skrbnicima). Prilagođeni se program očituje u smanjenoj težini i veličini nastavnog programa te obogaćivanju nastave posebnim metodama, sredstvima i pomagalicama. Na početku svake školske godine utvrđuje se iz kojih nastavnih predmeta treba izradivati prilagođeni program. Iako iz zakonskih odredaba slijedi da bi se prilagođeni program mogao izraditi za samo jedan predmet (npr. matematiku), u praksi je to vrlo rijetko. Na kraju svake školske godine tijelo uprave koje je podnijelo rješenje izvještava se o učenikovom napredovanju i prijedlozima za nastavak školovanja. Posebna se dodatna pomoć ostvaruje u posebno opremljenom prostoru u školi, s defektologom odgovarajuće specijalnosti i trajnim ili privremenim uključivanjem u rehabilitacijske programe specijaliziranih organizacija. U radu nas zanima organizacija nastave za učenika koji ima redoviti program uz individualizirani pristup jer je učenik obvezan svladati nastavne sadržaje kao i drugi učenici. Učitelji i predmetni nastavnici tijekom nastavnog procesa trebaju, osim uobičajenih načina poučavanja, primijeniti i neke specifične oblike, na primjer: predvidjeti duže vremensko razdoblje za usvajanje nekih tema, koristiti različite vrste podražaja – vidne, slušne, taktilne kod obrade novih sadržaja, dati prednost češćim usmenim oblicima u poučavanju i provjeravanju znanja, sistematski provjeravati je li učenik razumio sadržaj, pojmove i definicije te dati dodatna objašnjenja, izbjegavati učenikovo čitanje naglas ili pisanje na ploči pred razredom kada su u tom području veće teškoće (osim ako učenik ne izrazi želju), koristiti prerađene, sažete, jednostavnije tekstove, u udžbeniku jasno označiti mjesta koja su bitna – rečenica, pravilo, primjer, slika, postupak, koristiti mnogo konkretnih primjera, slika, pokusa povezanih s učenikovom životnom sredinom, zadavati manji broj zadataka odjednom; podijeliti zadaću na više faza, pismeno rješavanje zadataka ne treba biti vremenski ograničeno. Učenikovo se znanje provjerava primjenom prilagođenih postupaka i korištenjem prilagođenih ispitnih materijala i uvjeta ispitivanja, što je vrlo detaljno opisano u Uputama za vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama Republike Hrvatske u kojima piše da učenicima trebamo omogućiti tehničku prilagodbu, prilagodbu ispitnoga materijala, vrijeme trajanja ispita i osobnog pomagača. Tehnička prilagodba za djecu s disgrafičnim teškoćama i izrazito nečitkoga rukopisa, uključuje omogućavanje učeniku pisanje na računalu. Prilagodba ispitnoga materijala podrazumijeva da tekst treba podijeliti u kraće odlomke, upotrebljavanje širokih margina; za tekst koji čita učenik s disleksijom treba upotrebljavati „sans serif“ slova (slova bez kratkih crtica na krajevima); veličina slova treba biti minimalno 14 pt; upotrebljavati podebljana (bold) ili istaknuta

(highlighted) slova, a izbjegavati kosa slova i podcrtani tekst; povećati razmak između slova i redaka i odvajati redove dvostrukim razmakom; izbjegavati obostrano poravnanje, retke poravnati na lijevoj strani; upotrebljavati mat-papir umjesto sjajnoga bijeloga papira (najbolje krem ili blijedožute boje); izbjegavati tekstove s dugačkim višesložnim i zavisnosloženim rečenicama, posebno u inverziji (skratiti, razlomiti i semantički pojednostaviti rečenice); dati mogućnost nadopunjavanja odgovora ili zaokruživanja točnih odgovora kada riječi u odgovorima koji se traže nisu međusobno fonološki slične; riječi za koje se pretpostavlja da učenik ne razumije treba dodatno pojasniti; pojasniti pjesničke slike i figure teške za razumijevanje; snimiti tekst na nosače zvuka. Vrijeme za rješavanje pismenih zadataka potrebno je produljiti za 50% vremena više od uobičajenog. Ako učenik ima jače izražene teškoće u čitanju (disleksija) i ne može samostalno čitati tekst, znanje se provjerava usmeno; pročita se pitanje na koje učenik usmeno odgovara, a pomagač zapisuje odgovor ukoliko nema drugih prilagodbi. Slične metode primjenjuju se i kod disgrafije. Učenje se u većini škola temelji na čitanju teksta, tekstovi često zahtijevaju znatnu vještinu čitanja i educiranosti. Provjera znanja se uvelike obavlja testovima i rješavanjem pisanih zadataka s ograničenim vremenom, što je vrlo nepovoljno za dijete koje, ako i zna odgovor, nije u stanju brzo i ispravno pisati. Nastavnici u školama najčešće nisu dovoljno educirani, ne znaju prepoznati ograničenja disleksijeni stvarne kapacitete djeteta. Onaj tko razumije djetetove probleme i želi mu pomoći, nailazit će na različite zapreke pa treba biti strpljiv i uporan, imajući na umu da je svrha bilo kojeg djelovanja pomoć djetetu i da će ta pomoć sigurno tijekom vremena imati pozitivan učinak. (Hrvatska udruga za disleksiju, 2007). Učitelj je često prva osoba koja otkriva djetetove teškoće i o tome obavještava roditelje i školskog stručnog suradnika. Učitelj svakodnevno radi s djetetom u razredu, pomažući ili pak odmažući terapijskim nastojanjima logopeda i psihologa. Vrlo je važan uvjet terapije stalna povezanost učitelja, logopeda i psihoterapeuta. Od logopedске terapije i psihoterapije neće biti nikakve koristi ako učitelj nastavi postupati s djetetom na uobičajeni način, odnosno ako misli da su njegove brojne pogreške rezultat lijenosti, tuposti, nepažljivosti ili prkosa. Važno je da učitelj upozna i poštuje djetetov individualni stil učenja i profil dominacije. Važno je da učitelj prilagodi sustav ocjenjivanja djetetovoj teškoći. Mnogobrojne i ustrajne specifične pogreške nisu djetetova krivica nego tegoba. Učitelj bi za vrijeme trajanja logopedске terapije trebao dijete osloboditi ocjenjivanja specifičnih pogrešaka, ili kako neki učitelji prakticiraju, računati ih sve kao jednu pogrešku. Takav pristup problemu nerijetko zahtijeva od učitelja dodatno znanje, obilje individualne pažnje i rada (osobito kada u školi nema logopeda), mnogo tolerancije i spremnosti za prihvaćanje djetetovih teškoća u učenju i ponašanju te iskreno razumijevanje i poštovanje djeteta (Posokhova, 2007). U radu s učenicima koji imaju poteškoće čitanja i pisanja važno je učeniku prilagoditi sadržaje i zadavati mu dopunske zadatke i vježbe koje će mu pomoći u razumijevanju sadržaja i napredovanju. U nastavi Hrvatskoga jezika jezične su vježbe važan dio nastavnog procesa i one se provode na satima Hrvatskoga jezika sa svim učenicima, a korisno ih je i zadavati učenicima za domaću zadaću te ih provoditi na dodatnoj i dopunskoj nastavi. Jezične vježbe s učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju obavezno provode stručnjaci koji s njima rade, ali i učitelji ih mogu provoditi na nastavi te tako pomoći učenicima i ubrzati proces njihova napredovanja kao i integraciju u razredu.

METODE

Odlučile smo istražiti kako učitelji prilagođavaju nastavu učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju, a da ujednoprte redovni program materinskoga jezika (hrvatski jezik) u nižim razredima osnovne škole. Pri istraživanju smo se usmjerile na učenike s privremenim poteškoćama i učenike koji imaju specifične poteškoće u čitanju i pisanju kao i na kvalitetu nastave Hrvatskoga jezika. Zanimalo nas je što učitelj osim suradnje sa stručnjacima može učiniti za učenike sa specifičnim poteškoćama čitanja i pisanja u nastavi Hrvatskoga jezika. Učitelj može na satu Hrvatskoga jezika provoditi različite jezične vježbe koje će biti prilagođene učenicima s poteškoćama čitanja i pisanja. Kako bismo istražile koliko su studenti na učiteljskim fakultetima i učitelji razredne nastave upoznati s takvim načinom rada, otkrile smo kako se u školama radi s učenicima koji imaju specifične teškoće u čitanju i pisanju. U radu smo pokušale unijeti promjene na satu i unaprijediti kvalitetu rada s učenicima s disleksijom i disgrafijom. Smatrale smo da je za to potrebno provesti akcijsko istraživanje. Akcijsko je istraživanje sistematičan proces promatranja, opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije, modificiranja. Te se etape ne moraju nužno ostvarivati uzastopno, moguće je započeti istraživanje na jednom mjestu, a završiti ga negdje sasvim neočekivano (Bognar, 2006, prema McNiff & Whitehead, 2002). Bitna je osobina akcijskog istraživanja visok stupanj elastičnosti. Akcijsko je istraživanje podložno promjenama što omogućuje da se akcijskim istraživanjem pridonosi kvalitetnijem tijeku samog odgojno-obrazovnog procesa u kojem se to istraživanje odvija (Mužić, 2004). Na početku je akcijskog istraživanja važno odrediti problem kojim ćemo se baviti. Nakon toga slijedi izrada plana istraživanja. McNiff i Whitehead (Bognar, 2006). Tijekom akcijskog je istraživanja važno sustavno i planski prikupljati podatke o svemu što se događa tijekom provođenja plana. Pri tome možemo koristiti različite izvore podataka: intervju, ankete, skale procjena, sustavno promatranje, testove... (Bognar, 2006, prema Mužić, 1999). U akcijskim istraživanjima, koje provode učitelji, najčešće se koristi kvalitativna analiza uz neke elemente jednostavne statističke analize. Tri su bitne etape kvalitativne analize: redukcija podataka, sređivanje podataka, izvođenje zaključka (Bognar, 2006, prema Miles i Huberman, 1994). Akcijsko istraživanje završavamo pisanim izvještajem. U izvještaju detaljno opisujemo proces akcijskog istraživanja, promjene koje su se događale za vrijeme istraživanja, kako smo ostvarivali naše vrijednosti u praksi, probleme s kojima smo se suočavali, što smo naučili. Izvještaj akcijskog istraživanja treba otvoriti perspektive novom procesu promjena i istraživanjima (Bognar, 2006). Akcijsko je istraživanje provela studentica, buduća učiteljica Lidija Makarević u 2. b razredu u OŠ Gradište. Razred pohađa 14 učenika, od kojih jedna učenica ima dijagnosticiranu disleksiju i disgrafiju te nastavu pohađa po individualiziranom programu. Istraživanje je bilo usmjereno na učenicu i njezin napredak. Krički prijatelj istraživanja bila je učiteljica Miriam Dodig. Istraživanje je Lidija provela u dva susreta. Na prvom susretu razgovarala je s učiteljicom, koja ju je upoznala s poteškoćama učenice koja ima disleksiju i disgrafiju, načinom rada s njom i razredom. Na drugom susretu održala je nastavni sat iz Hrvatskoga jezika na kojemu je sadržaje prilagodila učenicima s disleksijom i disgrafijom te nastojala ostvariti napredak cijelog razreda u čitanju i pisanju. Učenici s disleksijom i disgrafijom zadala je i usmene i pismene jezične vježbe koje je rješavala na satu i poslije individualno.

Akcijsko je istraživanje dokumentirano fotografijama u skladu s etičkim standardima. Učitelj ima važnu ulogu u otkrivanju i terapiji specifičnih teškoća u čitanju i pisanju. Učitelj je često prva osoba koja otkriva djetetove teškoće i on obavještava roditelje i stručne suradnike. Učitelj svakodnevno radi s djetetom u razredu i o njegovom radu uvelike ovisi djetetov napredak (Posokhova, 2007). Upravo je zbog toga vrlo važna educiranost učitelja, motiviranost za rad i suradnju s roditeljima i stručnim suradnicima. Nastavnici u školama najčešće ne znaju prepoznati ograničenja specifičnih teškoća, niti stvarne kapacitete djeteta, obično bolje od onih što se očituju u školskom uspjehu. Niti učitelji u nižim, a niti nastavnici u višim razredima u svojem obveznom školovanju ne uče o ovoj problematici. Mali broj nastavnika i učitelja odlazi na vrlo rijetke edukacije (Hrvatska udruga za disleksiju, 2007). Ova su nas saznanja potaknula na istraživanje o znanju učitelja, suradnji kao i pripremi budućih učitelja. Zato nas je na početku zanimalo koliko studenti na učiteljskim fakultetima uče o poteškoćama čitanja i pisanja, razgovarali smo s učiteljima razredne nastave i defektolozima o problemima s kojima se suočavaju vezanim uz poteškoće čitanja i pisanja. U namjeri da kolegama učiteljima pomognemo primjerom, a učenicima sa specifičnim poteškoćama pomognemo u integraciji u radu u razrednoj okolini, odlučile smo provesti akcijsko istraživanje koje je uključilo i nastavni sat Hrvatskoga jezika u kojem smo primijenile spoznaje i savjete logopeda kao i upute za rad s učenicima s poteškoćama čitanja i pisanja.

Zadaci istraživanja bili su: istražiti koliko su studenti učiteljskih fakulteta upoznati s poteškoćama čitanja i pisanja; istražiti probleme s kojima se defektolozi i učitelji razredne nastave susreću u radu s učenicima s poteškoćama čitanja i pisanja; održati ogledni sat Hrvatskoga jezika u kojem je učenik s poteškoćama čitanja i pisanja i prilagoditi mu nastavne materijale.

Problem akcijskog istraživanja je: Kako učitelji razredne nastave mogu pomoći učenicima s poteškoćama čitanja i pisanja od 1. do 4. razreda u nastavi Hrvatskoga jezika. Kako bi riješili problem, definirani su ciljevi istraživanja: osmisлити materijale za rad (prilagoditi jezične vježbe) s učenicima koji imaju specifične poteškoće u čitanju i pisanju, te uključiti učenike sa specifičnim poteškoćama čitanja i pisanja, prilagoditi im rad na satu te ih motivirati.

Postupci prikupljanja podataka

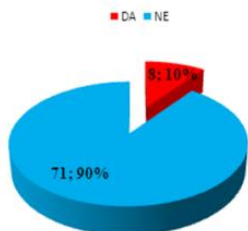
Tijekom istraživanja korištene su različite metode prikupljanja podataka kako bi se pratilo postavljene ciljeve: Provedeno je anketiranje studenata na uzorku od 79 studenata, iz Slavonskog Broda (28), Osijeka(22) i Zagreba(29). Anketni upitnik sastavljen je od 13 pitanja, 10 pitanja zatvorenog i tri otvorenog tipa. U svrhu istraživanja proveden je slobodni individualni intervju s devet učitelja i dva defektologa. Videozapisima mobitelom snimani su dijelovi održanog sata, snimka je koristila kako bi se u istraživanju analizirao provedeni sat, reakcije učenika, posebno učenice s poteškoćama čitanja i pisanja. Snimke ne možemo nigdje prikazivati zato što od nekih roditelja nismo dobili dopuštenje za snimanje i fotografiranje njihovoga djeteta. Rezultati održanog oglednog sata uglavnom su prikupljeni fotografijama, s time da smo izbjegavali fotografirati lica učenika. U radu se koristimo samo fotografijama njihovoga rada. Provedeni intervju i rezultati održanog nastavnoga sata Hrvatskoga jezika prikazani su fotografijama i opisno komentirani.

REZULTATI

Anketirano je 79 studenata, odnosno 76 studentica i tri studenta učiteljskih fakulteta u Osijeku, Slavonskom Brodu i Zagrebu. U radu ne možemo prikazati odgovore na svako anketno pitanje, zato ovdje donosimo samo opis rezultata i odgovora studenata. Struktura ispitanih studenata pokazala je da je najveći broj ispitanih studenata na petoj godini studija, točnije njih 33 odnosno 42%. 17 studenata pohađa drugu godinu studija tj. 22% ispitanih, 18% ispitanih pohađa prvu godinu studija, točnije njih 14. Osam je anketiranih studenata na trećoj godini (10%) i sedam njih je na četvrtoj godini studija, 9%. Ovim pitanjem se željelo utvrditi na kojoj godini studija studenti imaju kolegije na kojima uče o poteškoćama čitanja i pisanja te na kojoj su studijskoj godini studenti najviše, odnosno najmanje upoznati s poteškoćama čitanja i pisanja. Anketirani studenti studiraju u Slavonskom Brodu, Osijeku i Zagrebu. Podjednak je broj ispitanih studenata u tri grada. Iz odgovora saznajemo da je većina studenata, odnosno njih 57 (72%) slušalo predavanja o poteškoćama čitanja i pisanja. Od ukupnog je broja anketiranih studenata iz Zagreba (29) njih 25 slušalo predavanja o poteškoćama čitanja i pisanja što čini 86,20%. 16 je studenata od sveukupno 22 iz Osijeka je slušalo predavanja, to je 72,72%. Od sveukupno 28 anketiranih studenata iz Slavanskog Broda, njih je 16 slušalo predavanja o poteškoćama čitanja i pisanja. Ovi podatci pokazuju da je najveći postotak anketiranih koji su slušali predavanja o poteškoćama čitanja i pisanja iz Zagreba. Na drugome je mjestu Osijek, a zatim Slavonski Brod. Najveći je broj studenata petih godina studija slušao predavanja o poteškoćama čitanja i pisanja, njih 31 što čini 93,93% studenata petih godina, šest je studenata četvrtih godina slušalo predavanja o poteškoćama čitanja i pisanja, to je 85,71% anketiranih studenata četvrtih godina, također je šest studenata trećih godina slušalo predavanja o poteškoćama čitanja i pisanja, to je 75% anketiranih studenata trećih godina, 11 je studenata drugih godina studija slušalo predavanja o poteškoćama čitanja i pisanja što čini 64,70% njih, dok je troje studenta prvih godina (21,42%) slušalo predavanja. Prema odgovorima na ovo pitanje razvidno je s obzirom na višu godinu studija, povećava se i broj studenata koji su slušali predavanja o poteškoćama čitanja i pisanja. Rezultati na drugoj, trećoj, četvrtoj i petoj godini veći su od 50% što govori da je većina studenta slušala predavanja o poteškoćama čitanja i pisanja. Kolegiji na kojima su studenti imali priliku slušati o poteškoćama pisanja i čitanja su: Metodika matematike 2, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Pedagoška psihologija, Psihologija obrazovanja, Metodika Hrvatskoga jezika, Inkluzivna pedagogija, Rad s djecom s ADHD-om, Razvojna psihologija, Psihologija učenja i poučavanja, Jezično izražavanje, Specijalna pedagogija, Govorni poremećaji i metodika njihova popravljanja, Komunikacijska gramatika Hrvatskog jezika, Rane socijalno-pedagoške intervencije, Metodika matematike 3. Neki od odgovora su i: „Kolegiji koji imaju veze s Hrvatskim jezikom, metodika Hrvatskoga jezika i sl. Nismo se previše zadržavali na toj temi niti ulazili dublje u analizu tog problema.“, „Nešto malo o tim poremećajima čula sam na 2. Međunarodnoj studentskoj konferenciji, a na kolegijima s kojima sam se do sada susrela nije bilo riječi o takvim vrstama poremećaja, više o poremećajima u ponašanju poput ADHD-a.“. Pet studenata koji su naveli da su slušali predavanja o poteškoćama čitanja i pisanja nisu naveli niti jedan kolegij na kojemu su slušali o tim poteškoćama. Od 79 anketiranih studenata, 71 student smatra da nije dovoljno upoznat

s poteškoćama čitanja i pisanja (Grafikon 1), dakle 90% njih, samo se osam studenata, tj. 10% smatra dovoljno upoznatim s poteškoćama čitanja i pisanja. Iako su studenti naveli različite kolegije na kojima su slušali o poteškoćama čitanja i pisanja, njihovi odgovori na ovo pitanje poručuju da ti kolegiji ne pružaju zadovoljavajuće znanje o ovoj temi.

Smatrate li se dovoljno upoznatim s poteškoćama čitanja i pisanja?



Slika 1. Odgovor na 6. pitanje ankete prikazan kružnim dijagramom

Figure 1. Answering question 6 on the questionnaire displayed by a circular diagram

Obrada podataka za procjenu vlastitog znanja studenata o disleksiji pokazala je sljedeće rezultate: 46,83% studenata svoje znanje procjenjuje kao „dobro“, 24,05% kao „dovoljno“, jednak broj studenata, 13,92% njih svoje znanje o disleksiji procjenjuje kao „nedovoljno“ i „vrlo dobro“ i samo 1 student znanje o disleksiji procjenjuje kao „odlično“. Kao i na pitanje o disleksiji i na ovo pitanje o poznavanju disgrafije samo je jedan student svoje znanje procijenio „odličnim“, njih je sedam znanje procijenilo „vrlo dobrim“ (8,86%), 34 je znanje procijenilo „dobrim“ (43,03%), 23 „dovoljnim“ (29,11%) i 14 „nedovoljnim“ (17,72%). Ovdje je najviše studenata svoje znanje procijenilo srednjim, odnosno „dobrim“, no broj studenata koji je znanje procijenio „vrlo dobrim“ u odnosu na znanje o disleksiji kod pitanja o poznavanju disgrafije se smanjio. Povećao se broj studenata koji su poznavanje disgrafije procijenili „dovoljnim“ i „nedovoljnim“. Ovi podatci govore kako studenti imaju više spoznaja o disleksiji nego o disgrafiji. Na pitanje koliko su detaljno obradili disleksiju i disgrafiju studenti su s najvećim postotkom odgovorili „nedovoljno“ (49,36%), 12,65% je studenata odgovorilo „dovoljno“, 32,17% „dobro“, a samo 3,79% „detaljno“. Odgovori studenata pokazuju da na fakultetima u Slavonskome Brodu, Osijeku i Zagrebu studenti ne slušaju kolegije koji sustavno obrađuju disleksiju i disgrafiju. Postotak studenata koji su se susretali na stručno-pedagoškoj praksi s učenicima koji imaju poteškoće čitanja i pisanja i onih studenata koji se nisu susretali je neznatno različit. Ipak, nešto je veći broj studenata koji su se susretali s takvim učenicima, njih 40, odnosno 52%, dok je 37 (48%) onih koji se nisu susretali. Ovaj podatak pokazuje da u školama postoji broj učenika s poteškoćama čitanja i pisanja koji ne smijemo zanemariti. Stoga je važno studente i učitelje razredne nastave educirati o ovim teškoćama. Analizirali smo samo odgovore studenata koji su se izjasnili da su se na stručno-pedagoškoj praksi susretali s učenicima koji imaju poteškoće u čitanju i pisanju. Od njih 40, 23 je odgovorilo da su učitelji prilagodili rad takvim učenicima, a čak 17 njih odgovorilo je da učitelji nisu prilagodili svoj rad takvim učenicima.

Jesu li učitelji na određeni način prilagodili rad učenicima koji imaju poteškoće u čitanju i pisanju?



Slika 2. Odgovori studenata na pitanje Jesu li učitelji na određeni način prilagodili rad učenicima koji imaju poteškoće u čitanju i pisanju? prikazani kružnim dijagramom

Figure 2. Answers students to the question Are the teachers in a certain way tailored work to students who have difficulty reading and writing? Shown by a circular diagram

Grafikon 2 prikazuje odnos odgovora u postocima. Čak 43% studenata odgovorilo je da učitelji u razredima u kojima su bili na praksi ne prilagođavaju rad učenicima s poteškoćama čitanja i pisanja što ukazuje na problem u nastavi. U posljednjem otvorenom pitanju ankete studenti su iskazivali zanimanje za tri teme: želja za prepoznavanjem poteškoća čitanja i pisanja, metode rada s takvim učenicima kao i želja za praktičnim primjerima i praksom.

„... znati metode rada i kako prilagoditi nastavne sadržaje učenicima s tim teškoćama - na fakultetima bi se više trebale spominjati sve vrste teškoća i dublje i detaljnije njima baviti.“

„Na koji način raditi s takvom djecom, koje metode upotrijebiti, kako se posvetiti njima pored ostalih učenika koji su prosječni, a da to nije samo dopunski sat?“

„Mislim da je teorijskog znanja dovoljno, nedostaje prakse. Nisu svi na praksi imali takvu djecu, pa bi bilo dobro provesti neko vrijeme provesti s djecom koja imaju navedene poteškoće. Također bih voljela da nam je netko tijekom studiranja ponudio program i metode rada s djecom s poteškoćama čitanja i pisanja.(prijedlozi studenata, studentska anketa).“

Intervjui s učiteljima i defektolozima

Provedeno je devet intervjua s učiteljima razredne nastave u osnovnim školama u Gradištu i Županji. Cilj je provedenih intervjua bio saznati učiteljska iskustva u radu s učenicima koji imaju poteškoće u čitanju i pisanju, smatraju li se sami učitelji dovoljno educiranima za rad s takvim učenicima, prilagođavaju li svoj rad i kako, vidi li se napredak učenika. Iz provedenih intervjua zaključujemo da učitelji često znaju prepoznati teškoće čitanja i pisanja kod učenika. S radom u razredu u kojemu je učenik s poteškoćama čitanja i pisanja učitelji se nose različito, većina se učitelja smatra educiranima za rad s tim učenicima ako su poteškoće lakše. Motivirani su za edukaciju, no ona je teško ostvariva jer im je nedostupna ili skupa. U okviru svojih znanja i mogućnosti svoj rad prilagođavaju učenicima s poteškoćama čitanja i pisanja. Učitelji poznaju neke materijale za rad, no ne koriste ih često zbog slabe dostupnosti, visoke cijene i roditelja koji ne žele ili ne mogu kupiti udžbenik. Materijale često pronalaze na internetu, u suradnji s pedagogom/defektologom te ih samostalno izrađuju. Intervjuirani učitelji smatraju da u nastavi Hrvatskoga jezika treba posebno pristupiti

učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju, kao i u drugim predmetima. Oni to većinom i čine prilagodbom teksta, zadataka, provođenjem jezičnih vježbi. Učitelji provode najčešće govorne jezične vježbe, vježbaju s učenicima kroz različite igre, slogovne igre, rebuse, križaljke... No ima i onih učitelja koji smatraju da je to posao stručnih suradnika. Učitelji su se najviše susretali s učenicima koji imaju i druge poteškoće uz poteškoće čitanja i pisanja. Napredak se učenika vidi uz mnogo truda i rada, suradnju roditelja i stručnjaka nakon dužeg vremena. Mišljenje je učitelja da se poteškoće smanje u većini slučajeva do kraja 4. razreda, ali rijetko u potpunosti nestaju. U nastavnom planu i programu za osnovnu školu ne navode se ciljevi, zadaće i obrazovna postignuća za učenike s poteškoćama čitanja i pisanja. Iz intervjua s učiteljima saznali smo i to da školski udžbenici i nastavna pomagala najčešće nisu prilagođeni potrebama i mogućnostima učenika s poteškoćama čitanja i pisanja. Postoje posebni udžbenici za rad s tim učenicima, no oni su najčešće skuplji i roditelji ih nemaju mogućnosti kupiti ili ne žele prihvatiti da njihovo dijete ima poteškoća pa uporno kupuju materijale za rad koji su namijenjeni učenicima koji nemaju poteškoća.

U intervjuima s defektolozima saznajemo s kojim se problemima učitelji susreću u radu s učenicima s poteškoćama čitanja i pisanja: *M. P.*: Učiteljima je najveći problem ocjenjivanje ovih učenika. Kako u našem sustavu postoji ocjenjivanje pismenih i usmenih odgovora, učiteljima je teško procijeniti kako ih ocijeniti. Iako postoji mogućnost stavljanja naglaska na jedan model (u ovom slučaju usmena ocjena bi bila primarna) učenici trebaju biti i pismeno vrednovani što u konačnici dovodi do ukupno slabijeg rezultata. Uz to su im problem do koje mjere bi trebali prilagođavati pisane materijale i koliko bi učenici s teškoćama pisanja trebali pisati (je li dovoljno da prepíše dio teksta ili mora prepisati sve). Kod ovih učenika lektira predstavlja veliki izazov i problem je za nastavnike. Stvaranje materijala lakog za čitanje je mukotrpan i dugotrajan proces posebno kod djela koja su duža i sadržajno složenija).

V. K.: Učitelji često ne mogu prepoznati uzrok i vrstu teškoće, nemaju dovoljno vremena za individualizirani rad s učenikom, nemaju potrebne materijale, ne mogu samostalno napraviti individualizirani program rada, trebaju dodatnu edukaciju i pomoć u radu (intervju, pisana komunikacija, 5. lipnja 2016).

Intervjui su pomogli da se uoče problemi koji se u školi pojavljuju u radu s učenicima koji imaju poteškoće čitanja i pisanja. To su: kasno otkrivanje teškoća, ocjenjivanje učenika, prilagodba materijala, prepoznavanje teškoća, problemi u suradnji s roditeljima... Važno je da su učitelji spremni na suradnju sa stručnjacima i dodatnu edukaciju. Kroz intervju se saznalo na što se treba usmjeriti u radu s učenicima s poteškoćama čitanja i pisanja i na taj način su bili korisni pri izradi materijala koje je kolegica Lidija koristila u nastavi Hrvatskoga jezika.

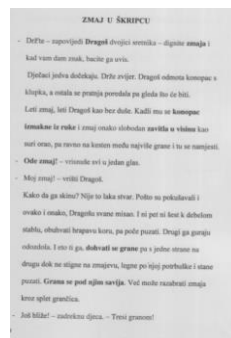
Sat materinskoga jezika

Lidija Makarević je održala nastavni sat iz Hrvatskoga jezika u 2. b. razredu u OŠ Gradište kod Županje. U razredu je bilo nazočno 14 učenika od kojih jedna učenica (K. J.) ima specifične poteškoće čitanja i pisanja – disleksiju i disgrafiju. Defektolog – logoped u nalazu i mišljenju kaže da joj je pamćenje otežano i nesigurno pa je potrebno redovito ponavljanje naučenog. Na pitanja odgovara jednostavnim rečenicama. Prisutna je blaža teškoća pri izgovoru glasa R. Učenica čita sporije, nesigurno, slovkajući uz češće pogreške izostavljanja ili zamjene glasova. Pri pisanju su učestale

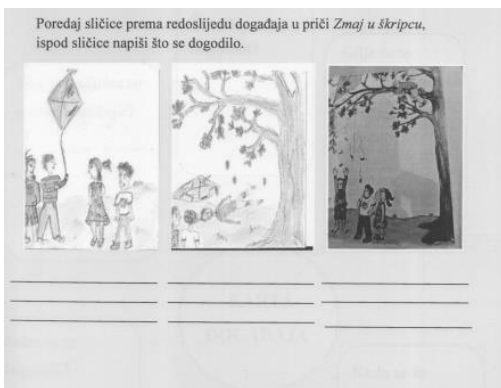
pogrješke izostavljanja ili zamjene glasova (d/b, m/n, a/o) kao i pravopisne pogriješke pisanja velikog slova u rečenici. Učenica pohađa školu po programu redovite odgojno-obrazovne integracije primjenom redovnih programa uz individualizirane postupke za obrazovne predmete (dopunska nastava, produljeno pisanje pismenih ispita, jednostavniji zadatci, pojačana suradnja s roditeljima). Nastavna jedinica sata koji je održan je Zmaj u škripcu Jagode Truhelke – interpretacija priče. Obrazovna postignuća su: razlikovati glavne i sporedne likove; zamijetiti važne pojedinosti o likovima: osnovne etičke osobine (npr. hrabar-kukavica, marljiv-lijen); izražajno čitanje; zapisati redosljed događaja uz pomoć slika. Prijedlozi za individualizirani program s učenicom koja ima dijagnosticiranu disleksiju i disgrafiju: Razgovor o najboljoj igrački – usmeno izražavanje, Grupni rad – slaganje jednostavnijih rečenica u obliku slagalice – font prilagođen (Fotografija 1), Interpretacija – čitanje, pisanje, razgovor o tekstu – prilagođen tekst (Fotografija 2), Listić s redosljedom događanja i sličice (Fotografija 3), karta događaja (Fotografija 4), listić s nepoznatim riječima i sličicama uz njih (Fotografija 5), od nepoznatih riječi učenik treba sastaviti rečenicu, plan ploče na papiru s prilagođenim fontom (Fotografija 6), kontrolna kartica za pomoć u pisanju (Fotografija 7), pomoć u čitanju i pisanju, te listić s jezičnim vježbama.



Fotografija 1. Slagalica
Photo 1. Slider



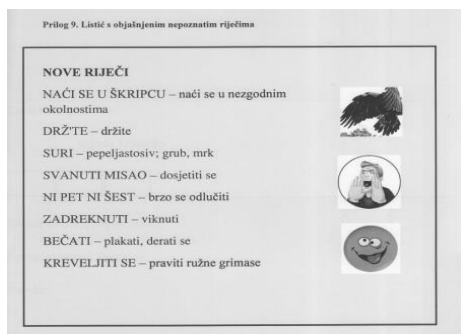
Fotografija 2. Prilagođeni tekst priče
Photo 2. Custom Text Stories



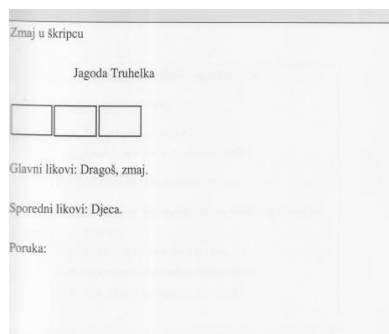
Fotografija 3. Listić s redosljedom događaja
Photo 3. List of events in the order of events



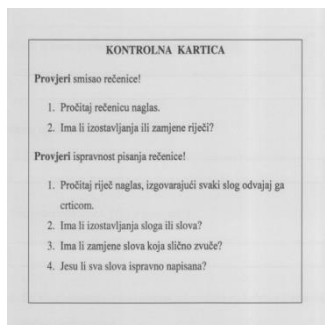
Fotografija 4. Karta događaja
Photo 4. Event map



Fotografija 5. Listić s objašnjenjima nepoznatih riječi
Photo 5. A list with explanations of unknown words

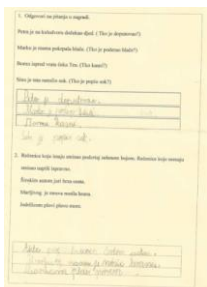


Fotografija 6. Plan ploče
Photo 6. Plan Plates



Fotografija 7. Kontrolna kartica
Photo 7. Control card

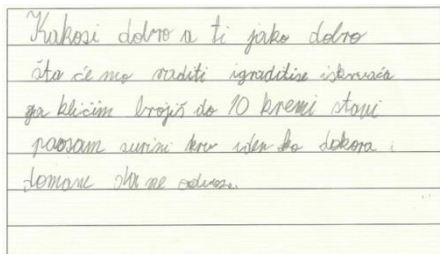
Samostalni rad učenika – pisanje igara u paru i opasnosti koje kriju – po potrebi pomoć u pisanju. Izrada zmaja – osmišljavanje razgovora između dva zmaja – papir s posebnim crtama za pisanje. Tijekom rada na satu Lidija je pratila rad učenice s poteškoćama i kasnije to prikazala u analizi tijekom nastavnoga sata. Navodimo jedan isječak iz njezina dnevnika rada: *Učenica s poteškoćama čitanja i pisanja uz sličice dobije i kartu događaja koja će joj pomoći pri određivanju događaja. Kod prve je sličice učenica napisala: „1 dječak je držo zmaj a 2 dječaka i 1 curica je gledala.“ Kod druge je sličice učenica napisala: „I odma je zmaj je sletio na drvo i 1 dječak je biona drvetu.“ Kod treće sličice: „I odna je dječak pao sa drveta.“ U ovim rečenicama možemo vidjeti izostavljanja i zamjene slova, pogrješno pisanje glasova č i ć, ije i je (što za 2. razred i nije neuobičajeno), izostavljanje zareza.... Tijekom sata učenica s poteškoćama je rješavala listić s pismenim jezičnim vježbama prilagođenih radu u razredu (Fotografija 8).*



Fotografija 8. Jezične vježbe koje je na satu riješila učenica s disleksijom i disgrafijom (2. razred), 1. i 2. Zadatak

Photo 8. Language Exercises Satisfied by Students with Dislexics and Disgraphly (2nd Class), 1st and 2nd Tasks

U trećem je zadatku učenica trebala ispravne rečenice podcrtati zelenom bojom, a neispravne napisati pravilno. Učenica je točno podcrtala ispravnu rečenicu olovkom, drugu je rečenicu samo prepisala, dakle netočno, a treću je djelomično ispravno napisala. U rečenicama vidimo iste pogriješke kao prije, uz njih nedostaje i točka na kraju rečenice. Rečenice u ovom zadatku služe za vježbanje i razumijevanje uzročno-posljedičnih veza u rečenicama. U četvrtom je zadatku učenica od izmiješanih rečenica trebala složiti priču. Učenica je uz rečenice napisala brojeve točnim redoslijedom, no nije prepisala sve rečenice. Ovaj zadatak služi za vježbanje redoslijeda rečenica u smislenom tekstu. U petom je zadatku trebalo ispraviti pogriješno napisane rečenice. U ovom se zadatku vježba slaganje riječi u sintagmama i rečenicama. Učenica je trebala napisati pravilno rečenice prema rodu. Točno je ispravila četiri od pet rečenica. Na kraju nekih rečenica nedostaje točka, u jednoj je rečenici riječ *kuće* napisana velikim početnim slovom, pojavljuju se zamjene slova (m/n), neka su slova neispravno napisana (č). Uz stalni nadzor i pomoć učenica zadatke rješava točno, a ako radi samostalno određene se pogriješke ponavljaju. To pokazuje da s učenicom i dalje treba raditi. Važno je da je na satu bila motivirana i nakon što joj se objasni i pokaže primjerom određeni zadatak, ona ga većinom shvati.



Fotografija 9. Razgovor između dva zmaja

Photo 9. The relationship between two dragons

Iz dnevnika rada: *Učenica s disleksijom i disgrafijom ponovno dobiva papir s prilagođenim crtama za pisanje te sa svojim parom osmišljava razgovor. Sada je učenica pisala razgovor. Fotografija 9. prikazuje razgovor koji su osmislile učenica i njezin par. Kako je bio kraj sata nisam stigla mnogo ispravljati učenike. Tako u ovom razgovoru nema rečeničnih znakova, neke su riječi napisane sastavljeno, zamjenjuje se*

m/n c/s, izostavljena su neka slova. Pohvalno je to što je učenica bila urednija i javila se da pročita sa svojim parom razgovor. Napisani razgovor prikazuje kako učenica piše bez pomoći. Iako sam ja upozoravala na veliko i malo slovo, rečenične znakove, urednost... Mislim da se učenica malo požurila kako bi što prije pročitala i odglumila razgovor. U glumi se učenica odlično snašla. (Lidija, dnevnik rada, 8. lipnja 2016.) Kritička prijateljica na kraju istraživanja napisala je: *Djevojčica se s poteškoćama na satu nije javljala često, ali je nekoliko puta podignula ruku što inače ne radi na satu. Potrudila bi se riješiti zadane zadatke uz poticaj studentice koja se odlično pripremila za sat iz čega možemo zaključiti da su metode, aktivnosti, igre i materijali koje je studentica osmislila, raspoloženje koje je vladalo učionicom i poticanje u velikoj mjeri motivirali učenicu, a i ostale učenike za rad. (M.D., 8. lipnja 2016. osobna komunikacija).* Tijekom istraživanja Lidija je u svom dnevniku zapisala nekoliko problema. *Jedan od problema bio je pronaći učiteljicu spremnu na suradnju u razredu u kojemu ima učenika sa specifičnim poteškoćama čitanja i pisanja. Uspjela sam pronaći učiteljicu, no bila je vrlo zauzeta i pristala je da održim sat iz Hrvatskoga jezika, provedem intervju s njom i na još jedan susret poslije kako bi mi dala riješene jezične vježbe na dopunskoj nastavi.* Lidija navodi i da neki roditelji učenika nisu pristali na fotografiranje tako da fotografije koje prikazuju učenike ovdje ne možemo objavljivati. Svrha akcijskog istraživanja bila je primijeniti prilagođen nastavni materijal iz literature i savjete učitelja i defektologa u redovnoj nastavi osobito u radu s učenicom koja ima specifične poteškoće u čitanju i pisanju. Održanim satom željelo se pokazati kako se nasat Hrvatskoga jezika može unaprijediti rad s učenikom koji ima poteškoće čitanja i pisanja, kako ga uključiti u redovnu nastavu, koje jezične vježbe koristiti i kako prilagoditi pismene i usmene vježbe. Glavni je cilj bio uključiti što više učenicu s disleksijom i disgrafijom, olakšati joj rad i motivirati ju za rad na školskom satu. Lidija je taj cilj i ostvarila. U razgovoru s učiteljicom saznala je da je učenica povučena, tiša, da ne voli čitati. Zbog toga se pripremila na to da će učenicu biti teško uključiti. Kako biju što više motivirala i uključila, Lidija je znala da početak sata mora biti vrlo zanimljiv i efektan. Sjetila se da učenike 2. razreda još uvijek najviše vesele igračke i odlučila da će učenička najdraža igračka biti sredstvo kojim će motivirati cijeli razred. Pokazalo se da je ova ideja bila dobra, učenici su bili oduševljeni time što trebaju predstaviti svoju omiljenu igračku, a učenica koja ima disleksiju i disgrafiju je od početka sata bila vesela, zainteresirana i nekoliko se puta javila za čitanje što prije nije činila. Cilj je bio i osmisliti materijale za rad s učenicima. Uz pomoć literature i savjeta kritičkih prijatelja i učiteljice uspješno su osmišljeni materijali. Učenici K. J. prilagođeni su oni sadržaji za koje se smatralo da će joj biti teški. Kako je tekst priče bio malo duži, pretpostavilo se da će joj u jednom trenutku biti teško pratiti, za te trenutke, kada motivacije nestane i sadržaje koje učenica ne može savladati, priređene su jezične vježbe. Kada su učenici po drugi put čitali priču, učenici K. J. dane su jezične vježbe. Učenica je rješavala vježbe zainteresirano i predano, no na kraju se zaključilo da je ponuđeno mnogo više zadataka od njezinih mogućnosti. Na satu je učenica uspjela riješiti dva zadatka, a ostale zadatke je riješila na dopunskoj nastavi. Poticanje suradnje, samostalnosti i sigurnosti učenika također su bili ciljevi. Suradnja i samostalnost poticana je kroz aktivnosti slaganja slagalice, pisanje igara, glumu, izradu zmaja, a sigurnost su učenici stjecali kroz razgovor o najdražoj igrački, čitanje, odgovaranje na pitanja i scensku improvizaciju. Tijekom cijeloga sata učenike je Lidija

ohrabrivala i poticala na aktivno sudjelovanje, a raznovrsnim aktivnostima sat učinila zanimljivijim. Uspješno rješavanje zadataka pokazalo je da su učenici ostvarili napredak i naučili nešto novo tijekom sata. Iz rezultata se vidi da su ciljevi sata ostvareni, a učenici zainteresirani za temu. Obrazovna su postignuća sata ostvarena, učenici su shvatili priču, razlikuju glavne i sporedne likove i njihove osobine, vježbali su izražajno čitanje i uspješno odredili redosljed priče. Napredak učenice sa specifičnim poteškoćama čitanja i pisanja vidi se po tome što se inače gotovo nikada ne javlja čitati, a na ovome se satu javila nekoliko puta. Također, učenica je bila uključena u grupni rad, rad u paru, glumila je i aktivno sudjelovala u razgovoru, predstavila je svoju igračku. Jezične vježbe nije riješila u potpunosti točno, ali uz pomoć je ostvarila bolje rezultate i naučila nešto novo. Prilagodbom materijala pomogli smo učenici da kvalitetnije shvati priču. Učenica je, iako nešto sporijim tempom, stigla sve zadatke riješiti na vrijeme kao i ostali učenici, što inače rijetko čini. Za ostvarivanje većih promjena u nastavi potreban je duži vremenski period, no već i male promjene u nastavi mogu mnogo utjecati na rad i napredak učenika.

ZAKLJUČAK

Vještine čitanja i pisanja neophodne su kompetencije koje omogućuju ljudima prijenos informacija, učenje, samostalnost i razvoj. Disleksija i disgrafija specifične su poteškoće koje otežavaju čitanje i pisanje, no uz odgovarajući i pravovremenu se pomoć te poteškoće mogu smanjiti i osobe koje ih imaju mogu biti vrlo uspješne. Što se ranije otkriju, ove teškoće moguće je smanjiti. Učitelji razredne nastave među prvima mogu otkriti pojedine učenike s poteškoćama. Zato je vrlo važna educiranost učitelja i spremnost na učenje. Ako učitelj primijeti poteškoće u čitanju i/ili pisanju kod učenika u suradnji sa stručnjacima započinje opservaciju. Učenici s disleksijom i/ili disgrafijom nastavu često pohađaju po individualiziranom programu, no razdoblje prije konačne dijagnoze i napisanog programa prepušteno je radu učitelja u razredu. Zato je važno istaknuti da je učitelj taj koji učeniku pomaže na različite načine: kroz dopunsku nastavu, prilagođene zadatke, pristupačne jezične vježbe, odabrane zadaće, dodatne materijale, strpljivost u radu i pohvalu. Anketiranjem studenata u ovom akcijskom istraživanju dobiveni su rezultati koji pokazuju da studenti učiteljskih fakulteta smatraju da nisu dovoljno educirani i nemaju dovoljno praktičnoga iskustva u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama u čitanju i pisanju. U intervjuima s učiteljima razredne nastave pokazano je da oni često znaju prepoznati poteškoće u čitanju i pisanju, no u radu s učenicima nisu dovoljno sigurni, potrebna im je edukacija, materijali, pomoć stručnjaka i stručnih asistenata u nastavi. Zaključujemo da je neophodna edukacija studenata učiteljskih fakulteta i dodatna edukacija učitelja razredne nastave o poteškoćama u čitanju i pisanju. Potrebno je uvođenje posebnih kolegija na učiteljskim fakultetima na kojima će se učiti detaljnije o poteškoćama u čitanju i pisanju kao i praktičan rad u nastavi za studente. Provedenim istraživanjem odgovorili smo na problem akcijskog istraživanja i pronašli način na koji učitelji razredne nastave mogu pomoći učenicima s poteškoćama čitanja i pisanja u nastavi Hrvatskoga jezika. Rezultati su istraživanja pokazali da se prilagođenim nastavnim materijalima i odgovarajućim pismenim i usmenim vježbama može utjecati na promjenu ponašanja učenika s poteškoćama, brže i kvalitetnije usvajanje znanja, a time i na bolju integraciju učenika u razredu. Integracija učenika s poteškoćama u razredni kontekst nije jednostavna i zahtjeva više istovremenih djelovanja: prilagodbu materijala, učitelja koji shvaća problem i koji uključuje učenika u rad na satu, koji

može surađivati sa stručnjakom i ranije detektirati problem s čitanjem i pisanjem. Motiviranost je učitelja ključna za kvalitetan rad s djecom. Učitelj koji je motiviran, na sve poteškoće u radu, gledat će kao na priliku za učenje, samostalno će istraživati, njegov će rad biti kvalitetniji, a uspjeh učenika veći. Motiviranost učitelja pokrenut će i učenike na rad i učenje, a time će rasti zadovoljstvo svih sudionika u odgoju i obrazovanju, a naročito djece s poteškoćama čitanja i pisanja.

LITERATURA

1. Andrešić, D. i sur. (2010). Kako dijete govori? Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi. Zagreb: Planet Zoe d.o.o.
2. Bežen, A., Reberski, S. (2014). Početno pisanje na hrvatskome jeziku: Priručnik uz Hrvatski pravopis. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
3. Bjelica, J., Galić-Jušić, I., Pavlić-Cottiero, A., Posokhova, I., Prvčić, I., Rister, M. (2007). Disleksija. Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju
4. Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. Osijek: Filozofski fakultet.
5. Bouillet, D., (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
6. Davis, R. D. (2001). Dar disleksije: zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti. Zagreb: Alinea
7. Erdeljac, V. i Franc, V. (2013) Problem disleksije u kurikulumu ranog učenja hrvatskoga/materinskog jezika. U A. Bežen (ur.) i B. Majhut (ur.), Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Europski centar za sustavna i napredna istraživanja. 321-333
8. Hrvatska udruga za disleksiju (2007). Kako koncipirati i oblikovati tekst da ga lakše čitaju osobe s disleksijom. [Internet] Dostupno na: <http://hud.hr/tekst-prilagodendisleksiji/>
9. Lawrence, L. (2003). Montessori čitanje i pisanje: Kako pomoći djetetu naučiti čitati i pisati; priručnik za roditelje i odgojitelje za djecu od 3 do 7 godina. Zagreb: Hena Com.
10. Miles, T.R., Miles, E. (2004). Disleksija: sto godina istraživanja i prakse. Zagreb: Naklada Slap.
11. Miles, T.R., Miles, E. (2004) Sto godina disleksije. Zagreb: Naklada Slap
12. Muter, V., Likierman, H. (2010). Disleksija: Vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju. Zagreb: Kigen d. o. o.
13. Mužić, V. (2004). Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja: drugo, izmijenjeno i dopunjeno izdanje. Zagreb: Educa.
14. Pavličević-Franić, D. (2005). Komunikacijom do gramatike: Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razvoju usvajanja jezika. Zagreb: Alfa d.d.
15. Peti-Stantić, A., Velički, V. (2009). Jezične igre za velike i male. Zagreb: Alfa d.d.
16. Posokhova, I. (1999). Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece: Priručnik za roditelje. Zagreb: Ostvarenje d.o.o.
17. Posokhova, I. (2007). Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju: Praktični priručnik. Buševac: Ostvarenje d. o. o.
18. Reid, G. (2013) Disleksija: Potpuni vodič za roditelje i one koji im pomažu. Zagreb: Naklada Slap.
19. Rosandić, D. (1974). Pismene vježbe u nastavi Hrvatskog ili Srpskog jezika: II. izdanje. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
20. Soboleva, A., Krasnova, S. (2011). Teškoće u čitanju? Više ne! Kako igrom pomoći djetetu u svladavanju vještine čitanja. Zagreb: Planet Zoe d.o.o.
21. Težak, S. (1979). Govorne vježbe u nastavi Hrvatskog ili Srpskog jezika: VI., prošireno izdanje. Zagreb: Pedagoško – književni zbor.

KVALITETA ŽIVOTA SLABOVIDNIH OSOBA TREĆE ŽIVOTNE DOBI U ODNOSU NA ŠKOLSKU SPREMU

THE LIFE QUALITY OF VISUALLY IMPAIRED PERSONS OF THE THIRD LIFE STAGE IN RELATION TO PROFESSIONAL QUALIFICATION

**Amela TESKEREDŽIĆ, Dženana RADŽO ALIBEGOVIĆ,
Hurma BEGIĆ**

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj rada je ispitati kvalitetu života slabovidnih osoba treće životne dobi u odnosu na školsku spremu. Odnosno, putem samoprocjene fizičkog i socijalnog funkcionisanja te osjećanja u vezi života, utvrditi da li postoji razlika istih, u odnosu na školsku spremu slabovidnih osoba treće životne dobi u institucionalnom smještaju. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 40 slabovidnih osoba, oba spola (13 muški i 27 ženski) treće životne dobi smještene u Dom penzionera Tuzl. Za potrebu istraživanja koristen je Anketni upitnik "Kvalitet života odraslih osoba sa motornim invaliditetom na teritoriji Vojvodine" – finalna verzija (Šušnjević, 2015). Zbog konstrukcije pitanja u samoj Anketi, istu je bilo moguće primjeniti i na slabovidne osobe. Prikupljeni podaci su obrađeni deskriptivnom statistikom, urađena je Univarijantna analiza varijanse i Sheffe(Šif) test, kako bi se utvrdilo postojanje razlika u odnosu na školsku spremu. Rezultati istraživanja su pokazali da postoji statistički značajna razlika u odnosu na fizičko funkcionisanje i školsku spremu ispitanika ($F=3,79$; $p=0,018$). Dakle, ispitanici koji su završili osnovnu školu na nivou značajnosti 0,05 ostvaruju bolje rezultate na području fizičkog funkcionisanja u odnosu na ispitanke bez škole.

Ključne riječi: slabovidnost, treća životna dob, kvaliteta života

ABSTRACT

The aim of this work is to examine the life quality of visually impaired persons of the third life stage in relation to professional qualifications. In other words, the goal is to determine if there is the difference between physical and social functioning in relation to professional qualifications of visually impaired persons of the third life stage in institutional accommodation. The study was conducted on 40 visually impaired persons (13 male and 27 female) of the third life stage accommodated in the retirement home "Dom penzionera Tuzla". The survey "Kvalitet života odraslih osoba sa motornim invaliditetom na teritoriji Vojvodine"- final version (Šušnjevic, 2015) was used for the needs of the study. Due to the question forms in the survey, the same could be used for visually impaired persons. The collected data was processed by descriptive statistics, Univariate analysis of variance and Sheffe test were done in order to determine differences in relation to professional qualifications. The results of the study showed that there is statistically important difference in relation to physical functioning and professional qualifications of the surveyee ($F=3,79$; $p=0,018$). Therefore, the surveyees who have finished the elementary school on the level of significance 0,05 achieve better results on the field of physical functioning in relation to surveyees without education.

Keywords: visual impairment, the third life stage, the life quality

UVOD

Koncept kvalitete života tokom proteklih 40 godina, značajno se mjenjao. Kvaliteta života, kao pojam, korišten je da označi različite stvari: zdravstveni status, fizičko funkcionisanje, psihosocijalno prilagođavanje, dobrobit, zadovoljstvo životom, sreću (Ferrans, Zerwic, Wilbur & Larson, 2005; prema Jablan, Vučinić i Vranić, 2016). Kvaliteta života je termin koji se upotrebljava u različitim strukama kao i u svakodnevnom govoru. Cummins (2005) smatra da je koncept kvalitete života multidimenzionalan, te da ovisi o ličnim i okolinskim faktorima i njihovoj interakciji, da se radi o konceptu koji ima jednake komponente za sve ljude, da sadrži subjektivnu i objektivnu komponentu, te da se kvaliteta života povećava samoodređenjem, izvorima, svrhom i osjećajem pripadanja (Vantić Tanjić, Nikolić i Jakovčev, 2013). Veliki broj istraživanja bavio se ispitivanjem kvalitete života sa aspekta različitih naučnih disciplina, te u skladu sa tim postoji i jako veliki broj različitih definicija pojma kvalitete života. Pojmom kvalitete života koriste se različite struke te mu daju i različita značenja. Prema Brajković (2010), u psihologijskoj literaturi kvaliteta života tumači se kao svojevrsna trajna procjena zadovoljstva životom, a procjena zadovoljstva životom, opet, nastaje na osnovi evaluacije kvalitete življenja u različitim područjima (posao, umirovljenje, socijalne aktivnosti, međuljudski odnosi, emocionalne vez i sl.). Za ekonomiste kvaliteta života je prvenstveno životni standard mjerljiv objektivnim pokazateljima (npr. visina dohotka, stupanj zaposlenosti, dostupnost materijalnih bogatstava, i slične ekonomske kategorije), za psihologe je to prvenstveno subjektivni doživljaj zadovoljstva vlastitim životom, za sociologe kvaliteta života podrazumijeva povoljne društvene odnose. Za pojedinca kvalitetu života čini sve ono što mu je važno za život iz bilo kog razloga (Poredoš, 2002; prema Lovreković i Leutar, 2010). Istraživanja koja se bave proučavanjem kvaliteta života osoba sa invaliditetom ukazuju da veliki značaj na kvalitet života imaju socijalni kontakti, odnosno da postoji pad kvaliteta života kod osoba kod kojih postoji socijalna izolovanost (Leutar, Štambuk, Rusac, 2007). Sarvimaki i Stenbock-Hult (2000) navode da nemaju svi socijalni kontakti jednaku funkciju, a Hellstrom et al. (2004) ističu da socijalna mreža koja uključuje više od tri različita kontakta, kao i starija dob, determinišu veći kvalitet života. Šušnjević (2015), u svom radu navodi kako sociološka istraživanja naglašavaju da razvoj i modernizacija društva za posljedicu ima i slabljenje porodičnih veza i njihovog značaja kao i slabljenje sociološke podrške (Leutar, Milić Babić, 2006, prema Šušnjević, 2015). Sumirajući opseg od oko 60 instrumenata za procenu kvaliteta života korišćenih u medicini, Birnbacher zaključuje da većina instrumenata uzima u obzir 3 ključne dimenzije kvaliteta života: fizičku, psihološku i socijalnu (Beauchamp, 2004), što je u skladu i sa definicijom zdravlja Svjetske zdravstvene organizacije. Mjerenje kvaliteta života (i kvaliteta života povezanog sa zdravljem), najčešće uključuje: fizičko funkcionisanje (koje uključuje simptome, funkcionalne teškoće), psihičko stanje (emocije i saznajne funkcije) i društvene interakcije (rad, dnevne aktivnosti, odnose sa ljudima), ali broj dimenzija može biti i mnogo veći (Kaplan, 1985). Lowton, (2001) ističe da se kvaliteta života može općenito procjeniti u četiri područja: tjelesno, socijalno, percipirana i psihološka kvaliteta življenja. Područje tjelesne kvalitete življenja odnosi se na kvalitetu življenja povezanu sa zdravljem, pa se tako tjelesni simptomi, funkcionalna ograničenja i kognitivno funkcioniranje pojavljuju u većini

ljestvica procjene kvalitete življenja. Sve je veće zanimanje istraživača za vrednovanje povezanosti kvalitete življenja sa zdravljem kao sredstvom za vrednovanje intervencija u zdravstvenoj skrbi. U tu su svrhu razvijeni brojni mjerni pristupi za primjenu u starijoj populaciji (Bowling, 1991; Woods, 1999). Kvaliteta življenja povezana sa zdravljem odnosi se na stepen u kojem tjelesna disfunkcija, bol i neugoda ograničuju svakodnevno ponašanje ljudi, njihove socijalne aktivnosti, psihičku dobrobit i druge vidove opće kvalitete življenja, prema prosudbi same osobe (Lawton, 2001.) Međutim, ukoliko pri mjerenju kvaliteta života izostane jedan od ovih domena, mjerenje se ne može smatrati adekvatnim. Švedski autori koji su proučavali uticaj socijalnih kontakata na zdravlje, prvenstveno psihičko zdravlje, ukazuju da treba razlikovati: Socijalnu sigurnost koja se može mjeriti frekvencijom socijalnih kontakata i učestvovanjem u socijalnim aktivnostima, što čini mrežu socijalnih resursa i dostupnost materijalne i emocionalne podrške (da li osoba ima nekog bliskog da joj da savjet kada joj je to potrebno, da li ima nekog da pozajmi novac ili neko drugo materijalno dobro, da li ima osobu na koju se može osloniti u kriznoj situaciji) (Harison and Ostergren, 1987).

METODE

Uzorak ispitanika činilo je 40 slabovidnih osoba, oba spola (13 muški i 27 ženski) treće životne dobi smještene u Dom penzionera Tuzla. Istraživanje je provedeno putem intervju a u periodu septembar- decembar 2016. godine, uz primjenu Anketnog upitnika "Kvalitet života odraslih osoba sa motornim invaliditetom na teritoriji Vojvodine" – finalna verzija (Šušnjević, 2015). Zbog konstrukcije pitanja u samoj Anketi, istu je bilo moguće primjeniti i na slabovidne osobe. Anketni upitnik ispituje četiti područja: fizičko funkcionisanje (9 varijabli), socijalno funkcionisanje (3 varijable), skala osećanja u vezi života (10 varijabli) i samoprocena zdravstvenog stanja (1 varijabla), što ukupno čini 23 varijable, dok se ostala pitanja odnose na opšte podatke o ispitanicima. Prikupljeni podaci su obrađeni deskriptivnom statistikom, te je urađena Univarijantna analiza varijanse i Sheffe (Šif) test, kako bi se utvrdilo postojanje razlika u odnosu na školsku spremu.

REZULTATI I DISKUSIJA

Vid je zajedno sa sluhom i dodirrom glavna senzorna funkcija koja povezuje ljude jedne s drugima i s njihovom okolinom (West at al., 1997; prema Lapat, 2016). Stoga nije teško zaključiti kako je kvaliteta vida zapravo sastavni dio kvalitete života (Tsai at al., 2004, prema Lapat, 2016). Oštećenje vida ima izrazito negativne efekte na kompletno funkcionisanje osobe, a samim tim i na kvalitet njenog života (Kuyk et al., 2008). Slabovidnost i sljepoća imaju značajan utjecaj i na socioekonomski razvoj pojedinaca i društva. Njihove posljedice su važan javno zdravstveni problem u zemljama u razvoju, gdje sljepoća u 80% slučajeva i nastaje (Congdon et al., 2003; prema Salomao, Mitsuhiro and Belfort, 2009). Funkcionalna sposobnost je kritični pokazatelj kvalitete života i zdravlja među starijim osobama, ponekad i važniji od prisutnosti neke bolesti. Slabljenje funkcionalne i kognitivnih sposobnosti obično su najbolji prediktori potreba za institucionalnom skrbi starijih osoba (Ikegami, 1995). Glazebrook i sur.(1994.) ispitali su rizike institucionalizacije starijih ljudi. Bitni rizici za ulazak u sastav

dugotrajne skrbi jesu: starija dob, demencija, funkcionalna onesposobljenost, loša samoprocjena zdravlja, nedavna hospitalizacija i nepostojanje skrbnika. Kako bi se utvrdila razlika fizičkog, socijalnog funkcionisanja te skale osjećanja u vezi života, u odnosu na školsku spremu urađena je Univerijantna analiza varijance. Na osnovu dobijenih rezultata, prikazanih u tabeli 1., može se zaključiti da postoji statistički značajna razlika u odnosu na fizičko funkcionisanje i školsku spremu ispitanika ($F=3,79$; $p=0,018$).

Tabela 1. Rezultati Univarijatne analize varijance

Table 1. The results of Univariate analysis of variance

Varijable	Školska sprema	M	SD	SG	F	p
Fizičko funkcionisanje	Bez škole	12,92	4,46	1,29	3,79	.018
	Osnovna škola	9,00	2,48	0,64		
	Srednja škola	10,20	2,49	0,79		
	Viša i visoka	8,67	1,15	0,67		
Socijalno funkcionisanje	Bez škole	7,42	1,62	0,47	1,59	.207
	Osnovna škola	7,20	2,46	0,63		
	Srednja škola	7,90	2,81	0,89		
	Viša i visoka	4,67	0,58	0,33		
Skala osjećanja u vezi života	Bez škole	32,92	3,03	0,87	1,01	.399
	Osnovna škola	31,07	2,66	0,69		
	Srednja škola	32,20	2,94	0,93		
	Viša i visoka	32,00	1,00	0,58		

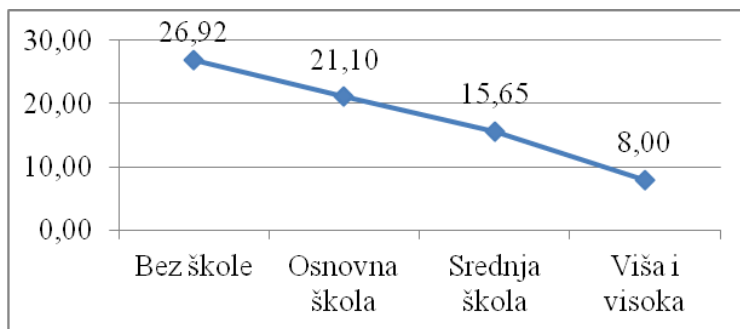
S obzirom da postoji značajna razlika u odnosu na školsku spremu, i kako bi se vidjelo unutar kojeg stepena školske sprema su te razlike, primjenio se Scheffe (Šif) test. Rezultati su pokazali da na nivou statističke značajnosti 0,05 postoji razlika u fizičkom funkcionisanju između ispitanika koji nemaju završenu školu i ispitanika koji imaju završenu osnovnu školu. Odnosno, ispitanici koji su završili osnovnu školu na nivou značajnosti 0,05 ostvaruju bolje rezultate na skali fizičkog funkcionisanja u odnosu na ispitanke bez škole (tabela 2). Rezultate možda možemo objasniti sa većom fizičkom aktivnosti u ranijem periodu života, obzirom da su ispitanici sa završenom i ne završenom osnovnom školom, uglavnom se bavili i fizičkim poslom. Kao takvi i danas u trećoj životnoj dobi njihova fizička aktivnost je veća nego kod osoba koje je nikada nisu prakticirale. Sa druge strane, sam institucionalni smještaj i odvojenost od većih socijalnih kontakata, također može da se odrazi na stanje fizičkog funkcionisanja. Naime, istraživanja (Schuster, Kessler & Aseltine, 1990), su upravo pokazala povezanost fizičkog funkcionisanja i društvenih odnosa, kao komponenti kvalitete života. Autori ističu da se negativni aspekti društvenih veza ispoljavaju u poremećajima fizičkog zdravlja.

Tabela 2. Scheffe-test

Table 2. Shcheffe-test

Varijable	Školska sprema		Razlika	SG	p
Fizičko funkcionisanje	Bez škole	Osnovna škola	3,91*	1,23	0,03
		Srednja škola	2,72	1,36	0,28
		Viša i visoka	4,25	2,05	0,25
*. Razlika na nivou 0,05					

Slično istraživanje provela je Šušnjević (2015), kojim je obuhvaćeno ukupno 227 osoba sa motoričkim smetnjama, starijim od 18 godina. Jedan od ciljeva istraživanja je bio utvrđivanje postojanja razlike u kvalitetu života u odnosu na nivo obrazovanja kod odraslih osoba sa motornim invaliditetom na teritoriji Vojvodine. Rezultati istraživanja su pokazali da je prosječna vrijednost fizičkog funkcionisanja za ispitanike sa osnovnom školom 84,2, za ispitanike sa srednjom školom 86,5, a za ispitanike sa višom i visokom školom 80,3. Razlika u odnosu na stepen stručne spreme nije statistički značajna ($p=0,265$). Dok su rezultati istog istraživanja pokazali postojanje statistički značajne razlike ($p<0,001$), na područjima socijalnog funkcionisanja, gdje je prosječna vrednost za ispitanike sa osnovnom školom iznosila 60,1, za ispitanike sa srednjom školom 76,3, a za ispitanike sa višom i visokom školom 80,1. Na području osjećanja u vezi života, također je pronađena statistički značajna razlika između ispitanika u odnosu na školsku spremu, gdje je prosečna vrednost za ispitanike sa osnovnom školom je 57,6, za ispitanike sa srednjom školom 64,2, a za ispitanike sa višom i visokom školom 66,0. Rezultati istraživanja zdravlja stanovništva Srbije (2006), između ostalih rezultata ukazuju i da 0,7% osoba treće životne dobi, sa najnižom stručnom spremom, ne može da obavlja svakodnevne aktivnosti bez pomoći drugih. Kvaliteta življenja u starosti, iako povezana s tjelesnim zdravljem i funkcionisanjem, ne mora direktno ovisiti o zdravstvenim faktorima. Neki stari ljudi žive kvalitetno unatoč slabom zdravlju, i obratno. Upravo posredujući faktori kao npr. psihološki i socijalni, imaju važnu ulogu u određivanju kvalitete starenja (Ory et al., 1992). Subjektivno zdravlje ili samoprocjena zdravlja pod uticajem je bioloških i brojnih nebioloških faktora: ličnosti, motivacije, socioekonomskog statusa, dostupnosti zdravstvene zaštite, socijalne podrške, ličnih i kulturnih vjerovanja te zdravstvenoga ponašanja. Samoprocjena zdravlja, kao subjektivna mjera, povezana je s dobrobiti osobe jer obuhvata procjenu i tjelesnoga i emocionalnoga zdravlja. Utvrđeno je da je subjektivno zdravlje, za većinu osoba, prvenstvena odrednica kvalitete življenja povezane sa zdravljem. Stoga je često uključena među pokazatelje kvalitete življenja povezane sa zdravljem, kao i funkcionalna sposobnost (Bowling, 1991.; Bosworth et al., 1999). Poznata je pojava da starije osobe prilagođavaju percepciju vlastita zdravlja očekivanjima vezanima uz stariju dob ili se uspoređuju sa svojim vršnjacima (Idler, 1993). Značenje i vrijednost zdravlja mijenja se sa starenjem, pa tako tjelesno stanje postaje manje važno u odnosu na funkcionalnu sposobnost i općenito dobro stanje. Bez obzira na vrijeme nastanka oštećenja vida, pogoršanje u kvaliteti života raste kako rastestupanj oštećenja vida kod svih patoloških stanja (Navarro Esteban et al., 2008). Binokularno je vizualno oštećenje povezano sa dva puta većim rizikom od smanjenja funkcioniranja (West et al., 1997), dok su u istraživanju Vu et al. (2005, prema Nyman et al., 2011), te osobe čak četiri puta češće izvijestile da „ne osjećaju pun život“. Drugim riječima, osobe koje imaju oštećenje vida na jednom oku su manje pogođeni u pogledu kvalitete života nego oni s oštećenjima na oba oka, što je dosta logično (Sekeroglu et al., 2012). Analogno, naprijed navedenom, a prema našim rezultatima (grafikon 1), možemo zaključiti da ispitanici koji imaju veći stepen obrazovanja i svoje zdravlje procjenjuju boljim (manji rezultat, bolja samoprocjena zdravlja).



Slika 1. Samoprocjena zdravlja prema stepenu školske spreme

Figure 1. Self assessment of health according to the level of professional qualifications

Negativan uticaj oštećenja vida, kod osoba starosti od 60 do 96 godina, na kvalitet života, rezultati su istraživanja Brown and Barrett, 2011. godine. Autori su ispitivali uticaj oštećenja vida na obavljanje svakodnevnih životnih aktivnosti, na socioekonomski status, društveni status, te na psihološki status osoba. Na osnovu svojih rezultata autori smatraju da je veće oštećenje vida značajno povezano sa ograničenjima u obavljanju životnih aktivnosti, zatim sa lošijim socioekonomskim, društvenim i psihološkim statusom osobe. Oštećenje vida uzrok je i nastanka depresije, te smanjenja vlastitog zadovoljstva ličnim životom, što je i pokazano ovim istraživanjem, a što govori u prilog činjenici negativnog uticaja oštećenja vida i na kvalitet života osoba. Također, kod osoba oštećena vida često javljaju depresija, anksioznost, zabrinutost, usamljenost, i to ne samo zbog oštećenja vida, već i zbog straha od pogoršanja stanja, zbog bolnih trauma ili zbog teškog prilagođavanja na sniženi nivo aktivnosti (Lin and Yo, 2012; prema Stanimirov, Jablan i Stanimirović, 2014). Ispitujući razlika u nivou anksioznosti i depresije kod osoba oštećena vida treće životne dobi, smještenih u Domu za penzionere u Tuzli, prije i nakon provedene okupacione terapije, autori su utvrdili da se radi o tzv. separacionoj anksioznosti, odnosno da svi ispitanici imaju strah od odvajanja. Rezultati su potvrdili hipotezu da okupaciona terapija osoba oštećena vida u segregacijskim uslovima, doprinosi smanjenju anksioznosti i depresije te podizanju nivoa samopoštovanja i zadovoljstva osoba oštećena vida (Teskeredžić, Mešanović i Ahmetović, 2007). U razmatranju funkcionalnih ograničenja kod starijih osoba sa oštećenjem vida, stručnjaci timova za mentalno zdravlje, smatraju da je od suštinskog značaja za jačanje psihosocijalne adaptacije, razvoj veština za suočavanje sa zahtevima koje nameće život, što sprečava pojavu depresije i nepotrebnog gubljenja veština i sposobnosti koje je osoba stekla (Travis et al., 2004). Sigurnost, emocionalni problemi, lični ideali i stremljenja kao i stepen tolerancije na frustracije, zajednički utiču na doživljavanje nečijeg osećanja blagostanja ili bolesti. Dvije osobe suočene sa istom situacijom mogu da reaguju potpuno različito (Walker i Rosser, 1988). Istraživanje koje je provela grupa autora (Jablan, Vučinić i Vranić, 2016), na uzorku od 44 ispitanika, oba spola, a koje je imalo za cilj utvrđivanje odnosa između kvaliteta života odraslih osoba sa oštećenjem vida i vremena nastanka oštećenja vida, te godina starosti ispitanika i stepena oštećanja vida, pokazalo je da osobe kod kojih je do oštećenja vida došlo u ranom životnom dobu, zadovoljnije su kvalitetom života u poređenju sa osobama kod kojih je oštećenje vida nastalo kasnije tokom života. Istraživanjem su obuhvaćeni ispitanici starosti od 35 do 60 godina, te su rezultati pokazali da godine

nisu značajno uticale na kvalitetu života ispitanika, jer se radi o životnom dobu za koje nisu karakteristična ozbiljnija ograničenja u području fizičkog funkcionisanja, koja mogu da ugroze učešće osobe u svakodnevnim aktivnostima. Kada je u pitanju stepen oštećenja vida, utvrđeno je da su slijepe osobe u poređenju sa slabovidnim nezadovoljnije kvalitetom sopstvenog života. Na osnovu navedenog jasno je da slijepe osobe negativnije samoprocjenjuju kvalitet sopstvenog života u odnosu na slabovidne osobe. Istaživanje uticaja oštećenja vida na zdravlje i kvalitet života, koje je provedeno u Španiji, na uzorku ispitanika starijih od 64 godine, pokazalo je da je pogoršanje kvaliteta života povezano sa vidnom funkcijom i stepenom oštećenja vida. Autori navode da postoje i razlike kvalitete života u odnosu na spol, gdje kvaliteta života lošija kod žena nego kod muškaraca za sve kategorije pogoršanja vidne oštine (Esteban et al., 2008). Snižena oština vida utiče na brojne aktivnosti u kojima ljudi mogu da učestvuju, što se naročito odnosi na čitanje, kretanje van poznatog okruženja, sudjelovanje u aktivnostima slobodnog vremena (Fylan et al., 2005m prema Stanimirov, Jablan i Stanimirović, 2014).

ZAKLJUČAK

Uspješnost međuljudskih odnosa zavisi o stepenu kvaliteta uspostavljene interakcije. Kako će se neka osoba ponašati u odnosu, zavisi kako ona doživljava sebe i drugu osobu. U savremenim sistemima zaštite osoba treće životne dobi, najviše se naglašava važnost pružanja pomoći starijoj osobi u vlastitu domu, kako bi se što više produžila neovisnost u svakodnevnom življenju. Pravovremenim intervencijama u lokalnoj zajednici, prije svega u procjeni opšteg stanja, zadovoljstvu životom i potrebama starije osobe, može se spriječiti pogoršanje kvalitete življenja primjerenim intervencijama. Ovo je istraživanje primjer kako se na jednostavan način, intervjuiranjem slabovidnih osoba treće životne dobi u nekoj sredini, može doći do samoprocjene njihovog stanja i zadovoljstva kvalitetom života. Sljedeći korak bi bio pružiti neophodne usluge, prilagođene potrebama svakog pojedinca, kada govorimo o slabovidnim osobama treće životne dobi. Konačno, povremenim ponovnim samoprocjenama osobe može se pratiti učinkovitost intervencija i spremno reagovati na promjene u potrebama osoba treće životne dobi u institucionalnom smještaju. Samo na taj način može se ostvariti jedan od glavnih ciljeva pomoći svim osobama treće životne dobi, a posebno slabovidnim, i to je ne samo produžiti život nego produžiti što samostalniji i kvalitetniji život. Iz navedenog je vidljivo da su u institucionalnim smještajima neophodni i multidisciplinarni timovi, od ljekara, psihologa do edukatora- rehabilitatora, radnih tarapeuta i sl., koji bi planskim aktivnostima radili na cjelokupnom poboljšanju kvalitete života a posebno psihološkoj podršci i podizanju samopouzdanja.

LITERATURA

1. Beauchamp, T.L. (2004). Does Ethical Theory Have a Future in Bioethics? *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 32(2), pp.209-17.
2. Brajković, L. (2010). Pokazatelji zadovoljstva životom u trećoj životnoj dobi. Doktorska disertacija. Sveučiliste u Zagrebu, Medicinski fakultet.

3. Brown, R.L., Barrett, E. A., (2011). Visual impairment and quality of life among older Adults: An examination of explanations for the relationship. *Psychological Sciences and Social Sciences*, 66(3), pp.364–373.
4. Bosworth, H.B., Siegler, I. C., Brummett, B.H., Barefoot, J. C., Williams, R.B., Vitaliano, P.P., Clapp-Channing, N., Lytle, B.L. & Mark, D.B. (1999). The relationship between self-rated health and health status among coronary artery patients. *Journal of Aging and Health*, 11 (4), pp.565-584.
5. Bowling, A. (1991). *Measuring health: a review of quality of life measurement scales*. Milton Keynes, Open University Press.
6. Esteban, J.J., Martinez, M.S., Navalon, P.G., Serrano, O.P., Patino, J.R., Puron, M.E., & Martinez-Vizcaino, V. (2008). Visual impairment and quality of life: gender differences in the elderly in Cuenca. Spain. *Quality of Life Research*, 17(1), pp.37–45.
7. Glazebrook, K., Rockwood, K., Stolee, P., Fisk, J. & Gray, J. M. (1994). A case control study of the risks for institutionalization of elderly people in Nova-Scotia. *Canadian Journal on Aging*, 13 (1), pp.104-117.
8. Harison, B.S, Ostergren P.O. (1987). Diferent social network and social support characteristics, nervous problems and insomnia theoretical and methodological aspects on some results from population study "Men born in 1914" Malmo Sweden. *Journa Social Science & Medicine*, 25(7), pp.849-859.
9. Hellstrom, Y., Andersson, M., Haliberg, I. R. (2004). Quality of life among older people in Swedenreceiving help from informal and/or formal helpers at home or in specialaccomodation. *Health and Social Care in the Community*, 12(6), pp.504-516.
10. Idler, E. L. (1993). Age differences in self-assessments of health: age changes, cohort differences, or survivorship?. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 48 (6), S289-S300.
11. Ikegami, N. (1995). Functional assessment and its place in health care. *New England Journal of Medicine*, 332 (9),pp. 598-599.
12. Jablan, B., Vučinić, V., Vranić, M. (2016). Kvalitet života odraslih osoba sa oštećenjem vida. *Beogradska defektološka škola*, 22(1), str.9-21.
13. Kaplan, R.M. (1985). Quality of life measurement. In: P. Karoly ed. *Measurement Strategies in Health Psychology*. New York: John Wiley.
14. Kuyk, T., Liu, L., Elliott, J. L., Grubbs, H. E., Owsley, C., McGwin, G. J., Griffin, R. L., & Fuhr, P. S. (2008). Health-related quality of life following blind rehabilitation. *Quality of Life Research*. 17,pp.4497–50.
15. Lapat, P. (2016). Utjecaj bavljjenja sportom na samopercepciju kvalitete života osoba oštećena vida. *Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu*.
16. Lovreković, M., Leutar, Z. (2010). Kvaliteta života osoba u domovima za starije i nemoćne u Zagrebu. *Socijalna ekologija, Zagreb*, 19(1), str.55-79.
17. Lawton, M. P. (2001). Quality of life and the end of life. U: J. E. Birren, i K.W. Schaie (ur.), *Handbook of the psychology of aging* (str. 593-616), San Diego, Academic Press.
18. Leutar, Z., Štambuk, A., Rusac, S. (2007). Socijalna politika i kvaliteta života starijih osoba s tjelesnim invaliditetom. *Revija za socijalnu politiku*, 14(3-4), 327-346.[Internet] Dostupno na: www.rsp.hr/ojs2/index.php/rsp/article/viewFile/689/669/22/04/2013.
19. Ministarstvo zdravlja Republike Srbije, Istraživanje zdravlja stanovnika Republike Srbije 2006. godine. Finalni izveštaj, Maj 2007. i Strategija za smanjenje siromaštva: [Internet] Dostupno na: www.prsp.sr.gov.yu/dokumenti.jsp/20/05/2008
20. Ministarstvo zdravlja Republike Srbije. Istraživanje zdravlja stanovnika Republike Srbije 2006. godine. Finalni izveštaj, Maj 2007.

21. Navarro Esteban, J.J., Solera Martinez, M., Garcia Navalon,P., Pinar Serrano, O. Cerrillo Patino, J.R., Calle Puron, M. E., Martinez Vizcaino, V. (2008). Visual impairment and quality of life: gender differences in the elderly in Cuenca. Spain, *Quality of life research*. 17,pp. 37-45.
22. Nyman, S. R., Gosney, M. A., Victor, C. R., (2011). Psychosocial impact of visual impairment in working-age adult. *The british journal of ophthalmology*,. 94,pp. 1427-1431.
23. Ory, M. G., Abeles, R. P., Darby Lipman, P. (1992). Introduction: an overview of research on aging, health, and behaviour. U: M. G. Ory, R. P. Abeles. i P. Darby Lipman (ur.), *Aging, health, and behavior* (str. 1- -23), Newbury Park, CA, Sage.
24. Salomao, S. R., Mitsuhiro, M. R. K. H., Belfort, J. R. (2009). Visual impairment and blindness: an overview of prevalence and causes in Brazil. *Anais da Academia Brasileira de Ciencias*. 81(3),pp. 539-549.
25. Sarvimaki, A., Stenbock-Hult, B. (2000). Quality of life in old age described as a sense of well-being, meaning and value. *Journal of Advanced Nursing*. 32(4),pp. 1025-1033.
26. Schuster, T.L, Kessler, R.C, Aseltine, R.H. (1990). Supportive interaction, negative interactions, and depressed mood. *Am J Community Psychol*. 18pp. 423-438.
27. Sekeroglu, H. T., Kadayifcilar, S., Eldem, B. (2012). Quality of life in the elderly population: effects of age related macular degeneration on NEI-VFQ 25 scores. *Turkish Journal of Geriatrics*. 15 (2),pp.134-141.
28. Stanimirov, K., Jablan, B., i Stanimirović, D. (2014). Kvalitet života osoba sa oštećenjem vida. *Beogradska defektološka škola*. 20(1), str. 127–137.
29. Šušnjević, S. (2015). Kvalitet života odraslih osoba sa motornim invaliditetom na teritoriji Vojvodine. *Doktorska disertacija*. Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet Novi sad.
30. Travis, L., Boerner, K., Reinhardt, J. P., & Horowitz, A. (2004). Exploring functional disability in older adults with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindnes*, 98(9), 534–545.
31. Teskeredžić, A., Mešanović, S., Ahmetović, M. (2007). Significance of occupational therapy visually impairment of elderly persons. *Zbornik radova III ICEVI Balkan Conferenc “Transition of special education and rehabilitation- new possibilities”*, Beograd. str.571-577.
32. Vantić Tanjić, M., Nikolić, M., Jakovčev, M. (2013). Kvaliteta života osoba s intelektualnim teškoćama. *Defektologija*, 19 (1), str. 30-37.
33. Walker, S.R, Rosser, R. (1988). *Quality of life assessment and application*. MTP Press, Lancaster, England.
34. Woods, R. T. (1999). Psychological assessment of older people. U: R. T.Woods (ur.), *Psychological problems of ageing: assessment, treatment and care*, Chichester, Wiley.pp.219-252.
35. West, S.K., Munoz, B., Rubin, G.S., Shein, O. D., Bandeen-Roche, K., Zeger, S., German, P. S., Fried, L. P. (1997). Function and visual impairment in a populationbased study of older adults, *Investigative ophthalmology & visual science*. 38(1), pp. 72- 82.

NAŠ DOPRINOS NEOVISNOM ŽIVLJENJU OSOBA S INVALIDITETOM

OUR CONTRIBUTION TO INDEPENDENT LIVING OF PERSONS WITH DISABILITIES

Jozefina KRANJČEC, Maja GROZNICA

Hrvatski savez udruga osoba s tjelesnim invaliditetom, Zagreb, Republika Hrvatska

Kratko saopštenje

APSTRAKT

Osobe s najtežom vrstom i stupnjem invaliditeta te osobe s intelektualnim teškoćama i mentalnim oštećenjima nisu u mogućnosti (ili imaju poteškoće) obavljati aktivnosti svakodnevnog življenja i to od okretanja u krevetu, transfera krevet/kolica, kolica/toalet, pripremanja i konzumiranja hrane, obavljanja osnovnih higijenskih potreba, ali niti administrativnih poslova te drugih aktivnosti. Svemu tome značajno pridonosi i nepristupačnost izgrađenog okoliša i nedovoljna senzibiliziranost šire društvene zajednice u kojoj još uvijek dominiraju predrasude, a ne rijetko dolazi i do diskriminacije osoba s invaliditetom. Koliko je ovaj problem značajan za naše društvo može se iščitati iz statističkih izvješća. Prema podacima Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo, stanje na dan 14.03.2017. godine, na području Republike Hrvatske živi 511.850 osoba s invaliditetom što čini oko 12% ukupnog stanovništva Republike Hrvatske. Svakodnevnim kontaktom s udrugama osoba s invaliditetom, članicama Hrvatskog saveza udruga osoba s tjelesnim invaliditetom (dalje u tekstu: HSUTI), ustanovljena je potreba za uslugom osobne asistencije osobama koje su potpuno ovisne o tuđoj njezi i pomoći. Iz statističkih podataka vidljivo je kako broj korisnika usluge osobne asistencije raste iz godine u godinu (2006. godine bilo je 78 korisnika, dok je 2017. godine broj korisnika 1.453), no to je još uvijek nedovoljan rast s obzirom na broj osoba s invaliditetom u Republici Hrvatskoj. Usluga osobne asistencije fleksibilna je i u potpunosti prilagođena korisniku te time pruža najbolji način potpore potrebne za uključivanje u život lokalne zajednice odnosno doprinosa neovisnom življenju osoba s invaliditetom.

Ključne riječi: neovisno življenje, osobe s invaliditetom, usluga osobne asistencije

ABSTRACT

Persons with the most severe type and degree of disability and persons with intellectual disabilities and mental impairments are unable (or have difficulty) to carry out everyday life activities such as turning in bed, transfer from bed to stroller or from stroller to toilet, food preparation and consumption, regular Hygiene needs, but neither administrative tasks nor other activities. All this is significantly contributed to the inaccessibility of the built environment and insufficient sensitization of the wider social community in which the predominance of prejudice still prevails, and discrimination against persons with disabilities is not rare. How much this problem is significant to our society can be read out of the statistical reports. According to the data of the Croatian Institute for Public Health on March 14th 2017., on the territory of the Republic of Croatia, there are 511,850 persons with disabilities, which makes about 12% of the total population of the Republic of Croatia. By daily contact with associations of persons with disabilities, members of HSUTI, it is realized there is a need for a personal assistance service to people who are completely dependent on someone else's care and help. From the statistical data

it can be seen that the number of beneficiaries of personal assistance services is increasing year after year (in 2006 there were 78 beneficiaries, while in 2017 the number of users was 1.453), but this is still inadequate given the number of persons with disabilities in the Republic of Croatia. The personal assistance service is flexible and fully tailored to the user and thus provides the best support needed to engage in the life of the local community or contribute to the independent living of people with disabilities.

Keywords: independent living, people with disabilities, personal assistance services

UVOD

Jedan od najznačajnijih pokazatelja razvijenog civiliziranog društva jeste briga za osobe s invaliditetom. Prema UN-ovoj Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom (NN,6/2007), invaliditet nastaje kao rezultat međudjelovanja osoba s oštećenjima i prepreka koje proizlaze iz stajališta njihove okoline te iz prepreka koje postoje u okolišu, a koje onemogućuju njihovo puno i djelotvorno sudjelovanje u društvu na izjednačenoj osnovi s drugim ljudima. Govoreći o osobama s invaliditetom, govorimo zapravo o osobama s tjelesnim invaliditetom, osobama s kroničnim bolestima, osobama s oštećenjima sluha, osobama s oštećenjima vida, osobama s intelektualnim poteškoćama i osobama s višestrukim oštećenjima. Termin invaliditet se odnosi na različite vrste i stupnjeve oštećenja, teškoća ili smetnji, odnosno nepravilnosti u području fizičkog, psihičkog, psihofizičkog i socijalnog razvoja. Slično terminu defektnost, on ima negativan prizvuk, jer umjesto preostalih sposobnosti u prvi plan ističe ograničenost, smetnju, nesposobnost te tako pridonosi stigmatizaciji i etiketiranju osoba na koje se odnosi (Zovko, 1999). Dakle, prvenstveno se radi o terminu koji ima negativnu konotaciju jer umjesto postojećih sposobnosti u prvi plan stavlja nesposobnost, ograničenje, smetnje te na taj način osobu na koju se taj pojam odnosi dovodi u nezavidan položaj i pridonosi njezinoj stigmatizaciji u društvu (Vrh i Leutar, 2012). Prema Zakonu o Hrvatskom registru osoba s invaliditetom (NN, 64/2001), invaliditet predstavlja trajno ograničenje, smanjenje ili gubitak sposobnosti izvršavanja neke fizičke aktivnosti ili psihičke funkcije primjerene životnoj dobi, nastale kao posljedica oštećenja zdravlja. Tijekom niza godina osobe s tjelesnim i/ili psihološkim teškoćama bile su od strane zapadnjačkog društva predstavljane na mnoge načine, uglavnom, s manje poštovanja. Nekoliko modela karakteriziraju povijest invaliditeta, a to su vjerski model/model milosrđa, medicinski model/genetski model, te društveni model/model ljudskih prava (BRAIN.HE, 2010). Ovi modeli ili konstrukcije invalidnosti imali su snažan utjecaj na postavke parametara za osobe s invaliditetom. Kroz povijest jedan od najdominantnijih modela bio je medicinski model koji je podržan napretkom znanosti i medicine. Medicinski model usmjeren je na medicinske specifičnosti osobe, kao što je njeno specifično oštećenje, te je sklon problematiziranju osobe, gledajući na tu osobu kao na objekt kliničke intervencije (Quinn & Degener, 2002). Naime, u medicinskom modelu osoba s invaliditetom promatra se kao problem. U središtu tog modela je bila "teškoća", "nedostatak", a najmanje osoba. Krajem 20. stoljeća razvija se socijalni model pristupa invaliditetu koji podrazumijeva ravnopravno sudjelovanje osoba s invaliditetom u životu zajednice. Ovaj model kreće od pretpostavke da je društvo koje je opresivno prema određenim društvenim skupinama zapravo opresivno prema svim ljudima u društvu i upravo u

takvim situacijama dolazi do izražaja uloga stručnjaka da se bori protiv opresije i barijera u suradnji s osobama s invaliditetom (Oliver i Sapey, 2006.). Često su upravo predrasude, neznanje i strahovi glavni uzroci isključivanja osoba s invaliditetom iz socijalnog okruženja. Činjenica je da u Hrvatskoj i dalje prevladava tradicionalni, institucionalni sustav zbrinjavanja, obrazovanja i rehabilitacije. Najčešće dolazi do njihovog izdvajanja iz prirodne socijalne sredine u neke manje ili više segregirane uvjete života. Zbog nepostojanja odgovarajućih službi u lokalnim zajednicama osoba koje žive u svojim obiteljima često nemaju odgovarajuću stručnu podršku i trpe socijalno izoliranje. Stručna podršku je pristupačna samo onima koji žive u blizini većih gradova te im oni nude određene programe (Bratković, 2003). Jedan od najznačajnijih oblika podrške neovisnom životu osobe s invaliditetom je svakako usluga osobnog asistenta.

METODE

Osobe s najtežom vrstom i stupnjem invaliditeta često su primorane ostati u svojim domovima ili, u najgorim slučajevima, u krevetima jer im je kretanje i obavljanje najjednostavnijih zadataka poput brige o sebi ili kućanstvu, nemoguće bez tuđe pomoći. Takve osoba zavise o pomoći bližnjih tesu i osobe koje skrbe o njima primorane prekinuti radni odnos ili značajno smanjiti radnu satnicu, kako bi se mogle brinuti o ovisnoj osobi. Takvi slučajevi često dovode do teške socijalne situacije u obitelji pa čak i siromaštva, a time i začaranog kruga iz kojega je teško izaći. Pitanje prava osobe s invaliditetom na izbor, prava da ravnopravno odlučuje gdje i s kim će živjeti, pitanje prava da ne živi nametnutim načinom života, prije svega je pitanje mogućnosti da ne bude prisilno smještena u instituciju. Republika Hrvatska dugo je vremena gradila institucije, razvijala ih i poboljšavala, a tek s razvojem svijesti o ljudskim pravima, ubrzano ustanovljuje druge načine pružanja usluga u zajednici. Uvođenje instituta osobne asistencije u nacionalna zakonodavstva, odnosno u javne politike kojima je cilj socijalna integracija osoba s invaliditetom, predviđeno je međunarodnopravnim dokumentima kao što su Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom (Rezolucija 48/96) i Konvencija o pravima osoba s invaliditetom Ujedinjenih naroda. Republika Hrvatska, kao četvrta zemlja koja je 2007. godine ratificirala Konvenciju, prihvatila je i obveze koje proizlaze iz članka 19. (Neovisno življenje i uključenost u zajednicu) u kojem je osobna asistencija istaknuta kao posebna usluga potrebna za potporu življenju i za uključenje u zajednicu, kao i za sprječavanje izolacije ili segregacije iz zajednice (NN, 6/2007). U početku su asistenti bili osobe na civilnom služenju vojnog roka i volonteri, a financijsku je potporu pružalo tadašnje Ministarstvo rada i socijalne skrbi. Iskustva korisnika osobne asistencije pretočena su u pilot projekt „Osobni asistenti za osobe s najtežom vrstom i stupnjem invaliditeta“ Ministarstva obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti 2006. godine. Od tada broj osobnih asistenata u stalnom je porastu. Brojka od početnih 78 korisnika osobnih asistenata danas premašuje brojku od 1.453 korisnika. Svima njima potrebna je pomoć asistenta čija je uloga da boravi uz osobu s invaliditetom te da joj služi kao njezina „produžena ruka“. Asistent svakodnevno pomaže oko ustajanja, higijene, odijevanja, hranjenja te pri kućanskim poslovima jer upravo takvi poslovi su često nesavladive prepreke za mnoge osobe s invaliditetom. Osim što pomaže u kući,

osobni asistent obavlja i razne administrativne poslove poput odlazaka liječniku, podizanja uputnica, doznaka, recepata, plaćanja računa, odlazaka u banku, poštu, no pomaže i kod izlazaka čime se poboljšava i društveni život korisnika. Hrvatska posljednjih godina nastoji sve više promicati prava osoba s invaliditetom i filozofiju neovisnog življenja. Uloga osobnog asistenta u životu osobe s invaliditetom zaista je značajna jer osim svakodnevnje pomoći koju korisnici dobivaju, osobe s invaliditetom postaju uključene u društveni život stvarajući time društvo jednakih šansi bez ikakvih prepreka.

REZULTATI

Vlada Republike Hrvatske prepoznala je osobnu asistenciju kao ključni mehanizam integracije osoba s invaliditetom u društvo. Usluga osobne asistencije osigurava se od 2006. godine putem projekata na koje apliciraju organizacije civilnog društva, udruge osoba s invaliditetom, za svoje članove. Financiranje ove usluge se osigurava u Državnom proračunu Republike Hrvatske, no zbog ograničenih sredstava ova usluga se ne može osigurati svim osobama koje imaju potrebu za njom. Stoga se, 2015. godine, financiranje ove usluge proširilo i u okviru Europskog socijalnog fonda, Operativnog programa Razvoj ljudskih potencijala. Broj korisnika usluge osobne asistencije je kontinuirano rastao, tako da je tijekom 2006. godine bilo obuhvaćeno 78 korisnika, 2007. godine broj je porastao na 176 korisnika, 2008. i 2009. godine na 338 korisnika, 2010. i 2011. godine na 554 korisnika te do 2015. godine broj korisnika usluge osobne asistencije porastao je na 631 korisnika. Tijekom 2016. godine financiranje usluge osobne asistencije se proširilo u okviru Europskog socijalnog fonda te je usluga osigurana za ukupno 1.153 korisnika (ukupno 509 korisnika za koje se koriste sredstva Europskog socijalnog fonda i 644 korisnika usluge za koje se koriste sredstva Državnog proračuna). Danas ukupno 1.453 osobe prima uslugu osobne asistencije, što pokriva otprilike samo 2% stvarnih potreba za ovom uslugom. Naime, sukladno podacima Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo (Benjak, 2017), u sustavu socijalne skrbi postoji 63.897 osoba s invaliditetom kojima bi ova usluga bila potrebna. Svakako treba istaknuti da su natječaji kroz godine obuhvaćali sve veći broj korisnika usluge, da se povećavaju raspoloživa sredstva za te projekte, da se u proteklih nekoliko godina omogućilo ostvarivanje usluge i osobama sa senzoričkim i intelektualnim teškoćama, na što smo ranije niz godina upozoravali. Međutim, i dalje kao najveću zapreku u podizanju dostupnosti ove usluge vidimo u činjenici da je proces osiguravanja asistenta povjeren udrugama, zbog čega je dijelu osoba s najtežim invaliditetom nedostupan, te u činjenici da do danas nismo niti započeli s donošenjem zakona koji bi na jedinstveni način regulirao pravo na ovu uslugu, uz puno više individualizacije prema specifičnoj potrebi svake osobe. Osnovni preduvjet ostvarenju neovisnog života je lepeza usluga prilagođenih individualnim potrebama svake pojedine osobe. Osobama koje su zbog svojeg invaliditeta smještene u ustanovu kršimo pravo na život u zajednici na ravnopravnoj osnovi s drugima. U procesu razvoja usluga u zajednici naglašena je uloga sustava socijalne skrbi i institucija na državnoj razini, ali ne smijemo zaboraviti da pravo svake osobe na život u zajednici i razvoj usluga ne smije ostati pitanje samo jednog sustava i jedne razine vlasti. Svoju ulogu u razvoju usluga u zajednici trebaju preuzeti i drugi sustavi i institucije, ali i jedinice lokalne i regionalne samouprave.

Hvalevrijedno je širenje usluge osobnog asistenta, ali i dalje smatramo nužnim napustiti projektno osiguravanje ove usluge, nego treba zakonski urediti pitanje asistencije i time učiniti ovu uslugu dostupnom i prilagođenom stvarnim potrebama osoba s invaliditetom.

ZAKLJUČAK

Značajan pomak u rehabilitaciji osoba s invaliditetom učinjen je mijenjanjem medicinskog modela u socijalni, a pod utjecajem socijalnog društva koje se u razvijenim zemljama svijeta javlja sredinom dvadesetog stoljeća. U medicinskom modelu, koji je prevladavao osamdesetih godina, u središtu pažnje je bilo oštećenje, a ne osoba. U takvom društvu, osobe s invaliditetom shvaćaju se kao problem. Danas je općenito prihvaćen socijalni model koji kao osnovni problem naglašava odnos društva prema osobama s invaliditetom. Stavlja pojedinca u centar odlučivanja pri donošenju odluka koje se odnose na njega, te što je još najvažnije, smještava problem izvan osobe, u društvo. Osnovna ideja modela je da oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, ali ono ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića. Ono što osobe s invaliditetom isključuje iz društva su neznanje, predrasude i strahovi koji prevladavaju u tom društvu. Stoga, socijalni model naglašava prava pojedinca, te teži restrukturiranju društva i integriranju osoba s invaliditetom u društvo. Jedan od najznačajnijih oblika podrške neovisnom životu osobe s invaliditetom je svakako usluga osobnog asistenta. Ona se od 2006.godine osigurava putem projekata na koji apliciraju udruge za svoje članove. Tijekom godina povećavao se broj osoba obuhvaćenih uslugom, proširivao se i na osobe s intelektualnim, mentalnim i senzoričkim oštećenjima, ali još uvijek svjedočimo nizu manjkavosti, propusta, i teškoća u ostvarivanju ove usluge. Zahvaljujući stalnoj suradnji između organizacija civilnog društva, vladinih institucija i drugih zainteresiranih aktera, sakupljeno je dovoljno znanja i iskustva da se institute osobne asistencije uspostavi kao jedno od socijalnih prava osoba s invaliditetom.

LITERATURA

1. Benjak, T. (2017). Izvješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
2. BRAIN.HE (2010). [Internet] Dostupno na: http://www.brainhe.com/SearchResultsgoogle.html?cx=010633698649979743415%3A59te_mpw784&cof=FORID%3A9&q=2010&sa=Search&siteurl=www.brainhe.com%2F&ref=www.google.hr%2F&ss=1943j1938433j4 [pristupljeno 08. svibnja 2017.]
3. Bratković, D. (2003). Kvaliteta življenja osoba s mentalnom retardacijom. Naš prijatelj - časopis za pitanja mentalne retardacije. 2003, 1-2, str. 5-30.
4. Narodne novine (2007). Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom [Internet] Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html [pristupljeno 05. svibnja 2017.]
5. Narodne novine (2001). Zakon o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom [Internet] Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_07_64_1049.html [pristupljeno 05. svibnja 2017.]

6. Oliver, M i Sapey, B. (2006). Social work with disabled people. Basingstoke: Macmillan
7. Quinn, G. i Degener, T. (2002). The moral authority for change: human rights values and the worldwide process of disability reform. In G. Quinn & T. Degener et al (eds.), Human Rights and Disability: The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability. New York, Geneva: United Nations [Internet] Dostupno na: www.unhcr.ch/disability/part1.htm#chapter1. pdf [pristupljeno 08. svibnja 2017.]
8. Standardna pravila ujedinjenih nacija za izjednačavanje mogućnosti koje se pružaju osobama sa invaliditetom (1993). [Internet] Dostupno na: [https://www.google.hr/search?q=Standardna+pravila+o+izjedna%C4%8Davanju+mogu%C4%87nosti+za+osobe+s+invaliditetom+\(Rezolucija+48%2F96\)&rlz=1C1AOHY_hrHR708HR708&oq=Standardna+pravila+o+izjedna%C4%8Davanju+mogu%C4%87nosti+za+osobe+s+invaliditetom+\(Rezolucija+48%2F96\)&aqs=chrome..69i57.1148j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.hr/search?q=Standardna+pravila+o+izjedna%C4%8Davanju+mogu%C4%87nosti+za+osobe+s+invaliditetom+(Rezolucija+48%2F96)&rlz=1C1AOHY_hrHR708HR708&oq=Standardna+pravila+o+izjedna%C4%8Davanju+mogu%C4%87nosti+za+osobe+s+invaliditetom+(Rezolucija+48%2F96)&aqs=chrome..69i57.1148j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8) [pristupljeno 09. svibnja 2017.]
9. Vrh, S. i Leutar, Z. (2012). Uključenost osoba s intelektualnim teškoćama u život lokalne zajednice. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 48(2), str. 41 – 54.
10. Zovko, G. (1999). Invalid i društvo. Revija za socijalnu politiku. 6(2), str. 105 – 117.

FORMANTSKA ANALIZA VOKALA KOD DECE SA SLUŠNIM APARATIMA

FORMANT ANALYSIS OF VOWELS IN CHILDREN WITH HEARING AIDS

**Sladana STOJISAVLJEVIĆ, Mila VESELINOVIĆ^{1,2}, Ivana
SOKOLOVAC^{1,2}, Renata ŠKRBIĆ¹, Gordana MUMOVIĆ^{1,2}**

¹Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija

²Klinički centar Vojvodine, Klinika za bolesti uva grla i nosa, Novi Sad, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Deca sa slušnim oštećenjem imaju izmenjen sistem percepcije govornog signala što uslovljava poremećaj u kreaciji auditivnih slika. To ometa produkciju glasa i govora. Cilj istraživanja je bio određivanje formantske strukture vokala srpskog jezika kod zdrave dece i poređenje sa formantskom strukturom kod dece sa slušnim aparatima. Ispitivanje je obuhvatilo 60 dece uzrasta od 6-12 godina slične polne i starosne strukture. Ispitanici su obuhvatili 2 grupe: decu sa slušnim aparatima (30) i zdravu decu (30). Prvi (F1) i drugi formant (F2) su određeni uz pomoć softvera DR Speech- Speech and Voice Therapy. Rezultati: 1. Naveći broj dece sa slušnim aparatima (65,5%) je imao umereno slušno oštećenje i u većini slučajeva je nastalo postnatalno (40%). 2. Veći gubitak sluha, kašnjenje u slušnoj amplifikaciji i rehabilitaciji i njeno nedovoljno trajanje imaju negativan uticaj na formantsku strukturu. 3. Analiza kardinalnih vokala je pokazala poremećaj formantske strukture i smanjenje vokalnih trouglova kod dece sa slušnim aparatima. Postoje razlike u formantskoj strukturi između zdrave dece i dece sa slušnim aparatima. Ove razlike dovode do redukcije vokalnih trouglova ukazujući na smanjenje artikulacionih mogućnosti kod dece sa slušnim aparatima. Veći gubitak sluha, kašnjenje u slušnoj amplifikaciji i rehabilitaciji i njeno nedovoljno trajanje imaju negativan uticaj na formantsku strukturu govora.

Keywords: slušni aparati, slušno oštećenje, glas i govor, formanti

ABSTRACT

Children with a hearing loss have a disturbed reception system of a speech signal which brings to the disturbance in the creation of auditory patterns. This impare voice and speech production. The aim of the research was to determine the formant structure of Serbian vowels in healthy children, and to compare with formant structure in children who use hearing aids. The research included 60 children from 6 to 12 years old with similar gender and age structures. The participants were 2 groups: children with hearing aids (30), and healthy children (30). The first (F1) and the second formant (F2) were analysed using the software Dr Speech-Speech and Voice Therapy. Results: 1. Most number of children with hearing aids (65,5%) have moderate hearing loss and in most cases it appeared postnatally (40%). 2. Increase of hearing loss, delay of hearing amplification and voice and speech rehabilitation and its insufficient duration have a negative influence on the formant structure of speech. 3. The analysis of cardinal vowels showed disturbance of formant structure and reduction of vowel triangles in children with hearing aid. There are differences in the formant structure between healthy children and children with hearing aids. These differences make the reduction of vocal triangles, i.e. they imply the

decrease of articulatory abilities of children with hearing aids. Deep hearing impairments, delay of hearing amplification and rehabilitation and its insufficient duration have a negative influence on the formant structure of speech.

Keywords: hearing aid, children with hearing loss, voice and speech, formants.

UVOD

Akustička struktura izgovorenih glasova se deli na dva osnovna oblika: formantni koji je karakterističan za vokale, i šumni koji je karakterističan za konsonante (Kostić, 1886). Područja pojačane rezonancije u vokalnom traktu proizvode grupisanje harmonijskih tonova koji se nazivaju formanti. Ovi koncentri zvučne energije predstavljaju važno obeležje glasova. Raspored formanata je kod svakog govornog segmenta takođe u vezi je sa rasporedom, oblikom i obimom rezonatora (Kašić, 2003, Heđever, 2010, Summers, Bailey & Roberts, 2012). Vokali srpskog jezika imaju pet koncentrata akustičke energije, ali su za pravilnu i preciznu percepciju značajna prva tri, dok su četvrti i peti slabog intenziteta (Vlajić, 1992). Formant sa najnižom frekvencijom se označava kao F1, drugi po redu F2, treći F3. F1 i F2 određuju kvalitet vokala u odnosu na otvorenu/zatvorenu i prednju/zadnju dimenziju (Titze, 1994). Vokali pri čijem izgovaranju jezik zauzima ekstremnu poziciju u usnoj duplji nazivaju se kardinalni - *corner* vokali (Edwards, 1992). U srpskom jeziku to su vokali A, I i U. Pri artikulaciji vokala i položaj jezika u usnoj duplji je napred i visoko gore, pri čemu su usne razmaknute. Vokal U se proizvodi tako što je jezik postavljen nazad i gore, a usne su skupljene i u protruziji. Pri artikulaciji vokala A jezik zauzima poziciju nazad i dole. Pri artikulaciji ostalih vokala jezik se nalazi u pozicijama između ove tri ekstremne. Šematskim prikazom položaja jezika u usnoj duplji pri izgovaranju vokala dobija se oblik trougla, poznat kao „trougao vokala” (Jones, 1960). Istovetan trougao se dobija ako se srednje vrednosti frekventnog raspona kardinalnih vokala postave u F1 F2 dijagram .

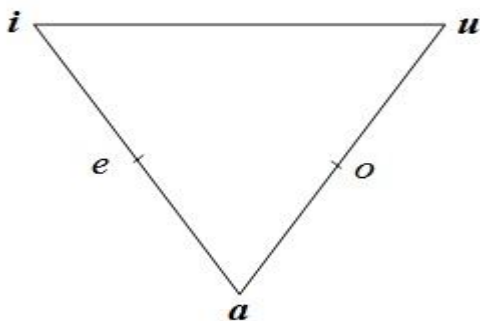


Figure 1. Vocal triangle: Jones D. An Outline of English Phonetics

Veliki trougao vokala ukazuje na značajniju fonološku razliku između kardinalnih vokala. Zbog toga se smanjenje trougla vokala očekuje kada postoji restrikcija artikulacionog prostora usled malih i sličnih pokreta pri izgovaranju različitih vokala (Subtenly, Whitehead & Samar, 1992). Kod osoba sa oštećenim sluhom postoji deficit u artikulaciji konsonanata i vokala koji doprinosi smanjenju razumljivosti govora, što

se posebno odnosi na vokale zbog nedovoljne slušne kontrole prilikom njihove produkcije. Najveća artikulaciona sličnost je prisutna između vokala I i U kod dece sa oštećenim sluhom (Subtenly, Whitehead & Samar 1992, Vick, 2001). Kod slušno oštećenih zapažena je manja površina vokalnog trougla (Vick, Lane, Perkell, Matthies, Gould & Zandipour, 2001, Henry & Turner, 2003, Neppert & Peturson, 1992, Hocevar-Boltezar, Boltezar & Zargi, 2008). Većina ovakvih studije se odnosi na decu sa kohlearnim implantom, ali je mali broj studija kod dece sa slušnim aparatima. Povećanje površine vokalnog trougla može biti dobar indikator popravljanja stanja sluha u pogledu artikulacionih sposobnosti posle slušne amplifikacije, zahvaljujući boljoj fonološkoj diskriminaciji, slušnoj i neuromuskularnoj kontroli artikulacije (Vick et al., 2001, Angelocci, Kopp & Holbrook, 1964). Osnovni cilj istraživanja je da se utvrdi eventualno postojanje razlika u frekventnom rasporedu formanata između zdrave dece i dece sa slušnim aparatima. Utvrđivanje postojanja razlika može biti osnova za preduzimanje sistematskih mera za korekciju edukativnih programa razvoja glasa i govora kod dece sa slušnim aparatima. Prema tome, postavljeni su sledeći neposredni ciljevi istraživanja: Utvrditi frekventnu strukturu formanata vokala srpskog jezika kod dece ranoškolskog uzrasta urednog govornog razvoja; Utvrditi frekventnu strukturu formanata vokala srpskog jezika kod dece sa slušnim aparatom ranog školskog uzrasta; Utvrditi veličinu vokalnih trouglova kod obe ispitivane grupe; Komparirati dobijene rezultate između ispitivane grupe dece sa slušnim aparatima i grupe zdrave dece.

METODE

Ispitivanje je urađeno kao prospektivna studija tokom 2013. godine. Obavljeno je na Klinici za bolesti uha, grla i nosa u Novom Sadu i u OŠ „Kosta Trifković“ u Novom Sadu. Ispitivanjem je obuhvaćeno 60-oro dece uzrasta od 6 do 12 godina. Ispitanici su podeljeni u 2 grupe slične polne i starosne strukture: prvu grupu (30) koju su činila deca sa slušnim aparatima, a drugu grupu (30) koju su činila zdrava deca iz OŠ „Kosta Trifković“ urednog govornog razvoja, procenjenog od strane kompetentnog logopeda. U ispitivanju su korišćene sledeće metode: Anamnestički podaci su uzeti od roditelja o vremenu nastanka oštećenja sluha, vremenu početka nošenja slušnog aparata i o početku i dužini surdopedagoškog tretmana; Stepen oštećenja sluha je utvrđen iz dokumentacije audiološkog odseka; Utvrđivanje frekventne formantske distribucije prvog (F1) i drugog formanta (F2) svih 5 vokala srpskog jezika urađeno je uz pomoć kompjuterskog softvera Dr Speech (Speech and Voice Therapy) direktnim izgovorm vokala na mikrofona uobičajenom visinom i glasnoćom; Statistička obrada - Podatke smo statistički obradili programom SPSS 17, urađena je deskriptivna analiza i korišćeni su t-test, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis test i rađena je Pearsonova korelacija; F1/F2 dijagram je korišćen za izradu vokalnih trouglova

REZULTATI

Polna i starosna struktura pokazuju da je u grupi zdrave dece bilo 16 dečaka prosečne starosti 8 godina i 14 devojčica prosečne starosti 7,93 godine. U grupi dece sa slušnim aparatima je bilo 18 dečaka prosečne starosti 8,67 godina i 12 ženske dece prosečne

starosti 9,08 godina. Nije bilo statistički značajne razlike između ispitivanih grupa. Uzroci oštećenja sluha- Na osnovu dobijenih podataka od roditelja, prikazano je da je oštećenje sluha kod 13,3 % ispitanika nastalo prenatalno, kod 6,7 % perinatalno, a kod 40 % postnatalno. Nastanak oštećenja sluha nije bilo moguće utvrditi kod 40 % ispitanika.

Formantska analiza vokala je prikazala sledeće:

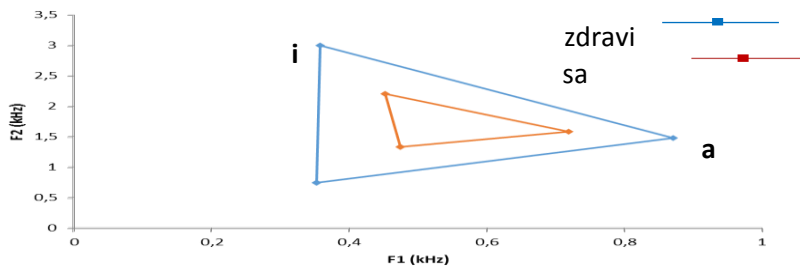
Vokal U- Minimalne i maksimalne vrednosti prvog i drugog formanta vokala U su statistički značajno ($p < 0.05$) više kod dece sa slušnim aparatima u odnosu na zdravu decu. Takođe postoji statistički značajno veći formantski raspon za drugi formant dok kod raspona prvog formanta nema značajnih razlika.

Vokal O- Maksimalne vrednosti prvog formanta, maksimalne i minimalne vrednosti drugog formanta, kao i formantski raspon drugog formanta za vokal O statistički značajno veće kod dece sa slušnim aparatima u odnosu na zdravu decu.

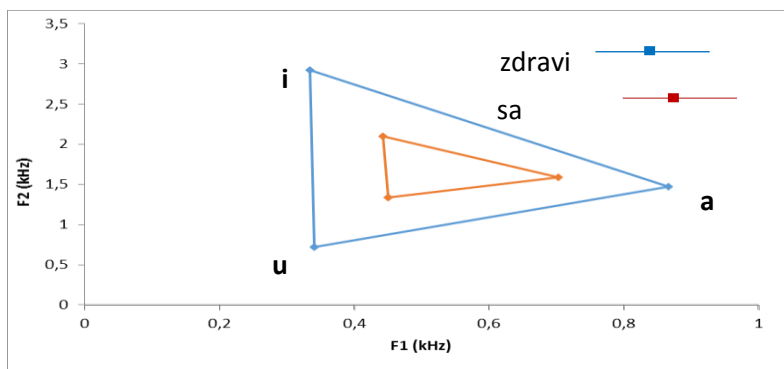
Vokal A- Maksimalne i minimalne vrednosti prvog formanta vokala A statistički su značajno manje kod dece sa slušnim aparatima u odnosu na zdravu decu.

Vokal E- Minimalne i maksimalne vrednosti drugog formanta vokala E statistički su značajno manje kod dece sa slušnim aparatima u odnosu na zdravu decu.

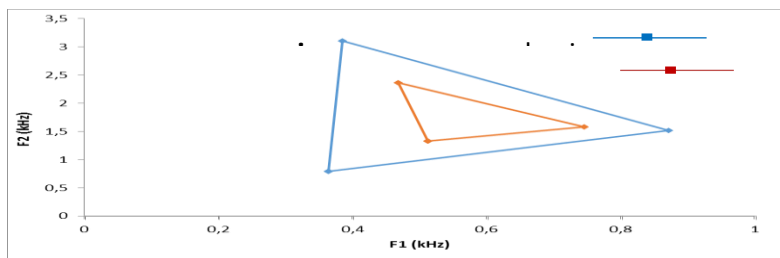
Vokal I - Minimalne i maksimalne vrednosti prvog formanta vokala I statistički značajno su više kod dece sa slušnim aparatima u odnosu na zdravu decu. Minimalne vrednosti drugog formanta vokala I su statistički značajno manje kod dece sa slušnim aparatima u odnosu na zdravu decu. Maksimalne vrednosti drugog formanta i raspona drugog formanta su statistički značajno više kod dece sa slušnim aparatima u odnosu na zdravu decu. Step en oštećenja sluha - Prema podeli Svetske zdravstvene organizacije u grupi dece sa slušnim aparatima zabeleženo je da najveći broj dece ima umereno oštećenje sluha - 19 (65,5%), zatim veoma teško - 6 (20,7%) i najmanji broj- 4 (13,8%) ima teško oštećenje sluha. Kod muške dece sa porastom oštećenja sluha rastu minimalna vrednost drugog formanta vokala E i raspon frekvencija prvog formanta vokala O. Kod ženske dece opadaju maksimalne vrednosti prvog formanta vokala A. Početak nošenja slušnog aparata je bio prosečno sa 53,9 meseci života (4,4 godine). Početak edukacije govora je bio prosečno posle 53,5 dana od dodele slušnog aparata. Kod muške dece, ukoliko se sa slušnom edukacijom započne kasnije to će biti niže vrednosti parametara UF2min, UF2max, a veće vrednosti parametara AF1max i IF2min. Kod ženske dece što je kasnije započeta edukacija niže su maksimalne vrednosti prvog formanta vokala A. Dužina edukacije govora je bila prosečno 19,71 meseci. Kod muške dece sa porastom dužine edukacije opadaju vrednosti parametara UF2rasp, OF1min, OF1max, OF2min, OF2max. Kod ženske dece ovo nije uočeno. Vokalni trouglovi - Pozicioniranjem srednjih vrednosti frekventnog raspona prvog i drugog formanta kardinalnih vokala U, A i I u F1/F2 dijagram dobijeni su vokalni trouglovi za zdravu decu (plavo) i decu sa slušnim aparatima (crveno). Prikazani dijagrami jasno pokazuju da su vokalni trouglovi dece sa slušnim aparatima manje površine u odnosu na zdravu decu kako za cele grupe, tako i za mušku i za žensku decu ponaosob.



Slika 1. Trougao kardinalnih vokala zdrave dece i dece sa slušnim aparatima za obe grupe
Figure 1. Triangle cardinal vowels healthy children and children with hearing aids for both group



Slika 2. Trougao kardinalnih vokala zdrave dece i dece sa slušnim aparatima muškog pola
Figure 2. Trougao cardinal vowels healthy children and children with hearing aids males



Slika 3. Trougao kardinalnih vokala za zdravu decu i decu sa slušnim aparatima ženskog pola
Figure 3. Triangle cardinal vowels for children who hear and children with hearing aids female

DISKUSIJA

U ispitivanoj grupi dece sa slušnim aparatima zabeleženo je da je 40% dece zadobilo postnatalna oštećenja (infekcija, autoimune bolesti, meningitis, ototoksični lekovi, traume, metaboličke bolesti) (Jović, Vlaški, Dankuc & Komazec, 2009, Sokolovac, 2010) koja su su možda od većeg značaja za nastanak umerenih oštećenja sluha koja

su prisutna u ispitivanoj grupi kod 65,5 % dece gde je i slušni aparat od koristi. Sa druge strane u studijama vezanim za kohlearnu implantaciju sa teškim oštećenjima sluha beleže se češće prenatalni i perinatalni uzroci oštećenja sluha (hipoksija, prematuritet, mala porođajna masa, hiperbilirubinemija) (Komazec, 2009, Miljković, 2013). U našem istraživanju zabeležena je izmenjena formantska struktura vokala kod dece sa slušnim aparatima u odnosu na zdravu decu. Mogući faktori koji utiču na percepciju vokala su stepen oštećenja sluha, veća čujnost formanta, frekventna selekcija i uzrast. Kod dece sa oštećenjem sluha postoje rizici prilikom komuniciranja u pogledu neprecizne percepcije vokala, kao što je neizvesnost oko identiteta samoglasnika ili pogrešna procena kategorije samoglasnika (Molis & Leek 2011). Kod ženske dece nađeno je da što je stepen oštećenja sluha veći to su niže maksimalne vrednosti prvog formanta vokala A. Kako navode Baudnock i sar. deca sa oštećenjem sluha nastoje proizvesti prvi formant, koji je inače najintenzivniji među formantima, što je niže moguće jer imaju ostatke sluha češće na niskim frekvencijama u pokušaju da poboljšaju povratnu slušnu informaciju. Istraživanja istog autora pokazuju niže vrednosti drugog formanta vokala A. Isti autor navodi da kod dece sa slušnim aparatima postoji sklonost ka dorzalnoj artikulaciji vokala. U svakom slučaju odstupanja formantske strukture vokala A kao kardinalnog vokala u odnosu na zdravu decu mogu uticati na površinu i strukturu vokalnog trougla odnosno može se reći da sa porastom oštećenja sluha smanjuju se i artikulacione sposobnosti dece sa slušnim aparatima. (Baudnock, Van Lierde, Dhooge & Corthals, 2011). U našem istraživanju zabeležen je uticaj početka edukacije na formantsku strukturu. Tseng navodi da sa uzrastom raste distinkcija između prvog i drugog formanta vokala, a takođe to je u pozitivnoj korelaciji sa kompleksnošću rečenice i sa razumljivošću govora. Za razumljivost govora najvažniji predikcioni faktori su stepen oštećenja sluha u stepen auditorne memorije. Autor navodi da je za dobru razumljivost govora važna pravilna artikulacija i samoglasnika i suglasnika, ali i prozodijske karakteristike govora (Tseng, Kuei & Tsou, 2011). Teškoće opažanja informacija o emocionalnom stanju osobe koja govori dovodi do nedostatka i socijalnih veština koje nisu prilagođene raznim situacijama (Most & Aviner 2009, Bojanić & Delić, 2009). Hronološka starost i dužina korišćenja slušnog aparata je u visokoj korelaciji sa stepenom gramatičnosti u sticanju artikulacionih sposobnosti i jezičkih veština (Tomblin, Spencer, Flock, Tyler & Gantz, 1999). Prema navodima Paludetti-a i sar. tretman i pomoć koja se detetu pruža zavisiće od individualnih potreba svakog deteta i faktora kao što su: uzrast deteta, uzrast od početka nastanka oštećenja sluha, uzrast kada je gubitak sluha otkriven, stepen gubitka sluha, tip slušnog oštećenja, starost deteta kada su slušni aparati prvi put upotrebljeni (Paludetti, Conti, Di Nardo, De Corso, Rolesi, Picciotti et al., 2012). U studiji Mahmoudi i sar. dobijeni rezultati ukazuju da deca oštećenog sluha postepeno poboljšavaju svoj govor nakon sticanja audiofeedbacka po dobijanju slušnog aparata. Takođe se saznalo da što je duža upotreba slušnog aparata to će govor biti bolji u pogledu stepena jezičkog razvoja (Mahmoudi, Rahati, Ghasemi, Asadpour, Tayarani & Rajati, 2011). U našem istraživanju zabeležen je uticaj dužine edukacije na formantsku strukturu. Tseng i sar ukazuju da vreme dodele slušnog aparata i dužina auditivno verbalne terapije utiču na frekventni razmak između prvog i drugog formanta, te je moguće da je kod dece koja kasnije započinju terapiju govora sporije razmicanje prvog i drugog formanta vokala. Snižavanje frekventnih vrednosti

pojedinih formanata tokom edukacije ukazuje da deca sa slušnim oštećenjem, posebno dečaci, na ovaj način poboljšavaju auditivni feedback jer su niža frekventna područja očuvana kod dece sa slušnim aparatima (Tseng et al., 2011). Analiza „corner“ vokala u našoj studiji je pokazala da sledeće statističke značajnosti: kod vokala U postoji povišen prvi i drugi formant u odnosu na zdravu decu. Kod vokala A snižen je prvi formant, a kod vokala I prvi formant je povišen, a drugi snižen. Ovakivi rezultati su slični rezultatima ispitivanja koje su dobili Miljković i sar. (2013) sa kohlearnim implantima. Potreban je veći broj ovakvih studija na srpskom jeziku da bi se mogli komparirati. Ovakav nalaz „corner“ vokala doprinosi smanjenju vokalnih trouglova kod dece sa slušnim aparatima. Redukcija površine vokalnog trougla se očekuje kod restrikcije artikulacionog prostora usled malih i sličnih pokreta artikulacionih organa za ove vokale. Najveća artikulaciona sličnost je prisutna između vokala I i U kod dece sa oštećenim sluhom, pa na te vokale treba naročito obratiti pažnju tokom terapije govora (Hočever-Boltežar et al., 2008). Manja površina vokalnog trougla zapažena je kod prelingvalno i postlingvalno slušno oštećenih ispitanika navodi Vick - cit Hovečar (2008). Povećanje površine vokalnog trougla može biti dobar indikator popravljavanja stanja sluha u pogledu artikulacionih sposobnosti posle ugradnje kohlearnog implanta ili slušne amplifikacije, zahvaljujući boljoj neuromuskularnoj kontroli artikulacije (Angelocci, 1964, Hočever-Boltežar, 2008).

ZAKLJUČAK

U ispitivanoj grupi dece sa slušnim aparatima uzrasta 6-12 godina najčešće su prisutna umerena oštećenja sluha postnatalne etiologije. Postoje evidentne razlike u formantskoj strukturi vokala kod dece sa slušnim aparatima u odnosu na zdravu decu. Odlaganje slušne amplifikacije i zakasnela i nedovoljna edukacija slušanja, glasa i govora imaju nepovoljan uticaj na formantsku strukturu vokala. Izmenjena formantska struktura kardinalnih vokala doprinosi smanjenju vokalnih trouglova kao grafičkih indikatora ograničenih artikulacionih pokreta usled nedovoljne slušne kontrole. Praćenje vokalnih trouglova tokom edukacije doprinosi formantskoj korekciji i razumljivosti.

LITERATURA

1. Angelocci, A.A., Kopp, G.A. & Holbrook, A. (1964) The vowel formants of deaf and normal-hearing eleven to fourteen year old boys. *Journal of Speech and Hearing Disorder*. 29, pp. 156-160.
2. Baudnock, N., Van, Lierde K., Dhooge, I. & Corthals, P. (2011). A Comparison of Vowel Productions in Prelingually Deaf Children Using Cochlear Implants, Severe Hearing-Impaired Children Using Conventional Hearing Aids and Normal-Hearing Children. *Folia Phoniatria et Logopedica*. 63, pp. 154-160.
3. Bojanić, M. & Delić, V. (2009). Automatic recognition in speech: possibilities and significance. *Electronics*. 13(2), pp. 35-40.
4. Edwards, H. T. (1992). *Applied phonetics. The sounds of American English*. San Diego: Singular Publishing Group Inc.
5. Hečever, M. (2010). *Govorna akustika*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

6. Henry, B.A. & Turner, C.W. (2003). The resolution of complex spectral patterns by cochlear implant and normal hearing listeners. *Journal of acoustical society of America*, 113, pp.2861–2873.
7. Hočevar-Boltežar, I., Boltežar, M. & Zargi, M. (2008). The influence of cochlear implantation on vowel articulation. *Wien Klin Wochenschr*, 120(7-8), pp. 228-233.
8. Jones, D. (1960). *An Outline of English Phonetics*. 9th ed. Cambridge: W. Heffer & Sons.
9. Jović, R., Vlaški, Lj., Dankuc, D. & Komazec, Z. (2009). *Otorinolaringologija-hirurgija glave i vrata*. 2nd ed. Novi Sad: Medicinski fakultet Novi Sad.
10. Kašić, Z. (2003). *Fonetika*. Beograd: Defektološki fakultet.
11. Komazec, Z. (2009). Uticaj oštećenja sluha na razvoj govora. U: Mumović G. ed. *Dijagnostičke i terapijske metode patologije glasa i govora*. [Elektronski izvor]: Zbornik radova međunarodnog seminara; 2009. Jun; Novi Sad: G. Mumović 2009. – 1 elektronski optički disk (CD – ROM).
12. Kostić, Đ. (1986). *Govor i slušno oštećeno dete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Mahmoudi ,Z., Rahati, S., Ghasemi, M.M., Asadpour, V., Tayarani, H.& Rajati, M. (2011). Classification of voice disorder in children with cochlear implantation and hearing aid using multiple classifier fusion. *BioMedical Engineering OnLine*, 10(3), pp. 1-18.
14. Miljković, M. (2013). *Formantska analiza vokala i objektivna akustička analiza glasa kod dece sa kohlearnim implantom*. Diplomski rad. Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet.
15. Molis, M.R. & Leek, M.R. (2011). Vowel identification by hearing-impaired listeners in response to variation in formant frequencies. *Journal of Speech and Language Hearing Research*, 54(4), pp. 1211-1223.
16. Most, T. & Aviner, C. (2009). Auditory, Visual, and Auditory–Visual Perception of Emotions by Individuals With Cochlear Implants, Hearing Aids, and Normal Hearing. *Journal of deaf studies and deaf education*, 14(4), pp. 449-464.
17. Neppert, J. & Peturson, M. (1992). *Elemente einer akustischen Phonetik*. Buske, Hamburg.
18. Paludetti, G., Conti, G., Di Nardo, W., De Corso, E., Rolesi, R., Picciotti, P.M., et al. Infant hearing loss: from diagnosis to therapy. *Acta otorhinolaryngologica italic*. 32, pp. 347-370.
19. Sokolovac, I. (2010). *Sintaksičke konstrukcije kod dece sa kohlearnim implantom predškolskog uzrasta*. Magistarska teza. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
20. Subtenly, J.D., Whitehead, R.L.& Samar, V.J. (1992). Spectral study of deviant resonance in the speech of women who are deaf. *Journal of Speech and Language Hearing Research*. 35, pp. 574-579.
21. Summers, R.J., Bailey, P.J. & Roberts, B. (2012). Effects of the Rate of Formant-Frequency Variation on the Grouping of Formants in Speech Perception. *Journal of associated research in otolaryngology*. 13, pp.269-280.
22. Titze, I.R. (1994). *Principles of voice production*. 1st ed. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
23. Tomblin, J.B., Spencer, L., Flock, S., Tyler, R. & Gantz, B. (1999). A comparison of language achievement in children with cochlear implants and children using hearing aids. *Journal of Speech and Language Hearing Research*. 42(2), pp. 497-509.
24. Tseng, S.C., Kuei, K. & Tsou, P.C. (2011). Acoustic characteristics of vowels and plosives/affricates of Mandarin-speaking hearing-impaired children. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 25(9),pp. 784-803.
25. Vick, J., Lane, H., Perkell, J.H., Matthies, M.L., Gould, J. & Zandipour, M. 2001. Covariation of cochlear implant users' perception and production of vowel contrasts and their identification by listeners with normal hearing. *Journal of Speech and Language Hearing Research*. 44, pp. 1257–67.
26. Vlajić, Ž. (1992). *Metodika rada sa nagluvima*. Beograd: IDP Naučna knjiga.

UTICAJ SARADNJE INSTITUCIJA I NEVLADINIH ORGANIZACIJA NA PROFESIONALNU REHABILITACIJU I ZAPOSŁJAVANJE OSOBA SA INVALIDITETOM U CRNOJ GORI

IMPACT OF COOPERATION BETWEEN INSTITUTIONS AND NONGOVERNMENTAL ORGANISATIONS ON PROFESSIONAL REHABILITATION AND EMPLOYMENT OF PERSONS WITH DISABILITIES IN MONTENEGRO

Miluša ŽUGIĆ

JU OŠ "Bajo Pivljanin" Donja Brezna, Nikšić, Crna Gora

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Veoma mali broj mladih sa invaliditetom je ostvario pravo na rad i zasnovao radni odnos a značajne pomake u toj oblasti čine nevladine organizacije i institucije kroz međusobnu saradnju. Cilj rada je da ispitamo stepen i način ostvarivanja prava na rad osoba sa invaliditetom, kao i saradnji nevladinih organizacija i institucija u oblasti njihovog zapošljavanja. Metode: naučno-istraživačka i deskriptivna. Rezultati su pokazali da je potrebno osvješćivanje društva o značaju radnog i društvenog angažovanja mladih sa invaliditetom, odnosno njihovog uključivanja u društvene i radne procese jer je to prvi korak ka jačanju njihove personalnosti, a potom i poštovanja njihovih radnih prava. Zaključak je da je saradnja institucija i NVO neophodna, da su jedni drugima podrška u realizaciji planiranih aktivnosti i zadataka u cilju zapošljavanja mladih sa invaliditetom. Međutim, slika o osobama sa invaliditetom kao osobama koje imaju potencijala da obavljaju radne zadatke i da odgovore na zahtjeve posla, bez obzira na njihov nedostatak i potrebnu pomoć i podršku, mora biti prisutna u društvu.

Ključne riječi: pravo na rad, profesionalna rehabilitacija, zapošljavanje osoba sa invaliditetom, društveno angažovanje, socijalni akteri

ABSTRACT

A very small number of young people with disabilities has exercised the right to work and employment and non-governmental organizations and institutions, through mutual cooperation, make a significant progress in this area. The aim of this paper is to examine the extent and manner of exercising the right to work of persons with disabilities, as well as the cooperation of non-governmental organizations and institutions in the field of their employment. Methods: scientific research and descriptive. The results showed the necessity of social awareness about the importance of work and social engagement of young people with disabilities and their inclusion in social and work processes, because this is the first step towards strengthening their personality, and then respect their labor rights. The conclusion shows the necessity of cooperation between institutions and NGOs. They are support in the implementation of planned activities and tasks in order to employ young people with disabilities. However, the image of people with disabilities as people who have the potential to carry out tasks and to respond to the

demands of the job, regardless of their lack of the necessary assistance and support, must be present in society.

Keywords: right to work, vocational rehabilitation, employment of persons with disabilities, social engagement, social actors

UVOD

Teza magistarskog rada „Uticaj saradnje institucija i nevladinih organizacija na profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom u Crnoj Gori“ je pokušaj da se kroz zakonsku regulativu, domaću i međunarodnu, kao i praktičan rad institucija i organizacija koje se bave potrebama i problemima mladih sa invaliditetom, sa jedne strane i situaciju u praksi, sa druge strane, ukaže na potrebu bolje primjene zakonskih regulativa u cilju unaprijeđenja trenutnog stanja na polju profesionalne rehabilitacije i zapošljavanja mladih sa invaliditetom. Stoga, u teorijskom dijelu rada ukazano je na pravni status osoba sa invaliditetom u Crnoj Gori, na pozitivne i negativne strane usvojenih zakonskih regulativa, pozitivne i negativne strane primjene istih kroz aktivnosti institucija i organizacija koje se bave ovom problematikom. Takođe, opisom trenutnog stanja i daljih, planiranih aktivnosti institucija i NVO konstantno se ukazuje na značaj izgradnje partnerskih odnosa istih kao važnog faktora osvješćivanja društvene zajednice o mogućnostima i sposobnostima osoba sa invaliditetom, odnosno o mladima sa invaliditetom kao aktivnim i produktivnim članovima društva.

METODE

Predmet rada je analiza zapošljavanja OSI u Crnoj Gori u skladu sa međunarodnim dokumentima i pravnim propisima, ali i zakonskim i podzakonskim aktima našeg zakonodavstva. Istraživanje će se temeljiti na analizi uticaja saradnje međunarodnih i domaćih nevladinih organizacija u ovoj oblasti. Posebnu pažnju ćemo obratiti na primjere dobre prakse zapošljavanja OSI, kao i na status i ulogu Fonda za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje OSI.

U radu smo pošli od sledeće hipoteze:

„Pretpostavlja se da organizovana saradnja izmedju NVO i institucija utiče na kvalitetnije zapošljavanje OSI u CG.“

Podhipoteze:

1. Pretpostavlja se da saradnja međunarodnih i domaćih nevladinih organizacija sa institucijama socijalne zaštite u Crnoj Gori ne utiče u dovoljnoj mjeri na zapošljavanje OSI u Crnoj Gori.
2. Pretpostavlja se da OSI koje nijesu prošle mjere profesionalne rehabilitacije i zapošljavanja, ne mogu da se zaposle uz korišćenje subvencija u skladu sa Zakonom o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju lica sa invaliditetom.
3. Pretpostavlja se da OSI koje su završile profesionalnu rehabilitaciju i osposobljavanje lakše dolaze do posla od onih koji to nijesu.

Ispitanici u ovom istraživanju su 9 ispitanika iz 9 različitih institucija, a među njima su: Biznis Centar – Bar, Multidisciplinarni obrazovni centar - PaMark d.o.o., Zavod za

zapošljavanje Crne Gore (ZZZCG) – područne jedinice Nikšić, Podgorica, Bar, Zavod za socijalnu i dječiju zaštitu, Društvo za zapošljavanje, obrazovanje odraslih, organizovanje i izvođenje profesionalne rehabilitacije (ZOPT), Centar za socijalni rad – Bar, Centar za kulturu – Bar, Centar za socijalni rad – Herceg Novi. Sa druge strane, obuhvaćeno je 24 ispitanika iz različitih NVO, kako domaćih tako i međunarodnih. Podaci dobijeni anketiranjem klasifikovani su u skladu sa zadacima i hipotezama ovog istraživanja.

Tabela 1. Opštine u kojima djeluju institucije i nevladine organizacije (NVO) obuhvaćene istraživanjem

Table 1. Municipalities in which institutions and non-governmental organizations (NGOs) involved by the research

Br. odgovora ispitanika - institucije	N	%	Br. odgovora ispitanika - NVO	N	%
Bar	3	27.27	Nikšić	1	4.16
Podgorica	5	45.45	Podgorica	12	50.0
Nikšić	2	18.18	Bar	2	8.33
Herceg Novi	1	9.09	Mojkovac	1	4.16
Ukupno	11	100.0	Kotor	1	4.16
			Ulcinj	1	4.16
			Plav	1	4.16
			Bijelo Polje	1	4.16
			Berane	1	4.16
			Beograd	2	8.33
			Italija	1	4.16
			Ukupno	24	100.0

Najveći broj anketiranih ispitanika radi u institucijama u Podgorici (45.45%), dok skoro podjednak broj radi u institucijama u Baru (27.27%) i Nikšiću (18.18%). Takođe, najveći broj anketiranih iz NVO su iz NVO koje djeluju u opštini Podgorica (50.0%), dok je obuhvaćen po 1, eventualno 2 ispitanika iz drugih NVO, koje djeluju u različitim opštinama: Bar, Nikšić, Mojkovac, Kotor, Ulcinj, Plav, Bijelo Polje, Berane. Od navedenog broja je anketirano 5 ispitanika iz međunarodnih NVO: ALDA Vicenza Italy, BDIF Beograd, IRIS Beograd, UNDP i UNICEF, koje realizuju različite i brojne aktivnosti u opštinama širom Crne Gore.

Tabela 2. Vrste NVO obuhvaćenih istraživanjem

Table 2. Types of NGOs involved in research

	N	%
Međunarodna	5	20.83
Domaća	17	70.83
Organizacija civilnog društva	1	4.16
Drugo	/	/
Bez odgovora	1	4.16
Ukupno	24	100.0

Kada su u pitanju vrste NVO (tabela 2), najveći broj anketiranih ispitanika radi u domaćim NVO (70.83%), dok 1 ispitanik radi u organizaciji civilnog društva (4.16%),

a 5 ispitanika u međunarodnim NVO (20.83%). Što se tiče djelatnosti samih NVO, ispitanici su naveli da se iste bave socio-humanitarnom djelatnošću, zaštitom i zastupanjem prava i interesa osoba sa invaliditetom, zaštitom osoba oštećenog vida, unaprijeđenjem politike dobrog upravljanja, podsticanjem građanske participacije, evropskih integracija i decentralizacije, zalaganjem za razvoj socijalnog preduzetništva, dječijim i ljudskim pravima, informisanjem, edukacijom i aktivnim učešćem mladih u društvu. S obzirom da su anketirani ispitanici koji rade sa osoba sa invaliditetom ili su posvećeni i na određen način uključeni u ovu problematiku, kao i da su obuhvaćeni ispitanici iz različitih institucija i NVO (po 1 ispitanik iz 1 institucije ili NVO), to se samo istraživanje može posmatrati kao istraživanje zasnovano na stavovima tih institucija, odnosno NVO. Iako veći broj ispitanika, odnosno 63.64% iz institucija i 54.17% iz NVO smatraju da državna politika svojom zakonskom regulativom podstiče poslodavce u zapošljavanju OSI (tabela 3.), njih 36.36% iz institucija i 37.5% iz NVO smatraju da državna politika ipak to ne čini u dovoljnoj mjeri. Nijedan ispitanik nije izjavio da država uopšte ne podstiče poslodavce u zapošljavanju OSI, što nam potvrđuje zadovoljstvo ispitanika postojećom zakonskom regulativom.

Tabela 3. Odgovori ispitanika na pitanje: Da li smatrate da državna politika svojom zakonskom regulativom podstiče poslodavce u zapošljavanju OSI?

Table 3. Answers of subjects to the question: Do you think that state policy with its legal regulations encourages employers to hire OSI?

	Br. odgovora ispitanika - institucije		Br. odgovora ispitanika - NVO	
	N	%	N	%
Da	7	63.64	13	54.17
Ne	/	/	/	/
Ne, u dovoljnoj mjeri	4	36.36	9	37.5
Bez odgovora	/	/	2	8.33
Ukupno	11	100.0	24	100.0

Uočavamo da, i pored manjeg broja anketiranih iz institucija nego iz NVO, zaposleni u institucijama ipak nijesu samo mišljenja da postojeća zakonska regulativa podstiče zapošljavanje OSI. Beneficije koje se garantuju pravnom regulativom ukoliko se zaposli jedna ili više OSI veoma često nijesu dovoljna satisfakcija poslodavcima da zaposle ovu društvenu kategoriju.

Dok nijedna institucije nije istakla koje beneficije ostvaruje zapošljavanjem OSI, skoro sve NVO uživaju beneficije poput: subvencionisane zarade, sufinansiranja za asistenta u radu, kao i opremanje radnog mjesta za OSI, dok je jednoj NVO dodijeljen prostor za izradu suvenira (iako ista NVO navodi da je prostor bio neuslovan i da je uložila novac u adaptaciju istog).

Tabela 4. Odgovori ispitanika na pitanje: Ukoliko institucija/organizacija u kojoj radite ima zaposlenih OSI, koliko je OSI zaposleno?

Table 4. Answers of subjects to the question: If the institution / organization you work with has OSI employees, how many OSIs are employed?

Br. odgovora ispitanika - institucije	N	%	Br. odgovora ispitanika - NVO	N	%
7 zaposlenih OSI	2	18.18	1 zaposlena OSI	1	4.16
8 zaposlenih OSI	1	9.09	2 zaposlene OSI	1	4.16
Bez odgovora	8	72.73	3 zaposlene OSI	4	16.67
Ukupno	11	100.0	4 zaposlene OSI	1	4.16
			6 zaposlenih OSI	9	37.5
			7 zaposlenih OSI	1	4.16
			Bez odgovora	7	29.17
			Ukupno	24	100.0

Shodno prethodno pomenutom, da je djelatnost većeg broja NVO zaštita prava osoba oštećenog vida, 45.83% ispitanika izjavilo je da u njihovoj organizaciji OSI imaju oštećenje vida, 16.67% da imaju intelektualne poteškoće, a po 12.5% da imaju oštećenje sluha i kombinovane smetnje. Iako izgleda kao začuđujuć podatak, da je 8.33%, odnosno 2 ispitanika iz NVO, navelo da se u njihovoj organizaciji, prilikom zapošljavanja OSI, prave razlike između OSI u odnosu na njihovo oštećenje, pretpostavka je da se navedena razlika pravi u zavisnosti od mogućnosti i sposobnosti OSI da obavljaju određenu vrstu posla zbog oštećenja koje imaju (tabela 5). Da se u njihovoj instituciji, odnosno organizaciji ne prave ove razlike navelo je 45.45% ispitanika iz institucija i 54.17% ispitanika iz NVO. Čak 33.33% ispitanika iz NVO je mišljenja da se prave razlike prilikom zapošljavanja OSI ali u slučaju intelektualnih poteškoća sa kojima se suočavaju. Ispitanici u čijim institucijama i organizacijama nema zaposlenih OSI, nijesu odgovorili na pitanje.

Tabela 5. Odgovori ispitanika na pitanje: Da li se u instituciji/organizaciji u kojoj radite prave razlike prilikom zapošljavanja OSI u odnosu na njihovo oštećenje.... ?

Table 5. Answers of the subjects to the question: Is it in the institution / organization where you work make the right differences in recruiting OSI in relation to their damage?

	Br. odgovora ispitanika - institucije		Br. odgovora ispitanika – NVO	
	N	%	N	%
Da, u instituciji/organizaciji u kojoj radim se, prilikom zapošljavanja OSI, prave razlike između OSI u odnosu na njihovo oštećenje	/	/	2	8.33
Da, prave se razlike ali samo u slučaju osoba sa intelektualnim teškoćama	/	/	8	33.33
Ne, u instituciji/organizaciji u kojoj radim se, prilikom zapošljavanja OSI, ne prave razlike između OSI u odnosu na njihovo oštećenje	5	45.45	13	54.17
Ne znam	1	9.09	/	/
Bez odgovora	5	45.45	1	4.16
Ukupno	11	100.0	24	100.0

Najveći broj ispitanika iz institucija i organizacija su izrazili stav: „Rado bih zaposlio/la OSI“, odnosno sa tom tvrdnjom se složilo 81.82% ispitanika iz institucija i 95.83% ispitanika iz NVO (tabela 6). Da nijesu sigurni da bi zaposlili OSI izjavilo je 18.18% ispitanika iz institucija.

Tabela 6. Odgovori ispitanika na pitanje: Kakav je Vaš stav prema zapošljavanju OSI?

Table 6. Answers of subjects to the question: What is your attitude towards OSI employment?

	Br. odgovora ispitanika - institucije		Br. odgovora ispitanika - NVO	
	N	%	N	%
Rado bih zaposlio/la OSI	9	81.82	23	95.83
Ne bih zaposlio/la OSI	/	/	/	/
Ne znam, nijesam siguran/na da bih zaposlio/la OSI	2	18.18	/	/
Bez odgovora	/	/	1	4.16
Ukupno	11	100.0	24	100.0

Međutim, da bi se povećao broj zaposlenih OSI i da bi, samim tim, njihovi radni potencijali bili više ili maksimalno iskorišćeni, 81.82% ispitanika iz institucija, a 62.5% ispitanika iz NVO smatra da je potrebno podići svijest poslodavaca o radnim potencijalima OSI (tabela 7). Shodno tome, logički zaključujemo da je najveći problem njihove nezaposlenosti u neosviješćenosti poslodavaca da ova društvena kategorija može da radi i pruži doprinos na tom polju.

Tabela 7. Odgovori ispitanika na pitanje: Da bi se povećao broj zaposlenih OSI, po Vašem mišljenju, šta je od navedenog potrebno?

Table 7. Answers of subjects to the question: In your opinion, what needs to be done to increase the number of OSI employees?

	Br. odgovora ispitanika - institucije		Br. odgovora ispitanika - NVO	
	N	%	N	%
Organizovati kampanje koje će promovisati rad NVO koje se bave pitanjem invalidnosti	3	27.27	10	41.66
Podići svijest poslodavaca o radnim potencijalima OSI	9	81.82	15	62.5
Lobiranje	2	18.18	3	12.5
Medijske kampanje	4	36.36	8	33.33
Davanje beneficija preduzećima koja zapošljavaju OSI	5	45.45	10	41.66
Organizovanje seminara, radionica, treninga kako bi se OSI informisale o pravima i beneficijama	1	9.09	10	41.66
Promjena regulative u cilju podsticanja zapošljavanja OSI	2	18.18	4	16.67
Analiza sistematizacije radnih mesta	2	18.18	4	16.67
Nešto drugo	1	9.09	/	/

Dok 45.45% anketiranih iz institucija smatra da bi se davanjem beneficija preduzećima koja zapošljavaju OSI povećao broj zaposlenih OSI, 36.36% smatra da bi se to postiglo medijskim kampanjama. Od anketiranih zaposlenih iz NVO, po 41.66% smatra da bi se organizovanjem seminara, radionica, treninga u cilju informisanja OSI o njihovim pravima i beneficijama, davanjem beneficija preduzećima i organizovanjem promotivnih kampanja došlo do povećanja broja zaposlenih OSI, a 33.33% smatra da bi se postiglo medijskim kampanjama. Dok 2 ispitanika iz institucija i 4 iz NVO smatraju da bi se broj zaposlenih OSI povećao promjenom regulative u cilju podsticanja zapošljavanja OSI i analizom sistematizacije radnih mjesta, 2 ispitanika iz institucija i 3 iz NVO smatraju da bi se to postiglo lobiranjem. Da je NVO potrebna podrška institucija, pri realizaciji aktivnosti koje se odnose na OSI, potvrđuju odgovori 79.17% ispitanika (tabela 8). Svega 16.67% ispitanika smatra da ta podrška nije neophodna.

Tabela 8. Odgovori ispitanika na pitanje: Da li je organizaciji u kojoj radite, pri realizaciji aktivnosti koje se bave zapošljavanjem OSI, neophodna podrška institucija?

Table 8. Answers of subjects to the question: In the realization of the activities that are involved in OSI employment, is the organization in which you are working need institutional support?

	N	%
Da	19	79.17
Ne	4	16.67
Bez odgovora	1	4.16
Ukupno	24	100.0

Saradnja između institucija i NVO, na polju zapošljavanja OSI, je u najvećem broju slučajeva ostvarena (tabela 9). Dok je 81.82% ispitanika iz institucija, a 79.17% iz NVO istaklo da je ova saradnja do sada bila prisutna, 9.09% ispitanika iz institucija, a 16.67% iz NVO istakli su da nije.

Tabela 9. Usporedni pregled odgovora ispitanika iz institucija i organizacija o njihovoj međusobnoj saradnji

Table 9. Comparative overview of subjects' answers from institutions and organizations on their mutual cooperation

Da li je institucija u kojoj radite do sada ostvarila saradnju sa nekim nevladinim organizacija na polju zapošljavanja OSI?	Br. odgovora ispitanika – institucije		Da li je do sada organizacija u kojoj radite ostvarila saradnju sa nekim institucijama na polju zapošljavanja OSI?	Br. odgovora ispitanika - NVO	
	N	%		N	%
Da	9	81.82	Da	19	79.17
Ne	1	9.09	Ne	4	16.67
Ne znam	1	9.09	Ne znam	/	/
Bez odgovora	/	/	Bez odgovora	1	4.16
Ukupno	11	100.0		24	100.0

Iako saradnja na polju zapošljavanja OSI nije bila ostvarena između pojedinih institucija i organizacija, to ne znači da na nekom drugom polju, koje se odnosi na pomoć i podršku OSI, ta saradnja nije bila ostvarena. Možemo istaći da su i institucije i

NVO otvorene za saradnju i da su međusobnom podrškom uticali na zapošljavanje OSI. Najčešće se u praksi suočavamo sa projektnim oblicima saradnje institucionalnog i nevladinog sektora. U odnosu na ukupan broj anketiranih, možemo reći da su ispitanici iz institucija zadovoljniji uticajem saradnje sa NVO u cilju zapošljavanja OSI, u odnosu na zadovoljstvo ispitanika iz NVO.

Tabela 10. Odgovori ispitanika na pitanje: Da li je saradnja institucije/NVO u kojoj radite sa NVO/institucijama rezultirala zapošljavanjem OSI ili poboljšanjem socijalne uključenosti OSI?

Table 10. Answers of subjects to the question: Does the co-operation of the institution / NGO in which you work with NGOs / institutions result in OSI employment or improvement of OSI social inclusion?

	Br. odgovora ispitanika - institucije		Br. odgovora ispitanika - NVO	
	N	%	N	%
Da, u velikoj mjeri	3	27.27	1	4.16
Da, zaposleno je nekoliko OSI	3	27.27	7	29.17
Da, kreirani su programi za zapošljavanje OSI	1	9.09	5	20.83
I da i ne - naša saradnja nije dala neke značajnije rezultate, ali jeste male pomake na tom polju	3	27.27	6	25.0
Ne, naša saradnja nije dala nikakve rezultate	/	/	1	4.16
Nešto drugo	/	/	/	/
Bez odgovora	1	9.09	4	16.67
Ukupno	11	100.0	24	100.0

Posmatrajući tabelu 10, uočavamo da je međusobna saradnja institucija i NVO bila uspješna. Da je ta saradnja u velikoj mjeri rezultirala zapošljavanjem OSI i poboljšanjem njihove socijalne uključenosti, izjavilo je 27.27% ispitanika iz institucija i svega 4.16% ispitanika iz NVO. Da je rezultat saradnje bilo nekoliko zaposlenih OSI izjavilo je 27.27% ispitanika iz institucija i 29.17% ispitanika iz NVO. Dok je, iz NVO, 20.83% ispitanika navelo kreirane programe zapošljavanja OSI kao rezultat, 25.0% je navelo da je saradnja doprinijela nekim malim pomacima, ali da nije dala neke značajnije rezultate. Zaključujemo da organizovani oblici saradnje između institucija i NVO postoje i da su istim više zadovoljni zaposleni u institucijama nego zaposleni u NVO. Međutim, stepen tog (ne)zadovoljstva je veoma mali i teško mjerljiv, jer je na osnovu anketnog istraživanja utvrđeno da su upravo te razlike u (ne)zadovoljstvima rezultati pojedinačnih oblika saradnje („od slučaja do slučaja“, „od projekta do projekta“).

Tabela 11. Odgovori ispitanika na pitanje: Po Vašem mišljenju, kakav uticaj na zapošljavanje OSI ima program grant šema i politika aktivnog zapošljavanja OSI?

Table 11. Answers of subjects to the question: In your opinion, what impact does the OSI have on the grant scheme and active employment policy of OSI?

	Br. odgovora ispitanika - institucije		Br. odgovora ispitanika - NVO	
	N	%	N	%
Veliki uticaj	9	81.82	12	50.0
Mali uticaj	2	18.18	8	33.33
Nema uticaja	/	/	/	/
Bez odgovora	/	/	4	16.67
Ukupno	11	100.0	24	100.0

Ispitanici iz NVO smatraju da je dobro što postoji program grant šema, kako bi zainteresovane organizacije mogle aplicirati i tražiti najbolja rješenja za zapošljavanje OSI kroz grantove, ali ističu da se nakon isteka granta ipak suočavaju sa problemom zadržavanja tog radnog mjesta. Vraćajući se ponovo na njihovu međusobnu saradnju, na osnovu tabele 12. možemo zaključiti kakav je stav zaposlenih u institucijama i NVO o ulogama koje međusobno imaju na polju zapošljavanja OSI. Najveći broj zaposlenih u institucijama, 72.73%, definišu ulogu NVO na način da iste podstiču i iniciraju aktivnosti u cilju unaprijeđenja i stvaranja adekvatnog pravnog okvira za poboljšanje položaja OSI, odnosno njihovo zapošljavanje, dok 63.64% definiše tu ulogu kroz djelovanje NVO na polju afirmacije položaja OSI.

Tabela 12. Odgovori ispitanika na pitanje: Po Vašem mišljenju, kako biste definisali ulogu NVO/institucija na polju zapošljavanja OSI?

Table 12. Answers of subjects to the question: In your opinion, how you define the role of NGOs / Institutions in the field of employment OSI?

	Br. odgovora ispitanika - institucije		Br. odgovora ispitanika - NVO	
	N	%	N	%
Podstiču i iniciraju aktivnosti u cilju unaprijeđenja i stvaranja adekvatnog pravnog okvira za poboljšanje položaja OSI, odnosno njihovo zapošljavanje	8	72.73	13	54.16
Djeluju na polju implementacije donešenih zakona, programa i mjera koje se odnose na zapošljavanje OSI, pružajući pomoć i podršku institucijama/organizacijama	2	18.18	5	20.83
Djeluju na polju afirmacije položaja OSI	7	63.64	6	25.0
Razvijaju partnersku saradnju sa institucijama/organizacijama	1	9.09	13	54.17
Nešto drugo	/	/	8	33.33
Bez odgovora	/	/	2	8.33

Ulogu institucija na polju zapošljavanja OSI, ispitanici iz NVO posmatraju na malo drugačiji način, odnosno drugačijom „hijerarhijom“. Po 54.16% ispitanika ulogu

institucija definiše kroz podsticanje i iniciranje aktivnosti u cilju unaprijeđenja i stvaranja adekvatnog pravnog okvira za poboljšanje položaja OSI, odnosno njihovo zapošljavanje i kroz razvijanje partnerske saradnje sa organizacijama. Iako mali broj ispitanika iz institucija ne smatra da NVO teže razvoju te partnerske saradnje, to ne smatraju i ispitanici iz NVO. Dok 20.83% ispitanika iz NVO definiše ulogu institucija kroz djelovanje na polju implementacije donešenih zakona, programa i mjera koje se odnose na zapošljavanje OSI, pružajući pomoć i podršku organizacijama, 25.0% je definiše kroz djelovanje na polju afirmacije položaja OSI.

ZAKLJUČAK

Zaključujemo da je saradnja institucija i NVO neophodna, da su jedni drugima podrška u realizaciji planiranih aktivnosti i zadataka u cilju zapošljavanja OSI. Međutim, slika o OSI kao osobama koje imaju potencijala da obavljaju radne zadatke i da odgovore na zahtjeve posla, bez obzira na njihov nedostatak i potrebnu pomoć i podršku, mora biti prisutna u društvu. Implementacija zakonskih regulativa, navedenih u teorijskom dijelu rada, otežana je ukoliko je komunikacija između navedenih socijalnih aktera na niskom nivou. Zakonska regulativa zaista podstiče poslodavce da koriste vještine i znanja OSI, kao i njihove urođene i stečene potencijale, u skladu sa lokalnim i nacionalnim uslovima. Iako je Crna Gora poslednjih godina usvojila set nacionalnih propisa, bez međusobne dopune institucija i NVO, veoma je teško ostvariti značajan napredak na polju profesionalne rehabilitacije i zapošljavanja OSI. Efikasniji rad na uobličavanju pravnog okvira, kao i zalaganje za praktičnu primjenu istog, podrazumijeva izgrađenu sponu između poslodavaca i nezaposlenih OSI. Možemo istaći da svaki konkretan slučaj diskriminacije na polju zapošljavanja OSI jeste „globalni primjer“ neosviještenosti poslodavaca, kao i nepoštovanja znanja, talenta i vještina OSI i posmatranja ove društvene grupacije kao grupacije koja ne može dati značajan doprinos stvaranju novih vrijednosti, odnosno koja ne može predstavljati potencijalno zaposlena lica.

LITERATURA

1. Centar za ljudska prava Univerziteta u Sarajevu (2010). Komentar Zakona o zabrani diskriminacije sa objašnjenjima i pregledom prakse u uporednom pravu, Centar za ljudska prava Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo.
2. Chiriacescu, D. (2006). Obezbeđivanje pristupa osoba sa invaliditetom socijalnim uslugama: potreba za regulatornim mehanizmima u jugoistočnoj Evropi, Inicijativa za praćenje i posmatranje invalidnosti, Beograd.
3. Čekerevac, A. (2008). Međunarodna socijalna politika, Fakultet političkih nauka, Beograd, FPN.
4. Lakićević, M. (2012). Socijalna integracija osoba sa invaliditetom, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu, Beograd.
5. Ognjenović, K. (2011). Teorijski pristup aktivnim merama tržišta rada i praksa EU. U: Zubović, J. (2011). Aktivne mere na tržištu rada i pitanja zaposlenosti, Institut ekonomskih nauka – Beograd, Beograd.
6. Petrović, J. (2005). Osobe sa invaliditetom i društveno okruženje. U: Stefanović-Stanojević, T. i Krstić, N. (2005). Osobe sa hendikepom: prava, mogućnosti i razvoj, Odbor za građansku inicijativu, Niš.

7. Simović V. (2011). Profesionalna rehabilitacija i zapošljavanje lica sa invaliditetom prema međunarodnim standardima i propisima u Crnoj Gori, Unija poslodavaca Crne Gore (UPCG), Podgorica.
8. Veljić, Č. i Simović, V. (2011). Sto deset godina socijalne zaštite u Crnoj Gori, Fakultet političkih nauka, Podgorica.
9. Veljić, Č. (2011). Sto deset godina socijalne zaštite u Crnoj Gori, Fakultet političkih nauka, Podgorica.
10. Zavod za zapošljavanje Crne Gore (ZZCG) (2010). Pravni osnov za realizaciju programa profesionalne rehabilitacije i podsticanja zapošljavanja lica sa invaliditetom, ZZCG, Podgorica.

NEVERBALNA KOMUNIKACIJA DECE SA CEREBRALNOM PARALIZOM

NONVERBAL COMMUNICATION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Marinela ŠĆEPANOVIĆ

Škola za osnovno i srednje obrazovanje sa domom "Vuk Karadžić", Sombor, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

U radu su razmotreni pojam, značaj i odlike neverbalne komunikacije dece sa cerebralnom paralizom u odnosu na njihovo osnovno stanje, te moguće prateće smetnje i teškoće. Uz verbalnu komunikaciju i njene simbole, koristimo i neverbalne komunikacione znakove, koji pružaju dodatne informacije onima koji ih primaju. Neki neverbalni znakovi su signali, neki simboli a neki i jedno i drugo. Neverbalni komunikacioni znakovi su paralingvistički i ekstralingvistički (kinezički, proksemički i ostali). Ovaj vid komunikacije je veoma značajan za socijalno ponašanje. Cerebralna paraliza se definiše kao neprogresivno stanje uzrokovano prenatalnim, perinatalnim ili postnatalnim činiocima koji uzrokuju lezije centralnog nervnog sistema. Osobe sa cerebralnom paralizom čine najmnogobrojniju grupu u okviru populacije osoba sa (primarno) motoričkim poremećajima, a u okviru te grupe nailazimo na izrazitu heterogenost u pogledu sposobnosti osoba, te formi, tipova i oblika cerebralne paralize koja se kod njih javlja. Deca sa cerebralnom paralizom u velikom broju imaju poteškoće i u verbalnoj i u neverbalnoj komunikaciji. Neverbalni komunikacioni znakovi ove dece uslovljeni su tipom, formom i oblikom cerebralne paralize koja je prisutna, kao i eventualnim pratećim pridruženim poremećajima i smetnjama. Imajući u vidu da je neverbalna komunikacija veoma značajna za socijalno ponašanje, važno je da svi koji su u kontaktu sa decom sa cerebralnom paralizom budu upućeni u sve odlike i mehanizme njihovog funkcionisanja, radi prevazilaženja i izbegavanja konflikata usled nerazumevanja komunikacionih poruka koje od njih dolaze.

Ključne reči: neverbalna komunikacija, deca sa cerebralnom paralizom, znakovi, konflikti.

ABSTRACT

In this paper, it is discussed the concept, importance, and characteristics of nonverbal communication of children with cerebral palsy in regard to their basic condition and possible accompanying disabilities and difficulties. Besides verbal communication and its symbols, we use non-verbal communication signs which are giving additional information to recipients. Some of the non-verbal signs are signals, some are symbols, and some are both of these. Nonverbal communicational signs could be paralinguistics and extralinguistic (kinesics, proxemics, and others). This kind of communication is very important for social behavior. Cerebral palsy is defined as a non-progressive condition caused by prenatal, perinatally or postnatal factors which cause the lesion on central nervous system. Persons with cerebral palsy are the largest group within the population of persons with (primarily) motoric disabilities; this group is particularly heterogeneous regarding abilities of persons, forms, types and kinds of cerebral palsy they have. Numerous children with cerebral palsy have difficulties in verbal communication, and also in nonverbal communication. Nonverbal communicative signs of these children are conditioned of type, form, and kind of cerebral palsy that is present, and also

by the eventual accompanying difficulties and disabilities. Forasmuch that nonverbal communication is very important for social behavior, it is crucial for all who are in contact with children with cerebral palsy to be versed in all qualities and mechanisms of their functioning, because of overcoming and avoiding conflicts caused by a misunderstanding of communicational messages that are coming from these children.

Keywords: nonverbal communication, children with cerebral palsy, signs, conflicts.

UVOD

Cilj ovog rada je analiza neverbalne komunikacije dece sa cerebralnom paralizom u kontekstu njihovih sposobnosti i ograničenja, kao i utvrđivanje značaja neverbalne komunikacije za ovu populaciju dece. U radu su prikazani i predstavljeni osnovni pojmovi: komunikaciju uopšte, te neverbalna komunikaciju i njen značaj za decu sa cerebralnom paralizom, osnovne determinante cerebralne paralize kao stanja i odlike komunikacije dece sa cerebralnom paralizom, izveden je zaključak i dat pregled referentnih izvora. Neverbalna komunikacija - Od širokih opisa, poput toga da je komunikacija prenošenje informacija sa jednog mesta na drugo, do veoma detaljnih i kompleksnih definicija, ovaj pojam i njegov sadržaj ušli su u fokus interesovanja više naučnih disciplina u prethodnom i ovom veku. Rot (2004) smatra da je komunikacija posredna interakcija među jedinkama koja se ostvaruje znakovima, ili još kraće: interakcija putem znakova, koja ima dve bitne odlike – to je interakcija tj. odnos među jedinkama gde jedna jedinka utiče na drugu, i taj odnos se stvara tako što jedna jedinka (ne)namerno emituje draži koje za drugu predstavljaju znakove. Prema istom autoru znakovi su instrumenti i sredstva komunikacije, draži koje postaju određeni znakovi stojeći umesto nečega i ukazujući na nešto. Znakovi mogu imati tri funkcije i stoga ih je tri vrste; ekspresivnu ulogu imaju znakovi koji izražavaju unutrašnja stanja, apelativnu funkciju imaju znakovi koji treba da izazovu nečiju pažnju i aktivnost koja će pomoći pošiljaocu znaka (signali), a treća funkcija je reprezentovanje, kojom znakovi predstavljaju i označavaju stvari i pojave (simboli); ova Bilerova (Bühler, 1934) podela se danas primenjuje u skraćenoj formi i sadrži samo dve funkcije i vrste znakova: funkcija reprezentovanja ili signifikativna funkcija koju imaju simboli, i ekspresivna funkcija znakova koju imaju signali. Uz verbalnu komunikaciju i njene simbole koristimo i neverbalne komunikacione znakove, koji pružaju dodatne informacije onima koji ih primaju. Neki neverbalni znakovi su signali, neki su simboli a neki i jedno i drugo. Ovaj vid komunikacije je veoma značajan za socijalno ponašanje, a prema Rotu, Argajl (Argyle 1975) navodi pet razloga za njeno korišćenje: ona ističe neke pojave koje verbalna komunikacija ne može izraziti, često je snažnije sredstvo izražavanja, koristi manje kontrolisane znake pa time otvorenije govori o osobi koja ih manifestuje, omogućava manje eksplicitno iznošenje stavova i, predstavlja dopunski kanal uzajamnog informisanja. Neverbalna komunikacija se ostvaruje posredstvom neverbalnih komunikacionih znakova, koji se mogu razvrstati na sledeći način: (1) Paralingvistički neverbalni komunikacioni znakovi: šumovi, glasovi koji nisu delovi reči govora, varijacije u izgovoru karakteristične za pojedince i grupe, intonacija, naglašavanje ili trajanje izgovora glasova i reči u rečenici, otvorenije/zatvorenije i otegnutije/ubrzaniye izgovaranje vokala; po nekim autorima ovo je „neverbalna vokalizacija“ (Argyle, prema Rotu 2004), (2) Ekstralingvistički

neverbalni komunikacioni znakovi: Kinezički znakovi – pokreti lica/facijalna ekspresija, pokreti delova tela (glave, ruku, nogu, trupa), držanje tela u celini ili položaj tela, sistemi više raznih pokreta telom sa određenom namerom (gestovi), Proksemički znakovi (spacijalni ili prostorni) – počivaju na razdaljini i prostornim odnosima: fizička blizina tj. udaljenost osoba u komunikacionoj interakciji, prostorni raspored učesnika u komunikaciji, teritorijalno ponašanje učesnika u komunikaciji, Ostali ekstralingvistički neverbalni komunikacioni znakovi: razni oblici telesnih dodira, mirisi (sa ulogom socijalne olfakcije), izgled pojedinca, način odevanja, hod, rukopis, način obavljanja radnji. Kako se informacija, pored materije i energije, smatra osnovnim resursom univerzuma, u pogledu sagledavanja opštih okolnosti i formulisanja bilo kojeg koncepta važno je baviti se stvaranjem i distribucijom informacija, a u našem slučaju prvenstveno onih informacija koje su od vitalnog značaja za decu i mlade sa smetnjama i teškoćama u razvoju i odrasle osobe sa invaliditetom u našem društvu, mada i šire (Nedović i Šćepanović 2015). Cerebralna paraliza se definiše kao neprogresivno stanje uzrokovano prenatalnim, perinatalnim ili postnatalnim činiocima koji uzrokuju lezije centralnog nervnog sistema. Za sve tipove cerebralne paralize karakteristični su patološki pokreti i usporen razvoj motiliteta (Rapaić i Nedović 2011). Osobe sa cerebralnom paralizom čine najmnogobrojniju grupu u okviru populacije osoba sa (primarno) motoričkim poremećajima, a u okviru grupe osoba sa cerebralnom paralizom nailazimo na izrazitu heterogenost u pogledu sposobnosti osoba, te formi, tipova i oblika cerebralne paralize koja se kod njih javlja. Stošljević, Rapaić i Nikolić (1990) smatraju da je cerebralna paraliza skup heterogenih patoloških simptoma koji se klinički manifestuju kao poremećaji motorike praćeni intelektualnim, senzornim i emocionalnim poremećajima. Prvi znaci cerebralne paralize su kašnjenje ili zaostajanje u razvoju. Klinička slika cerebralne paralize na ranom uzrastu obuhvata znake: poremećaj mišićnog tonusa, zaostajanje primitivnih refleksa vrata, asimetriju u neurološkim znacima i tetivne reflekse (Vranješević 1995). U kliničkoj slici cerebralne paralize dominiraju motorički poremećaji, a najčešće im se pridružuju poremećaji govora i glasa, senzorni poremećaji, epilepsija i mentalna retardacija. Budući da su deca sa smetnjama u razvoju najčešće onemogućena da preuzmu odgovornost za sopstveni razvoj, podrška razvoju i učenju procesa interaktivne komunikacije kod ove dece je neophodna od samog početka, dakle od samog rođenja deteta, ili od momenta nastanka razvojne ili druge smetnje koja komunikaciju čini posebnom; ovakva podrška je potrebna i detetu i roditelju. Metoda učenja komunikacije i interakcije roditelja i dece, izvedena iz načela nedirektivnog savetovanja, koja je dobila naziv Obuka o roditeljskoj efikasnosti (PET - Parent Effectiveness Training) najpre je uvedena još tokom pedesetih godina prošlog veka u Sjedinjene Američke Države. Obuka se zalaže za komunikaciju između roditelja i dece u kojoj je sve razjašnjeno - komunikaciju osećanja. Odlika ovog programa su iskreni roditelji i iskrena deca. Razvoj se odvija u kompleksnoj interakciji između, sa jedne strane, unutrašnjih uslova - biološkog i kognitivnog sazrevanja - i, sa druge strane, spoljnih faktora, tačnije društva i osoba koje okružuju dete (Vygotsky 1978). U komunikaciji dece koja imaju ozbiljna fizička oštećenja i nemaju razvijen govor ili je on teško oštećen, i njihovih govorećih roditelja, istraživači su pronašli značajan vodeći uticaj govorećeg partnera u komunikaciji, u smislu kontrole interakcije (Light et al. 1985). Terapija interakcije roditelj-dete, nudi jedan blok terapije gde se uspešno

razvijaju komunikacijske i interakcijske sposobnosti roditelja da obezbede detetu sa oštećenjem ekspresivnog govora odgovarajuće, jezički-bogato okruženje (Allen & Marshall 2010).

Karakteristike komunikacije dece sa cerebralnom paralizom

Poremećaj verbalne komunikacije tj. govora i glasa, veoma je česta pojava u sklopu kliničke slike dečje cerebralne paralize. Kao najčešći govorni poremećaji navode se: dizartrija, dislalija, nerazvijen govor, rinolalija, afonija i motorna afazija (Popov i Savić, prema Rapačić i Nedović 2011). Prema istim autorima, kod ataksične, atonične i atetoidne forme cerebralne paralize nađena su značajna oštećenja govora. Krstić (1998) nalazi kod dece sa cerebralnom paralizom još i disfazije, bradilalije, senzorne afazije, disfonije i mucanja. Krstić (1998) navodi da, pored dva uslova za razvoj i realizaciju govora (poimanje govora i artikulacija) postoje i brojne pojave koje ometaju njegov razvoj, poput: senzorni poremećaji, lokalne ili opšte disfunkcije mozga, ispadi u području gornjeg i donjeg neurona, lokalni defekti aparata za artikulaciju, poremećaji u emocionalnoj sferi, manji neverbalni količnik inteligencije od verbalnog, nemogućnost imitiranja pokreta govornih organa i prisećanja redosleda glasova reči, teže razumevanje govora, teže uviđanje sličnosti i razlike verbalnih signala usled oštećene perceptivne funkcije mozga, i razni psihički faktori-distrakcija, motorna dezinhibicija, disocijacija, smetnje opažanja, nerazlikovanje prvog plana od pozadine, perseveracija, oštećena slika vlastitog tela, nedostatak samopouzdanja, slaba pažnja i pamćenje, poremećaj ponašanja i sl. Kako deca sa cerebralnom paralizom imaju uvek više kombinovanih teškoća i smetnji, veoma često su u riziku od nerazvijanja govora i razvijanja govora sa raznovrsnim teškoćama. Krstić (1998) čak navodi da prema podacima iz dostupnih istraživanja, preko 60% dece sa cerebralnom paralizom ima poremećaje verbalne komunikacije. Ipak, smetnje govora ove dece ne znače da se kod njih ne razvija jezik, koji može da bude daleko razvijeniji od govora koji ga predstavlja. Unutrašnji govor ove dece može biti veliko bogatstvo i resurs za interakciju, učenje i komunikaciju ove dece. Pennington, Golbart i Maršal (Pennington, Goldbart & Marshall 2004) su istraživali studije koje su primenjivale tretmane za unapređivanje komunikacije dece sa cerebralnom paralizom. Tretmani su uključivali uvođenje Augmentative i alternativne komunikacije, kao što su simbol grafikoni ili komunikaciona sredstva sa sintetičkim govorom, kao i tretmani prirodnih oblika detetove komunikacije. Različite strategije su korišćene za tretmane poremećaja komunikacije povezanih sa cerebralnom paralizom, ali dokazi njihove efikasnosti su bili ograničeni. Da bi komunikativni signali bili jasniji, deca treba za sredstva izražavanja rano u životu da koriste, na primer, slike, pomagala za ukazivanje ili uređaje za generisanje govora. Oni treba da budu ohrabreni da postavljaju pitanja, daju informacije i daju komentare. Ovo su komunikativne funkcije snažno vezane za razvoj verbalne komunikacije. Longitudinalne studije su potrebne da u potpunosti shvatimo razvoj interakcije, komunikacije i jezika kod dece sa teškim fizičkim i govornim oštećenjima. Studije takođe treba da razviju strategije interakcija koje će se rano koristiti u životu dece, strategije koje uzimaju u obzir aktivne obrasce komunikacije koje pokazuju deca (Sandberg & Liliedahl 2008). Teški motorički poremećaji, poput cerebralne paralize, i kompleksne potrebe u komunikaciji, imaju značajan uticaj na socijalnu participaciju dece; upotreba augmentativne i alternativne komunikacije može

dotatno da oteža prihvatanje komunikacije od drugih, zbog potrebe za dodatnim vremenom, naporima i razumevanjem koje ovakva komunikacija iziskuje. Značaj pristupačnosti onlajn komunikacija za ovu populaciju dece je nedvosmislen, ne kao zamena za socijalne interakcije „uživo“ već kao dodatno iskustvo koje je u manjoj meri opterećeno i uslovljeno bazičnim smetnjama koje ova deca imaju. Digitalne tehnologije mogu da unaprede socijalnu inkluziju (Hynan et al. 2014). Neverbalna komunikacija dece sa cerebralnom paralizom se ostvaruje posredstvom neverbalnih komunikacionih znakova koje svako od te dece može, zavisno od uzrasta, te tipa, forme i obima prisutne cerebralne paralize, da izvede. Upotreba ovih znakova zavisi često i od eventualnih pridruženih ili pratećih smetnji i poremećaja – poremećaja verbalne komunikacije, senzornih i emocionalnih smetnji, poremećaja ponašanja ili intelektualne ometenosti. Gestovi koji se pojavljuju da označe društvenu reakciju mogu biti pristuni zbog fizičkog nedostatka: treba samo misliti na uobičajen silazni pokret očima slepih, ili naizgled agresivan stav koji je ponekad povezan sa cerebralnom paralizom, ili averziju od pogleda koja se često javlja kod dece sa autizmom (Blyth 1976).

Paralingvistički neverbalni komunikacioni znakovi kod dece sa cerebralnom paralizom

Poteškoće sa upotrebom šumova, glasova koji nisu delovi reči govora, zatim održavanje varijacija u izgovoru karakterističnih za pojedince i grupe, menjanje ili održavanje intonacije, naglašavanje ili trajanje izgovora glasova i reči u rečenici, otvorenije/zatvorenije i otegnutije/ubrzanije izgovaranje vokala – zavise u potpunosti od (ne)zahvaćenosti odgovarajućih govornih i facijalnih struktura, kao i od intelektualnog statusa deteta. Imajući u vidu da prema našim istraživačima polovina dece sa cerebralnom paralizom ima govorne poremećaje, za očekivati je da oni nisu u mogućnosti da kontrolišu ni znakove ove „neverbalne vokalizacije“, kao ni da ih produkuju spontano u maniru i skladu sa afektivnim odnosom prema temi, objektu i partneru u komunikaciji i inetrakciji.

Ekstralingvistički neverbalni komunikacioni znakovi kod dece sa cerebralnom paralizom

Sposobnost dece sa cerebralnom paralizom da izvode kinezičke znakove – pokrete lica/facijalne ekspresije, pokrete delova tela (glave, ruku, nogu, trupa), držanje tela u celini ili položaj tela, i da izvode sisteme više raznih pokreta telom sa određenom namerom (gestove) – zavise primarno i u potpunosti od njihovog osnovnog stanja, tj. od tipa, forme i oblika cerebralne paralize koja je pristutna, a dodatno i od pratećih teškoća i smetnji koje kod ove dece mogu biti prisutne – senzornih i emocionalnih teškoća, poremećaja u ponašanju, poremećaja verbalne komunikacije i intelektualne ometenosti; u slučaju kinezičkih znakova moguće je da se, pod uticajem spazama i atetoze kod dece sa pojedinim formama cerebralne paralize ispoljavaju nevoljni pokreti i gestovi tj. znakovi koji nisu znakovi neverbalne komunikacije, ali ih okolina tako može protumačiti; isto se može događati i pod uticajem nekih drugih pridruženih smetnji i teškoća. Zato je značajno da se svi koji su upućeni na interakciju sa decom sa cerebralnom paralizom upoznaju sa svim aspektima njihovog stanja, kako bi pravilno protumačili njihove pokrete u odnosu na gestove ili znakove tj. signale i simbole

neverbalne komunikacije. Kod proksemičkih, pristornih ili spacijalnih znakova, koji počivaju na razdaljini i prostornim odnosima, deca sa cerebralnom paralizom imaju naročite poteškoće u održavanju, kontroli ili korišćenju ovih znakova, što je takođe zasnovano na tipu, formi i obliku cerebralne paralize koja je pristutna, kao i na eventualnim pridruženim ili pratećim smetnjama i teškoćama. Tako je fizička blizina tj. udaljenost osoba u komunikacionoj interakciji nekada potpuno van mogućnosti kontrole od strane deteta sa cerebralnom paralizom koje se često kreće nesigurno, nestabilno ili uz pomagalo ili pomoć druge osobe. Prostorni raspored učesnika u komunikaciji i teritorijalno ponašanje učesnika u komunikaciji, kada su u pitanju deca sa cerebralnom paralizom, takođe zavise od istih faktora i često ova deca ne mogu uopšte da ih kontrolišu ili utiču na njih voljno, iako se čak i kreću na neki od pomenutih načina. Upravo zato se često dešava da se neki pristup, teritorijalno ponašanje ili položaj u prostoru u odnosu na sagovornika, koji zauzme (nevoljnim ili nedovoljno kontrolisanim kretnjama) osoba sa cerebralnom paralizom, tumači pogrešno, kao znak ili signal neverbalne komunikacije sa značenjem koje mu osoba nije nameravala dati. Ne propustimo da napomenemo da nemali broj dece sa CP nije uopšte u mogućnosti da kontroliše prostorne relacije i odnose, pa time ni da adekvatno pozicionira svoje telo ili njegove delove, u funkciji neverbalne komunikacije kao kanala odašiljanja određenih vrsta poruka. I ostali ekstralingvistički neverbalni komunikacioni znakovi u velikoj meri zavise od osnovnog stanja dece sa cerebralnom paralizom. Razni oblici telesnih dodira mogu biti neprimereni i pogrešno usmereni, kontrolisani i odmereni u jačini, ciljanju i trajanju ukoliko je to uslovljeno osnovnim moždanim oštećenjem. Olfaktorni znakovi, mirisni signali (sa ulogom socijalne olfakcije) mogu takođe biti posledicom osnovnog stanja ili nekog pridruženog poremećaja, pa čak i nespretno uvećanog pogrešnog dejstva ukoliko se „maskiraju“ sintetičkim artifičijelnim mirisima. Izgled pojedinca i način odevanja često ne dolaze u dovoljno željenoj meri do izražaja kod dece sa cerebralnom paralizom, jer u prvom planu njihove pojave najpre biva njihov često nepravilan hod i neprirodno držanje tela, te ne postoji mogućnost da ovim sredstvima šalju drugačije, željene pruke kao značenja neverbalne komunikacije. Kada je u pitanju rukopis, situacija je još drastičnija, jer najveći broj ove dece ne piše ili teško piše, a oni koji to čine imaju značajno rudimentiran rukopis čiji oblik i izgled ne može da bude znakom neverbalne komunikacije, tj. ne može da prenese nikakvu dodatnu valjanu poruku o učesniku u komunikaciji. Vidimo po navedenom da kod dece sa cerebralnom paralizom, iako ne generalizujući, ne možemo reći da neverbalna komunikacija pruža dodatne informacije onima koji ih primaju od ove dece, već naprotiv, da se mnoge informacije koje se tumače kao neverbalna komunikacija kod ove dece pogrešno percipiraju i tako dovode do pogrešnih zaključaka o pošiljaocima. Imajući u vidu da je ovaj vid komunikacije veoma značajan za socijalno ponašanje, važno je da svi koji su u kontaktu sa decom sa cerebralnom paralizom budu upućeni u sve odlike i mehanizme njihovog funkcionisanja, radi prevazilaženja i izbegavanja konflikata usled nerazumevanja komunikacionih poruka koje od njih dolaze. Jer u suprotnom, umesto da bude dopunski kanal uzajamnog informisanja sa ovom decom, neverbalna komunikacija u njihovom specifičnom funkcionisanju postaje sredstvo nesporazuma i odvajanja, umesto približavanja i boljeg učešća u njihovoj socijalnoj sredini. Ovakve mogućnost za konflikte nije poželjno ostavljati tokom kriznih vremena, kakvo je današnje, radi

dobrobiti dece netipičnog razvoja uopšte, a naročito dece sa ovako kompleksnim smetnjama i teškoćama kakve se javljaju u sklopu stanja cerebralne paralize. Dalja istraživanja ove oblasti mogu iznedriti nova, korisna saznanja od značaja za unapređivanje razumevanja interpersonalne komunikacije i socijalne inkluzije dece sa cerebralnom paralizom.

ZAKLJUČAK

Deca sa cerebralnom paralizom u velikom broju imaju poteškoće i u verbalnoj i u neverbalnoj komunikaciji. Poremećaj verbalne komunikacije tj. govora i glasa, veoma je česta pojava u sklopu kliničke slike dečje cerebralne paralize, a prema podacima iz dostupnih istraživanja čak preko 60% dece sa cerebralnom paralizom ima poremećaje verbalne komunikacije. Svi neverbalni komunikacioni znakovi dece sa cerebralnom paralizom uslovljeni su tipom, formom i oblikom cerebralne paralize koja je prisutna, kao i eventualnim pratećim pridruženim poremećajima i smetnjama: poremećajima govora i glasa, senzornim i emocionalnim teškoćama, poremećajima ponašanja i intelektualnom ometenošću. Imajući u vidu da je ovaj vid komunikacije veoma značajan za socijalno ponašanje, važno je da svi koji su u kontaktu sa decom sa cerebralnom paralizom budu upućeni u sve odlike i mehanizme njihovog funkcionisanja, radi prevazilaženja i izbegavanja konflikata do kojih može doći usled nerazumevanja komunikacionih poruka koje od ove dece dolaze.

LITERATURA

1. Allen, J. & Marshall, C.R. (2010). Parent–Child Interaction Therapy (PCIT) in school-aged children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 46(4), pp. 397–410.
2. Blyth, W.A.L. (1976). Non-Verbal Elements in Education: Some New Perspectives. *British Journal of Educational Studies*. XXIV (2), pp. 109–126.
3. Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Fischer, Jena.
4. Hynan, A., Murray, J. & Goldbart, J. (2014). Happy and excited: Perceptions of using digital technology and social media by young people who use augmentative and alternative communication. *Child Language Teaching and Therapy*. 30(2), pp. 175–186.
5. Krstić, Z. (1998). *Govor cerebralno paralizovanog deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
6. Light, J., Collier, B. & Parnes, P. (1985). Communicative interaction between young, nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers; part I: discourse patterns. *AAC Augmentative and Alternative Communication*. (1), pp. 74–83.
7. Nedović, G. i Šćepanović, M. (2015). Preventivno-korektivni rad u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji. Međunarodni simpozijum „Korektivni defektološki rad“ Zbornik sažetaka, Društvo defektologa Vojvodine, Novi Sad, str. 11-18.
8. Pennington, L., Goldbart, J. & Marshall, J. (2004). Speech and language therapy to improve the communication skills of children with cerebral palsy. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2004, Issue 2. Art. No.: CD003466. DOI: 10.1002/14651858.CD003466.pub2.

9. Rapačić, D. i Nedović, G. (2011). Cerebralna paraliza – praktičke i kognitivne funkcije, Izdavački centar CIDD Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
10. Rot, N. (2004). Znakovi i značenja – verbalna i neverbalna komunikacija, Plato, Beograd.
11. Sandberg, A.D. & Liliedahl, M. (2008). Patterns in early interaction between young preschool children with severe speech and physical impairments and their parents. *Child Language Teaching and Therapy*. 24 (1), pp. 9–30.
12. Stošljević, L., Rapačić, D. i Nikolić, S. (1990). Somatopedija, Naučna knjiga, Beograd.
13. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
14. Vranješević, D. (1995). Diferencijalna dijagnoza u neurologiji, GIP Slobodan Jović, Beograd.

SENZORNA INTEGRACIJA KROZ KULINARSTVO

SENSORY INTEGRATION THROUGH COOKERY

Salim GORANAC, Nataša MANDIĆ, Bojana STOJANOVIĆ

Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno", Zemun, R. Srbija

Iskustva iz prakse

APSTRAKT

Kroz aktivnosti projekta "Kulinarski izazov" učenici škole "Sava Jovanović Sirogojno" rade na unapređivanju i razvoju veština samostalnosti, brige o sebi kao i poboljšanju socijalnih interakcija. Vođeni idejom da svako dete treba da u svojoj školi dobije dobro svrsishodno obrazovanje i odgovarajuća razvojna iskustva pripremamo učenike za život odnosno za rešavanje svakodnevnih izazova u porodici, na poslu i u sredini u kojoj žive. Učenici sa smetnjama u razvoju razvijaju samostalnost kroz svakodnevne životne aktivnosti, kao i samopouzdanje. Uključivanje dece u svakodnevne aktivnosti u školi, a i kod kuće utiče, kako na psihofizički razvoj, tako i na roditelje jer postaju svesni koliko njihova deca mogu da postignu i da u budućnosti mogu da žive ispunjenim životom kao aktivni članovi. Kuvanje je aktivnost za sve uzraste, a deca uživaju prilikom pripremanja hrane. Na ovaj zabavan način deca stiču nova znanja i iskustva kako na obrazovnom polju, tako obogaćuju senzorna iskustva i dolazi do poboljšanja senzorne integracije. Kad se dete suočava sa iskušenjima na koja može efikasno odgovoriti ono se zabavlja, a kroz zabavu dolazi do organizacije nadražaja. Kroz različite aktivnosti pripremanja hrane i napitaka učenici se susreću sarazličitim ukusima, mirisima, teksturama, zvukovima. Izloženi su stimulaciji svih čula, koja za neku decu sa problemima senzorne integracije mogu predstavljati prepreku da učestvuju, ali kroz dobro osmišljene i prilagođene aktivnosti svako dete se sa radošću uključuje u ove zabavne izazove i prevazilazi prepreke. Svet je pun senzornih nadražaja koji mogu biti prijatni ili neprijatni, naši učenici kroz ove aktivnosti uče da žive u takvom svetu na ispunjen i kvaliteta nnačin i budu srećni!

Ključne reči: samostalnost, senzorna integracija, svakodnevne aktivnosti

ABSTRACT

Through the project activities „Culinary Challenge“, students of Primary School Sava Jovanović Sirogojno work to improve and develop skills of self-reliance, self-care as well as improving social interactions. We are guided by the idea that every child should get good practical education and an adequate development experience, preparing them for life which includes solving everyday challenges of family and work and the environment they live in. Students with developmental disabilities develop independence in daily life activities and self-confidence. Involvement of children in daily school and home activities affects the physical and mental development, as well as the parents since they become aware of what their children can achieve and that in the future they can live lives as active members of their families. Cooking is an activity for all ages and children enjoy during food preparation. In this funny way, children acquire new levels of knowledge and experience in the education field which also leads to the improvement of sensory integration. When a child is faced with the temptations that can effectively respond to, it entertains, which consequently leads to the organization of stimuli. Through various activities of food and beverage preparation, students are faced with a variety of tastes, smells, textures and sounds. They are exposed to the stimulation of all the senses, which for some children with sensory integration problems may be an obstacle to participation.

However, through well-designed and adjusted activities each child is happily involved in these fun challenges and overcomes obstacles. The world is full of sensory stimulation that can be pleasant or unpleasant. Our students, through these activities, learn to live in such a world filled with high-quality manner: in a happy manner!

Keywords: independence, sensory integration, daily activities.

UVOD

Svrha i cilj svih učesnika u obrazovno –vaspitnom procesu je da dete u svojoj školi dobije kvalitetno, svrsishodno obrazovanje. Uz odgovarajuća razvojna iskustva deca će se uspinjati na obrazovnoj lestvici, ali pored obrazovnih zadataka, posebno u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju, potrebno je raditi i na ostalim aspektima kroz defektološke tretmane. Na taj način najbolje pripremamo decu za život, da postanu refleksivni mislioci, da se jasno izražavaju i da organizovano rešavaju probleme sa kojima će se susretati uokruženju u kome žive.

Senzorna integracija

Senzorna obrada zavisi od toga kako se ljudi služe informacijama koja čulima primaju iz vlastitog tela i okoline. O čulima obično razmišljamo kao o zasebnim kanalima informacija, ali ona zapravo rade udruženo da bi nam pružila pouzdanu sliku sveta i našeg mesta u njemu. Naša čula se integrišu da bi obrazovala potpunu sliku o tome kosmo, gde se nalazimo i šta se događa oko nas. Pošto naš mozak na organizovan način koristi informacije o zvucima, dodirima, mirisima, ukusima i pokretima, mi svojim čulnim iskustvima određujemo značenje i znamo kako da reagujemo i ponašamo se u skladu sa tim. Kroz razna istraživanja utvrđeno je da različite čulne preferencije i netolerancije utiču na igru, rad, učenje, socijalne interakcije i svakodnevne aktivnosti kao što su oblačenje i hranjenje, a utvrdili su da postoje specifične tehnike i strategije koje mogu poboljšati sposobnosti senzorne integracije i korišćenja senzornih formacija. Senzorne smetnje utiču na svaki aspekt života deteta, život je multisenzorno iskustva i većina dece s disfunkcijom senzorne integracije ima problem sa više senzornih sistema (Biel & Peske, 2005).

Kulinarški izazov

Mnoga istraživanja su pokazala da deca uživaju u pripremi obroka sa odraslima, primećeno je i da se povećava samopouzdanje i stvara osećaj ponosa (Greenspan, 1998). Deca koja su sama pripremala svoj obrok pojela su veći deo hrane iz svog tanjira i znatno veću količinu povrća, što nam govori da uključivanje najmlađih u kulinarske aktivnosti može pomoći u razvijanju zdravih navika u ishrani. Deca uživaju u pripremanju, zanjih to predstavlja posebnu igru u kojoj uživaju sa odraslima (roditeljima, nasatavnicima), oni idu u nabavku namirnica, mere, mešaju satojke, seckaju –osećaju zadovoljstvo što pomažu i učestvuju u nečem važnom za svakodnevni život. Razlozi da uključimo i naučimo decu da kuvaju su brojni ali najvažnije je da im ovim učenjem dajemo veće šanse da budu samostalni u svakodnevnim aktivnostima kao i da spoznaju značaj zdrave ishrane. Osposobljavanje deteta da ode u prodavnicu i odabere sveže namirnice i da kupljene sastojke pretvori u ukusan obrok, poslasticu, je od neprocenjivog značaja za život, posebno kod dece sa smetnjama u razvoju. Kuvanje

je aktivnost za sve generacije. Decu treba uključiti u pripremanje hrane još u ranom uzrastu u zavisnosti od njihove spretnosti i zainteresovanosti. Aktivnosti se trebaju dobro pripremiti i odmeriti kako bi svako dete moglo da u njima učestvuje. Deca mogu da peru, ljušte voće i povrće, serviraju, čiste radne površine, asistiraju prilikom pripremanja hrane: dodaju namirnice, mere, mešaju sastojke u činiji, stavljaju papir za pečenje u pleh, oblikuju kolače pomoću modlica, mese testo, a pored kuvanja važno je i da deca održavaju higijenu kuhinje u zavisnosti od uzrasta i sposobnosti. Pored toga što ćemo preduzeti sve mere opreza i kuhinju učiniti bezbednom, decu treba naučiti da i sama budu oprezna. Zajedničko kuvanje poboljšava društvene veštine deteta i omogućava mu da u stvaralačkoj atmosferi učini da deli i saraduje sa drugom decom. Deci sa smetnjama senzorne integracije kuvanje i sam boravak u kuhinji može biti veliki izazov. Susreću se sa različitim zvukovima, mirisima, ukusima, teksturama, usled toga mogu da odbijaju aktivnost, ali kroz dobro osmišljene i organizovane radnje, prilagođene svakom detetu, ono se uz podršku rado uključuje u aktivnost koju doživljava kao igru i prevazilazi sopstvene prepreke.

ZAKLJUČAK

Kroz aktivnosti projekta: "Kulinarski izazov" deca koja su učestvovala na lak i zabavan način su stekla znanja koja mogu da primenjuju u svakodnevnom životu. Svet je pun senzornih nadražaja koja mogu biti prijatna i neprijatna, naši učenici kroz ove i slične aktivnosti uče da žive u takvom svetu na ispunjen i kvalitetan način i budu srećni!

LITERATURA

1. Lindsey Biel and Nancy Peske (2005). Raising a Sensory Smart Child: The Definitive Handbook for Helping Your Child With Sensory Processing Issues
2. Stanley I. Greenspan (1998). The Child With Special Needs: Encouraging Intellectual and Emotional Growth

ZASTUPLJENOST STRAHOVA I FOBIJA KOD UČENIKA S TEŠKOĆAMA U UČENJU U ODNOSU NA VRŠNJAKE

THE REPRESENTATION OF FEARS AND PHOBIAS OF STUDENT WITH LEARNING DISABILITIES RELATED TO PEERS

Lidija BUDIMIR, Ljubana KIĆANOVIĆ, Lidija TOTIĆ

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

APSTRAKT

Cilj rada je utvrditi zastupljenost strahova i fobija od škole učenika s teškoćama u učenju u odnosu na vršnjake. Prikazana je studija slučaja učenika VIII. razreda OŠ "Mejdan" u Tuzli. U tu svrhu korišten je Upitnik za ispitivanje strahova i fobija od škole. Upitnik koji se koristio sadrži 55 pitanja, od kojih su većina otvorenog tipa. Ukupan uzorak sačinjava 21 učenik, među kojima je jedan učenik sa specifičnim teškoćama u učenju. Specifična teškoća u učenju kod učenika je disleksija. Na osnovu dobijenih rezultata utvrđeno je da učenik sa specifičnim teškoćama u učenju ima određene strahove od škole, ali nisu prisutne fobije. Strahovi koji su uočeni kod učenika su strah od vršnjaka, strah od roditelja i strah od nastavnika. Strah od vršnjaka očituje se kroz strah od vrijeđanja. Strah od roditelja se razvio zbog reakcije i kazne roditelja na slabu ocjenu. Strah od nastavnika izražen je prilikom usmenog odgovaranja koje učeniku stvara nelagodu. Kod većine vršnjaka nisu utvrđeni ni strahovi ni fobije od škole.

Ključne riječi: učenik sa specifičnim teškoćama u učenju, strahovi od škole, fobije od škole, vršnjaci, nastavnici, roditelji

ABSTRACT

Goal of this work is to determine the representation of fears and phobias of student with learning disabilities related to peers with no disabilities. Here is presented case study of eight grade student from elementary school "Mejdan" in Tuzla. For this purpose is used Questionnaire for examining fears and phobia from school. This Questionnaire contains 55 questions, most of them are open type. The total sample consists of 21 students, including one student with specific learning disabilities. His specific learning disability is dyslexia. Based on the results obtained, student with specific learning disabilities have some certain fears of schools, but have no phobia. The fears encountered in the students are fears of peers with no disabilities, fear of parents and the fear of teachers. The fear of peers is manifested through the fear of being insulted. The fear of parents was developed due to the reaction and punishment because of a weak grade. The fear of the teacher is expressed in the oral response that creates discomfort for the student. In most peers with no disabilities there has been no signs of fear or phobia from school.

Keywords: student with specific learning disabilities, fears of school, phobias of school, peers with no disabilities, teachers, parents

UTVRĐIVANJE NIVOVA PORODIČNOG FUNKCIONISANJA KOD RODITELJA DJECE SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

ASSESSING THE LEVEL OF FAMILY FUNCTIONING IN PARENTS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Matea LOZIĆ, Stefan PAVLOVIĆ, Ružica PETROVIĆ,
Senad MEHMEDINOVIĆ**

Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Cilj istraživanja je bio utvrditi nivo porodičnog funkcionisanja kod roditelja djece sa intelektualnim teškoćama, te utvrditi da li postoji statistički značajna razlika porodičnog funkcionisanja u poređenju sa roditeljima djece tipičnog razvoja. Istraživanjem je obuhvaćen ukupan uzorak od 60 ispitanika (N=60). Ukupan uzorak od 60 ispitanika podjeljen je na dva subuzorka na način da prvi subuzorak čini 30 roditelja djece s intelektualnim teškoćama, dok drugi subuzorak čini 30 roditelja djece tipičnog razvoja. U svrhu provjere postavljenog cilja istraživanja primjenjena je FACES III-skala za procjenu porodične kohezivnosti i adaptibilnosti (Olson, Portner & Lavee, 2003.) Podaci istraživanja obrađeni su metodom parametrijske i neparametrijske statistike. Izračunate su mjere centralne tendencije (aritmetička sredina, medijan i modus) i mjere disperzije (standardna devijacija, minimalni i maksimalni rezultati), te su dobijeni rezultati predstavljeni grafički i tabelarno. U svrhu provjere postavljenje hipoteze istraživanja primjenio se t-test za nezavisan uzorak ispitanika. Dobijeni podaci istraživanja obradili su se u statističkom paketu SPSS 20.for Windows. Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja može se zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni kohezivnosti i adaptibilnosti između roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s intelektualnim teškoćama. Iako nisu evidentirane statistički značajne razlike, smatramo za neophodnim navesti podatak da je kod roditelja djece tipičnog razvoja izražen veći stepen kohezivnosti i adaptibilnosti u poređenju sa roditeljima djece s intelektualnim teškoćama.

Ključne riječi: adaptibilnost, kohezivnost, porodica, intelektualne teškoće.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the level of family functioning in parents of children with intellectual disabilities, and to ascertain the presence of statistically significant difference of family functioning compared to the parents of children with typical development. Study encompassed a sample of 60 participants (N=60). Participants were divided into two groups, first subsample of 30 parents of children with intellectual disabilities, and second subsample of 30 parents of children with typical development. FACES III – family adaptation and cohesion scale (Olson, Portner & Lavee, 2003.) was used to investigate the established aim of the study. Collected data were analyzed with parametric and nonparametric statistical methods. Measures of central tendency (mean, median and mode) and measures of dispersion (standard deviation, maximum and minimum value) were calculated, and results were represented in graphical and tabular form. Independent samples t-test was performed to evaluate the hypothesis. Obtained data were analyzed using SPSS 20.0 for Windows statistical software. Based on the

results of the study, it can be concluded that there is no significant difference in assessed cohesion and adaptability between parents with typical development and parents with intellectual disabilities. Although the difference was not statistically significant, we believe it is important to point out that higher degree of cohesion and adaptability was demonstrated in parents of children with intellectual disabilities compared to parents of children with typical development

Keywords: adaptability, cohesion, family, intellectual disabilities.

SLOBODNE TEME

INFORMATIČKA PISMENOST NASTAVNIKA U KONTEKSTU INFORMATIZACIJE OBRAZOVANJA

IT LITERACY OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF INFORMATIZATION OF EDUCATION

Anita ZOVKO¹, Mario VASILJ², Ivana KNAPIĆ³

¹Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

²Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, Sveučilišta u Mostaru,
Mostar, Bosna i Hercegovina

³Univ.bacc.paed., Rijeka, Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

21. stoljeće vrijeme je brzih tehnoloških promjena, dok informacijsko doba predstavlja jednu od njegovih osnovnih karakteristika. Napredak u tehnologiji nužno zahtijeva promjene u svim oblastima društva, a upravo je obrazovanje jedan od najvažnijih čimbenika odgovornih za društveni razvoj svake zemlje. U radu su analizirani pojmovi informatizacije obrazovanja i informatičke pismenosti, kao i rezultati prethodnih istraživanja informatičke pismenosti nastavnika u Hrvatskoj. Od posebnog su značaja predstavljeni projekti koji bi trebali osnažiti i potaknuti razvoj informatičke pismenosti ključnih ljudi koji se bave obrazovanjem. Osim informatičke pismenosti, navodi se čitav niz čimbenika koji značajno (pozitivno ili negativno) utječu na provođenje informatizacije školstva.

Ključne riječi: informacijsko doba, informatizacija obrazovanja, informatička pismenost, nastavnici

ABSTRACT

The 21st century is a time of rapid technological change, and the information age is one of its basic characteristics. Advances in technology necessarily require changes in all spheres of society and education is one of the most crucial factors responsible for the social development of any country. This paper analyzes the concepts of informatization of education and computer literacy, as well as the results of previous studies of computer literacy for school teachers in Croatia. Presented projects that should empower and encourage the development of computer literacy of the key people involved in education are of an utmost importance. Besides the computer literacy, there are several factors that significantly (positively or negatively) affect the implementation of the computerization of education.

Keywords: information age, computerization of education, computer literacy, school teachers

UVOD

Pojam pismenosti uvijek je dio neke kulture i tradicije te ima svoje povijesne, političke, društvene i ideološke osobitosti. Nastupanjem informacijskog doba nametnute su nove društvene prakse, novi mediji, ali i nove interpretacije pojma pismenosti (Nadriljanski, 2006). Pismenost je mnogo više od čitanja i pisanja, to je

način komunikacije, stjecanje znanja, učenje jezika, razvoj kulture (Nadrljanski, 2006, str. 262). Početak 90-ih godina 20. stoljeća obilježavaju učestale rasprave o računalnoj, odnosno kompjutorskoj pismenosti kao temeljnoj karakteristici modernog svijeta. To je doba kada računala polako postaju neizbježan alat u poslovnom životu, ali i svakodnevici mnogih ljudi. Gledano kroz povijest ljudskog komuniciranja, napredak u tehnologiji je oduvijek bio veliki pokretač promjena u obrazovanju. No, kao što je tisak prouzročio mnoge promjene u obrazovanju, ali nije potpuno doveo do nestajanja rukom pisane riječi niti verbalne komunikacije, tako i nove elektroničke tehnologije moraju proći tu etapu traženja puta do potpune i permanentne implementacije u obrazovnom sustavu (Rešetar, 2002).

Informatizacija i informatička pismenost – obrazovni imperativ 21. stoljeća

Razdoblje 90-ih godina 20. stoljeća karakterizira intenzivni razvoj informatizacije u globalnim razmjerima. Razvojem informatičke tehnologije sve se više susrećemo s pojmom informatičke pismenosti (eng. computer literacy) koja se definira kao sposobnost korištenja računala i računalnih programa (Nadrljanski, 2006). Iako su obrazovni sustavi prihvatili informatičku pismenost kao znanja i vještine koje trebaju svi naučiti tijekom studija ili školovanja, rezultati na globalnoj razini nisu bili zadovoljavajući, osobito uzme li se u obzir činjenica da oni koji su ranijih godina završili svoje formalno obrazovanje, nisu bili informatički pismeni. Kao rezultat ovakvih nalaza Europska komisija 1995. godine pokrenula je inicijativu za povećanje nivoa informatičke pismenosti u Europi, a s istim je ciljem 1997. godine u Dublinu (Irska) osnovana institucija pod nazivom European Computer Driving Licence Foundation Ltd. (ECDL-F) te je tako nastao ECDL kao standard (Nadrljanski, 2006). Pojam ECDL u hrvatskom jeziku prevodi se kao Europska računalna diploma, dakle formalna potvrda o osposobljenosti za korištenje osobnog računala. Znanje i vještine koje ECDL testovi ispituju smatraju se danas osnovnom normom informatičke pismenosti, a priznat je u 137 zemalja svijeta. Osnovni ECDL program sadrži sljedeće razine: Osnovni koncepti informacijske tehnologije (poznavanje osnovnih pojmova o hardverskom i softverskom dijelu računala, računalnim mrežama i Internetu); Korištenje računala i upravljanje datotekama; Obrada teksta; Tablične kalkulacije; Rad s bazama podataka; Prezentacije podataka i informacija; te Rad u mreži i Internet. Informatizacija kao novi proizvodni resurs, kao nova upotrebna vrijednost, iako nema obilježje materije, ispunjava kohezivnu snagu koja predstavlja osnovnu polugu gospodarskog i društvenog razvoja (Nadrljanski, 2006). Vrtoglavi porast CD-romova, Internet i LAN priključaka, različitih multimedijских paketa i softwarea, osim što predstavljaju „vrijedne alate“ za poboljšanje efikasnosti tradicionalnog obrazovnog procesa, u svojoj naravi nagoviještaju značajne promjene u kvaliteti i naravi učenja, obogaćujući odgojno-obrazovnu komunikaciju (Matijević, 1998, Matijević, 2002, Staničić, 1998). Informatizacija školstva, tj. obrazovanja podrazumijeva informatičko opremanje obrazovnih ustanova te promicanje informatičke pismenosti uvođenjem i stalnim osuvremenjivanjem nastave informatike te osposobljavanjem nastavnika i drugih djelatnika u obrazovanju za korištenje informatičkih mogućnosti u njihovom radu (Nacionalni program za mlade od 2009. do 2013. godine, 2009). Purković (2000) definira informatizaciju školstva kao potpunu i organiziranu implementaciju informacijske i računalne tehnologije u svim aspektima djelovanja škole. Iz potonje

definicije razvidno je da informatizacija školstva predstavlja istodobno krupan i veoma važan društveni i ekonomski zadatak. Promjene u obrazovanju kao rezultat informatizacije obrazovanja najviše se očituju u sljedećim segmentima: sadržaji nastavnih planova i programa; metode i oblici izvođenja nastave; uloge nastavnika i učenika; permanentna modernizacija profesije nastavnog kadra; profesionalna orijentacija mladih; nastanak novih profesija; uvođenje informatičkih i drugih tehnoloških standarda u škole; povećanje troškova obrazovanja (Bazić i Minić, 2007). Temeljna zadaća škole je da u uvjetima informatizacije društva, kada znanja i ideje postaju osnovni proizvodni resursi, od institucije koja je slijedila promjene, preuzme ulogu predvodnika promjena (Nadrljanski, 2006). Čimbenici koji pospješuju uporabu računala u školi su: potpora Ministarstva obrazovanja; raspoloživost vremena nastavnika, kao i raspoloživost ostalih resursa; vještine i znanja nastavnika o IT u obrazovanju; sustavno planiranje uporabe računala u obrazovanju. Istodobno, čimbenici koji otežavaju i „koče“ uporabu računala u školama su: nedostatak vremena u sklopu nastavnog sata; nedostatak tehničke podrške (hardvera); nedostatak vještina i iskustava u obrazovnoj tehnologiji; nedovoljno prostora u školi za uspješnu uporabu računala u nastavi i učenju; brz razvoj informacijske tehnologije; nedostatak programske podrške (softvera); nedovoljno profesora u školi; nedostatak financijskih sredstava za nabavu računalne opreme; otpor pojedinih nastavnika prema uvođenju računala u škole; nedostatna izobrazba o mogućnostima primjene računala u školi; neusklađenost postojećih strategija poučavanja s novom tehnologijom; nedostatan obrazovanje nastavnika za uporabu računala u školi; sumnja u djelotvornost uporabe računala u nastavi i učenju; pretpostavka da računala zahtijevaju poseban predmet i posebnog nastavnika koji ga predaje (Topolovec i sur., 1999). Budućnost obrazovanja u kontekstu informatizacije može se promatrati kroz dva ključna aspekta: Tehnološki aspekt - u budućnosti škole apsolutno moraju prihvatiti nove tehnologije koje omogućavaju olakšano učenje, učenje na daljinu, pretraživanje enciklopedijskih baza znanja, te unapređenje komunikacije učenik-učenik, učenik-nastavnik i nastavnik-nastavnik pomoću najnovijih mrežnih i internet tehnologija; i Pedagoško – sociološki aspekt – implementacija suvremene tehnologije u obrazovanje mora se provoditi isključivo u svrhu podizanja kvalitete obrazovanja (Regetar, 2002), a računalo je potrebno promatrati kao nastavno pomagalo uz pomoć kojega se može izvoditi nastavu neovisno o njezinu sadržaju.

Informatička pismenost nastavnika u Hrvatskoj

U nastavnom procesu suvremena nastavna tehnologija danas ima presudnu ulogu u kvalitetnom i efikasnom ostvarivanju ciljeva i zadataka nastave u školskom sustavu (Purković, 2000). Modernizacija nastavnog procesa primjenom suvremene obrazovne tehnologije, o kojoj je već bilo riječi, ostvaruje se preko nastavnika kao organizatora pedagoškog rada u školi (Walat, 2010). Intenzivno korištenje tehničkih pomagala u nastavnom procesu kako bi se povećala kvaliteta i efikasnost nastave, te učenike što je moguće više motiviralo za sadržaje, ključni su momenti suvremene nastavne tehnologije (Purković, 2000). Pritom se uloga nastavnika značajno mijenja. Oni postaju partneri, savjetnici i vodiči kroz proces obrazovanja. Za uspješno preuzimanje svih tih novih uloga, učitelj/nastavnik mora biti otvoren i spreman za promjene te motiviran za cjeloživotno učenje i kontinuirani profesionalni razvoj. U ostvarivanju sve zahtjevnijih

uloga nastavnicima od velikog značaja mogu biti različiti oblici tečajeva, seminara, radionica, treninga, specijaliziranih predavanja te obrazovni materijali, baze znanja i sustavi samoučenja i samotestiranja. Značajan doprinos shvaćanju važnosti informatizacije hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava dao je Matijević, dugi niz godina proučavajući teorijske pretpostavke i ispitujući stavove i spremnost sudionika nastavnog procesa na uvođenje suvremene obrazovne tehnologije u nastavu. U kontekstu informatičke pismenosti učitelja u Hrvatskoj, važno je spomenuti istraživanje provedeno 2000. godine na prigodnom uzorku od 130 učitelja razredne nastave u školama središnje Hrvatske. Ovim je istraživanjem Matijević (2000), za tu svrhu konstruiranim upitnikom, želio ispitati koliko su hrvatski učitelji razredne nastave u priliči koristiti računalo te kako ocjenjuju korisnost računala za odgoj i obrazovanje učenika početnih razreda osnovne škole. Rezultati istraživanja ukazuju da računalo kod kuće (u stanu) posjeduje 46,92% učitelja. Također, može se konstatirati da učitelji u prilično visokoj mjeri koriste računalo za pripremu svoga rada. Naime, njih 56,25% osposobljeno je za pisanje jednostavnijih tekstova na računalu, dok je 22,48% ispitanih učitelja imalo priliku priključiti se na Internet. Ispitujući stavove učitelja, razvidno je da učitelji imaju pozitivan stav prema računalima u nastavi, osobito kada je riječ o njihovom utjecaju na proces učenja i poučavanja (tvrdnje: „Dobro je da učenici što ranije upoznaju računala jer je to njihova budućnost“, „Računalo u učionici bi djecu motiviralo za učenje i osvježilo nastavni proces“), no važno je naglasiti da postoji tendencija da učitelji koji imaju kod kuće računalo imaju i nešto pozitivnije stavove. Istražujući informatičku pismenost nastavnika u Hrvatskoj, Purković (2000) dolazi do nešto drugačijih rezultata prema kojima informatička pismenost kod većine osnovnoškolskih nastavnika nije na zavidnoj razini, a isti se računalom koriste rijetko i to uglavnom za obradu teksta. Temeljni uzrok ovakvome stanju jesu postojeći stavovi i navike u nastavnom procesu. Naime, kod većine nastavnika srednje i starije životne dobi postoji stanovit strah prema računalima koji je potrebno prevladati da bi informatizacija tekla uspješno. Stoga Purković (2000) zaključuje da je u postojećem stanju „informatičke nepismenosti“ i prevladavajućih negativnih stavova iznimno teško provoditi permanentno obrazovanje i usavršavanje nastavnika za primjenu računala i informacijske tehnologije u nastavi. Zanimljivo istraživanje o samoprocjeni računalnih znanja i vještina srednjoškolskih nastavnika u Hrvatskoj proveli su Jagić i Vrkić Dimić (2010). Istraživanje je provedeno 2007. godine, putem konstruiranog upitnika, na slučajnom uzorku od 129 nastavnika zaposlenih u srednjim školama u Zadru, gradu Pagu i Biogradu na Moru. Rezultati istraživanja pokazuju da najveći dio nastavnika (60,47%) smatra da posjeduje elementarna znanja i vještine rada na računalu, dok njih 23,26% svoja znanja i vještine procjenjuje naprednim. Nadalje, 9,30% nastavnika procjenjuje svoja znanja i vještine rada na računalu kao izuzetno dobrim, a 6,98% nastavnika smatra da nemaju potrebna znanja i vještine za rad na računalu. Prema području nastavnog predmeta, važno je istaknuti kako svoja znanja i vještine rada na računalu najvišima procjenjuju nastavnici informatike, dok su u samoprocjeni najniže rangirani nastavnici iz društveno-humanističke skupine predmeta, što ukazuje na zaključak o nedovoljnoj tehnološkoj obuci budućih nastavnika tijekom visokoškolskog obrazovanja. Najveći broj nastavnika (32,56%) navodi kako je najviše znanja i vještina za rad na računalu steklo samostalno, međutim značajan je i broj onih nastavnika (29,45%) koji navode učenje

na tečaju/seminaru. Anketno istraživanje o stavovima i znanju nastavnika vezano uz integraciju informacijsko-komunikacijskih tehnologija u obrazovanje provedeno je 2006. godine (Hlede i Jovanovski, 2013) na uzorku od 272 nastavnika osnovnih i srednjih škola iz 9 županija na području Republike Hrvatske. Putem ankete autori su nastojali utvrditi stav o informatičkoj pismenosti, uporabi računala u nastavi i trajnom usavršavanju nastavnika. Rezultati ukazuju da je integracija informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavu vrlo niska. Naime, osobno računalo u pripremi nastave rijetko ili nikada ne koristi oko 54.41% nastavnika, dok svega 6.5% nastavnika redovito koristi računalo pri izvođenju nastave. S druge strane, velika većina nastavnika (95%) redovito prati stručnu literaturu i usavršava se na stručnim skupovima. Brojna istraživanja, ipak, dokazuju da računalna tehnologija sama po sebi ne rješava ništa, bez kvalitetno osposobljenih, informatički pismenih nastavnika, koji poznaju suvremene nastavne sisteme i primjenu didaktičko-metodičkih spoznaja u svjetlu nove računalne tehnologije (Staničić, 1998). Dakle, kako bi se računalo kao nastavno pomagalo moglo koristiti u nastavnom procesu nužno je uključiti nastavnike u informatičko opismenjavanje te ih osposobiti za rad s informatičkom tehnologijom. Adekvatna razina osobne tehnološke pismenosti nastavnika, uz kompetentnost primjene informacijsko-komunikacijskih tehnologija u obrazovnoj praksi čine preduvjet gradnje novih modela učenja i poučavanja te transformacije tradicionalne nastave (Apple, 1991, Gibson, 2002, Jacobsen i sur., 2002). Integracija informacijsko-komunikacijskih tehnologija u proces izobrazbe nastavnika odvija se na dvije razine: (1) pripremom nastavnika za uporabu tehnologije s naglaskom na strategijama rješavanja problema te (2) primjenom tehnologije u procesu obrazovanja nastavnika s naglaskom na sadržajni (kolegiji) i vrijednosni (iskustvo osobnog učenja, motivacija) aspekt izobrazbe (Babić i sur., 2003). U svrhu informatičkog opismenjavanja nastavnika, Hrvatska akademska i istraživačka mreža CARNet je, u suradnji s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i športa te Agencijom za odgoj i obrazovanje, pokrenula dva važna projekta: „Informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovanju – ICT Edu“, i „Tesla u školi“. Cilj navedenih projekata je informatičko opismenjavanje nastavnika, poticanje primjene digitalnih nastavnih materijala, osmišljavanja primjerenih nastavnih metoda i oblika rada za kvalitetnu primjenu IKT-a u nastavi te poticanje primjene ostalih informatičkih alata u nastavi kroz edukaciju svih učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja škola (preko 51 000 korisnika). O važnosti i ulozi navedenih projekata svjedoče i rezultati početne ankete iz 2012. godine, na uzorku od 35799 sudionika/ica radionica osnovnih i srednjih škola. Naime, rezultati pokazuju da samo 13% ispitanika često koristi svoj elektronički identitet u sustavu AAI@EduHr, dok ga 49% ispitanika nikada ne koristi. Nadalje, samo 9% ispitanika objavljuje digitalne nastavne materijale na internetu, a 10% ispitanika nikada ne koristi elektroničku poštu kao sredstvo komunikacije, iako njih 97% navodi da su upoznati s prednostima koje pruža Internet. O nedovoljnoj razini poznavanja i korištenja računala i Interneta svjedoči i podatak prema kojemu čak 77% nastavnika nikada nije obrađivalo temu Sigurnosti na internetu na roditeljskim sastancima, a njih 65% navedenu temu nije obrađivalo niti s učenicima. 87% ispitanika očekuje da će im predstojeća edukacija pomoći u nastavi. Nakon provedenih projekata sudionici – nastavnici su ponovno ispunili upitnik, a rezultati su sljedeći: 98% sudionika zadovoljno je sadržajima radionice, a njih 94% koristit će obrađene alate u svome radu.

Napredak je vidljiv i u korištenju digitalnih materijala u nastavi – čak 80% ispitanika izjavilo je da ih koristi. Od raspoložive tehnologije, nastavnici najčešće koriste projektor (36%), a zatim prijenosno računalo (29%) te stolno računalo s pristupom internetu (24%). Ono što u didaktičkom smislu može biti upitno jest podatak da je oprema koju nastavnici koriste u 64% slučajeva dostupna samo njima. Tu je, dakako, pitanje materijalno-tehničkih resursa škole, ali u nastavku upitnika 80% nastavnika odgovara kako učenicima na razini škole nije dopušteno donošenje multimedijalnih uređaja (prijenosno računalo, pametni telefon) radi korištenja istih u nastavi.

ZAKLJUČAK

Obrazovanje je jedan od najvažnijih čimbenika odgovornih za razvoj društva te je vrlo bitna njegova prilagodba promjenama koje donosi današnje informacijsko doba. Promjene u obrazovanju moraju polaziti od potreba 21. stoljeća, jer učenici koji sada započinju svoje obrazovanje, svoj radni vijek će završiti krajem prve polovice ovog stoljeća. U koncipiranju vizije narednog stoljeća, ključna uloga pripada informatici (Informatička pismenost – tema za arhiv ili trenutak u sadašnjosti, 2012). Činjenica je da naša zemlja, zbog niza povijesnih, političkih, gospodarskih i društvenih razloga, uveliko kasni za najrazvijenijim zemljama svijeta koje danas postupno ulaze u fazu razvoja koja se naziva informatičkim društvom. Iako informatika danas više ne predstavlja izbor, već nužnost i realnost, u hrvatskom obrazovnom sustavu, ona još uvijek ne zauzima dovoljno važno mjesto i smatra se izbornim predmetom. Dakako, projekt obvezne informatike od prvog razreda osnovne škole nije lak zadatak, pošto dio škola nema zadovoljavajuće kapacitete i potrebne resurse, no kako je informatika ulaganje u sutrašnjicu, odnos prema informatici mora se promijeniti čim prije. Učenici moraju biti informatički pismeni i zbog svoje prilagodljivosti i zapošljivosti kada informatički sektor ulazi u sve ostale grane gospodarstva i života, a informatičke tehnologije postaju presudne za potencijal jedne zemlje (Politička platforma Nacionalnog vijeća učenika Republike Hrvatske). To za sobom svakako povlači i pitanje informatičkog opismenjavanja učitelja i nastavnika, ali prije svega promjene u stavovima i svijesti nastavnika o korištenju suvremene obrazovne tehnologije. Dakle, modernizacija obrazovnog sustava u Hrvatskoj predstavlja velik i značajan pothvat, a zahtijeva promjene onoga što se podučava (nastavni plan i program), kako se podučava (pedagogija) i odgovornosti onih koji pružaju usluge, i to u smislu odgovornosti za rezultate (Hlede i Jovanovski, 2013).

LITERATURA

1. Apple, M. W. (1991). The new technology: is it part of the solution or part of the problem in education? *Computers in the Schools*, 8 (1-3), str. 59-81.
2. Babić, N., Irović, S., Krstović, J. (2003). Suvremene edukacijske tehnologije i edukacija, *Informatologia*, 36 (1), str. 8-14.
3. Bazić, J., Minić, V. (2007). Margins about influence of informatics on changes in education, *Informatologia*, 40 (3), str. 211-215.
4. CARNet: ICTedu (2014). Dostupno na: http://www.carnet.hr/ictedu/o_projektu (pristupljeno 01.03.2017.)

5. CARNet: Nacionalni portal za učenje na daljinu „Nikola Tesla“ (2013). Dostupno na: www.carnet.hr/...nikola_tesla (pristupljeno 01.03.2017.)
6. Gibson, S. E. (2002). Using a problem based, multimedia enhanced approach in learning about teaching, *Australian Journal of Educational Technology*, (4), str. 11-22.
7. Hlede, V., Jovanovski, V. (2013). Mogućnosti za uvođenje e-obrazovanja u osnovne i srednje škole u Hrvatskoj. Dostupno na: http://bib.irb.hr/datoteka/654016.uvod_e_obrazovanja_Jovanovski_Hlede_literatura.pdf (pristupljeno 06.03.2017.)
8. Informatička pismenost – tema za arhiv ili trenutak u sadašnjosti (2012). Dostupno na: <http://www.edukacentar.hr/Blog/Informaticka-pismenost-tema-za-arhiv-ili-trenutak-u-sadasnjosti> (pristupljeno 06.03.2017.)
9. Jacobsen, M., Clifford, P., Friesen, S. (2002). Preparing teachers for technology integration: Creating a culture of inquiry in the context of use, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2 (3).
10. Jagić, S., Vrkić Dimić, J. (2010). Samoprocjena računalnih znanja i vještina srednjoškolskih učenika i nastavnika u kontekstu njihova komunikacijskog razvoja, *Informatologija*, 43 (3), str. 189-197.
11. Kostović-Vranješ, V. (2012). Suvremena nastava prirodoslovlja. Dostupno na: <http://www.ffst.hr/images/50013806/kostovic.prds.pdf> (pristupljeno 07.03.2017.)
12. Matijević, M. (1998). Multimedijsko obrazovanje na daljinu i internet, U: Božičević, J. (ur.): *Obrazovanje za informacijsko društvo* (II. dio). Zagreb: Akademija tehničkih znanosti Hrvatske.
13. Matijević, M. (2000). Hipermedijska obrazovna tehnologija u osnovnoj školi, U: Rosić, V. (ur.): *Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 33-39.
14. Matijević, M. (2002). Internet, multimedij i cjeloživotno učenje, U: Klapan, A., Matijević, M. (ur.): *Obrazovanje odraslih i cjeloživotno učenje*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
15. Nacionalni program za mlade od 2009. do 2013. godine. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti Republike Hrvatske, 2009.
16. Nadrljanski, Đ. (2006). Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja, *Informatologija*, 39, 4, str. 262-266.
17. Politička platforma Nacionalnog vijeća učenika Republike Hrvatske. Dostupno na: <http://nvurh.skole.hr/platforma> (pristupljeno 07.03.2017.)
18. Purković, D. (2000). Analiza iskorištenosti računala u nastavnom procesu, U: Rosić, V. (ur.): *Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 257-267.
19. Rešetar, Z. (2002). Informatizacija društva i nova civilizacija u nastupanju (mjesto Hrvatske u tim procesima). Zagreb: Radni materijal.
20. Staničić, S. (1998). Informatička tehnologija u suvremenom obrazovanju, *Napredak*, 139 (1), str. 52-59.
21. Topolovec, V.; Mrkonjić, I.; Vlašić Z. (1999). Nastavnici i učenici u procesu informatizacije hrvatskog školstva, U: *Zbornik radova drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija*. Rijeka.
22. Walat, W. (2010). Necessity of education changes under developing information and communication technologies, *Informatologija*, 43 (2), str. 116-121.

POKEMONI U AUŠVICU

POKÉMONS IN AUSCHWITZ

Nenad GLUMBIĆ, Branislav BROJČIN, Mirjana ĐORĐEVIĆ,
Vesna ŽUNIĆ-PAVLOVIĆ

Univerzitet u Beogradu –Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Pokémon Go je aplikacija bazirana na augmentativnoj realnosti koja podrazumeva hvatanje virtuelnih stvorenja na javnim mestima. U ovoj igri je na dnevnoj bazi aktivno učestvovalo na desetine miliona ljudi u više od 30 zemalja sveta. Prva istraživanja objavljena tokom 2016. i 2017. godine ukazuju na pojavu pojačane fizičke aktivnosti tokom učešća u igri Pokémon Go kod tinejdžera i studenata koji inače imaju sedanterni način života. Za neke od njih ova igra je postala redovna kardio-vaskularna vežba praćena značajnim gubitkom telesne mase. Takođe, ne bi trebalo zanemariti ni pozitivan uticaj igre na istraživanje lokalnih prostora i širih geografskih lokacija. Međutim, uporedo sa pozitivnim efektima ove aplikacije, uskoro je zabeležena pojava ozbiljnih povreda mladih ljudi u saobraćajnim nesrećama izazvanim potpunom zaokupljenošću pažnje igrom. Medicinski stručnjaci takođe su ukazali na činjenicu da učešće u igri na nekim lokacijama može da poveća rizik od izlaganja infektivnim agensima koje uzrokuju komarci. Osim toga, neki igrači utiču na pojavu desakralizacije specifičnih prostora igrajući Pokémon Go u porođajnim salama, baptističkoj crkvi, pa čak i bivšem nacističkom logoru Aušvic-Birkenau. Pojedinci koji promovišu korišćenje takvih aplikacija u cilju unapređenja kvaliteta života njihovih korisnika takođe bi trebalo da imaju na umu tamnu stranu ljudskog ponašanja zaglavljenog između dve realnosti.

Ključne reči: augmentativna realnost, igra, rizici

ABSTRACT

Pokémon Go is the augmentative reality-based application which involves catching of virtual creatures in prominent public locations. The game used to have tents of million active daily users in more than 30 countries in the world. The first studies released in 2016 and 2017 revealed that teenagers and university students with sedentary life style became more physically active during the time they played Pokémon Go. For some of them the game was regular cardiovascular exercise resulting in significant weight loss. Also, no one should deny that the game may promote exploration of local areas and geographical locations. However, alongside with the positive effects of this application, it was soon found out that some youngsters were seriously injured in car accidents because their attention was completely absorbed by the game. Medical professional also pointed out that playing the game in certain location could elevate the risk to exposure of mosquito-borne diseases. In addition, some players took part in desacralization of specific spaces playing Pokémon Go in delivery rooms, Baptist church and even in a former Nazi death camp Aushwitz-Birkenau. Individuals who promote usage of such applications in quality life improvements should also keep in mind dark side of human behaviour wedged between two realities.

Keywords: augmentative reality, game, risks

UVOD

Aplikacija Pokémon Go zvanično je postala dostupna javnosti 22. jula 2016. godine i za samo dve nedelje preuzeta je 30 miliona puta. Sa više od 26 miliona korisnika na dnevnom nivou ova igrice ubrzo je prerasla u planetarni fenomen (Clark and Clark, 2016). Reč je o igri baziranoj na augmentativnoj realnosti koja je u potpunosti uklopljena u realan geografski prostor. Učesnici ove igre skupljaju na svojim mobilnim telefonima virtuelne karaktere pomoću kojih se hvataju Pokemoni. Ovi virtuelni karakteri se mogu prikupiti na različitim javnim mestima poznatim kao Pokemon stanice (Pokestops) ili kroz borbu sa virtuelnim karakterima saigrača. Već sledeće godine publikovana je opsežna analiza tržišta mobilnih aplikacija u kojoj se igra zasnovana na augmentativnoj realnosti – Ingress, sa podelom učesnika na dva tima koji obezbeđuju portale na poznatim geografskim lokacijama, navodi kao direktan prethodnik igre Pokémon Go. Obe aplikacije kreirala je kompanija Niantic, ali je Ingress sa „samo“ 14 miliona preuzimanja u trogodišnjem periodu ubrzo nadmašen daleko popularnijom igrom Pokémon Go (Goggin, 2016). Istraživanja efekata igara zasnovanih na augmentativnoj realnosti, osim onih vezanih za analizu tržišta i neka softverska rešenja, veoma su retka. Alexander i Matthew Clark (2016) ukazuju na diskrepancu između rapidnog širenja određene mobilne aplikacije i dugotrajnog procesa planiranja i realizacije istraživanja koji se, i u najrazvijenijim zemljama sveta, retko završavaju u periodu kraćem od osam meseci. Cilj ovog rada je da, na osnovu analize do sada objavljenih studija, ukaže na pozitivne, ali i na potencijalno negativne efekte korišćenja aplikacije Pokémon Go i drugih sličnih igara.

Pozitivni efekti

Pojava aplikacije Pokémon Go uticala je na ponašanje miliona ljudi širom sveta. Osobe koje su vodile sedanterni način života odjednom su postale motivisane da šetaju, trče, voze bicikle i preduzimaju čitav niz drugih aktivnosti samo da bi probile Pokemonova jaja ili uhvatile virtuelno biće. Istraživanja sprovedena u Hong Kongu pokazala su da se u igru uključuju upravo oni studenti koji pre pojave ove aplikacije nikada nisu ni šetali ni trčali. Stoga autorka ovog istraživanja zaključuje da bi stručnjaci iz oblasti javnog zdravlja trebalo da koriste pozitivna iskustva učesnika igre u promovisanju zdravih životnih stilova (Wong, 2017). Na pozitivne stavove učesnika igre prema fizičkim aktivnostima tokom realizacije igrovih aktivnosti ukazuje i obimna studija sprovedena u Švedskoj (Lam, 2017). Ispitanici obuhvaćeni ovim istraživanjem ukazuju i na pozitivne efekte igre u oblasti podsticanja socijalnih interakcija, iako izražavaju bojazan da bi ih susret sa nepoznatim osobama mogao dovesti i u neprijatnu situaciju. Ipak, u literaturi se obično navodi da su igre bazirane na augmentativnoj realnosti u principu imale pozitivan doprinos socijalnim interakcijama. Učesnici igre Pokémon Go skupljaju se na Pokemon stanicama i Pokemon teretanama, saraduju u igri, svrstavaju se u timove i dele zadovoljstvo u zajedničkoj aktivnosti. Time se prevazilaze moguća socijalna ograničenja tradicionalnih video igara. Repetitivna priroda zadataka koji se postavljaju u ovoj igri mogla bi da bude posebno prijatna za decu sa spektrom autističkih poremećaja koja se uključuju u vršnjačke interakcije mnogo lakše tokom učešća u ovom tipu igara nego u drugim svakodnevnim aktivnostima (Das et al., 2017). Istraživanja sprovedena na ispitanicima iz opšte populacije takođe pokazuju da su

tipični učesnici igre naglašeno introvertovani pojedinci, kojima je igra pružila mogućnost da sklope nova prijateljstva (Tabacchi et al., 2017). Ovakav nalaz nije univerzalan, tako da neki autori ne nalaze bitne razlike u nivou introvertovanosti-ekstrovertovanosti između igrača i neigrača (Mattheiss et al., 2017). Međutim, oni nalaze da su učesnici igre Pokémon Go imali značajno niže skorove na crti ličnosti koja se određuje kao savestanost, opisujući sebe kao nedovoljno organizovane i veoma spontane osobe. Brojni pokušaji da se augmentativna realnost prenese u nastavu geografije, istorije, biologije, arheologije i drugih oblasti ukazuju na moguću edukativnu vrednost ovakvih igara, ali nam nije poznato da li je aplikacija Pokémon Go korišćena i u ove svrhe.

Moguće opasnosti

Tek nekoliko meseci pošto je igra Pokémon Go doživela planetarnu popularnost pojavili su se i prvi izveštaji o manje ili više ozbiljnim ozledama koje su zadobili igrači. Uglavnom je reč o pešacima koji su, zadubljeni u igru, prevideli da im u susret dolazi neko motorno vozilo (Joseph and Armstrong, 2016, Raj et al., 2016, Serino et al., 2016). Opisan je i slučaj devetnaestogodišnjeg mladića koji je, vozeći manji kamion, pokušao da baci virtuelnu loptu i ulovi Pokemona koji se pojavio na drugoj strani ulice. Gubitak kontrole nad vozilom rezultirao je povredama tri putnika i samog vozača (Joseph and Armstrong, 2016). U novinskim člancima moguće je pronaći i druge oblike rizičnog ponašanja kao što su neovlašćeno prelaženje državne granice u potrazi za Pokemonima ili zasedanje nedovoljno bezbednih geografskih područja nastanjenih komarcima koji prenose arbo-viruse. U nedavno objavljenom istraživanju identifikovano je 17 različitih vrsta ozleda i bihevioralnih poremećaja koji se mogu dovesti u neposrednu vezu sa igrom Pokémon Go (Pourmand et al., 2017). Već od ranije opisana pojava zavisnosti od tradicionalnih video-igrice mogla bi da se proširi i na oblast augmentativne realnosti. Posebno su opasne situacije u kojima učešće u augmentativnoj realnosti predstavlja beg i zanemarivanje stvarnih problema što kao krajnju posledicu ima ekstreman distress, preplavljenost negativnim emocijama i nemogućnost da se ostvare životni ciljevi i preuzme odgovornost za vlastito ponašanje (Das et al., 2017). Ne zanemarujući potencijalne rizike po fizičko i mentalno zdravlje pojedinačnih učesnika igre važno je istaći i mnogo šire posledice koje na prvi pogled nisu odmah uočljive. Iako igra Pokémon Go ni na koji način ne podstiče nasilje neki autori ukazuju na upadljive sličnosti između učesnika u ovoj igri i članova maloletničke bande: pripadnici grupe imaju boju sa kojom se identifikuju; stupaju u rivalske odnose sa pripadnicima drugih grupa i osvajaju teritoriju u realnom prostoru na račun pripadnika svoje grupe. Osim toga, za uspeh u zajedničkoj aktivnosti neophodna je žrtva, od one trivijalne kao što je ulaganje vremena da bi saigrač bio uspešniji, do ugrožavanja vlastitog života u slučaju pripadnika maloletničke bande. Motivacija adolescenata, uzrasta između 13 i 18 godina, da se uključe u neku grupu delinkventata neretko je slična motivacija igrača da se priključe zajedničkoj igri: socijalna prihvaćenost, mogućnost da se ispolji frustracija, da se zadobije poštovanje članova zajednice itd. Manipulacije pripadnicima maloletničke bande više je nego očigledna. Međutim ona može da postoji i u prostoru augmentativne realnosti. Naime, sama igra Pokémon Go zasnovana je na razvijanju kolektivnog identiteta. Pripadnik grupe trudi se da ima što bolja postignuća, ali je količina besplatnih resursa ograničena.

Običnim igračima oni su sasvim dovoljni, ali će oni koji su postali opsjednuti igrom koristiti dodatne resurse za kupovinu Pokemona i drugih virtuelnih ajtema čime iskustvo igranja poprima nove dimenzije (Quinn, 2016). Ako analiziramo strukturu i komercijalne karakteristike igara čiji su glavni junaci Pokemoni dolazimo do zaključka da igra svojim konzumentima nudi jedan alternativni svet u kome se lako uspostavljaju veze sa drugim igračima. Iza tog pojavnog sloja, međutim, od igrača se traži da love i pripitomljavaju čudovišta koja će im onda pomoći da ulove još novih čudovišta. Deca se tako postepeno uvode u svet akumulacije vrednosti, beskrajne kompeticije i potrošnje (Allison, 2008). Ovaj „džepni kapitalizam“ kako ga je u svojoj kritici nazvala Alisonova dobio je svoju neprikrivenu formu u „ortačkom“ dogovoru kompanije Niantic da svi McDonalds restorani u Japanu postanu ujedno i Pokemon stanice i Pokemon teretane. Gotovo je nemoguće zanemariti cinično obrazloženje vlasnika McDonalds restorana da učesnici igre nisu u obavezi da konzumiraju njihove proizvode. Govoreći o etičkim pitanjima učešća maloletne dece u igrama zasnovanim na augmentativnoj realnosti Das i saradnici (2017) ukazuju na činjenicu da se o učesnicima igre Pokémon Go prikupljaju informacije o trenutnoj lokaciji, navikama u kretanju i rutinama u izboru pojedinih artikala. Ove informacije se zatim lako mogu koristiti za potkrepljivanje ili kažnjavanje određenih oblika potrošačkog ponašanja. Tako se, na primer, pomoću geolokacije može utvrditi tačan položaj deteta koje igra Pokémon Go i zatim se ono može navesti da „svrati“ do najbližeg restorana brze hrane u kome ga očekuje nagrada. Kao najdrastičniji primer postepene promene svesti igrača Pokémon Go navodimo slučajeve desakralizacije prostora koji se smatraju posebnim, intimnim ili svetim i za koje se vezuju specifične emocije. Tako su igrači hvatali Pokemone na grobljima, u crkvama, porođajnim salama i sl., a vrhunac neukusa svakako je pojava Pokemona u nacističkom logoru smrti, Aushwitz-Birkenau, i u memorijalnom kompleksu posvećenom žrtvama nacizma u Vašingtonu. Svi navedeni slučajevi upotrebe ili zloupotrebe igara zasnovanih na augmentativnoj realnosti treba da posluže samo kao moguća ilustracija složenosti fenomena koji se u aktuelnoj naučnoj praksi i dalje ispituju tradicionalnim naučnim sredstvima. Igre kao što je Pokémon Go objedinjuju i ujedno transcendiraju fizički, virtuelni i socijalni prostor, postavljajući pred istraživače nove metodološke i etičke izazove.

LITERATURA

1. Allison, A. (2008). Pocket capitalism and virtual intimacy: Pokemon as symptom of postindustrial youth culture. In Anthony Y. H. Fung (ed.), *Asian Popular Culture: The Global (Dis)Continuity*, New York: Routledge, 200.
2. Clark, A. M., & Clark, M. T. (2016). Pokémon Go and research: Qualitative, mixed methods research, and the supercomplexity of interventions. *International Journal of Qualitative Methods*, 15 (1), 1-3.
3. Das, P., Zhu, M. O., McLaughlin, L., Bilgrami, Z., & Milanaik, R. L. (2017). Augmented reality video games: New possibilities and implications for children and adolescents. *Multimodal Technologies and Interaction*, 1 (2), 1-10.
4. Goggin, G. (2016). Locating mobile media audiences. In: C. Hight and R. Harindranath, eds. 2017. *Plain view with Pokémon Go. Studying Digital Media Audiences: Perspectives from Australasia*. New York: Routledge, str. 1-19.

5. Joseph, B., & Armstrong, D. G. (2016). Potential perils of peri-Pokémon perambulation: the dark reality of augmented reality?. *Oxford Medical Case Reports*, 10, 265-266.
6. Lam, J. (2017). Klara, färdiga, Pokémon Go! En studie kring användarnas attityd kring fysisk aktivitet och sociala interaktioner med Augmented Reality spelet Pokémon Go. Malmö Högskola.
7. Mattheiss, E., Hochleitner, C., Busch, M., Orji, R., & Tscheligi, M. (2017). Deconstructing Pokémon Go – An empirical study on player personality characteristics. In *International Conference on Persuasive Technology* (pp. 83-94). Springer, Cham.
8. Pourmand, A., Lombardi, K., Kuhl, E., & O'Connell, F. (2017). Videogame-related illness and injury: A review of the literature and predictions for Pokémon GO!. *Games for Health Journal*, 6 (1), 9-18.
9. Quinn, J. (2016). Identity of Pokemon Go players: How social gaming affects behavior. *Advanced Writing: Pop Culture Intersections*. Paper 19.
10. Raj, M. A., Karlin, A., & Backstrom, Z. K. (2016). Pokémon GO Imaginary Creatures, Tangible Risks. *Clinical Pediatrics*, 55 (13), 1195-1196.
11. Serino, M., Cordrey, K., McLaughlin, L., & Milanaik, R. L. (2016). Pokémon Go and augmented virtual reality games: a cautionary commentary for parents and pediatricians. *Current Opinion in Pediatrics*, 28 (5), 673-677.
12. Tabacchi, M. E., Caci, B., Cardaci, M., & Perticone, V. (2017). Early usage of Pokémon Go and its personality correlates. *Computers in Human Behavior*, 72, 163-169.
13. Wong, F. Y. (2017). Influence of Pokémon Go on physical activity levels of university players: a cross-sectional study. *International Journal of Health Geographics*, 16 (1), 1-22.

Zahvalnost

Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu “Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću” (ON 179017), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

STIL UČENJA KAO VODIČ KA USPEŠNIM REŠENJIMA

LEARNING STYLE AS A GUIDE TO SUCCESSFUL SOLUTIONS

Salim GORANAC, Tatjana ILIĆ, Ana NIKOLIĆ

Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno", Zemun, R. Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Jedan od aktuelnih problema današnjih nastavnika je motivacija učenika za rad na času i za uključivanje u sam proces učenja. Svako dete u odeljenju je jedinstveno i specifično na svoj način. Međutim, po uključivanju u grupu, iz najbolje namere, u cilju podsticanja, najčešće se deca procenjuju po sposobnostima da se prilagode i ponašaju prema postavljenim standardima. Ocenjivanje, pohvale, kritike, sugestije često su ispred istraživanja, otkrivanja, igranja i postavljanja pitanja. Oponašanje je jedno od najefikasnijih metoda podučavanja. Uz uspostavljanje poverenja između učitelja i učenika, svaki nastavni proces postaje interaktivan. Prvi korak u izgradnji obostranog poverenja jeste uspostavljanje dvosmerne ravnopravne komunikacije, sa potpunim uvažavanjem informacija koje dete govori. Ključ uspešnog planiranja nastave i aktivnosti dolazi sa uvidom u izazove i slabosti deteta i kako ih ono vidi. Kad nastavnik sluša dete i dete sluša nastavnika. Upoznavanjem stila učenja kod učenika lako se može odrediti motivator koji učeniku omogućava sopstveni proces učenja, postupak rešavanja problema u sopstvenom ritmu. Jedan od preporučljivih metoda učenja jeste korišćenje mapa uma, koje izvorno potiču od psihologa Tonija Buzana. Slika govori više od hiljadu reči. Kada se razmišlja korišćenjem mapa uma u svakodnevnom životu, gradi se celovit doživljaj. Realizacija nastave i sam proces učenja kroz mape uma omogućava istovremeno organizovano angažovanje obe hemisfere mozga. Informacije se brzo pamte uz pomoć puno boja, slika, asocijacija. Na ovaj način moguće je organizovati različite sadržaje, lekcije, pa i cele knjige. Mape omogućavaju uvid u celinu sadržaja, a ukoliko su centralni likovi specifični ili smešni, mozak ih upamti za veoma kratko vreme. Mape uma pomažu i organizaciju znanja i veština i praktičnu primenu. Razmišljajući na ovaj način, bolje vladamo sobom i svojim emocijama uz razdvajanje bitnog od manje bitnog, realno od nerealnog i korisno od štetnog.

Ključne reči: nastavni proces, stil učenja, mape uma

ABSTRACT

One of the current problems of today's teachers is the motivation of students to participate during the class, and to take part into the learning process. Every child in the class is unique and specific in its own way. However, upon joining the group, children are most oftenevaluated by their ability to adapt and behave according to the existing standards. Evaluation, praise, criticism and suggestions are often before the investigation, detection, playing and asking questions. Imitation is one of the most effective methods of teaching. With the establishment of trust between students and teachers, each teaching process becomes interactive. The first step in building a mutual trust is to establish an equal two-way communication, with a full respect of information that a child speaks. The key to a successful planning of the lessons and activities comes with an insight into the challenges and weaknesses of a child and how they perceive things. When the teacher listens to the child and the child listens to the teacher. By getting to

know the students' learning styles, it can be easily determined motivator that allows the pupil's own learning process and the process of solving problems in their own rhythm. One of the preferred methods of learning is the use of mind maps, which originally comes from the psychologist Tony Buzan. A picture speaks a thousand words. When considering the use of mind maps in their everyday lives, we build up a comprehensive experience. The realization of the teaching and learning process through the mind map allows simultaneous involvement of organized both hemispheres of the brain. Information is quickly remembered with the help of a lot of colors, images and associations. In this way it is possible to organize a variety of content, lessons, and even entire books. Maps provide an insight into the overall content, and if the central characters are specific or funny, the brain remembers them in a very short time. Mind Maps help the organization of knowledge and skills and practical application. Thinking in this way, we are more aware of ourselves and our emotions, separating the important from the less important, the real from the unreal, and the helpful from the harmful.

Keywords: teaching, learning style, mind maps

UVOD

Ako poštujete dete i ono će samo sebe poštovati. Poštujte detetove veštine, uspehe i jedinstvenost. Deca i mališani imaju različite temperamente, različite veštine, različite potrebe za bukom, tišinom, toplinom, spavanjem, hranom itd. Te razlike su detetove specifičnosti. Odrasli veruju da takve istaknute karakteristike pokazuju detetov poziv, odnosno sklonosti ka nekom zanimanju. Međutim, svi učenici na početku školovanja, nezavisno od porekla, temperamenta, telesnih razlika ili drugih jedinstvenih kvaliteta smeštaju se u iste učionice. Kada deca dođu u učionicu, procenjuju ih po njihovim sposobnostima da se prilagode i ponašanju prema postavljenim standardima. Iako učitelji imaju najbolje namere da deca uživaju i budu podsticana, mnoge njihove metodologije – pohvale, ocenjivanje, oduzimanje i davanje privilegija na osnovu truda i/ili uspeha – zamišljene su da navedu svakoga da savladava iste sadržaje. Pamćenje podataka, pisanje testova i dobijanje ocena zamenili su istraživanje, čuđenje, otkrivanje, igranje i postavljanje pitanja. Kako bi se u detetu održala živa, motivišuća sila za učenjem, potrebno je hvaliti njegovu želju za čuđenjem, igrom, otkrivanjem i pitanjima; hvaliti njegove veštine, interesovanja, uspehe i jedinstvenost i na taj način preokrenuti negativno školsko iskustvo ili poboljšati već dobru situaciju (Vilis & Kindl, 2005).

Motivacija

Oponašanje je jedno od najmoćnijih oruđa podučavanja dece kojim se moramo služiti. Količina i kvalitet informacije koju dete donosi može poslužiti kao dobar oslonac za razgovor sa detetom o njegovim jakim, kako ih ono vidi. Ta informacija omogućava i da prepoznate i prihvatite njegove izazove i slabosti kako ih ono vidi. Način komunikacije sa detetom različito će delovati na mogućnost da se informacija upotrebi delotvorno za podsticanje uspeha u učenju. Osnove komunikacije su: slušajte, uvažavajte, čekajte, sledite. Slušanje detetovog mišljenja i ideja stvara poverenje, a poverenje je osnov koji je potreban za delotvoran rad sa njegovim stilom učenja. U modelu stila učenja, veoma je važno prihvatiti detetovo mišljenje takvo kakvo jeste. Detetovi odgovori su vredna i nužna informacija koja pomaže da se obnovi njegova motivacija za učenjem ili za napredovanjem ka novom stepenu uključivanja u proces

učenja. Detetovi odgovori su njegov početni položaj u toj diskusiji. Potrebno ih je saslušati pažljivo i s poštovanjem. Roditelji i učitelji sve vreme prave pretpostavke i prosuđuju o deci. Planiraju njihovu budućnost. Imaju u odnosu na njih detaljna očekivanja. Uglavnom nam se ne čini da bi trebalo pitati šta mladi ljudi očekuju i žele ili kakve su njihove brige i potrebe u učenju kako ih oni vide. Kao odbranu, mnogi mladi ljudi još u ranom uzrastu nauče kako da nas isključe. To bi mogao biti položaj u kom se nalazite sa svojim detetom kada počinjete da određujete stil učenja. Slušanje je samo prvi korak ka poboljšanoj komunikaciji. Potpuno uvažavanje onoga što vam dete kaže, bilo da se s tim slažete ili ne, predstavlja drugi korak. Detetu vaše uvažavanje znači da ste ga čuli. To nužno ne znači da se slažete. Deca koja su više navikla na pridike, sugestije, objašnjenja i savete nego na uvažavanje možda neće znati šta da kažu kad ih uvažavate. Tada postaje važno znati i upotrebiti treći korak poboljšane komunikacije. Kad počnete da ih slušate, počće i oni da slušaju vas. Pokušavajući da slušate i uvažavate detetovo stajalište, utvrđujete uzajamno poštovanje i teren za interakciju, a vaše dete uči kako da sluša i uvažava vas i druge. Jedan od najvažnijih poklona koji možemo dati deci je dozvoliti im sopstveni proces učenja, sopstveni postupak rešavanja, u njihovom sopstvenom ritmu (Vilis & Kindl, 2005). Uopšteno posmatrano, na nastavnika se ne gleda više kao na osobu koja prenosi znanje već se njegova uloga pomera od informativne ka formativnoj. Očekuje se od nastavnika da podstiče individualni razvoj učenika, da ih uči učenju, da podstiče nove načine razmišljanja. Efikasnost obrazovnog sistema u velikoj meri zavisi od nastavnika, od nivoa njihovog inicijalnog i kontinuiranog obrazovanja, od njihove motivisanosti i statusa. U kvalitetnoj nastavi ciljevi nastavnika moraju biti i ciljevi učenika. Pravilno upravljanje u nastavi moralo bi da izazove kod učenika aktivnost i samostalnost, podstičući ga da svesno teži ostvarivanju viših rezultata. To bi bio i najviši cilj upravljanja u nastavi. Mogućnost ostvarenja ovog, najvišeg cilja leži u primeni principa kibernetike na nastavni proces. Time bi do učenika stizao veći broj informacija, povratnom vezom nastavnik bi imao stalni uvid u ostvarenje postavljenog cilja kao i mogućnost za adaptaciju prema upravljanoj sistemu. Dobili bismo daleko efikasnije procese učenja i nastave, zadovoljnije učenike sa višim stepenom aspiracije i nastavnike kao vešte upravljače čitavog nastavnog procesa. Ona predstavlja moćno grafičko sredstvo koje obezbeđuje univerzalni ključ za oslobađanje potencijala mozga. Svako dete ima svoj stil učenja, opažanja i saznavanja sopstvenog okruženja. Stil učenja kao strategija za rešavanje problema određena je motivacijom, emocijama, opažanjem, stavovima, uslovima sredine i slično i kao takav u direktnoj je vezi sa inteligencijom i osobinama ličnosti. Postoje različiti načini da se ostvari potencijal. Poznato je nekoliko klasifikacija stilova učenja koji u razmatranje uzimaju način obrade podataka ili osobine ličnosti. Nije nam cilj da se kruto držimo podela i određenih kategorija, već da nastava postane fleksibilnija u smislu korišćenja različitih metoda rada uz uvažavanje različitosti.

Mape uma

Mapa učenja može biti upotrebljena u svakom aspektu života u kome će poboljšano učenje i jasnije razmišljanje povećati čovekov učinak. Mapa učenja poseduje četiri osnovne karakteristike: Predmet pažnje je kristalizovan i jasan u centralnoj slici; Glavne teme predmeta se granaju iz centralne slike; Grane sadrže ključni lik ili kjučnu

reč otisnutu na pridruženoj (docrtanoj) liniji. Teme od manjeg značaja se takođe predstavljaju kao grane povezane sa granama višeg nivoa; te Grane formiraju povezanu »razgranatu« strukturu. Mape učenja se mogu naglasiti i obogatiti bojama, slikama, šiframa i iluzijom trodimenzionalnosti, da bi bile interesantnije, lepše i jedinstvenije. Samim tim poboljšavaju kreativnost, pamćenje i evociranje upamćenog. Mape učenja pomažu da se napravi razlika između mentalnog kapaciteta skladištenja, što mapa omogućava da se pokaže i mentalne efikasnosti skladištenja. Efikasno skladištenje podataka multiplicira kapacitete. To je razlika kao između dobro uređenog i loše uređenog skladišta, ili biblioteke sa ili bez sistema reda. Razumevanje razgranate prirode realnosti nam daje uvid ne samo u prirodu razumevanja, već u prirodu nesporazuma, na taj način pomažući da se izbegnu mnoge emotivne i logičke zamke koje osujećuju naše pokušaje da komuniciramo (Buzan, 1984). Mapiranje sadržaja vodi ka formiranju strukture koja je organizovana po principima hijerarhije, kategorizacije. Pojmovi direktne povezanosti zasnivaju se na ključnim pojmovima na osnovu kojih se može organizovati mnoštvo drugih pojmova. Primarne ideje su na svom mestu, tako da sekundarne i tercijalne ideje mogu da ih prate brzo i lako, u cilju olakšavanja harmonične strukture misli, a grane služe da uobličie, izvajaju i izgrade mape učenja omogućavajući mozgu da razmišlja na prirodno strukturisan način. Zakoni izrade mape učenja su namenjeni povećanju, a ne ograničavanju mentalne slobode. Veoma je važno da se red ne pomeša sa krutošću ili sloboda sa haosom. Često se red prihvata sa negativnom konotacijom kao rigidan i ograničavajući. Slično, sloboda se greškom zamenjuje i sa nedostatkom strukturisanosti. Mentalna sloboda predstavlja sposobnost da se stvori red iz haosa. U danjašnje vreme informacija se smatra mnogo važnijom nego sam pojedinac. Kao rezultat toga, čovek je postao mentalno preopterećen i gotovo doslovno »preplaljen« informacijama. Eksplozija informacija i izdavačka groznica poprimaju neverovatan tempo, dok sposobnost pojedinca da izađe na kraj sa svim tim, i da uči, ostaje zapostavljena. Ukoliko uopšte, želi da uspostavi kontrolu nad tom situacijom, on ne sme više da uči »čiste činjenice«, nego nove sisteme za suočavanje informacijama i njihovo proučavanje, nove načine korišćenja sopstvenih sposobnosti za učenje, razmišljanje, pamćenje, izlaganje i rešavanje problema (Buzan, 1984). Savremeno društvo u različitim oblastima, pa i u okviru obrazovnog sistema često se trudi da zadovolji formu i tako u međuvremenu zaboravi suštinu. Po upoznavanju učenika, u najranijem uzrastu, najpre ga treba usmeriti na upoznavanje činjenica o njemu, a kasnije sa formiranjem stila učenja i sa činjenicama o drugim stvarima. U početku učimo kako se uči. Sa uvidom u celinu detalji su manje bitni, mogu se dodavati, oduzimati, zaboravljati i ponovo učiti. Rezultat je učenje sa razumevanjem nasuprot prostom reprodukovanju činjenica. Učenjem na ovaj način stvaraju se nove asocijativne veze i neuralni putevi, povezuje se sadržaj koji se smisleno nadovezuje na centralni pojam. Jednom stvorena mapa može da se razgrana i kasnije, svaki put kada neki novi sadržaj asociira na centralni lik već stvorene mape.

ZAKLJUČAK

Svako dete u odeljenju je jedinstveno i specifično na svoj način. Oponašanje je jedno od najefikasnijih metoda podučavanja. Uz uspostavljanje poverenja između učitelja i učenika, svaki nastavni proces postaje interaktivan. Prvi korak u izgradnji obostranog

poverenja jeste uspostavljanje dvosmerne ravnopravne komunikacije, sa potpunim uvažavanjem informacija koje dete govori. Kad nastavnik sluša dete i dete sluša nastavnika. Upoznavanjem stila učenja kod učenika lako se može odrediti motivator koji učeniku omogućava sopstveni proces učenja, postupak rešavanja problema u sopstvenom ritmu. Slika govori više od hiljadu reči. Kada se razmišlja korišćenjem mapa uma u svakodnevnom životu, gradi se celovit doživljaj. Rezultat je učenje sa razumevanjem nasuprot prostom reprodukovanju činjenica.

LITERATURA

1. Vilis, M. & Kindl, V. (2005). Otkrijte svoj stil učenja. Beograd: FINESA.
2. Buzan, T. (1984-96): Use your mind, BBC Books.

MEĐUZAVISNOST REDOVNOG POHAĐANJA NASTAVE I MOTIVACIJE ZA UČENJE

INTERDEPENDENCE OF REGULAR SCHOOL ATTENDANCE AND MOTIVATION FOR LEARNING

Enisa GOLOŠ, Jasmina BALIĆ

Pedagoški zavod Mostar, Mostar, Bosna i Hercegovina

Prethodno saopštenje

APSTRAKT

Istraživanjem se željelo ispitati kako redovno pohađanje nastave utječe na kvalitet života srednjoškolaca. Istovremeno se ukazalo na motivaciju kao važan faktor u postizanju dobrih rezultata u učenju, izgradnji pozitivnog stava učenika prema ocjenjivanju i procjenjivanju nivoa znanja, vještina i ličnih kompetencija. Uzorak istraživanja činilo je 110 ispitanika srednjoškolskog uzrasta, prvog i četvrtog razreda, starosne dobi od 14 do 19 godina. Spolna struktura ispitanika bila je neuravnotežena, a činilo ju je 81 (74%) žena i 29 (26%) muškaraca, što okvirno odgovara zastupljenosti spolova u ukupnoj populaciji jedne srednje tehničke škole (Medicinske škole u Mostaru). Za procjenu odnosa redovnosti pohađanja nastave i motivacije korišten je anketni upitnik. Anketiranje je bilo anonimno i dobrovoljno. Dobiveni rezultati istraživanja pokazali su pozitivne stavove srednjoškolaca prema redovnom pohađanju nastave, kao i njihovu usku povezanost sa motivacijom za učenje.

Ključne riječi: redovnost pohađanja nastave, motivacija, učenje

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine how regular school attendance affects the quality of life of secondary school students. At the same time, the emphasis is set on motivation as an important factor in achieving good results in learning, developing a positive attitude of students towards assessing and evaluating the level of knowledge, skills and personal competence. The study included 110 participants (all secondary school age), first and fourth grade, age 14-19 years. The gender structure of the participants is unbalanced - 81 (74%) are women and 29 (26%) are men, which roughly corresponds to the gender representation in a secondary school (Secondary medical school in Mostar). The questionnaire was used in order to evaluate the link between regular school attendance and motivation. The survey was anonymous and voluntary. The results of the study have shown positive attitudes of secondary school students towards regular school attendance, as well as their close bond to motivation for learning.

Keywords: regular school attendance, motivation, learning

UVOD

Nastava je posebna društvena pojava koja ima zadatak da pripremi mlade ljude za preuzimanje tekovina prošlosti kao osnova za gradnju uspješne budućnosti u smislu socijalizacije, kulturnog i profesionalnog života i rada ili jednostavno, nastava je organizirani odgojno-obrazovni rad (Stevanović, 1998). Njen osnovni cilj je da

podstakne, motiviše i utječe na rast i razvoj svakog pojedinca u skladu sa njegovim psihofizičkim mogućnostima. A da bi se realizovao postavljeni cilj potrebno je: osmisliti konkretne zadatke, pravilno ih rasporediti na određene osobe, jasno utvrdi vrijeme realizacije kao i kriterijesamovrednovanja. U stremljenju ka ostvarenju postavljenog cilja nezaobilazno je pitanje stručnosti nastavnog kadra kao i spremnosti na odricanje, na prihvatanje poraza jednako kao i uspjeha. U isto vrijeme treba govoriti i o motivaciji, koja je poželjna kako kod onih koji podučavaju tako i kod onih koji uče. To znači da su prisutna dva sistema – podučavanje i učenje kao posebna a u isto vrijeme prožimajuća i neodvojiva. Zapravo, isti se nalaze u uzročno-posljedičnom odnosu i treba ih posmatrati kao jedinstvenu didaktičku aktivnost (Stevanović, 1998). U posljednje vrijeme u obrazovnom sistemu Bosne i Hercegovine podržava se primjena iskustava iz drugih zemalja iz okruženja i šire, što dodatno naglašava demokratski pristup, fleksibilnost, prilagođavanje tehnološkim, ekonomskim i društvenim promjenama, inovativnost, poduzetničke kompetencije, informatička pismenost, komunikacija na stranim jezicima i sl. Istovremeno, intenzivno se radi na izmjenama i dopunama te donošenju konačne verzije kvalifikacijskog okvira za Bosnu i Hercegovinu u kojem će biti naglašene određene kompetencije. To pomjera granice u obrazovanju i na tržištu rada. Krajnji rezultat takvih reformskih procesa jest veća potreba za određenim zanimanjem – kadrom radi zaposlenja, a manja zainteresiranost za druga zanimanja. Stoga je zanimljivo da su rezultati istraživanja pokazali pozitivan stav ispitanika prema redovnom pohađanju nastave.

METODE

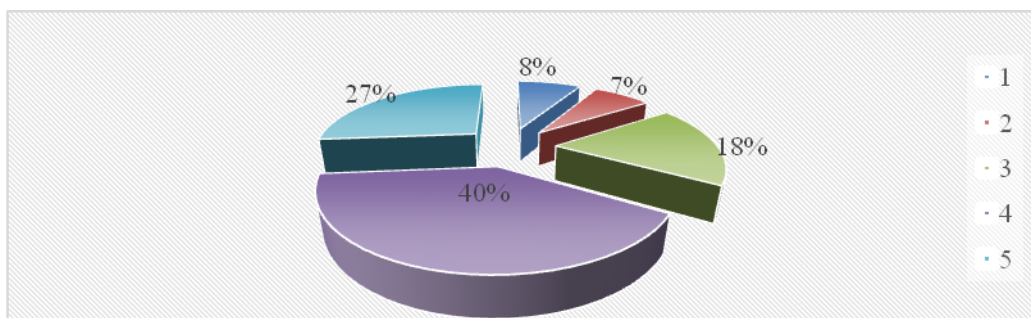
Istraživanjem se željela utvrditi povezanost i međusobna zavisnost redovnog pohađanja nastave i motivacije za učenje posmatrano iz ugla učenika. Isto tako se željelo utvrditi o kojoj vrsti motivacije se radi, da li je to ona koja dolazi iznutra ili je to motivacija uvjetovana vanjskim faktorima, na koje pojedinac ne može utjecati, te kako se to odražava na kvalitet života srednjoškolaca. Ranija istraživanja i analize pokazali su da učenici izostaju sa nastave tokom jednog pa i više dana radi jednog, eventualno dva predmeta. Zapravo, problem izostanaka se javlja kod opravdanih časova i kod učenika koji imaju vrlo dobar ili odličan uspjeh. Čak je uočeno da naznačena skupina učenika nikada ne izostaje sa jednog časa u toku dana, što je zabrinjavajući podatak. Ovo je bio povod za nova i dodatna istraživanja, što je pokazalo suprotne rezultate. Sam proces redovnog praćenja analize uspjeha učenika u učenju i vladanju realizira se tri puta u toku školske godine na nivou škole i na nivou Kantona (Pedagoški zavod), a u posljednje tri godine prisutan je trend preokreta i pozitivne promjene, postignutih dobrih rezultata u učenju i vladanju u pojedinim srednjim tehničkim školama području Hercegovačko-neretvanskog kantona. Cilj istraživanja je bio ispitati i dati odgovor na pitanje da li motivacija kao jedan od ključnih, faktora, direktno ili indirektno povezanih sa drugim faktorima kao što su ocjenjivanje i procjenjivanje, radne navike i sl., utječe na redovnost pohađanja nastave i postignute dobre rezultate u učenju i vladanju.

Uzorak ispitanika činili su učenici prvih i četvrtih razreda, njih 110 ukupno, iz Srednje medicinske škole u Mostaru, od čega je 81 (74%) žena i 29 (26%) muškaraca, što ukazuje na neuravnoteženu spolnu strukturu uzorka, ali okvirno odgovara

zastupljenosti spolova u ukupnoj populaciji jedne srednje tehničke škole za koju se može reći da ima dominaciju ženskog spola. Starosna dob ispitanika kreće se od 14 do 19 godina, s tim da učenici prvog razreda imaju 14, 15 ili 16 godina, a učenici četvrtogazreda 17 ili 18 godina, tek 1 učenik ima 19 godina, što je još jedan od pokazatelja neujednačenosti. Za potrebe ovog istraživanja korišteno je anketiranje kao tehnika istraživanja, odnosno anketni upitnik kao mjerni instrument, koji su za potrebe istraživanja pripremile autorice ovog rada. Upitnik se sastoji od općih podataka o ispitaniku do onih koji su specifični i validni za samo istraživanje, ukupno 20 pitanja/tvrđnji. U saradnji sa direktorom i pedagogom navedene škole, a indirektno sa učenicima tokom mjeseca marta 2017. provedeno je istraživanje. Ispitanici su upoznati sa ciljem istraživanja. Prije samog popunjavanja upitnika dobili su i dodatna uputstva. Anketiranje je bilo anonimno, a tok anketiranja su pratili profesori zaduženi za određena odjeljenja u kojima je proveden proces anketiranja.

REZULTATI I DISKUSIJA

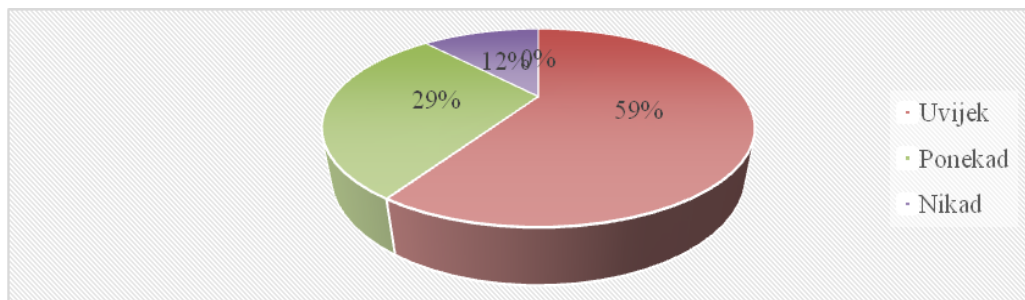
Jedan od zadataka škole kao odgojno-obrazovne ustanove jest da osposobi učenika da razumije važnost obrazovanja, ulogu u razvoju ličnosti, formiranju pozitivnih navika, odnosa prema radu, društvu u kojem živi, a prije svega prema samome sebi. Pravilno definirani zadaci vode ka ostvarenju cilja odgoja i obrazovanja, odnosno škole, a to je formiranje odgovornih ličnosti, kompetentnih za određene oblasti i spremnih kako za nastavak školovanja tako i za tržište rada. Škola treba da bude mjesto, gdje se obrazuje, odgaja, upućuje na istraživanje, donošenje zaključaka na osnovu analize i sinteze, u kojoj su rezultati rada dobiveni samovrednovanjem te potvrđeni u eksternom vrednovanju, da bi potomkoristili kao polazna osnova za postavljanje novih ciljeva. Izdvajanjem prioriteta nastaje novi akcioni plan rada škole koji se implementira tokom jedne školske godine, a u istom se na prvom mjestu nalazi nastavni proces i stremljenje ka dostizanju viših nivoa kvaliteta. Učenicima se pruža mogućnost veće uključenosti u sam nastavni proces. Oni postaju centar pažnje jer dolazi do pomjeranja težišta sa nastavnika na učenika, odnosno fokusiranje na ono što rade učenici, a ne nastavnik. Dakle, dolazi do promjene pristupa podučavanju, pa oni koji podučavaju samosu voditelji nastavnog procesa. U skladu sa presjekom aktivnosti koji jesu stvarno stanje na terenu, potrebno je istaći da izmijenjeni i dopunjeni nastavni planovi i programi, rađeni u skladu sa savremenim kurikulumom, bolja opremljenost škola nastavnim učilima i pomagalicama, stručno osposobljen kadar dodatno motiviše učenike da se upisuju u određene škole kako bi u istim stekli određeno znanje, vještine i lične kompetencije. Tako smo na skali od 1 do 5 na pitanje o samoj motivaciji za redovno pohađanje nastave i prisustvo na svim časovima uočili da 40% učenika je to ocijenilo ocjenom 4, dok je 27% to vrednovalo ocjenom 5, 18% ocjenom 3, što govori da su učenici motivisani. Samo je 15% učenika manje motivisano, što je nezatno u odnosu na pozitivnu orijentaciju.



Slika 1. Koliko si motivisan da redovno pohađaš školu (prisustvuješ svim časovima)
Figure 1. To what extent are you motivated to regularly attend school (attend all classes)

Činjenica da 80% učenika redovno prisustvuje svim časovima, a da tek 20% nije redovno na nastavi ukazuje na pozitivan stav prema školi. Istovremeno, to može biti i pretpostavka uspješnosti. U slijedu pitanja vezanih za samo redovno pohađanje, zanimalo nas je idu li u školu zato što to istinski žele ili samo da bi udovoljili želji roditelja. 68% učenika istinski želi pohađati nastavu, 12% je neodlučno pa je odgovorilo ne znam a 20% učenika ide kako bi udovoljilo želji roditelja. Ovaj podatak se može posmatrati kao neodlučnost, nedoraslost ili je možda pritisak roditelja takav da oni zapravo i ne mogu gledati na to racionalno, jednostavno se pokoravaju volji roditelja, jer smatraju da roditelji znaju šta je najbolje za njih. Ovakav odgovor je zabrinjavajući iz prostog razloga jer ukazuje na sprečavanje razvoja ličnosti.

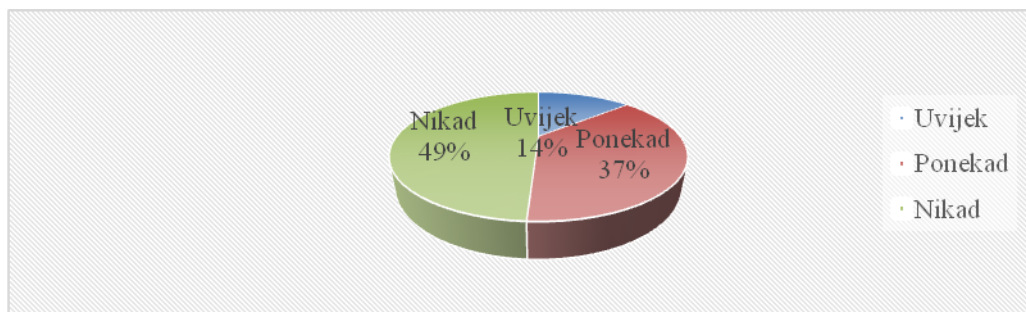
Pitanje redovnosti učenja kao i samog pohađanja nastave ukazuje na učenike kao osobe koje imaju dobro akademsko poimanje, viši nivo samopoštovanja ili poticajno porodično okruženje od materijalnih uvjeta, statusa porodice u društvu, obrazovanja roditelja i sl. Naravno uz sve navedeno treba dodati i one faktore koji su vezani za školu, a to su način podučavanja koji učenika aktivno uključuje, motiviše, rasterećuje, koji je planski, bez straha i prisile, a u isto vrijeme učenici su upoznati ili su djelimično učestvovali u donošenju kriterija ocjenjivanja.



Slika 2. Redovno učim
Figure 2. I study regularly

Analize uspjeha učenika u vladanju iz prethodnih godina ukazivale su na to da redovnost pohađanja nastave uveliko zavis o samom rasporedu časova kao dnevnom opterećenju učenika. Stoga se pokušavalo na razne načine riješiti problem, jer je

dovodio do podataka da u prosjeku svi učenici izostaju po više dana, a da pri tom imaju visoku prolaznu ocjenu. Stoga su zanimljivi podaci dobiveni ovim istraživanjem. Isti pokazuju smanjenje prethodnog trenda, Tako da samo 14% učenika smatra raspored ključnim faktorom u izostajanju, dok 49% učenika to ne smatra odlučujućim, a 37% ponekad pribjegava izostajanju radi samog rasporeda časova. Dakle, pomak nabolje postoji, mada bi trebalo težiti smanjenju postotka kod učenika koji ponekad izostaju i ići korist opcije nikad.



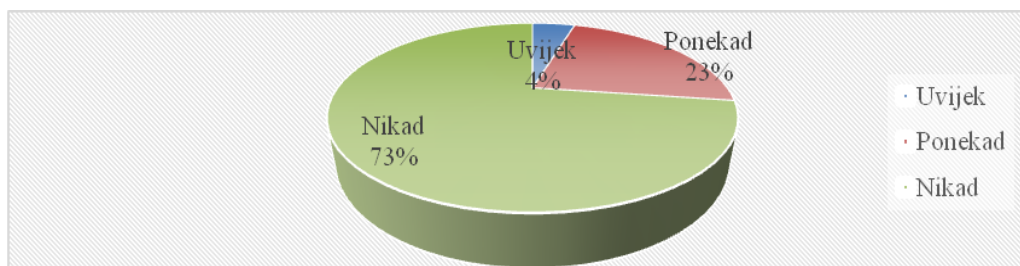
Slika 3. Moje pohađanje nastave ovisi o rasporedu časova

Figure 3. My class attendance depends on the class schedule

U cilju dostizanja određenog nivo znanja, vještina i ličnih kompetencija posebno je važan kontinuirani rad ili redovnost u učenju. Uočeno je da 59% učenika uči redovno i da ima kontinuitet u svom radu, 29% ponekad uči redovno, ali ne toliko da bi bio karakterisan kao kontinuitet, već djelimično kampanjski oblik rada, a 12% učenika se izjasnilo da nikad ne uči redovno, već prema potrebi. Ono što se nameće kao pitanje jest kvalitet savladanih nastavnih sadržajakod takvog odnosa prema radu. Zapravo, to je znak da treba raditi dodatno na razvijanju radnih navika kod učenika. Sasvim je razumljivoda ukoliko učenik ne radi u kontinuitetu, ne može pratiti nastavu iz određenog predmeta, što dodatno otežava rad profesora, ali i stvara nelagodu samom učeniku. Tokom časa profesor ne može ići dalje u podučavanju niti može provjeravati usvojenost sadržaja i sl. ako učenici nisu savladali prethodno rađene sadržaje iz tog predmeta. Na drugoj strani, učenici su nezainteresirani, ne mogu da se uključe u aktivnosti tokom časa pa ili ometaju čas ili se dosađuju i pri tome onemogućavaju druge da rade. U takvoj situaciji profesori pribjegavaju raznim mjerama kako bi realizovali planirano. Otežavajući momenat je ako profesor upotrijebi ili zloupotrijebi poziciju i ispituje učenika pri čemu je u situaciji da učenikov rad ocijeni nedovoljnom ocjenom i time produbljuje problem. Osim nelagode koju imaju jednako i profesor i učenik, posljedice su neizbježne. Neki od učenika dobivenu nedovoljnu ocjenu shvataju kao opomenu i odmah počinju učiti kako bi popravili ocjenu, njih 65%, jedan dio – njih 30%, nisu motivisani za dalji rad, a tek 5% će izbjegavati časove. Pitanje motivacije kod dobivene nedovoljne ocjene zahtijeva analizu problema, pronalaženje uzroka i sprečavanje posljedica. U suprotnom, otežava se dalji rad na času, jer imamo nemotivisane učenike koji odbijaju dalju saradnju tokom časa i sl. Slijedeća faza jest izostajanje sa tih časova, smanjenje ocjene iz vladanja, a krajnja mjera je isključenje iz škole. Dakle, posljedice su dalekosežne. Osim toga, te posljedice se reflektuju na nivou predmeta i uopće škole, jer dolazi do smanjenja prosječne ocjene iz navedenog

predmeta, narušavaju se odnosi na realaciji učenik profesor, nije ostvaren postavljeni cilj časa, učenik nije stekao određeno znanje, vještine i lične kompetencije, a može se desiti i da učenik ponavlja razred itd.

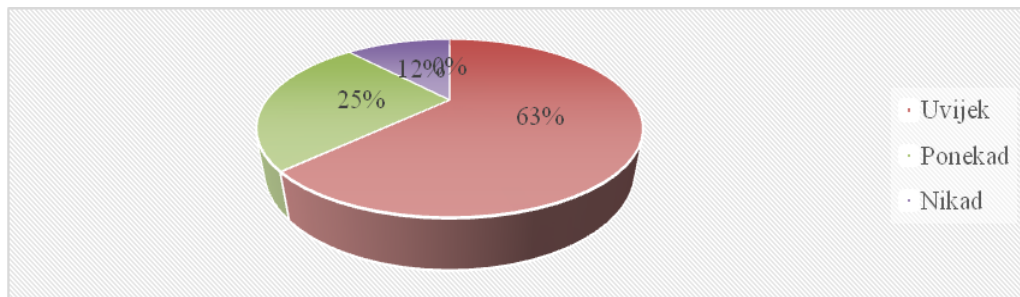
Dugogodišnje iskustvo iz nastave, jedne od autorica rada, ukazuje na podatak kako ponekad učenik nakon dobivene loše ocjene ne izostaje samo sa određenih časova, već i cijeli dan, što narušava koncepciju rada drugim profesorima koji imaju prema rasporedu taj dan nastavu u odjeljenjima gdje učenik izostaje radi određenog predmeta, stoga smo istraživali i dobili neočekivane rezultate, što smo ocijenili pozitivno. Isti ruše stereotipe i predrasude nastajale godinama. Tako da prema izjavama učenika imamo rezultate koji pokazuju da 73% učenika nikad ne izostaju cijeli dan radi jednog predmeta, 23% učenika izostaje ponekad, a 4% učenika još uvijek primjenjuje nepisano pravilo izostajanja cijeli dan radi jednog ili dva predmeta.



Slika 4. Izostaješ li cijeli dan kad želiš da izbjegneš samo jedan ili dva časa/predmeta iz kojih imaš lošu ocjenu ili nisi motivisan da učiš taj predmet

Figure 4. Do you skip school all day when you want to avoid only one or two classes/subjects where you have a bad grade or are you not motivated to take that subject

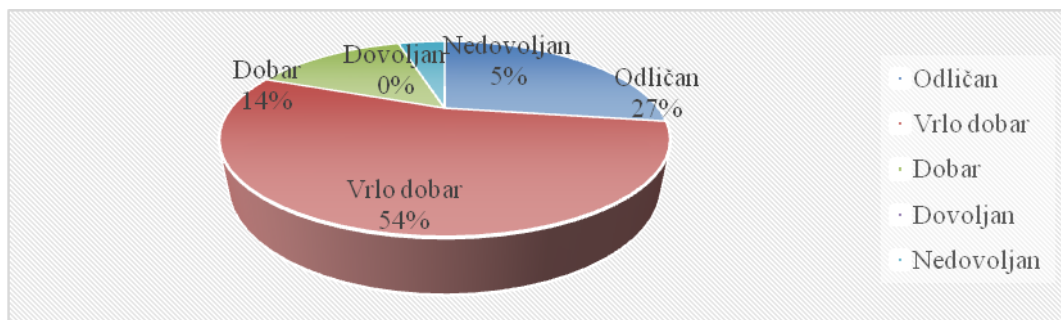
O tome da učenici pokazuju pozitivan stav prema ocjenjivanju i procjenjivanju govore podaci gdje 65% ispitanika smatra to važnim i želi da dobije povratnu informaciju o dostignutom nivou svoga znanja, vještina i kompetencija, njih 25% to zadovoljstvo osjeća povremeno, a 12% nikad ne želi da bude rađena procjenja kako bi se vrednovali rezultati njihovog rada.



Slika 5. Radujem se ocjenjivanju i procjenjivanju mog znanja, vještina, stavova/ličnih kompetencija

Figure 5. I am looking forward to the evaluation and assessment of my knowledge, attitudes/ personal competence

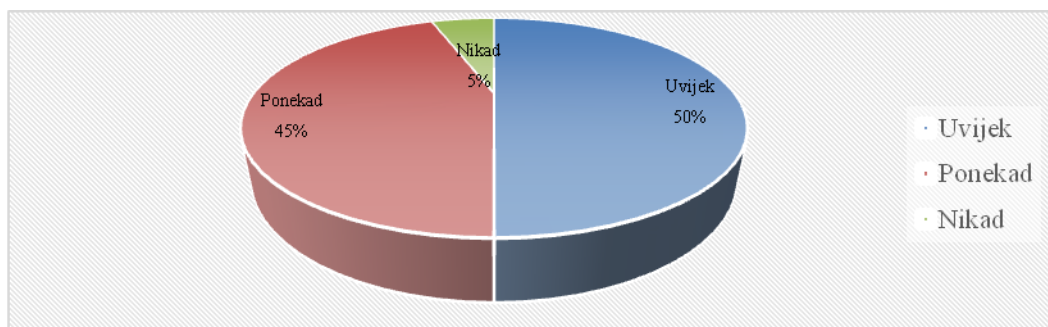
Potvrdu prethodno iznesenim stavovima nalazimo i kod postignutih rezultata u općem uspjehu učenika. Najfrekventniji je vrlodobar uspjeh, jer 54% učenika postiže te rezultate, 27% učenika ima odličan uspjeh, 14% učenika postiže dobar uspjeh, njih 5% ima nedovoljna, a niti jedan učenik nema dovoljan uspjeh.



Slika 6. Kakav uspjeh postižeš

Figure 6. What level of success do you achieve

Istraživanjem se došlo do saznanja da većina učenika, njih 66% voli izučavati sve predmete, 25% samo određene, a 9% učenika nije zainteresirano za sadržaje niti jednog predmeta. Ovdje se može razmatrati pitanje motivacije, načina prenošenja nastavnih sadržaja, povezanosti predmeta ili sadržaja sa profesorom koji predaje određeni predmet. Stoga se naše slijedeće pitanje odnosilo upravo napovezanost navedenih elemenata. Saznali smo da izučavanje predmeta učenici dovode u vezu sa profesorovim pristupom, načinom podučavanja, a to se odražava na zainteresiranost učenika za određeni predmet. 50% učenika se izjasnilo da su navedeni parametri povezani uvijek, 45% ponekad, a 5% učenika da povezanosti uopće nema.



Slika 7. Izučavanje predmeta zavisi od profesorova pristupa ili motivacije mene kao učenika.

Figure 7. Learning of a subject depends on the teacher's approach or my motivation as a student.

ZAKLJUČAK

Polazeći od pretpostavke da je motivacija ključni faktor u dostizanju željenog kvaliteta uspjeha u učenju i vladanju, došli smo do saznanja da je upravo motivacija usko povezana sa voljnim procesom, potrebom za redovnim pohađanjem nastave, redovnim učenjem, aktivnošću na samom času – učešćem u realizaciji nastavnih sadržaja, te

procesom ocjenjivanja i procjenjivanja učenikovih znanja, vještina i ličnih kompetencija. Motivacioni postupci i sredstva podstiču učenika i usmjeravaju ka postavljenom cilju. Samo motivisan učenik osjeća želju za istraživanjem, analizom i usvajanjem novih sadržaja. To je jedan od načina za razvijanje kreativnih sposobnosti. Važno je istaći da motivacija ne dolazi sama od sebe, ona ima izvore u nastavi svakog predmeta, u učeniku, u profesoru i u roditelju/staratelju (Pjanić, 2002). Pozitivni efekti motivacije reflektuju na sam kvalitet života učenika kako u periodu srednjoškolskog uzrasta tako i u periodu koji slijedi nakon završetka srednje škole. Zapravo o rezultatima uspjeha u narednom koraku može se govoriti nekom drugom prilikom, u nekom drugom radu, jer su ovo samo djelići saznanja o kojima je moguće govoriti na osnovu dugogodišnjeg rada na analizi uspjeha u učenju i vladanju, što je prioritet institucija koje se bave kvalitetom. Pomjeranje granica i stremljenje ka dostizanju viših nivoa kvaliteta jest cilj, ali ne pod svaku cijenu i pod prisilom, jer istraživanje je pokazalo da postoje neki od elementa koji govore o poboljšanju u odnosu na ranija istraživanja rađena u istoj školi ili na nivou Hercegovačko-neretvanskog kantona. Istovremeno, treba voditi brigu o postepenom i planskom pomjeranju i poboljšanju odnosa prema radu, uspjehu i samome sebi. Pozitivno jest biti ponosan, imati unutrašnju motivaciju kao pokretačku snagu, ali ne u toj mjeri da postignuti uspjeh zaslijepi. Rezultati treba da podstiču i budu vodič za dalji rad, jer kvalitet rada ne znači samo dobar uspjeh učenika u učenju i vladanju, već treba da znači i učenikovu motivaciju da postavi svoje standarde kvaliteta ili da zajedno sa profesorom radi na zajedničkim standardima (Glasser, 1994). Učešće u samom procesu osigurava razumijevanje pravog smisla kvaliteta škole.

LITERATURA

1. Gazdić, D. (2015). Bježanje i izostajanje učenika s nastave. Naša škola. 70 (LXI).
2. Glasser, W. (1990). Kvalitetna škola. Zagreb: Eduka.
3. Herrera, A. i Mandić, P (1989). Obrazovanje za XXI stoljeće – Od tradicije do tehnološke revolucije. Sarajevo: Svjetlost OOUR za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Mulaosmanović, N. (2012). Motiv postignuća kod srednjoškolaca završnih razreda. Naša škola. 59 (LVIII)
5. Rot, N. (1963). Psihologija ličnosti. Beograd: zavod za izdavanje udžbenika Narodne republike Srbije.
6. Slatina, M. (1998). Nastavni metod. Sarajevo: Filozofski fakultet.
7. Stevanović, Marko (1998). Didaktika. Tuzla: Izdavačko trgovinsko preduzeće R&S.
8. Pjanić, R. (2002). Motivacioni postupci i sredstva u nastavi književnosti. Sarajevo: Ljiljan.

PERCEPCIJA I STAVOVI NASTAVNIKA O NASILJU U ŠKOLAMA

PERCEPTIONS OF VIOLENCE AND ATTITUDES OF TEACHERS ON VIOLENCE IN SCHOOLS

Anida DUDIĆ, Nina BABIĆ

Fakultet političkih nauka Sarajevo, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Prethodno saopštenje

APSTRAKT

Nasilje u školama predstavlja jednu od pojava u našem društvu koja najviše zabrinjava, a tome svjedoče mnogobrojni primjeri tuča, napada, ranjavanja učenika od strane njihovih vršnjaka. Podaci o raširenosti vršnjačkog nasilja u školama bili su povod za opsežna istraživanja u brojnim zemljama, a njihovi rezultati su ukazali da nijedno društvo nije pošteđeno ovog fenomena, te da su uzroci i posljedice nasilja među djecom gotovo isti i ne poznaju granice. U razvijenim zemljama problem nasilja među djecom u školama je davno prošao faze od utvrđivanja pojave, osvješćivanja javnosti za ovaj problem, do interdisciplinarnih pristupa rješavanju problema kao i izradu preventivskih i intervencijskih programa. U Bosni i Hercegovini problem nasilja među djecom u školi je tek u početnoj fazi istraživanja. Kako su nastavnici dio školskog ozračja i prvi koji primjete nasilno ponašanje u učionici, ovaj rad je nastojao ispitati percepciju nastavnika o prisutnosti sve većeg nasilja u bosanskohercegovačkim školama, s naglaskom na pitanje educiranosti nastavnika da prepoznaju nasilje u školama, te pedagoške metode koje koriste u rješavanju problema. Korištena je metoda polustruktuiranog intervjua, koji je obavljen sa nastavnicima osnovnih škola na području grada Zenice, a dobiveni podaci analizirani su shodno tematskoj analizi. Analizirajući podatke dobivene putem intervjua došlo se do saznanja da nastavni kadar nije dovoljno stručan za rješavanje problema nasilja u školi i nije dovoljno pripremljen za pravovremeno reagovanje na nasilje, što ukazuje na potrebu za permanentnom edukacijom i saradnjom sa stručnjacima različitih profila.

Ključne riječi: učenici, vršnjačko nasilje, škola, percepcija i stavovi nastavnika, edukacija.

ABSTRACT

Violence in schools is one of the phenomena in our society that is most concerning, and is evidenced by numerous examples of fights, attacks, wounding of students by their peers. Data on the prevalence of peer violence in schools were the reason for extensive research in many countries, and their results showed that no society has been spared of this phenomenon, and that the causes and consequences of violence among children is almost the same and know no boundaries. In developed countries, the problem of violence among children in schools has long ago passed the stage of determining the occurrence, raising public awareness of this problem, to the interdisciplinary approach to problem solving as well as developing prevention and intervention programs. In Bosnia and Herzegovina the problem of violence among children in schools is still in the early research stage. As teachers are part of the school atmosphere and the first to notice the violent behaviour in the classroom, this study sought to examine the perceptions of teachers about the presence of the increasing violence in BiH schools, focusing on the question of education of teachers to recognize violence in schools, and the teaching methods used in solving problems. The method of a semi-structured interview was used, which

was conducted with primary school teachers in the city of Zenica, and the data were analyzed according to thematic analysis. Analyzing the data obtained through interviews it was found that the teaching staff is not sufficiently competent to solve the problem of violence in schools and not sufficiently prepared for a timely response to the violence, which points to the need for continuous education and cooperation with experts of different profiles.

Keywords: students, peer violence, school, perceptions and attitudes of teachers, education

UVOD

Kada su 1982. godine mediji u Norveškoj izvijestili javnost o samoubistvu trojice dječaka između 10 i 14 godina zbog okrutnog nasilništva svojih vršnjaka (Olweus, 1988), pokrenuta je općenacionalna kampanja za rješavanje problema nasilja u norveškim osnovnim i nižim srednjim školama¹⁹. Poražavajući rezultati na uzorku od 568.000 učenika, pokazali su da je približno 84.000 učenika od ukupnog broja u norveškim osnovnim i srednjim školama bilo uključeno u problem nasilja. Poslije Olweusovih opsežnih istraživanja u Norveškoj, nasilništvo među školskom djecom pobudilo je pažnju javnosti i u drugim zemljama²⁰, ukazujući na zabrinjavajuću prevalenciju nasilja među djecom (Olweus, 1978; Smith et al., 1999; Borg, 1999; Camodeca et al., 2002; Seals et al., 2003; Dake, 2003; Hunter, 2004; Nansel et al., 2004; Collins, McAleavy & Adamson, 2004; Tasgin, 2007; Willard 2012). Navedena istraživanja jasno su pokazala da se najveći problemi nasilja među vršnjacima nalaze u osnovnoj školi (Caplan et al., 1991). Kako su nastavnici u svakodnevnom kontaktu sa djecom, a ponekad jedini kojima se djeca žrtve nasilja povjeravaju, onda je nesumnjivo da su nastavnici vrlo važne karike u suzbijanju vršnjačkog nasilja među djecom osnovnoškolskog uzrasta. S druge strane, rezultati mnogobrojnih istraživanja ukazuju na problem izostanka očekivanih reakcija nastavnika na nasilje među djecom. S toga se ovaj rad fokusirao na ispitivanje percepcije i stavova nastavnika o sve većoj uključenosti djece osnovnih škola u problem nasilja, te pitanja spremnosti i educiranosti nastavnog kadra da pravovremeno prepozna problem nasilja u školama.

Uloga nastavnika i nasilje u školama

Kako nereagiranje na problem nasilja, ignoriranje ili minoriziranje može predstavljati oblik prešutnog podržavanja nasilja (Bilić i Zloković, 2004), onda se kao pojava može smatrati gotovo jednako opasnom kao i neposredno sudjelovanje u nasilju. S druge strane, istraživanja (Buljan-Flander, 2003) govore o zabrinjavajućoj indiferentnosti i

¹⁹Ova studija nazvana je Bergenska studija, i pokazala je da je približno 9%, ili 52.000 učenika žrtve nasilja svojih vršnjaka, a njih 41.000 ili 7%, zlostavljača. 9.000 učenika bili su i žrtve i nasilnici (1.6% od ukupno 568.000 učenika ili 17% žrtava). Nadalje, 3%, ili 18.000 učenika u Norveškoj je zlostavljano, te je 2%, ili 10.000 učenika zlostavljalo druge. Po ovim rezultatima približno 27.000 učenika (5%) u norveškim osnovnim i srednjim školama bilo je uključeno u ozbiljne probleme nasilja kao žrtve ili nasilnici.

²⁰Raširenost ovog fenomena među djecom u svijetu najbolje prikazuju rezultati studije WHO - Svjetske zdravstvene organizacije koja je provedena u 40 država svijeta gdje je sudjelovalo 202.056 djece. Rezultati su ukazali kako je nasilje česta pojava koju prijavljuje čak 121.192 djece i mladih. Više informacija na: WHO: The health behaviour in school – aged children: International report from 2005/2006 survey

izostanku reagiranja nastavnika gdje više od 70% nastavnika ne reagira na nasilje koje se događa u školi među djecom je u svojim istraživanjima izvjestio da je približno 40% zlostavljanih učenika u osnovnim školama i gotovo 60% u nižim razredima srednjih škola izjavilo da su nastavnici nasilje pokušali „zaustaviti“ samo „katkad“ ili „gotovo nikada“. Odatle se može zaključiti da nastavnici čine razmjerno malo da bi zaustavili nasilje u školi, s obzirom na zlostavljane kao i na učenike koji provode nasilništvo. Pitanje koje se nameće nakon ovih saznanja jeste: zašto nastavnici ne reagiraju na uočeno nasilje, te da li je nereagiranje posljedica ne prepoznavanja problema usljed nedovoljne bazične edukacije nastavnika? Iz ovoga se fenomen nasilje u školama može posmatrati kao *začarani krug* koji se sastoji od, s jedne strane, *djece žrtve nasilja*, koja se teško odlučuju na otkrivanje počinitelja iz više razloga: iz straha da im niko neće vjerovati, da ih niko neće voljeti ili da će biti ljuti na njih, zbog neugode ilipomisli da su krivi za ono što im se događa²¹, i s druge strane, *nastavnika*, koji često stupaju u tek ograničeni dodir s učenicima kako bi s njima razgovarali o problemima. Tome je posvjedočilo i istraživanje Poliklinike za zaštitu djece grada Zagreba (2003), a bavilo se pitanjem vršnjačkog nasilja među djecom u školi, gdje su rezultati pokazali da se samo 22% djece žrtava nasilja obrati odrasloj osobi za pomoć, a 11% njih se obratilo nastavnicima za pomoć. Istraživanje Hunter (2004) na populaciji djece od 9 do 14 godina potvrdilo je vrijednost povjeravanja djece i učinkovitost otvorene komunikacije, jer učenici više traže pomoć kada osjete da im neko vjeruje. Iz navedenog je jasno da nastavnici i stručni saradnici u školama moraju biti upućeni u epizode bullyinga kako bi saslušali djecu žrtve i spriječili daljnje napade na njih. I rezultati istraživanja Cugmes i Sambolić (2002) ukazali su na problem nedovoljnog temeljnog znanja nastavnika, ali i izostanak stručnih usavršavanja u kojima bi se veća pozornost posvetila ovom problemu. U istraživanjima (Zlokovića, 2000, Puharić i Baričević, 2014) se pokazalo da su nastavnici svjesni nasilja koje se događa u njihovim učionicama, ali nisu svjesni da upravo oni moraju preuzeti aktivnu ulogu u prevenciji nasilja, te da su oni odgovorni za sigurnost svojih učenika i da trebaju poduzeti sve efikasne mjere kako bi proglasili svoju učionicu „učionicom bez nasilja“. Ovo je rezultiralopotrebom nastavnika za usavršavanjima koje bi pratile aktualne pedagoške probleme.

Problem istraživanja

U razvijenim zemljama problem nasilja među djecom u školama je davno prošao faze od utvrđivanja pojave, osvješćivanja javnosti za ovaj problem, do interdisciplinarnih pristupa rješavanju problema kao i izrada preventivskih i intervencijskih programa. U Bosni i Hercegovini problem nasilja među djecom u školi tek je u početnoj fazi istraživanja, s toga ovaj rad nastoji da ispita percepciju i stavove nastavnika o nasilju među učenicima osnovnoškolskog uzrasta. Pitanja koja su vodila istraživanje: Koliko često su učenici izloženi nasilju, po mišljenju nastavnika? Koliko često nastavnici intervenišu razgovorom o nasilju? Da li je nastavnicima potrebna dodatna edukacija kako bi prepoznali i na pravi način odgovorili nasilju koje se dešava u školi? Gdje najčešće uočavaju nasilničko ponašanje među učenicima? Koje oblike nasilja najčešće

²¹Priručnik za nastavnike o prevenciji nasilja koje uključuje djecu (2010), Zenica: Save the Children UK

viđaju u školi? Da li nasilje više čine dječaci ili djevojčice? Da li su stariji učenici češće počinitelji nasilja? Da li počinitelji nasilja češće izostaju sa nastave i imaju ispodprosječna školska postignuća? Koliko često učenici izvijeste da su bili zlostavljani ili da su ih drugi učenici zlostavljali? Koliko često nastavnici incidente prijave roditeljima? Da li je, po mišljenju nastavnika, potrebno uključiti i druge stručnjake poput psihologa, socijalnih radnika, kako bi se radilo na suzbijanju nasilja u školama?

Cilj istraživanja

Kako su nastavnici dio školskog ozračja i prvi koji primjete nasilno ponašanje u učionici, zanimala nas je percepcija nastavnika o prisutnosti sve većeg nasilja u školama, s naglaskom na pitanje educiranosti nastavnika da prepoznaju nasilje u školi, te načine na koje rješavaju ovaj problem. U skladu s tim ciljem, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja: Da li su nastavnici u dovoljnoj mjeri educirani da prepoznaju početne oblike nasilja među učenicima? i Da li je nastavnicima potrebna pomoć stručnjaka (psihologa, socijalnih radnika) kako bi radili na prevenciji nasilja u školama?

METODE

Kako bi se ostvarila svrha i ciljevi rada podaci su se prikupljali metodom polustrukturiranog intervjua koji se sastojao od 19 otvorenih pitanja konstruisanih za potrebe ovog istraživanja. Metoda polustrukturiranog intervjua odabrana je iz razloga fleksibilnosti prikupljanju podataka. Pitanja iz intervjua su se odnosila na ispitivanje stavova nastavnika o nasilju među učenicima, mjesta u školi gdje najčešće uočavaju nasilničko ponašanje među učenicima, stav o tome kome se djeca najčešće obrate za pomoć, nadalje kroz intervju se željelo utvrditi da li nastavnici reaguju na nasilje, kojim pedagoškim mjerama se nastoje suprotstaviti nasilju, da li im je potrebna dodatna edukacija kako bi prepoznali i na pravi način odgovorili nasilju koje se dešava u školi, te da li je potrebno uključiti i druge stručnjake poput psihologa, socijalnih radnika, kako bi se radilo na suzbijanju nasilja u školama. Intervju je podijeljen prema osnovnim sociopedagoškim područjima (o sebi, zanimanju i koliko dugo se ispitanici bave tim poslom). Nakon prikupljanja osnovnih ličnih podataka o ispitaniku razgovor je usmjeren na stavove nastavnika o nasilju koje se događa u školi. Sadržaj intervjua se, uz saglasnost korisnika, bilježio audio snimkom I evidentirani su najznačajniji odgovori i zapažanja stečena u toku intervjua. U naknadnoj transkripciji intervjua nastojali su se zabilježiti svi važni momenti verbalne i neverbalne komunikacije vjerno odražavajući njen sadržaj.

Uzorak

Podaci su prikupljeni na uzorku kojeg su činili nastavnici²² osnovnih škola na području grada Zenice, njih ukupno pet, od kojih su tri ispitanika imali dugogodišnje iskustvo u radu sa djecom, a dva ispitanika su obavljali pripravnički staž za vrijeme provođenja ovog istraživanja. Ispitanici koji su učestvovali u intervjuu razlikovali su se po radnom

²²U ekstraktima označeni kao [F: M.K.]; [F: A.M.]; [F: A.K.]; [F: S.H.]; [F: A.S.];

iskustvu, što je doprinijelo bogaćenju podataka dobivenih putem anketnog upitnika. Tako su ispitanici sa dugogodišnjim iskustvom imali više primjera iz prakse identificiranja, preveniranja i interveniranja kada je riječ o nasilju u školi. Međutim, i ispitanici koji su obavljali pripravnički staž uprkos manjim iskustvom iznosili su brojne primjere međuvršnjačkog nasilja u školama, što jasno ukazuje na visoku pojavnost istog.

Analiza podataka

Podaci iz polustrukturiranog intervjua analizirani su shodno tematskoj analizi (Braun & Clarke, 2006), jer je tematska analiza jedna od najčešće korištenih analiza u kvalitativnom istraživanju koja se fokusira na identifikaciju i analizu tema unutar podataka. Analiza podataka dobivenih putem intervjua nastavnika obuhvatila je sljedeće faze: u početnoj fazi su transkribirani verbalni podaci, a zatim se upoznao sa istim, koristeći pristup tzv. uranjanja u podatke (što uključuje ponavljano čitanje podataka iz intervjua nastavnika i aktivno čitanje uz traženje značenja svih relevantnih iskaza). U fazi generiranja inicijalnih kodova, u drugoj fazi, objedinjena su svojstva podataka koja su u interesu ove analize i koje su povezane sa fenomenom nasilja u školama i percepcijom nastavnika o istom. Krećući se sistematično kroz setove podataka, kako nalaže tematska analiza, davala se puna i jednaka pažnja svakom podatku dobivenih od ispitanika. Podaci prikupljeni putem intervjua su razvrstani u potencijalne teme, da bi se potom u petoj fazi identificirala esencija svake teme kao itema u cjelini (detaljno predstavljeno u rezultatima istraživanja). U konačnoj fazi i pisanju priče oko tema nastojalo se osigurati dovoljno dokaza tema unutar podataka, te su definisane četiri teme i subteme (socijalno okruženje u školi, procjena učestalosti i oblika nasilja u školi, načini rješavanja sukoba i educiranost nastavnika o nasilju u školama).

REZULTATI I DISKUSIJA

Identificirane teme i subteme

Tematska analiza, koja je predstavljala analizu kvalitativnih istraživačkih podataka koji su dobivene putem intervjua, rezultirala je sljedećim temama i subtemama:

- Socijalno okruženje u školi (odnos učenik-nastavnik- vršnjaci-roditelji)
- Procjena učestalosti i oblika nasilja u školi (po spolu, dobi i akademskim postignućima učenika)
- Načini rješavanja sukoba (pedagoške mjere)
- Educiranost nastavnika o nasilju u školama

Socijalno okruženje u školi

Kako bi odgovorili na postavljena istraživačka pitanja, želio se dobiti uvid u odnose i arelaciju učenik- nastavnik, učenik- roditelji, te učenik žrtva nasilja- ostali učenici, u situacijama javljanja i rješavanja sukoba među učenicima u školi. Analizirajući podatke dobivene putem intervjua pokazalo se da učenici rijetko priznaju **nastavnicima** da su žrtve vršnjačkog nasilja u školi: *Učenici veoma rijetko pričaju o nasilju ... [I:A.S, 3-4. Rijetko, obično to riješe međusobno bez znanja nastavnika. [I:A.M, 2-4]* Kao razloge ispitanici navode da se učenici plaše reakcije kako nastavnika tako i okoline, ali i da smatraju da su manje vrijedni od ostalih ako priznaju da imaju problem.

Nadalje, rezultati pokazuju da je učenicima važna percepcija nastavnika kao osobe od kojih mogu dobiti podršku pri rješavanju sukoba s drugim učenicima: *Učenici rijetko priznaju da su zlostavljani, zavisi ododnosa učenika i nastavnika, odnosno kako se nastavnik postavi prema djeci, i koji oblik nasilja je u pitanju. [I:M.K, 10-13]* Ispitanici ističu da učenici veoma rijetko ili nikako ne razgovaraju o problemu nasilja **sa roditeljima**: *Kada su roditelji upitanju, mislim da nikako ne pričaju o tome. Čak mogu da kažem da oni posljednji saznaju. Kada se nešto dogodi oni budu obaviješteni putem škole ili policije, nažalost. [I:A.S, 5-6]* Razlog za takav ishod najčešće leži u odnosu između učenika i roditelja, jer djeca često smatraju da će biti kažnjena ukoliko priznaju da su maltretirani od strane vršnjaka ili da će oni snositi odgovornost za ono što im se dešava: *Najmanje razgovaraju s roditeljima jer se plaše reakcije ili kazne koje mogu dobiti ako roditelji ne razumiju dijete... [I:A.T, 4-5]* Jedan od faktora koji utiče na razmjere posljedica zlostavljanja djece jeste reakcija roditelja na viktimizaciju djeteta. Roditelj koji je nenasilan, koji djetetu vjeruje, ne optužuje ga, podržavajući je i pruža djetetu sigurnost, može biti kreator odlučujućeg preokreta u oporavku djeteta. Gill (1991, prema Voelm & Schwartz, 1994) navodi da nepodržavajuća ili pretjerana reakcija roditelja rezultira većom traumom kod djece. Iako s roditeljima jako malo razgovaraju, učenici nemaju problem da otvoreno razgovaraju **sa vršnjacima** o nasilju koje doživljavaju, ali i nasilju koje čine: *Mislim da je ovaj oblik priznanja nasilja najčešći jer učenici smatraju da će vršnjaci razumjeti njihov problem. Sa druge strane, oni koji vrše nasilje u društvu često se „pohvale“ svojim prijateljima da su učinili tako nešto. [I:A.T, 9-11]* Svi ispitanici se slažu da prijatelji prvi saznaju jer zajedno provode najviše vremena, ali da se lakše „otvore“ prijateljima nego li roditeljima ili nastavnicima jer vjeruju da oni razumiju njihove probleme.

Procjena učestalosti i oblika nasilja u školi

Kada se govori o učestalosti nasilja u školi, rezultati pokazuju da je nasilje **veoma prisutno** u školama, te da se dešava svakodnevno: *Veomačesto, u prosjeku svaki drugi, treći dan se neko žali na neki oblik nasilja. [I:S.H, 11-12]* Prisutni su svi oblici nasilja među učenicima, a kao najzastupljeniji oblik ispitanici navode **verbalno nasilje**, ističući da često primjete i druge vrste konfliktnih odnosa: *Zadirkivanje, zastrašivanje, podrugivanje, alisvečešće i tuče... [I:S.H, 7].* Ovi oblici nasilja imaju ozbiljne posljedice jer razmjere zastrašivanja, prisile i nasilja pogoršavaju trauma kod djece izazivajući generalizirani strah, pa čak i kad nisu izrečeni nego nagoviješteni. Ispitanici sve češće primjećuju i teže oblike nasilja među djecom koje zahtjeva hitnu intervenciju, kao što su: *Iznuđivanje novca, užine, pa i mobitela. [I:M.K, 8]* Teže fizičko zlostavljanje rezultira težim tjelesnim i razvojnim oštećenjima kod djece. Nasilje nad djecom predstavlja ogromnu traumu za dijete jer se ličnost svakog čovjeka izgrađuje u djetinstvu i ovaj način traumatizacije ozbiljno ugrožava normalan razvoj pojedinca. Kada se govori o mjestima gdje se nasilja najčešće dešava, nastavnici navode da su to najčešće **školska dvorišta** jer učenici misle da se njihovo ponašanje u dvorištu ne prati od strane nastavnika, pa su samim tim opušteniji u zlostavljanju i nasilničkom ponašanju: *Najčešće ispred škole, ali nisu rijetki slučajevi ni na hodnicima pa čak i učionicama. [I:S.H, 13-14]* Pored školskih dvorišta, nasilje se odvijai učionicama, toaletima ali i na putu iz škole do kuće: *Najčešće u krugu škole, ali i na školskim*

hodnicima, u wc-u jer je teško kontorlisati učenike na tim mjestima, školskim igralištima, oni osjećaju veću „slobodu“ dok su vani, ali i na putu iz škole do kuće, o tim oblicima nasilja se najmanje zna i najteže je uočiti jer djeca nisu ni pod nadzorom roditelja ni nastavnika. [I:A.K, 18-20] Ispitujući fenomen nasilja u školi s obzirom na spol, u intervjuima sa nastavnicima dolazi se do podatka da ne postoje velike spolne razlike kada se govori o počinjenom nasilju, jer u nasilju sudjeluju podjednako i dječaci i djevojčice: *Dječaci u dosadašnjoj praksi, mada u zadnje vrijeme sve više djevojčica učestvuje u vršnjačkom nasilju.* [I:M.K, 6] Rezultatigovore da sudjevojčice više sklone indirektnim oblicima nasilja, dok su dječaci češće žrtve direktne, fizičke i verbalne agresije: *Više djevojčice kada je riječ o ismijavanju, a dječaci kada je u pitanju tuča.* [I:S.H, 9] I u stručnoj literaturi postoji konsenzus da su dječaci češće od djevojčica počinitelji, ali i žrtve fizičkog nasilja (Jimerson i sar., 2006, prema Puzić i sar., 2011). Iako godine nisu mjerilo za nasilje koje se dešava u školi, ispitanici navode da stariji učenici sudjeluju više u nasilju i potiču druge, dok su učenici nižih razreda češće žrtve negoli počinitelji: *Stariji učenici su skloniji nasilju i to najviše učenici osmih i devetih razreda* [I:A.K, 13. Nadalje, stariji učenici imaju potrebu za dokazivanjem i često maltretiraju druge učenike da bi se priklonili grupi ili zadobili poštovanje i divljenje ostalih: *Stariji učenici itekako čine više nasilja, jer u skladu sa razvojnim periodima kroz koje prolaze, u pubertetu imaju želju za dokazivanjem.* [I:A.T, 9] Primjećeno je da je nasilje prisutnije u onim razredima koje pohađaju učenici koji ponavljaju razred: *Više zapažam kod starijih razreda, i to u onim razredima gdje ima ponavljača tu je nasilje najprisutnije.*[I:A.S, 10] Nadalje, rezultati pokazuju da počinitelji nasilja češće izostaju sa nastave i imaju niža ili ispodprosječna školska postignuća: *Većinom su izostanci i loš uspjeh povezani sa nasilnicima.* [I:S.H, 20] *Često izostaju sa nastave, ocjene su im loše, mislim da oni na taj način skreću pažnju na sebe.* [I:A.S, 19-21] Ali ne može se zanemariti ni utjecaj okruženja kao i porodičnog ozračja na ponašanje djece: *Postoje primjeri izuzetno uspješnih učenika koji sprovode nasilje u školi zbog problema koje imaju u porodici ili okolini.* [I:A.T, 19- 20]

Načini rješavanja sukoba

Nastavnici u situacijama kada primjete neki oblik nasilja među učenicima pokušavaju intervenirati, prevenirati ili ukazati na štetne posljedice takvog ponašanja. Razgovor je najčešća korištena pedagoška mjera, gdje nastavnici kod učenika razvijaju svijest o negativnim ishodima kojih učenici često nisu ni svjesni: *Trudila sam se u svim prilikama koje sam imala, razgovarati o štetnim posljedicama nasilja I ukazivati na pozitivne primjere lijepog ponašanja prema drugima*[I:A.T, 27- 28]Ispitanici ističu da često razgovaraju na temu nasilja sa učenicima: *Kad god sambila u prilici, koliko mi je vrijeme dozvoljavalo. Trudila sam se da izvakepriče koju smo radili iz književnosti izvuku pouku. Ako se incident desi na času, uvijek razgovaram odmah s učenicima.* [I:M.K, 34- 27] *Svaki put kad sam osjetila potrebu za tim, odnosno kad sam osjetila da u odjeljenju vlada atmosferakoj bi mogla rezultirati nekim oblikom nasilničkog ponašanja.*[I:S.H, 37- 39] Nakon razgovora sa učenicima koji su počinili ili doživjeli nasilje, nastavnici upućuju na razgovor sa pedagogom, nakon čega se upućuje poziv roditeljima ukoliko je neophodno: *Kada sam uvidjela da razgovor sa tim učenikom koji je provocirao djevojčicu neće imati ishod kojeg sam očekivala, dječaka sam odvela pedagogu, a zatim kao razrednica moja je dužnost bila da obavijestim i roditelje o*

cjelokupnom dešavanju. [I:M.K, 33- 36] Na ovaj način nastavnici, pedagog, ali i roditelji su uključeni u suzbijanje nasilja i poticanje na prihvatljive oblike ponašanja: Odgovornost je velika, za mene kao nastavnicu, ali i za školu kao odgojno-obrazovnu instituciju. [I:A.T, 33] U rezultatima istraživanja, ispitanici su naveli veoma dosta primjera kada su bili u situacijama da intervenišu, spriječe ili zaustave nasilničko ponašanje među učenicima. Ispitanici koji imaju manje iskustva u radu sa djecom navode blaže oblike nasilja: Učenik je tražio da nasamo razgovara sa mnom, nakon čega je priznao da mu stariji učenik prijeti. Odlučila sam razgovarati sa tim učenikom, objasnivši da takvo ponašanje nije uredu, da time povrijeđuje i plaši ostali. Pokajao se i obećao da neće više maltretirati niti zastrašivati druge. [I:M.K, 66] Dok nastavnici koji su duži vremenski period zaposleni u školama iznose in iz primjera težih i ozbiljnijih oblika nasilništva: Na jednomodnojčasova prošle godine dva učenika su se potukla, pritom nanijela fizičke povrede jedan drugom i razbili su prozor. Uspjela sam ih razdvojiti, a potom odvela direktoru. Situacija je bila jako napeta jer su dječaci morali pisati izjave i razgovarati sa policijom o razlozima njihovog neprilagođenog ponašanja. Roditelji učenika su morali platiti kaznu za počinjeni nered, a na sjednici je odlučeno da se oba učenika isključe iz škole. [I:S.H, 45-50]

Educiranost nastavnika o nasilju u školama

Kada se govori o faktorima koji utiču na pojavu nasilja u školama, onda se mora spomenuti i educiranost i pripremljenost nastavnog i stručnog kadra za rješavanje ovog problema. Rezultati mnogih istraživanja (Puzić i sur., 2011) su pokazala da nastavnici u većini situacija nisu dovoljno pripremljeni za pravovremenu reakciju na primjećeno nasilje u učionici. Iako nastavnici, ispitanici u ovom istraživanju tvrde da su dovoljno osposobljeni da odgovore na problem nasilja, priznaju da im je dodatna edukacija neophodna kako bi bolje razumjeli fenomen vršnjačkog nasilja u školama: *Edukacija nikada nije bila nešto što je višak, uvijek treba težiti da se usvoje nova znanja o pojavnim oblicima, o mogućnostima prepoznavanja nasilja, pravovremenog djelovanja, ali i načinima pomoći učenika, to je najbitnije. [I:A.T, 68-71]* S druge strane, uočeno je da nastavnici kada intervenišu na nasilje u školama, kao najčešću pedagošku mjeru koriste razgovor sa počiniteljem nasilja, dok rijetko ili skoro nikada ne razgovaraju sa žrtvom nasilja: *Pa prvo razgovaramo sa nasilnikom, onda uputim kod pedagoga... [I:M.K, 77-81]* *Uvijek prvo pitam zašto je to on/a uradio/la, da li je imala povoda napasti drugog učenika... [I:S.H, 70-71]* Ono što se od nastavnika očekuje je da trenutno interveniraju i tačno utvrde što se dogodilo, pruže podršku i surađuju sa žrtvom i roditeljima, razgovaraju s nasilnikom i žrtvom odvojeno o incidentu, objasne nasilniku koja ponašanja su prihvatljiva, a koja nisu i pružaju mu potporu ukoliko uvidi problem i prihvati odgovornost, osiguraju učenicima atmosferu u kojoj bez straha mogu prijaviti zastrašivanje, obavijeste i uključe roditelje nasilnika i žrtve u plan sprječavanja daljnjeg nasilničkog ponašanja i zastrašivanja te, u konačnici, da i sami daju primjere prikladnog ponašanja. U većini situacija, nastavnici nisu sigurni šta se od njih očekuje ili ne znaju koje pedagoške metode da upotrijebe kako bi efikasno riješili problem nasilja. Uz to je potrebno napomenuti da u većini škola u Bosni i Hercegovini nema razvijenih intervencijskih programa koji bi informisali o tome što sve podrazumijevaju termini nasilja nad i među djecom te kako ih prepoznati, nadalje oni bi razjasnili što se od nastavnika u nekim tipičnim situacijama očekuje te bi

programi podučili tehnikama koje bi mogle biti korisne pri provođenju programa. Pored nastavnika, kao važni za prevenciju i rješavanje sukoba u školama u razgovorima su spomenuti i stručni suradnici (psiholozi i socijalni radnici). Nedostatak dovoljnog broja stručnih saradnika u školama otežava pravovremenu prevenciju pojave nasilja u školama: *U školi gdje radim, jedan je pedagog na petsto učenika tako da smatram da on sam ne može odgovoriti svim izazovima.* [I: S.H., 80-81] U osnovnim školama na bosanskohercegovačkom području od stručnih saradnika većinom su zaposleni pedagozi, a veoma rijetko psiholozi i socijalni radnici, iako su im u fokusu rada učenici, gdje su osposobljeni da prepoznaju poteškoće u ponašanju i vršnjačkim odnosima, emocionalne i porodične poteškoće i na taj način pomognu učenicima da prevaziđu probleme. Nastavnici se slažu da je potrebna stručna pomoć i uključivanje profesionalaca iz svih područja u rješavanju ovog problema: *Potrebno je uključiti i ostale profesionalce pored pedagoga, naprimjer psihologe, jer on (psiholog) na svoj način prilazi svakom učeniku, pokušava mu ukazati na greške, propuste i stvari koje radi pogrešno kako bi uspješno izgradio pozitivnu ličnost koja će sutra biti kvalitetan član društva.* [I: A.T., 85-88] Izostanak rada psihologa i socijalnih radnika u osnovnim školama onemogućava kreiranje programa prevencije nepoželjnih oblika ponašanja namjenjenim svim učenicima u školi, a posebno učenicima rizičnih skupina. Nadalje, ne uključivanjem stručnih saradnika u škole donosi problem nemogućnosti savjetovanja i edukativnih predavanja na roditeljskim sastancima kojim je cilj da pomognu roditeljima da prepoznaju i razumiju razvojne i individualne potrebe učenika. Neophodnost proširivanja kruga stručnih saradnika od pedagoga do psihologa i socijalnog radnika u školi pomoći će i nastavnicima na identificiranju teškoća u razrednoj klimi, uspješnosti i načinu rada, ali i pomoći u razvijanju strategije za rješavanje tih teškoća. Nedostatkom stručnog kadra u osnovnim školama, problem vršnjačkog nasilja se produbljuje i dobiva novu dimenziju.

ZAKLJUČAK

Iz svega navedenog, primjetno je da je problem nasilja među djecom u školama rasprostranjen kako u drugim državama, tako i u našem društvu, što jasno ukazuje da je nasilje društveni problem. Bosanskohercegovačko društvo, za razliku od ostalih razvijenih društava, suočava se sa brojnim problemima koji onemogućavaju uvid u problem i pojavne oblike nasilja među djecom. Naime, kako je već rečeno, u Bosni i Hercegovini nema trenutno relevantnih pokazatelja o nasilju među djecom, ali ni zakonskih okvira koji su vezani za prevenciju nasilja među njima, što predstavlja poteškoću u kreiranju multidisciplinarnog pristupa fenomenu međuvršnjačkog nasilja. Analizirajući podatke dobivene putem intervjua došlo se do saznanja da nastavni kadar nije dovoljno stručan za rješavanje problema nasilja u školi, te u većini situacija nisu dovoljno pripremljeni da pravovremeno reaguju na nasilje koje se događa u školama. Nadalje, analizom je utvrđeno da nastavnici u većini slučajeva nisu sigurni šta se od njih očekuje u situacijama nasilja među djecom ili ne znaju upotrijebiti odgovarajuće pedagoške metode kako bi efikasno riješili problem nasilja, te im je potrebna pomoć stručnih saradnika kako bi uspješno kreirali programe prevencije i radili na suzbijanju vršnjačkog nasilja u školama. S toga supotrebne odgovarajuće mjere u područjima socijalne reakcije zajednice na pojavu nasilja među djecom u školama gdje moraju biti

uključeni nastavnici, roditelji, stručni suradnici, lokalna ali i šira društvena zajednica. U cilju blagovremene socijalne prevencije nasilja potrebna je organizovana i kontinuirana edukacija roditelja i nastavnika u školama o uzrocima i nepovoljnim posljedicama nasilja na ukupan psiho-fizički i socijalni razvoj maloljetnika, porodicu i zajednicu u cjelini. Nadalje, potrebna je veća uključenost stručnih saradnika koji su osposobljeni za proaktivno i preventivno djelovanje prema nekim sve učestalijim problemima učenika, kao i uključenost naučnih institucija u istraživanju fenomena nasilja među djecom.

LITERATURA

1. Bilić, V. i Zloković, J. (2004). Fenomen maltretiranja djece. Prepoznavanje i oblici pomoći obitelji i školi. Zagreb: Naklada Ljevak doo.
2. Buljan-Flander, G. (2003). Nasilje među djecom, Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta, Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
3. Braun, V. & Clarke, V., (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): pp. 77-101.
4. Caplan, M., Vespo, J. E., Pedersen, J. & Hay, D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds. *Child Development*, 62: pp. 1513-1524
5. Cugmes, Z. & Sambolić, K. (2002). Mnenja učiteljic o nasilju nad otrokom v družini. *Didactica Slovenica- pedagoška obzorja, Znanstvena revija za didaktiku*, 17 (2): pp.85-94.
6. Dake, J. A. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73 (5): pp. 173-180.
7. Voelm, C. & Schwartz, B. JPCP (1994). Signs and symptoms of post-traumatic stress disorder in children. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 10, (1), pp. 14–21. [Internet] Dostupno na <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02803664>
8. Hunter, S. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression in bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3): pp. 375-390.
9. Olweus, D. (1998). Nasilje među djecom u školi. Zagreb: Školska knjiga.
10. Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley).
11. Olweus, D. (1973). Personality and aggression. In: I J.K. Cole, & D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.
12. Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K., (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(3): str. 191.
13. Priručnik za nastavnike o prevenciji nasilja koje uključuje djecu (2010). Zenica: Save the Children UK.
14. Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and gender, relationship to grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38: pp. 735-747.
15. Zloković, J. (2000). Nasilje među vršnjacima – Problem obitelji, škole i društva. *Pedagoški istraživanja*, 1(2).
16. Willard, N. (2007). *Educators Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. Center for safe and Responsible. [Internet] Dostupno na <http://csrui.org/cyberbully/docs.cbcteducators.pdf>. [pristupljeno 12.05.2016.].
17. WHO: The health behaviour in school – aged children: International report from 2005/2006 survey. [Internet] Dostupno na: www.childhealthresearch.eu [pristupljeno 20.05.2016.].

POVEZANOST FORMALNOG I INFORMALNOG OBRAZOVANJA KROZ ASPEKT SARADNJE ŠKOLE I MUZEJA

CONNECTION BETWEEN FORMAL AND INFORMAL EDUCATION THROUGH ASPECT OF SCHOOL AND MUSEUM COOPERATION

Majda MAJOR

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski Fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Učenje predstavlja celoživotni proces i iz tog razloga se sve više pažnje i kod nas posvećuje značaju, pored formalnog, i neformalnog i informalnog obrazovanju. Smatramo da ovi aspekti nisu međusobno u sukobu nego da se mogu vrlo uspešno osmišljavati putevi njihove saradnje i međusobnog dopunjavanja. Škola je stub formalnog obrazovanja što ne znači da je uvek jedina dovoljna. Škola nije kao nekada ustanova koja ima monopol nad znanjem. Ona danas razvija saradnju sa brojnim institucijama čime obogaćuje kvalitet svog rada. Razvoj novih tehnologija otvorio je brojne nove mogućnosti učenja. Sa druge strane, muzejske ustanove služe zadovoljenju kulturnih potreba jedne sredine. Poslednjih decenija su znatno promenili kvalitet svoje uloge, pa danas teže tome da budu i mesta za provođenje slobodnog vremena, učenje i izražavanje kreativnosti. Povezivanje škole i muzeja i međusobna saradnja, premeštanje prostora učenja van učionice, je jedan od primera međusobne veze različitih načina obrazovanja kroz koju se istovremeno uči, ali se i stvara osnova kod mladih da u budućnosti redovno posećuju ovu ili slične ustanove i obogaćuju svoje iskustvo. Stoga je suština raditi na podizanju kvaliteta na svakom polju i osmišljavati načine na koje će njihova povezanost u najvećoj meri doprinositi svestranom razvoju pojedinaca. Ovaj rad se bavi pitanjem saradnje škole i muzeja i to kroz konkretne primere, načine i puteve ostvarenja te saradnje. Saradnja ove vrste može biti vrlo plodotvorna i zbog toga je važno razmotriti njenu složenu prirodu kako bi se ostvario puni potencijal.

Ključne reči: formalno obrazovanje, informalno obrazovanje, muzej, škola, učenje.

ABSTRACT

Learning represents a lifelong process and for that reason, here as well, more attention is given to the importance of formal, nonformal and informal education. We consider that these aspects are not mutually conflicted but instead they can successfully formulate paths of their cooperation and mutual complementarity. School is the pillar of formal education which does not mean it is enough. It is not the institution that has the monopoly over the knowledge that it used to have. Today the school develops cooperation with numerous institutions which enriches the quality of its work. Development of new technologies opened a variety of new opportunities of learning. On the other side museums serve the cultural needs of an environment. In the last decades the quality of its role has been considerably changed, so today they strive to be the place for spending spare time, learning and expressing creativity too. Connecting schools and museums and their mutual cooperation, moving the space for learning outside the classroom are one of the examples of mutual connections of different ways of education through which you both

learn but also create the foundation with the youth so that in the future they regularly visit this or similar institutions and enrich their experience. Therefore the essence is to build up the quality on every field and design the ways in which their connection will contribute the most versatile development of an individual. This paper is about the collaboration of schools and museums and thru specific examples, ways and paths of achieving that collaboration. Cooperation of this kind might be very fruitful and therefore is very important to consider the complex nature of that cooperation so their full potential can be achieved.

Keywords: formal education, informal education, museum, school, learning

UVOD

Formalno, neformalno i informalno obrazovanje

Škola danas nije kao nekada ustanova koja ima monopol nad znanjem. Razvoj novih tehnologija otvorio je brojne nove mogućnosti učenja. Promene u savremenom svetu u izvesnoj meri su doprinele i tome da se škola nađe u krizi, jer je sve veći raskorak između znanja koja se stiču u školi i realnosti sveta u kojem živimo, a pogotovo između sveta u kojem ćemo živeti. Kako škola više nije jedina ustanova koja ima pravo da organizuje i sprovodi sticanje znanja, ni obrazovanje se više ne stiče samo formalnim putem. Takođe, u društvu koje uči učenje je celoživotna aktivnost, pa je u skladu sa potrebama savremenog čoveka, pored formalnog obrazovanja, od velikog značaja neformalno i informalno obrazovanje. Neformalno obrazovanje podrazumeva sticanje znanja i veština koje su van programa formalnog obrazovanja, a koja vode do razvoja kompetencija i realizaciji društvenih ciljeva, dok informalno obrazovanje podrazumeva prirodnu pojavu svakodnevnog života i odvija se kroz društvene institucije kao što su: brak, porodica, grupe vršnjaka ili kolega i slično (Milutinović, 2003a). Neformalno obrazovanje jeste organizovano, ali nije toliko institucionalizovano kao što je slučaj sa formalnim. Informalno obrazovanje je još manje organizovano, pogotovo ako se osvrnemo na savremeni način života gde se ono u velikoj meri obavlja kroz nove tehnologije i medije, kulturu i sredstva javnog informisanja. Dakle, informalno obrazovanje se odvija najneposrednije i vrlo spontano. Ono što je zajedničko neformalnom i informalnom obrazovanju, a razlikuje ih od formalnog, jeste to što su aktivnosti u okviru njih gotovo uvek intrinzično motivisane. Pojedinaac tu ima mogućnost da učestvuje u aktivnostima ili da se usavršava u skladu sa svojim interesovanjima i afinitetima. „Informalna okruženja podstiču učenje na način na koji tradicionalna uglavnom ne uspevaju“ (Milutinović, 2003a). Osim što je unutrašnje motivisano, informalno obrazovanje je privlačno i zbog toga što omogućava veću samostalnost pojedincu. Samostalnost se ogleda u izboru sadržaja, tempu i načinu rada. Ovo učenje je fleksibilnije, a takođe omogućava samoaktuelizaciju. Ipak, ne treba zaboraviti da je za ovakvu vrstu samostalnosti potrebna osnova koja se najčešće stekne u institucijama formalnog obrazovanja. To je i jedna od važnih uloga savremene škole-naučiti pojedinca da uči. Na taj način će biti u stanju da ostvaruje uspehe u društvu znanja. U literaturi se najčešće ističe da je nemoguće povući jasnu granicu između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja u svakodnevnom životu. Ipak, smatramo da i nije suština ovo pitanje posmatrati na taj način. Ove aktivnosti se u svakodnevnom životu prepliću i međusobno dopunjuju. Povezivanje škole i muzeja i međusobna saradnja, premeštanje prostora učenja van učionice, je jedan od primera

međusobne veze različitih načina obrazovanja kroz koju se istovremeno uči, ali se i stvara osnova kod mladih da u budućnosti redovno posećuju ovu ili slične ustanove i obogaćuju svoje iskustvo.

Muzej kao značajan obrazovni resurs

Muzejske ustanove služe zadovoljenju kulturnih potreba jedne sredine. Ova delatnost obuhvata prikupljanje, čuvanje, stručnu analizu i obradu, kao i prezentovanje kulturno-obrazovnih dobara (Stojanović, 1988). Muzeji su dugo, a i danas je to često slučaj, u najvećoj meri bili magacini gde su se čuvali i izlagali određeni artefakti. Naime, ove institucije su dugo bile namenjene samo privilegovanima i takvu su ulogu izgradili u društvu. Kroz razvoj se prošlo od ove faze do razvoja institucije namenjene svima. Na priznavanje značajne uloge muzeja u obrazovanju značajno je uticao Džon Džui jer je, između ostalog, isticao značaj umetnosti u obrazovanju. Naime, neke od njegovih ideja kada se radi o ulozi muzeja u obrazovanju su i danas aktuelne. Tako je pitanje socijalne interakcije u učenju, iskustvenog aspekta učenja, sticanja bogatih iskustava i kreativnog učenja, u skladu sa današnjim razumevanjem muzeja kao otvorenih institucija čiji posetioци nisu više samo pasivni recipijenti kulture (Selaković, Milutinović, 2012). Džui je među prvima kritikovao shvatanje muzeja kao elitističkih institucija i zagovarao je ideju povezivanja umetnosti i muzeja sa svakodnevnim životom. Ta ideja je kasnije postala sve više prihvaćena, a danas govorimo o muzejima kao jednom od aspekata u okviru informalnog obrazovanja. U skladu sa promenama vremena u kojem živimo, i muzeji su svoju ulogu menjali, odnosno ona je ostala ista, ali se prilagođava novim uslovima u kojima egzistiraju. Zato se danas muzeji i galerije sve više otvaraju prema lokalnoj zajednici. Možda je najcelokupniju savremenu definiciju muzeja dalo Internacionalno udruženje muzeja koje ističe da je muzej neprofitna institucija koja služi društvu i njegovom razvoju, otvorena ka javnosti, koja obuhvata eksponate ali i opipljivo i neopipljivo nasleđe čovečanstva i sredinu koja ima svrhu u obrazovanju, učenju i uživanju (Dilli, 2016). Kada se radi o posetiocu muzeja, ne postoje nikakva ograničenja ili prepreke, ni kada se radi o uzrastu, obrazovanju ili zanimanju. Poslednjih decenija su znatno promenili kvalitet svoje uloge, pa danas teže tome da budu i mesta za provođenje slobodnog vremena, učenje i izražavanje kreativnosti. „Muzeji nisu i ne smeju biti zatvorene ustanove, ustanove radi sebe, nego su oni ustanove otvorene za široku javnost. Muzeji ukoliko žele da ih vreme ne pregazi moraju naći nove forme i koncepcije rada u prvom redu u odnosu prema širokom krugu korisnika muzejske službe“ (Tefik, 1975). Predmeti koji se izlažu u muzejima i galerijama postaju izvesni dokaz o jednom vremenu čime se dokumentuju specifičnosti jednog područja. Na taj način se korisnicima u velikoj meri približava i konkretizuje sve ono o čemu su slušali i čitali. Muzejska sredina je po svojoj suštini takva da korisnicima omogućava doživljaj i iskustvo, jer omogućava susret sa brojnim realnim predmetima. Zato je moguće vrlo uspešno koristiti ovu osobinu muzeja i u edukativne i u obrazovne svrhe i to kroz rad sa različitim uzrastima. To i pruža osnovu za otvaranje prema brojnim korisnicima, a ne samo stručnoj javnosti. „Nekad je muzej postojao radi predmeta, a danas je muzejska djelatnost usmjerena na dva tipa korisnika- čovjeka i društvo. Ovakva orijentacija koja polazi od potreba čovjeka i društva mijenja dosadašnju tradicionalnu koncepciju muzeja kao pasivne i statične ustanove i upućuje muzej na otvaranje za korisnike tražeći od njih aktivno sudjelovanje

i u kreiranju i u realizaciji muzejskih programa“ (Stojanović, 1988). Ono čime se može dočarati shvatanje tradicionalne uloge muzeja jeste, između ostalog, i sam način prikazivanja sadržaja koji se odvija prema ustaljenim taksonomijama u okviru kojih postoji dominacija predmeta, ali i kustosa koji radi prema uvek istom redosledu i pravilima, a na taj način je uloga posetioca vrlo pasivna i omogućava samo usvajanje određenih informacija (Milutinović, 2003b). Takođe, u ovako osmišljenoj sredini se ne pruža koncept niti situacioni faktori, već je samo izložbeni predmet u centru interesovanja. Ako govorimo o sadašnjosti gde smo prihvatili ideju o građenju znanja jasno je zašto je tako pasivna slika o učenju danas neprihvatljiva. Zato se i posetilac muzeja sada shvata kao aktivan učesnik gde se vodimo njegovim interesovanjima, pitanjima i aktivnostima. Nove strategije danas u svetu podrazumevaju interaktivne eksponate, rukovanje predmetima, simulaciju, rad u radionicima, učestvovanje u diskusiji, stvaranje sopstvenih produkata i slično (Milutinović, 2003b). Kao okvir za razumevanje interakcije između posetioca i muzeja uzimamo konstruktivističku metateoriju karakterističnu po uvidu u nemogućnost saznavanja apsolutne istine (Milutinović, 2003b). Konstruktivisti smatraju da je istina koju vidimo ili u koju verujemo zapravo rezultat naše konstrukcije, odnosno da je lična tvorevina. Zato se od jednog pola-realizma, prema kojem postoji samo jedna istina dolazi do konstruktivizma koji u potpunosti menja i shvatanje o procesu učenja, jer ovaj proces više ne predstavlja prenošenje znanja, već njegovu konstrukciju. Dakle, uvida se specifičnost učenja kao aktivnog procesa koji se odvija u individui i u njenoj interakciji sa okolinom. Kako društvene promene utiču i na sisteme unutar društva, tako su te promene još vidljivije u školi nego u muzeju. Uloga škole se nije promenila, ali procesi u okviru nje jesu. Danas se i škola otvara prema društvenoj sredini, pa se proces vaspitanja i obrazovanja češće pomera iz učionice u druge ustanove. “Škola jeste i dalje najvažnija institucija obrazovanja, ali ne i jedino mesto obrazovnog delovanja” (Selaković, Milutinović, 2012:286). Danas postoji široki spektar ponude kroz formalno, neformalno i informalno obrazovanje. Uloga muzeja u ovim okvirima je vrlo značajna, jer pruža veliki obrazovni potencijal. Muzeji pomažu u razvoju veština kao što su posmatranje, primena mašte i kreativnosti i osećaja za estetiku i dobar ukus (Dilli, 2016).

Proces učenja u školi i u muzeju

Formalni sistem obrazovanja se razvijao kako bi izašao u susret potrebama industrijskog društva, odnosno obezbeđivao je kadrove koji su bili potrebni društvu i privredi. To je i danas uloga obrazovnog sistema i obrazovne ustanove i danas predstavljaju najznačajnije mesto za sticanje znanja i razvoj sposobnosti. Međutim, u postmodernom vremenu nastaju i značajne razlike u odnosu na skoriju prošlost, a one se najcelokupnije mogu opisati jednom rečju: promenljivost. Sadašnje (i buduće) društvene okolnosti su vrlo promenljive i nepredvidive, pa smo i prinuđeni da se na takve okolnosti prilagođavamo. To znači da znanja i veštine koje stičemo u školi više nisu dovoljna za čitav život, što nameće potrebu celoživotnog učenja i usavršavanja. „Zato obrazovanje treba da ima za cilj da obezbedi doživotne mogućnosti za sticanje i usvajanje odgovarajućih informacija, vrednosti, veština, strategija, ponašanja i praktičnog rada i to u širokom obimu formalnih, neformalnih i informalnih sredina učenja. Dakle, proces obrazovanja ne može se redukovati na učenje samo u

institucijama formalnog obrazovanja“ (Milutinović, 2003a). Sa obzirom da se ovde radi o školi kao instituciji formalnog obrazovanja i muzeju kao obliku informalnog obrazovanja, kroz pravljenje paralele između načina rada u obe ustanove možemo doći do zaključka koji su putevi u kojima se ove dve institucije mogu međusobno dopunjavati i time doprinosti celokupnijem razvoju pojedinaca. Povezivanje formalnih i neformalnih obrazovnih ustanova može imati različite forme, ali sve one teže da kombinuju komplementarne aspekte formalnih i neformalnih specifičnosti kako bi se povećala njihova dobrobit (Weinstein, 2013). Različite ustanove imaju svoje jake i slabije strane, a kroz saradnju je moguće međusobno dopunjavanje. Na primer, učenici pohađaju školu svakoga dana i dobijaju jasne instrukcije, kao i sadržaje koji su organizovani u okviru kurikuluma, a čitavo školsko okruženje nekada može otežavati uviđanje autentičnosti sadržaja. Sa druge strane, informalne institucije su dizajnirane tako da imaju odlične izvore, ali vrlo često nemaju prednost organizovanih, strukturiranih, ponavljajućih poseta (Weinstein, 2013). Krajnja uloga škole je izdavanje određenih diploma ili sertifikata koje dokumentuju osposobljenost pojedinca za određenu društvenu ulogu. Sam polazak u školu je obavezan, pa u tom smislu ne možemo reći da je potpuno unutrašnje motivisan. Naravno da škola teži tome da aktivnosti u okviru nje budu podstaknute iznutra i da u što većoj meri predstavljaju zadovoljstvo, ali ipak se epitet obaveznosti za nju vezuje. Sa druge strane, karakteristika aktivnosti učenja u muzeju je i ta da su u velikoj meri intrinzično motivisane. Takođe, aktivnosti u školi su više formalizovane nego što je slučaj sa muzejom. One se odvijaju svakodnevno, po tačno utvrđenom rasporedu, podeljene su na po 45 minuta i na oblasti kojima se bavi svaki učenik i ako ne odgovara svaka oblast jednako njegovim interesovanjima. „Muzeji su mesta gde ljudi svih uzrasta mogu da uče vlastitim tempom, zadovolje svoju radoznalost, upotrebe svoje sposobnosti da oblikuju pitanja ili daju odgovore i objasne drugima šta su naučili“ (Milutinović, 2003b). Ako analiziramo samo okruženje učenja videćemo da su i okruženja učenja u školi i mesto učenja u muzeju vrlo specifična, ali međusobno različita. Sam proces učenja u školi je vođen od strane autoriteta, a u muzeju je više samoupravan i otvoreniji je. Dakle, u muzeju je naglašena personalna priroda učenja. Važno je napomenuti i da je za takav način učenja potrebna određena osnova koja se razvija upravo kroz formalni sistem obrazovanja. Ovo napominjemo jer je u tom smislu važno prilagoditi način rada i voditi računa o uzrastu učenika pri posećivanju muzeja. Škola je ta koja među prvima kod učenika razvija interesovanje i pozitivan odnos prema muzejima. Znanje i iskustvo koje nastaje u ranijem uzrastu utiče i na našu budućnost (Dilli, 2016). Zato se očekuje da učenici i van organizovanih školskih poseta odlaze u muzeje. Ono što je možda i najvažnija karakteristika učenja u muzeju jeste pružanje izvesnog konteksta u kojem se odvija susret sa realnim predmetom. To je ono što jedino muzejska sredina može pružiti posetiocu. Ova prednost muzeja se upravo uspešno može iskoristiti kao dopuna školskom učenju, kroz povezivanje školskih znanja sa konkretnim predmetima. Na taj način se može pružiti očigledniji primer vezan za neku u školi obrađenu oblast i učenici se mogu upoznati sa jednim širim kontekstom nego što to pruža školski udžbenik. Osim toga, i ako je danas važno da učenici i samostalno tragaju za informacijama iz različitih izvora, realnost nekog istorijskog predmeta ne može pružiti ni takvo traganje za informacijama u meri u kojoj može muzej. Vaspitno- obrazovna uloga muzeja se danas sve više identifikuje kao

veoma značajna, pogotovo ako govorimo o savremenim načinima rada u muzeju kroz koje se omogućava rukovanje predmetima, organizovanje radionica, diskusija, kreativnih vežbi i slično. Kroz takav način rada u muzeju se ova njegova uloga najviše ostvaruje. Uprkos svim prednostima međusobne saradnje pokazuje se da je saradnja ove vrste češće izuzetak nego pravilo i da zavisi od inicijative nastavnika. Istraživanja su pokazala da su muzeji kao izvori saznavanja za učenike nedovoljno korišćeni (Weinstein, 2013).

Postupci u saradnji škole i muzeja

„Muzeji se mogu promatrati kao primarni izvori znanja, a građa u njima kao neposredni izvor znanja. Učenici se u muzeju upoznaju sa kulturnom i prirodnom baštinom, vrijednosnim i civilizacijskim dostignućima što služi konkretizaciji i obogaćivanju nastavnih sadržaja“ (Detling, 2010). Specifičnost učenja u muzeju je ta što se priča određena priča, ali je ona posebna po tome što je autentična, odnosno potkrepljena je realnim predmetima. Zato postoji drugačija vrsta doživljaja koja najčešće i vrlo motivacijski deluje na onoga koji uči. Savremeni pogled na učenje podrazumeva aktivnu ulogu učenika. Učenik je posmatran kao subjekat procesa učenja. U aktivnim metodama učenja značajno mesto zauzima i nastava koja se odvija van školske učionice, a jedno od takvih mesta je muzej. Da bi sve karakteristike muzeja, odnosno sjajna osnova za učenje koju on pruža, bile iskorišćene važna je dobra i stručna organizacija, od faze planiranja preko organizacije i realizacije do evaluacije. „Na nastavu u muzeju utječe mnoštvo različitih čimbenika, ali edukativni potencijal muzeja bit će iskorišten samo ukoliko je takva nastava temeljito organizirana i dobro provedena, a učenici adekvatno motivirani i pripremljeni za rad u muzeju. U suprotnom je edukativni potencijal muzeja nedovoljno iskorišten, a dugoročno može imati više štete, jer se učenici u muzeju nisu dublje senzibilizirali za kulturnu i prirodnu baštinu“ (Detling, 2010). Vezano za konkretnu organizaciju saradnje muzeja i škole je u Osijeku sprovedeno istraživanje u kojem je učestvovalo 80 osnovnih škola (Stojanović, 1987). Istraživanjem se radilo na identifikaciji konkretnih problema i zamerki koji nastaju kroz sprovođenje poseta učenika muzejima, kao i na identifikaciji načina za unapređenje ove saradnje. Pokazalo se da se zamerke odnose na udaljenost muzeja od škola, finansijske poteškoće, nedovoljnu obaveštenost škola o aktuелnoj muzejskoj ponudi. Na osnovu toga se dalje radilo na materijalu koji će biti predstavljan školama kako bi postojao što bolji uvid u ono što muzeji nude u datom momentu. Takođe, pokazalo se da se posete muzejima ne planiraju dovoljno unapred čime bi se omogućila veća povezanost sa aktuелnim nastavnim programom, već se više organizuju usputno, na kraju školske godine ili u okviru ekskurzije. Na taj način ni učenici ni nastavnici nisu dobro pripremljeni za ove posete pa one ne ostvare u potpunosti svoj cilj. Danas su škole u obavezi da vrlo detaljno i unapred osmišljavaju aktivnosti za narednu školsku godinu i to kroz godišnji plan rada škole. U okviru godišnjeg plana treba da postoji i deo koji se odnosi na saradnju škole sa drugim ustanovama. Ukoliko postoji kontinuirana saradnja sa muzejima moguće je najpre ostvariti uvid u ponudu u toku naredne školske godine. Ponuda može biti predstavljena najpre nastavnicima od strane kustosa. Na taj način se mogu tačno planirati ove posete i to u skladu sa uzrastom učenika i u skladu sa nastavnim planom i programom, jer se tako otvara mogućnost za korelaciju muzejskog i nastavnog sadržaja. Danas planiranje u velikoj

meri olakšava to što muzeji uglavnom imaju svoje veb stranice na kojima predstavljaju svoju ponudu (Detling, 2010). Ovim putem se nastavnici o ponudi mogu informisati, ali je u pripremi važno ostvariti i direktan kontakt sa osobljem muzeja. Kada je reč o inicijativi i organizaciji ove saradnje, i škola i muzej bi trebalo da budu motivisani za realizaciju. Nightingale (2005) ističe značajne korake koje osoblje muzeja treba da preduzme kako bi inicirali i pospešili saradnju. Prema ovoj autorki, veoma je važno da i muzejskom pedagogu bude poznat nastavni program, ali i da bude poznato na koji način se sadržaji interpretiraju čime se postiže da u muzeju učenicima bude predstavljeno nešto novo i drugačije, a ne samo ponovljeno nešto što je već realizovano u školi. Takođe, nekada je korisno razgovarati sa nastavnicima o tome gde nastaju problemi u poučavanju na određenu temu kako bi eventualno u muzeju bila „popunjena“ ova praznina. Pored ovoga, važno je raditi na marketingu, kreirati vesti, biti prisutan na internetu, ali i ostvarivati direktne kontakte... Što se tiče iniciranja saradnje, sa obzirom da ovde govorimo o praktičnim koracima u ostvarivanju saradnje, ne treba zaboraviti napomenuti da se na tom putu sigurno pojavljuju i brojne teškoće. Tako kada govorimo o nastavnom programu, moramo reći i da je baš program koji treba da pruži osnovu za ostvarivanje međupredmetne korelacije upravo taj koji predstavlja prvi problem na koji se nailazi. Spominjemo međupredmetnu korelaciju zbog toga što je u okviru nje vrlo pogodno organizovati posetu muzeju ili galeriji koja će biti u vezi sa nastavnim sadržajem. Ipak, na putu realizacije korelacije i u okviru škole, a ne samo van nje, se može naići na teškoće. Naravno, odlazak u muzej se može organizovati iz brojnih razloga, a ne samo u saradnji većeg broja nastavnika. Zato je važno pravovremeno planiranje i međusobno prilagođavanje operativnih planova stručnih veća. Na taj način se sagledava celina na samom početku, upoznaje se nastavni plan i program, kao i ponuda i način rada muzeja, pa je tada moguće ostvarivanje ciljeva svakog oblika saradnje ovih ustanova. Kada se poseta isplanira na početku školske godine kroz školsku dokumentaciju, sledi priprema za konkretnu posetu u periodu neposredno pre izložbe. Ta priprema se odnosi pre svega na nastavnika koji treba da se i sam informiše, a zatim i na organizacioni deo. Danas su u muzejima najčešće zaposleni muzejski pedagozi tako da je sa njima moguće direktno razmotriti i dogovoriti sadržaj posete, kao i konkretne aktivnosti. Nakon informisanja učenika o odlasku u muzej nastavnik radi na njihovoj pripremi kroz nastavne sadržaje i kroz sadržaj vezan za konkretnu postavku. Na ovaj način se učenici motivišu za posetu. Učenike treba upoznati sa kućnim redom muzeja i upozoriti ih da, i ako im je zabavno, ne smeju svojim ponašanjem ometati druge posetioce (Detling, 2010). Smatra se da je bolje, ukoliko je moguće, organizovati da su učenici u manjim grupama kako bi se što uspešnije odgovorilo njihovim potrebama u toku razgledanja. U toku obilaska izložbe izvor znanja su i učenici, pa je i postavljanje pitanja, povezivanja sa nastavnim sadržajima i diskutovanje vrlo poželjno. „Iz perspektive muzejskih djelatnika, najzahvalniji je rad sa učenicima koji su dobro pripremljeni i koji imaju određene zadatke prilikom posjete muzeju“ (Detling, 2010). Učenicima mogu biti zadati i zadaci ili upitnici, i to na različite načine: oni mogu imati zadatak da sprovedu istraživanje na neku temu pre posete izložbi, mogu dobiti koncizne teze na koje treba da odgovore tokom posete ili mogu dobiti zadatke nakon posete kako bismo utvrdili šta je to što su naučili i zaključili. Osim poseta muzejima gde se razgleda određena postavka, moguće je organizovati i aktivnosti (u školi ili muzeju) kroz koje će učenici moći da izraze

sopstvenu kreativnost na određenu temu, a njihovi radovi se mogu izlagati u prostorijama škole ili muzeja. Aktivnosti razgledanja izložbe mogu se smenjivati sa predavanjima i prezentacijama na datu temu (dobro je da neko predavanje prethodi izložbi), ali i sa aktivnostima učenika koje mogu biti likovne, literalne, ali i vajarske, glumačke i sl. Na taj način se potpuno drugačije doživljava muzej kao ustanova, a poseta se prilagođava datom uzrastu. Kao primer dobro organizovanih aktivnosti u muzeju i nakon posete analizirali smo primere koji su prikazani od strane Bruklinskog dečjeg muzeja (www.brooklynmuseum.org). Učenici se najpre susreću sa konkretnim delom gde razvijaju sposobnost posmatranja i analize. U tom delu dijalog sa učenicima zauzima značajan deo vremena. Od strane muzejskog pedagoga dobijaju informacije o delu i čitavom kontekstu u kojem je nastalo. Takođe, dobijaju informacije o tehnici rada koja je korišćena. Osoblje muzeja ima pripremljene konkretne aktivnosti koje će se organizovati kasnije u muzeju ili školi, odnosno učionici. Te aktivnosti su različite i zavise od konkretne postavke koju su posetili. To su najčešće najpre pitanja o delu koja se u velikoj meri oslanjaju i na mišljenje učenika i ono što su sami zapazili prilikom analize, odnosno nisu u najvećoj meri reproduktivne prirode. Kroz dalje zadatke se teži tome da učenici ili stvaraju svoje radove i to tehnikom koja je predstavljena (na primer, ako posmatraju mozaik lava mogu da nacrtaju druge životinje mozaikom i slično) ili da pišu radove na zadate teme koje su u vezi sa posetom izložbi. U svakom slučaju, osmišljene su aktivnosti koje podstiču na kreativnost. Kao i kada je reč o drugim posetama ili aktivnostima koje se sprovode sa učenicima završna aktivnost koja nije manje značajna od prethodnih jeste evaluacija. Na osnovu evaluacije dobijamo informacije o uspešnosti posete i smernice za dalje unapređenje za organizaciju neke buduće posete muzeju.

ZAKLJUČAK

U društvu visoke tehnologije veliki procenat stečenog iskustva čoveka potiče iz informalnog okruženja. To je neminovnost sveta u kojem danas živimo. To znači da u tome jedini značaj više nemaju samo institucije formalnog obrazovanja. Kako se škola menja pod uticajem društvenih promena, tako se menja i njen odnos sa drugim ustanovama i, uopšte, sa svetom koji je okružuje. Od savremene škole se očekuje da saraduje sa drugim ustanovama i svojom lokalnom zajednicom. Ukoliko je ova saradnja dobro osmišljena i organizovana može se ostvariti međusobno dopunjavanje ovih ustanova, a za dobrobit učenika. Radi se o tome da u različitosti načina rada i učenja u školi i nekoj drugoj ustanovi ne moramo videti samo jaz, nego širu sliku u kojoj iz ove različitosti dobijamo bolji rezultat. Ukoliko nam školska učionica ne omogućava susret sa realnim predmetima, ne opisuje dovoljno živopisno kontekst ili tehniku rada ili slično, onda je sjajna prilika to prikazati u muzejskim uslovima onda kada to zaista ima smisla. Mnogo se govori o korelaciji nastavnih predmeta i o tematskom planiranju, a nekada dopuna tome može biti i odlazak u muzej što bi upotpunilo celinu. Muzeji su mesta koja su vrlo pogodna za učenje. Oni pružaju sjajne uslove za kreativno i konceptualno učenje. Danas su to otvorene institucije, mnogo više nego što je to bio slučaj u prošlosti. U pitanju je ustanova namenjena svima. Zato i zaposleni u muzejima danas sve više rade na tome da privuku što veći broj posetilaca i da se razvijaju u toku sa vremenom. Pogotovo je to slučaj sa decom, jer se mogu vrlo

uspešno osmisliti aktivnosti kojima se podstiče puna kreativnost. Takođe, na ovaj način se ne ostaje samo na verbalnom i apstraktnom ni kada se govori o umetnosti, ni o istoriji ni o drugim oblastima. Razlog za to je što očiglednost u ovom slučaju najviše dolazi do izražaja. Na primer, ako govorimo o jednoj tehnici slikanja u školi, svedoci smo tako nastalog dela u muzeju, a kroz radionicu se može isprobati i naučiti osnova takvog načina rada. Na taj način se dobijaju informacije, ali se i uči analizi, lepom i radu na konkretnom materijalu. Tako se od naizgled vrlo različitog dolazi do međusobnog dopunjavanja gde se u zbiru dobija najbolji mogući rezultat. Analizirajući rad stranih muzeji kao i dečjih muzeja dolazimo do zaključka da se došlo do velikog napretka kada je u pitanju prilagođenost različitim dečjim uzrastima i afinitetima. Smatramo da je neophodno prisustvo takvih muzeja i kod nas, ali i da je moguće biti vrlo uspešan u radu i sa ovim što mi već posedujemo. To se ostvaruje kroz osmišljavanje dobrih aktivnosti koje će se odvijati u muzeju, a kasnije i nastavljati u školskom okruženju. Ukoliko odgovorni, odnosno škola ili nastavnik i osoblje muzeja, uviđaju mogućnosti međusobne saradnje i potrude se da se sve organizuje na pravi način, onda su i pozitivni utisci i efekti neizbežni.

LITERATURA

1. Brooklyn museum. Teaching recourse: collection highlight. [Internet] Available on: www.brooklynmuseum.org. [Retrieved June 12, 2016].
2. Detling, D. (2010). Izvanučionička nastava u muzeju Slavonije. Povijest u nastavi. 2.
3. Dilli, R. (2016). Conducting museum education activities within the context of developing a nature culture in primary school students: MTA natural history museum example. *International journal of Environmental and Science Education*. 11.
4. Milutinović, J. (2003a). Informalno obrazovanje- pojmovni okvir i karakteristike. *Pedagoška stvarnost*. 5-6.
5. Milutinović, J. (2003b). Humanistički pristup vaspitno- obrazovnoj ulozi muzeja. *Pedagoška stvarnost*. 3-4.
6. Milutinović, J. i Selaković, K. (2013). Umetnost kao iskustvo-koncepcija estetskog vaspitanja DŽona Djujia. *Nastava i vaspitanje*. 2.
7. Nightingale, J. (2012). The future landscape for museum education. [Internet] Available on: www.museumsassociation.org. [Retrieved June 10, 2016].
8. Stojanović, L. (1988). Oblici suradnje muzeja i osnovnih škola. *Informatica museologica*. 1-4.
9. Tefik, M. (1975). Muzej i škola. *Muzeologija*, 17.
10. Weinstein M. et al. (2013). Museums, zoos and gardens: how formal- informal partnerships can impact urban students performance. [Internet] Available on: www.steinhardt.nyu.edu [Retrieved June 16, 2016].

DRAMSKE RADIONICE KAO MODEL PODIZANJA KULTURNE SVIJESTI

DRAMA WORKSHOPS AS A MODEL OF RAISING CULTURAL AWARENESS

Benjamin AVDIĆ

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT

Metode dramskog odgoja kroz radioničarski oblik rada ostvaruju se na planu učenja i poučavanja mladih kroz dramsko iskustvo. Dramska pedagogija, za razliku od dramske umjetnosti, predstavlja upotrebu pozorišta u svrhe odgoja, a ne konvencionalne produkcije pozorišnog čina kao umjetnički vrijednog djela. Sazrijevanje od individue do ličnosti je aspekt koji se apostrofira kroz dramske vježbe za jačanje samopouzdanja, koncentracije, memorije, primjenu komunikacijskih i prezentacijskih vještina, ostvarivanje kreativnog potencijala te oslobađanja od vlastitih strahova i upoznavanja sebe posredstvom katarze. Pored općih značajki primjene dramskog odgoja u radu sa mladima, na konkretnom primjeru Pozorišta mladih Tuzle, Bosna i Hercegovina, u tekstu se prikazuje primjer dobre prakse i iskustva u primjeni istog koji pored već navedenih ciljeva, ostvaruje dimenziju kulture i umjetnosti kao trajno usvojene potrebe mladih u društvenoj zajednici. Rezultati rada direktno impliciraju na svijest šire publike i kreiraju nove izazove za mlade i one koji svakodnevno rade s njima, u težnji da dramsku umjetnost postave na pijedestal koji zaslužuje svojim mogućnostima koji nudi.

Ključne riječi: dramski odgoj, dramska pedagogija, kreativni potencijal, kulturna svijest, mladi

ABSTRACT

The techniques of educational drama are realized in the form of workshops combined with learning and teaching the youngsters through practical drama knowledge. Drama pedagogy, unlike drama art represents using the theatre for the purpose of education and development instead of the conventional production of a theatre act as an artistically valued piece. The drama exercises for strengthening self-confidence, concentration, memory, application of communication and presentational skills, attaining creative potential, liberation of one's own fears and getting to know the inner self through the means of catharsis emphasizes the aspect of the individual's maturity towards building a personality. Apart from the general features of youth education through drama, this work shows specific example of Tuzla Youth Theatre (Pozorište mladih Tuzle, Bosna i Hercegovina) as a good form of practice and experience which, besides accomplishing the aforementioned objectives, successfully manages to ingrain the cultural and artistic facets as long-term needs of youth population in the community. The results of the drama education directly affect the awareness of wider audience, creating new challenges for the youth and those who work with youth population, aspiring them to place drama art on a pedestal which it deserves by the opportunities it offers.

Keywords: creative potential, cultural awareness, drama pedagogy, educational drama, youth

UVOD

Umjetnost je jedina djelatnost koja u svim svojim sferama djelovanja, čovjeku dopušta punu slobodu izražavanja njegove kreativnosti, mašte i osjećaja. S tim u vezi, nedvojbeno se može reći da umjetnost ima udio u podsticanju životnog potencijala svakog pojedinca, kao i utjecaja na širu društvenu zajednicu. Umjetnost, na sebi svojstven način, nudi čovjeku mogućnost za razumijevanje života i stvaranje ličnog i kulturnog identiteta (Dragović i Balić, 2013). Pojmovi dramska umjetnost i drama, i dalje se najčešće izjednačuju sa tekstom namijenjenim izvođenju na pozornici ili sa samim činom izvedbe dramskog djela (Dragović i Balić, 2013). Anić i Goldstein (2004, prema Viduka, 2016) ističu višestruka značenja riječi drama: drama kao književni rod, drama u užem smislu kao jedna od osnovnih vrsta dramskog književnog roda pored komedije i tragedije, termin drama u svakodnevnoj govornoj upotrebi kao dramatično životno iskustvo, te drama kao dramska umjetnost u totalitetu njenih sastavnica. Kao književni rod, drama je usko vezana za pozorište. Pozorište je mjesto na kom drama oživi. Međutim, drama ima i mnoge druge potencijale. Kako Dragović i Balić (2013) naglašavaju, dramska aktivnost namijenjena je i učenju, samoizražavanju, razvoju kreativnosti, ličnom rastu i napretku, terapiji, te je kao takva nazvana kreativnom dramom i predmet je dramskog odgoja.

Dramski odgoj i igra

Dramski odgoj predstavlja skup metoda poučavanja i učenja koje se koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se on služi tokom odrastanja i sazrijevanja (Krušić, 2002, prema Viduka, 2016). To je oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo, putem dramskog izraza kao medija, što uključuje svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti, pojave i odnosi predstavljeni pomoću odigranih uloga i situacija (Mijatović, 2012), a suština dramskog izraza je dramska igra kao stvaralački čin (Dragović i Balić, 2013). Postoje razmatranja o dramskoj umjetnosti kao posljedici urođene čovjekove dramske sposobnosti, gdje se dramska sposobnost poistovjećuje sa simboličkom igrom u ranom djetinjstvu. Krušić (n.d.) objašnjava Aristotelova tumačenja da je čovjeku još u djetinjstvu prirodan nagon za oponašanje putem čega čovjek i stiče svoja prva saznanja. U kasnijim istraživanjima simboličke igre u ranom djetinjstvu od strane Jeana Piageta i Lava Vigotskog, ta su Aristotelova tumačenja potvrđena. Robinson (1980, prema Krušić, n.d.) smatra da se dramska sposobnost javlja u ranom djetinjstvu kao simbolička igra i traje do zrelosti, a nakon nje kao sposobnost preuzimanja uloga. Igra se može tumačiti kao prirodna sposobnost svih inteligentnih bića da oponašaju realne situacije i uče na taj način. Kroz igru se aktivira imaginacija koja je neophodna za zdrav razvoj djece i mladih, ali i za umjetničko stvaralaštvo. Umjetnost i igra su jako bliski – drama je igra, ona se igra, a na engleskom jeziku izraz za dramu je play, odnosno igra (Mađarev i Milosavljević, 2012). U središtu dramske aktivnosti je dramska igra koja integrira intelektualnu, emocionalnu i estetsku spoznaju pojedinca u stvaralački pozorišni čin, a ujedno učesnicima pomaže u razvijanju mašte i kreativnosti, kritičkom mišljenju, izražavanju emocija, komunikacijskih i motoričkih sposobnosti. Od izuzetne je važnosti naglasiti da drama pomaže u afirmaciji pojedinca i njegovog samopouzdanja ali i afirmaciji dijaloga, interkulturalnosti i toleranciji prema drugom i drugačijem.

Potencijali dramskog odgoja

Dramski odgoj za svoj krajnji cilj nema profesionalno bavljenje glumom, niti produkciju pozorišne predstave ili nekog drugog oblika dramskog stvaralaštva kao djela sa umjetničkom vrijednošću nego akcenat stavlja na proces. Ovako predstavljena drama je improvizacijski oblik gdje je proces mnogo važniji od izvedbe, odnosno predstavljačkog aspekta drame. Dramski odgoj je odgoj za život. S tim u vezi, može se posmatrati kao oblik iskustvenog učenja, terapijska aktivnost, socijalizirajuća aktivnost bez obzira na motiv bavljenja odgojnom dramom. To može biti kreativno provođenje slobodnog vremena, upoznavanje i druženje, ali i edukacija, prevencija rizičnih ponašanja, terapija dramom ili drama u funkciji poboljšanja kvalitete života u određenim slojevima društvene zajednice. Složenost povezanosti između umjetnosti i odgoja/obrazovanja je refleks složenih veza između umjetničkih aktivnosti i svijeta u kojem se odvijaju (Krušić, 2015). U vremenu kada se djeca i mladi u svom rastu i razvijanju susreću sa brojnim rizicima i sve većim brojem funkcionalnih, neintencionalnih odgojnih utjecaja, postojeće odgojne institucije ne uspijevaju pružiti dovoljno kvalitetnu potporu njihovom odrastanju niti uspijevaju zadovoljiti sve specifične potrebe svakog pojedinca. Savremena psihologija upozorava da odgojno-obrazovni proces uspješan onda kada pojedinac ostvaruje većinu svojih potreba: za samoodržanjem, ljubavlju i prihvaćenošću, moći, slobodom i zabavom, doživljavajući uspjeh (Stanišić, 2015), a kao jedan od dijelova kvalitetnog sistema podrške svoje mjesto treba zauzeti i dramski odgoj. Drama i pozorište se već koriste za predavanje i učenje po različitim nazivima: kreativna drama, drama, drama u obrazovanju, odgojna drama, drama za odgoj, edukacijska drama. Američko udruženje dječijih pozorišta (1980, prema Mađarev, 2015) usvojilo je definiciju kreativne drame kao „improvizacionu, nepredstavjačku, procesno usmjerenu formu drame u kojoj učesnike voditelj podstiče da maštaju, glume i razotkrivaju ljudska iskustva.“ Iako se uglavnom vezuje za rad sa djecom i mladim, ovaj proces je prilagođen za sve uzraste. Odgojna drama ili drama za odgoj može biti ponuđena kao nastavni, vannastavni ili vanškolski oblik rada sa mladima koji omogućuje polifoni dijalog: sa samim dramskim djelom u nastajanju, s ostalim sudionicima dramskog čina, sa publikom, s društvom u kojem živi, sa umjetnošću i sa životom (Dragović i Balić, 2013). Rad u području dramske ekspresije omogućava osobi da nauči pravilno govorno, tjelesno i emotivno izraziti sebe, ali i da nauči biti spremna prihvatiti druge (Viduka, 2016). Krušić (n.d.) tvrdi da dramska aktivnost djeluje holistički na sudionika integrirajući intelektualnu spoznaju, proživljene emocije i estetski doživljaj u cjelovito iskustvo koje potkrepljuje i osnažuje svaki dalji korak lične aktivnosti sudionika usmjereno na učenje, lični rast i razvoj, liječenje ili javno izražavanje. Janković i dr. (2000) navode tri aspekta razvijanja ličnosti putem dramskog izraza:

- u fizičkom smislu – osoba uči kontrolisati cijelo tijelo i njime upravljati svjesno
- u psihičkom smislu – osoba razvija vještine percipiranja, brzog razmišljanja, zaključivanja i snalaženja u različitim situacijama te jačaju svoju koncentraciju i kreativnost
- u socijalnom smislu – osoba razvija socijalnu percepciju, dvosmjernu komunikaciju i komunikacijske vještine

Sintetizirajući navode mnogih autora, moguće je naglasiti sljedeće potencijale drame: dramska aktivnost pomaže osobi da izrazi i razvija svoje emocije, afinitete, sposobnosti i stavove, da razvija govorne i retoričke vještine i sposobnosti, da razvija i oslobađa maštu, kreativni i stvaralački potencijal, da razvija motoričke sposobnosti, da tumači govor tijela, da razvija sposobnost kritičkog i samokritičkog mišljenja, odgovornost i toleranciju, da razvija humana moralna i etička uvjerenja i obrasce ponašanja, da stekne sigurnost i samopouzdanje, da razumije i prihvati međuljudske odnose, interakcije i ponašanje, da se nauči sposobnostima saradnje i timskog rada, te da nauči vrednovati sebe kako bi i samo bilo cijenjeno i vrednovano.

Dramske radionice

Kreativni dramski proces realizuje se radioničarskim procesom. Izraz radionice vodi porijeklo od latinske riječi *laboratorium*, u prijevodu mjesto na kojem se sprovode naučna istraživanja. Danas, poimanje ovog termina se značajno razlikuje od prvobitnog značenja. Radionica je oblik rada zasnovan na interakciji stavova, znanja ili ideja između voditelja pedagoga i grupe, gdje voditelj radionice inicira proces i nadgleda njegov razvoj, a grupa određuje sadržaj radionice (Mađarev i Milosavljević, 2012). Mađarev i Milosavljević (2012) dramsku radionicu povezuje sa grupom mladih ljudi koji uz pomoć voditelja radionice ispituju i stječu saznanja o svijetu kroz proces kreativne drame. Dramska radionica je radionica čiji je medij dramska umjetnost. Kreativni dramski proces se razvija na osnovu ličnih materijala sudionika, a dobra tema je ona koja se tiče učesnika i njima je bliska (Mađarev i Milosavljević, 2012).

Cjelokupni radioničarski proces uključuje tri elementa:

- pripremu radionice – u toku koje se učesnici upoznaju međusobno i sa voditeljem, upoznaju svoje kapacitete i uspostavljaju pravila radioničkog rada
- radionički rad – u toku kojeg se prepoznaju lični i grupni potencijali, profilisanje tema i ekspresivnih sredstava i proces kreativnog rada i
- prezentaciju – kojom se afirmiše grupa i njen rad, a prezentacijom rada članovima zajednice, mladi pored oslobodanja straha od javnog nastupa, dobijaju mogućnost promjene svoje pozicije u zajednici, ali i promjene cjelokupne zajednice (Mađarev i Milosavljević, 2012).

Dramske radionice se realizuju kroz različite dramske metode poštujući opće principe i načela odgojnog rada. Dramske metode su načini postupanja i djelovanja u dramskom odgojnom radu. Osnovne metode su dramske igre, vježbe i tehnike (Lugomer, n.d.). Pozorišni odgoj djeteta kroz dramske radionice obuhvata: uvođenje djeteta u pozorišnu umjetnost kao u odgovarajuće dječije aktivnosti i radost pri aktivnosti i osposobljavanje djeteta da iz pozorišne aktivnosti ulazi i u sve ostale: književne, filmske, muzičke, plesne, televizijske – s obzirom na to da svi navedeni vidovi umjetničkog izražaja sudjeluju u pozorišnoj umjetnosti kao simbiozi (Misailović, 1991). Iz tih razloga, dobro ostvareno uvođenje djeteta u dramsku umjetnost istovremeno potpomaže aktivan odnos između djeteta i drugih umjetnosti, ali i djeteta i njegove kvalitete života kroz ostvarene rezultate putem dramskih radionica.

Dramski studio za djecu i mlade pozorišta mladih Tuzle

U današnjem svijetu, prepunom konstantnih i rapidnih promjena, kao i snažne potrebe za samoodređenjem i određenjem identiteta, kulturna svijest i izražavanje su jedna od ključnih kompetencija. U Priručniku o kulturnoj svijesti i izražavanju (2016) navodi se da kulturna svijest i izražavanje predstavljaju jednu od osam kompetencija cjeloživotnog učenja, a podrazumijevaju uvažavanje kreativnog izražavanja ideja, iskustava i emocija te aktivno stvaranje u nizu medija: muzici, izvedbenim umjetnostima, književnosti i vizuelnim umjetnostima, te drugim interdisciplinarnim formama koje se pojavljuju zahvaljujući novim medijima. Naglašava se važnost kulturnog znanja te vještine potrebne za prepoznavanje i vrednovanje umjetničkih djela, kao i samoizražavanje svojih sposobnosti kroz različite medije umjetnosti. U martu 2004. godine u Tuzli se dešava preokret kada je u pitanju buđenje kulturne svijesti mladih ljudi tog grada i Bosne i Hercegovine. Započinje se raditi pozorišna predstava „Čekat ću te...“ koja je tada na sceni okupila 70 mladih ljudi, tada najuspješnijih u gradu. Kao rezultat ogromnog prijateljstva, truda i rada, ekipa okupljena oko te predstave odlučila je ostati ujedinjena u pravno registrovano Udruženje „Mladi Tuzle“ Tuzla i to misijom rada na poboljšanju položaja djece i mladih Općine (danas Grada) Tuzla. Udruženje je vremenom realizovalo projekte iz oblasti kulture i umjetnosti, izdavaštva, međunarodne saradnje, ekologije, obrazovanja i sl. 2006. godine Udruženje „Mladi Tuzle“ Tuzla uspostavlja kontakt sa studentima glume i produkcije sa Akademije dramskih umjetnosti Univerziteta u Tuzli, te nakon niza istraživanja, dolazi do ideje o osnivanju Pozorišta mladih Tuzle. U martu 2008. godine, nakon dvije godine rada na analizi tržišta i izradi elaborata o osnivanju, došlo je do pravnog osnivanja Pozorišta mladih Tuzle kao nevladine, neprofitne i apolitične organizacije, uz niz pisama preporuke, pozitivnih mišljenja i čestitki poslanih od strane institucija kulture u cijeloj regiji. Misija rada Pozorišta mladih Tuzle je podizanje kulturne svijesti kod svih uzrasta publike, najprije kod djece i mladih te odgoj mlade pozorišne publike u Tuzlanskom kantonu i Bosni i Hercegovini, a vizija je kultura i umjetnost – trajno usvojena potreba djece i mladih. Neki od dodatnih ciljeva rada: Okupiti što veći broj djece i mladih ljudi i ujediniti ih zakonima umjetnosti gdje je isključen svaki oblik diskriminacije i vršnjačkog nasilja; Promovisati uspjehe pojedinaca kao pozitivne primjere u društvu; Organizacijom različitih kulturno-umjetničkih projekata, izložbi, koncerata, projekcija filmova, pozorišnih predstava doprinijeti kulturnom progresu djece i mladih u Tuzlanskom kantonu i Bosni i Hercegovini; Pružiti priliku studentima glume i produkcije za prezentaciju svog rada te tako doprinijeti stvaranju ambijenta za zapošljavanje mladog kadra; Uspostavljanje saradnje sa osnovnim i srednjim školama te rad na edukaciji djece i mladih na polju kulture i umjetnosti, ali i pružanje podrške u radu dramskih sekcija – profesionalno usavršavanje lidera sekcija; Uspostavljanje saradnje sa domovima kulture na području Tuzlanskog kantona i realizacija kulturnog sadržaja za djecu i mlade u manjim sredinama Tuzlanskog kantona; Iskorištavanje modela umjetničkog rada za stvaranje zdravih ličnosti.

Šta je Dramski studio za djecu i mlade?

Pozorište mladih Tuzle osnovano je sa ciljem rada na podizanju kulturne svijesti kod djece i mladih te odgoju mlade pozorišne publike. S obzirom na to da je Udruženje

„Mladi Tuzle“ jedan od suosnivača Pozorišta mladih Tuzle, Udruženje je skladno misiji novoosnovanog Pozorišta mladih prepustilo rad na realizaciji Dramskog studija za djecu i mlade. Na ovaj način Pozorište mladih Tuzle je jedno od rijetkih udruženja u poslijeratnoj Bosni i Hercegovini koje djeluje na povećanju svijesti mladih o potrebi razvoja kulture i umjetnosti i to kroz promociju kulturnih projekata kreiranih upravo od strane grupa i pojedinaca iz populacije mladih. Dramski studio je poseban oblik dramske edukacije i rada s djecom i mladima gdje se putem umjetnosti radi na podizanju samopouzdanja kod svih polaznika i gdje dramski odgoj ne služi samo za razvijanje dramske darovitosti i upoznavanju sa dramsko-scenskim izrazom, već je izuzetno koristan za razvoj dječije i mladalačke ličnosti. Pomaže djetetu i mladima da kroz igru razviju svoju kreativnost i maštu, da steknu sigurnost i samopouzdanje te da se pripreme za susret sa realnošću! Neki od zadataka rada su razvijanje verbalnog izraza, imaginacije, opažanja i percepcije, izražajnosti te smisla za druženje i zajednički rad; učenje pravila ponašanja pred publikom, pred kamerama a primjereno dobi i iskustvu učenje osnovnih zakonitosti glume i pozorišta, upoznavanje specifičnosti redateljskog, dramaturškog, scenografsko-kostimografskog i muzičko-scenskog stvaralaštva te razvijanje komplementarnih sposobnosti (likovne, plesne, muzičke). Važno je naglasiti detalj da Dramski studio kao sporedni cilj ima osposobljavanje za glumu i scenski nastup, ali on prije svega ima smisao i za one koji nemaju ambicije postati glumci jer kroz dramsko obrazovanje poboljšavaju se vlastite mogućnosti javnog nastupa i komunikacije, oslobađanje vlastitih strahova, upoznavanje samoga sebe i svojih mogućnosti te razvijanje vjere i samopouzdanja u ono što polaznici rade, a što je dragocjeno i u privatnom životu i u mnogim profesijama. Neki od specifičnih ciljeva rada su: Direktna edukacija djece i mladih o umjetnosti putem radionica glume, plesa, muzike, scenografije i kostimografije - povećanje svijesti o učešću svakog pojedinca u kulturno-umjetničkom stvaranju; Povećanje znanja učenika osnovnih i srednjih škola iz oblasti dramske kulture - edukacija i odgajanje publike prema umjetnosti putem razvijanja osjećaja za potrebu kulturno-umjetničkog stvaranja; Jačanje kapaciteta mladih trenera/edukatora putem edukacije iz dramske pedagogije koju će prenositi na djecu i mlade a istovremeno raditi na sticanju prakse; Ukazivanje relevantnim obrazovnim i drugim akterima u društvu koji se na bilo koji način bave kulturom i umjetnošću na potrebu sistemskog pristupa edukaciji mladih iz ove oblasti; Doprinos kulturnom progresu putem organizacije izvođenja pozorišnih predstava kreiranih od strane mladih ljudi; Usmjeravanje mladalačke energije u smjeru proizvodnje i realizacije projekata korisnih za širu društvenu zajednicu; Rad na izgradnji zdravih ličnosti kod djece i mladih – Rad na podizanju samopouzdanja putem prihvatanja ideja djece i mladih ljudi

Koncept i metodologija rada

Cjelokupni proces edukacije u Dramskom studiju za djecu i mlade podijeljen je u dvije faze: početnu, u kojoj polaznici stiču osnovna znanja o pozorištu i glumi, i naprednu, u kojoj putem rada na pozorišnoj predstavi govore o aktuelnoj društvenoj problematici a istovremeno primjenjuju stečena znanja u početnoj fazi. Početna faza Dramskog studija traje 8 mjeseci i polaznici prolaze edukaciju na sljedeće teme: Upoznavanje, međusobno otkrivanje i razvijanje povjerenja; Razvijanje koncentracije i percepcije; Razvijanje osjećaja za prostor i vrijeme; Historijat razvoja pozorišta, historijat

tragedije, komedije i drame; Zakonitosti scene, dijelovi scene; Osnovni elementi pozorišne predstave; Zanimanja ljudi uključenih u proces rada na predstavi; Mediji, nastup u medijima, važnost medija u praćenju rada na predstavi; Glas, upoznavanje sa načinom nastanka glasa, govor iz grla, govor iz dijafragme, glasovne konstante; Scenski pokret u službi glume, plesni pokret na sceni u službi glume; Elementi scenskog govora, brzalice za govor; Bespredmetna radnja sa ciljem razvijanja samopouzdanja i vjere u ono što se radi; Sukob u drami; Upoznavanje učesnika sa pojmovima: gluma u svoje ime, gluma iz lika. Naprednu fazu Dramskog studija mogu pohađati samo oni polaznici koji su završili početnu fazu edukacije Dramskog studija. Napredna faza podrazumijeva rad na pripremanju pozorišnih predstava sa određenom tematikom koju odaberu ili sami polaznici ili im tema bude ponuđena od strane edukatora. Za ponuđenu temu polaznici sami kreiraju scenarij za pozorišnu predstavu te prolaze sve faze rada na pripremanju predstave: analiza dramskog djela, kasting za odabir uloga, rad za stolom na analizi teksta, memorisanju govornih dijelova predstave, definisanje odnosa i izlazak u prostor te postavljanje mizanscena. Uporedo polaznici bivaju edukovani na poljima pisanja projekata i pronalaska novčanih sredstava za predstavu, lobiranju i zagovaranju, marketingu u pozorištu i realizaciji marketinških kampanja za umjetnički projekat. Polaznici su uključeni i u finalnu realizaciju izvođenja predstava gdje zajedno sa rukovodstvom Pozorišta mladih Tuzle i svojim edukatorima pronalaze novčana sredstava za predstavu, osmišljavaju produkciju projekta, plan izvođenja, gostovanja i učešća na festivalima. Ovaj model rada na predstavi je model kreativne drame koja doprinosi podizanju kulturne svijesti kod samih sudionika procesa, ali i kod publike. Kreativna drama mladim ljudima daje glas, omogućava im da iskažu ono za čime imaju potrebu, na snažan, dirljiv i kreativan način, a taj glas se čuje daleko (Jočić i Dilkić, 2012). Rad sa polaznicima se odvija u grupama u zavisnosti od njihovog uzrasta: grupe mlađeg uzrasta (od 7 do 9 i od 9 do 11 godina), grupa srednjeg uzrasta (od 11 do 14 godina), grupe starijeg uzrasta (od 14 do 18 i od 18 do 25 godina). Radionice se realizuju jednom sedmično u trajanju od dva do tri sata, zavisno od uzrasta polaznika i potrebe radionica, i to u dane vikenda kako bi polaznici mogli kontinuirano prisustvovati a da uz to ne remete redovan nastavni proces. Metode rada koje se apliciraju su usklađene s iskustvom i dobi skupina i one su raznovrsne, sastavljene od različitih igara, vježbi i dramskih tehnika koje su u vezi sa nastavnom temom koja se obrađuje. Dramski studio za djecu i mlade na inovativan način koristi specifičan obrazovni model, model vršnjačkog obrazovanja, koji prati najsavremenije trendove obrazovanja mladih u svijetu i koji je trenutno najprihvatljiviji model obrazovanja mladih. Primjenom ovog modela pokazalo se da mladi uvijek radije uče od bliskih osoba, odnosno od osoba njihovog uzrasta. Vršnjačko obrazovanje Pozorište mladih Tuzle realizuje kao dramski proces u kojem mladi ljudi usvajaju znanja o temi dramskog odgoja kroz predavanja i radionice i stiču vještine daljeg prenošenja usvojenog znanja svojim vršnjacima kroz zadatke radionice. Prednosti dramske edukacije i vršnjačkog obrazovanja ostvaruju se putem informacija koje mladi ljudi dobijaju od trenera prethodno edukovanih za rad sa djecom i mladima. Polazeći od pretpostavke da će produktivno znanje polaznici Dramskog studija steći od mladih ljudi, Pozorište mladih Tuzle angažuje i osposobljava tim ljudi različitih obrazovnih profila. Treneri/edukatori u radu sa djecom i mladima su diplomirani glumci, studenti glume, pedagozi, profesori ali i studenti nastavnčkih, pedagoških i edukacijsko-

rehabilitacijskih usmjerenja koji su završeni polaznici Dramskog studija za djecu i mlade. Svi treneri prethodno prolaze obuku iz oblasti dramske pedagogije za rad sa djecom i mladima u dramskom procesu. Ključna uloga trenera u radu sa mladima odnosi se na adekvatan pristup u radu sa mladim polaznicima Dramskog studija. Pored realizovanih i usvojenih tema putem seminara, treneri razmjenjuju informacije unutar tima i konstantno rade na poboljšanju pedagoškog pristupa mladima. Na taj način su izgrađene vještine prenošenja informacija mladima i načini realizacije pojedinačnih dramskih radionica kako bi se uspješno realizovao predviđeni koncept radionica. Rezultati rada Dramskog studija za djecu i mlade prezentuju se svaka tri mjeseca na javnim prezentacijama rada, izlascima u medije, kreiranjem i izvođenjem pozorišnih predstava putem kojih polaznici primjenjuju stečeno znanje na poljima glume, scenskog govora, scenskog pokreta, kostimografije, scenografije i muzike. Također je važno naglasiti da pored edukacije, Pozorište mladih Tuzle pruža svojim članovima i komponentu korisno utrošenog slobodnog vremena uz ugovorene odlaske na predstave, projekcije filmova, izložbe, promocije knjiga, ali i druženja, proslave rođendana i zabave. Ovako osmišljen i kreiran Modul rada Dramskog studija za djecu i mlade ima Saglasnost i preporuku za realizaciju od strane Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta Tuzlanskog kantona, pa se u skladu s tim svim polaznicima koji završe proces edukacije izdaju Certificati o završenoj edukaciji.

ZAKLJUČAK

Podizanje kulturne svijesti i izražavanja kao jedne od osam kompetencija cjeloživotnog učenja, jedan je od imperativa 21. stoljeća. U takvom kontekstu značajan prostor za svoju afirmaciju ima dramski odgoj kao jedan od zapostavljenih oblika rada sa djecom i mladima, u odnosu na muzički ili likovni odgoj. Dramski odgoj svojim mnogobrojnim potencijalima pruža kontinuum mogućnosti od ličnog razvoja, pa sve do prilike za društvenu promjenu. Futurologijski gledano, fundament za razvoj društva je kvalitetno sproveden odgoj i obrazovanje djece i mladih. Danas, pored intencionalnog odgoja koji se ponajviše ostvaruje u porodici i školi kao odgojno-obrazovnoj ustanovi, veliki je broj funkcionalnih faktora koji svojim negativnim sudejstvom poništavaju pozitivne osobine postignutog odgoja. Dramski odgoj svojim djelovanjem na tjelesni, intelektualni, socio-emocionalni, moralni i estetski razvoj ali i razvoj spoznaje svijeta djeteta, treba biti jedan od načina sistemske potpore razvoju djece i mladih. Dramski studio za djecu i mlade Pozorišta mladih Tuzle primjer je pozitivne prakse na području grada Tuzle i Tuzlanskog kantona koji okuplja djecu i mlade na „mjesto sigurnog odrastanja“ i s njima uspješno ostvaruje niz umjetničkih projekata putem kojih nastoje doprinijeti informisanju, podizanju svijesti, prevenciji i rješavanju određenog aktuelnog društvenog problema. Dramski studio je prepoznat u lokalnoj zajednici kao jedan od vrijednih načina provođenja slobodnog vremena ispunjenog primjerenim kreativnim sadržajem. Neki od njegovih pozitivnih utjecaja su jačanje sigurnosti i samopouzdanja, oslobađanje straha od javnog nastupa, razvoj kritičkog mišljenja, poboljšanje komunikacijskih sposobnosti, razvoj tolerancije i empatije a rušenje predrasuda prema drugima i drugačijima. Modelom Dramskog studija za djecu i mlade, vršnjački edukatori, roditelji i sami učesnici dramskog procesa

čine jedan trougao u čijem je središtu dramski odgoj kao medij djelovanja putem kojeg se postiže i njegov opći cilj a to je odgoj djeteta i razvoj cjelokupne djetetove ličnosti.

LITERATURA

1. Dragović, S. i Balić, D. (2013). Drama Pedagogy – a Way of Learning through Experience and by Doing. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje/Croatian Journal of Education. 15(1).
2. European Union. (2016). Cultural Awareness and Expression Handbook. [Internet] Dostupno na:<http://bookshop.europa.eu/en/cultural-awareness-and-expression-handbook-pbNC0116125/> [pristupljeno 28. april 2017].
3. Janković, J., Blažeka, S. i Rambuousek, M. (2000). Dramske tehnike u prevenciji poremećaja u ponašanju i psihičkom funkcioniranju djece i mladih s posebnim potrebama. Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada. 7 (2).
4. Jočić, A. i Dilkić, M. (2012). Šta je kreativni dramski proces?. U: S. Milosavljević, ur. (2012). Vodič kroz kreativni dramski proces. Beograd: Bazaart.
5. Krušić, V. (2015). Umjetnički odgoj – što je to i čemu služi?. Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem „Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – drama u obrazovanju“. Beograd: Biblioteka Dramagogija, str. 143-152.
6. Krušić, V. (n.d.). Prema pojmu dramske nadarenosti. [Internet] Dostupno na: <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/prema-pojmu-dramske-nadarenosti/> [pristupljeno 20. april 2017].
7. Lugomer, V. (n.d.). Dramski odgoj u nastavi. [Internet] Dostupno na:<http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/valentina-kamber-dramski-odgoj-u-nastavi/> [pristupljeno 20. april 2017].
8. Mađarev, M. (2015). Kreativna drama u vaspitanju/obrazovanju. Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem „Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – drama u obrazovanju“. Beograd: Biblioteka Dramagogija.
9. Mađarev, M. i Milosavljević, S. (2012). Kako vodimo kreativni dramski proces?. U: S. Milosavljević, ur. (2012). Vodič kroz kreativni dramski proces. Beograd: Bazaart.
10. Mijatović, M. (2012). Dramski postupci u nastavi b/h/s jezika i književnosti. [Internet] Dostupno na:http://www.bnp.ba/dols/doc/DRAMSKI_POSTUPCI_U_NASTAVI.pdf [pristupljeno 20. april 2017].
11. Misailović, M. (1991). Dete i pozorišna umetnost. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
12. Stanišić, E. (2015). Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika. Hrvatski : časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture. 13(2).
13. Viduka, M. (2016). Korištenje dramskih tehnika u radu s osobama u riziku. Diplomski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

USLUGE RESURSNOG CENTRA

RESOURCE CENTER SERVICES

Salim GORANAC, Tatjana ILIĆ, Ana NIKOLIĆ

Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno", Zemun, R. Srbija

Iskustva iz prakse

APSTRAKT

Sa aspekta obrazovanja resursni centar okuplja tim stručnjaka koji pružaju adekvatne usluge korisnicima. Imajući u vidu savremene pristupe obrazovanju Osnovna škola „Sava Jovanović Sirogojno“ u Zemunu se trudi da isprati svetske trendove i inovacije kako bi svojim učenicima, a i učenicima drugih škola koje koriste usluge defektološkog tretmana, omogućila što kvalitetniji boravak i rehabilitaciju kako u ustanovi, tako i van nje. Osnovni zadatak je obrazovanje i vaspitanje dece sa smetnjama u razvoju, a jedan od glavnih ciljeva je pružanje podrške i pomoći deci da se što bolje socijalizuju i integrišu u društvenu zajednicu. Uporedo sa intenzivnim savetodavnim radom sa decom i roditeljima, Škola se trudi da upozna širu zajednicu sa problemima sa kojima se ova deca i njihovi roditelji susreću, kako bi i njih i njihove probleme učinila vidljivim drugima. Rad sa decom sa smetnjama u psihofizičkom razvoju zahteva između ostalog i pružanje specifičnih usluga kao što su program razvoja vizuelnog opažanja i vizuelni trening, taktilno-kinestetički trening, auditivne i govorno-jezičke vežbe, obezbeđivanje tehničkih pomagala i posebne kompjuterske tehnologije. Razvoj sistema usluga omogućava pružanje podrške osobama sa intelektualnom ometenošću kako bi oni mogli da razvijaju lične potencijale u prirodnoj sredini. Vaspitno-obrazovni proces zasniva se na poštovanju individualnih sposobnosti učenika i njihovih specifičnosti. Većina dece savladava programske sadržaje po individualnom obrazovnom planu (IOP). Realizacija trening programa u okviru časova reedukacije psihomotorike podrazumeva opšte i specifične vežbe psihomotorne reedukacije i senzorne integracije. Kombinacija bihevioralne kontrole, izvođenje pokreta i koordinacija tela i misli i program aktivne terapije dovodi do poboljšanja telesnog zdravlja, harmonije njegovih delova i mentalnog zdravlja. Pored osnovne delatnosti, učenici Škole imaju priliku da u procesu celodnevne nastave budu uključeni u individualne i grupne aktivnosti koje se planiraju i realizuju u savremenim kabinetima, opremljenim specijalizovanim sredstvima za rad.

Ključne reči: resursni centar, usluge, učenici sa smetnjama u razvoju

ABSTRACT

From the aspect of education, resource center brings together a team of professionals who provide an adequate customer service. Taking into account the contemporary approaches to education, Elementary school "Sava Jovanovic Sirogojno" in Zemun is trying to follow the world trends and innovations in order to provide their students, as well as students from other schools who use the services of special education treatment, with better quality of staying and rehabilitation within the institution, and outside it. The main task of the education of children with disabilities, and one of the main objectives is to support and help children to better socialize and integrate into society. Along with intensive counseling work with children and their parents, the school strives to meet the wider community with the problems these children and their parents face, so as to make them and their problems visible to others. Working with children with psychophysical development requires, in addition, the provision of specific

services such as program development of visual perception and visual training, tactile-kinesthetic training, auditory and speech-language classes, provision of technical aids and special computer technology. Development of the system of services enables supporting people with intellectual disabilities in order for them to develop their personal potential in the natural environment. Educational process is based on respect for individual abilities of students and their specificities. Most children overcome the program contents by individual education plan (IEP). Implementation of training programs within hours of reeducation involves general and specific exercises of psychomotor reeducation and sensory integration. The combination of behavioral control, execution and coordination of body movements and thoughts and the program of active treatment leads to improved physical health, harmony of its parts, and mental health. Moreover, the students of the School have the opportunity to continue in the full-day to be involved in individual and group activities that are planned and implemented into modern classrooms, equipped with specialized tools for work.

Keywords: resource center, services, children with disabilities

UVOD

Usled globalnih promena, u okviru obrazovnih organizacija odvijaju se velike promene. Preuzimaju se znanja i praktične aktivnosti na planu promocije i odnosa sa javnošću u težnji za dobrom reputacijom. Programi obrazovnih ustanova mogu biti slični, ali se razlike ispoljavaju u pogledu opremljenosti resursima, kako ljudskim, tako i materijalnim. Zavisno od toga da li škola razvija i koristi svoje potencijale razmatraće se pitanje njenog postojanja. Reputacija sve više postaje osnova za razlikovanje škola, čime se održava konkurentna prednost. U razvoju ličnosti deteta, pored roditelja, važnu ulogu imaju nastavnici i vršnjaci i to već od treće-četvrtre godine, a naročito sa polaskom u školu oko sedme godine. Oni deluju na razvoj nezavisnosti, samostalnosti, novih vrednosti i stavova, kao i na usvajanje prihvatljivih društvenih ponašanja. Družeći se u grupi, deca stvaraju prijateljske odnose i u tom cilju moraju naučiti da pregovaraju, saraduju i stvaraju kompromise. Preventivne intervencije ili rana rehabilitacija u predškolskom periodu predstavljaju idealno vreme da se podrži socio-emotivni razvoj ličnosti svakog deteta i omogući vršnjačka interakcija. U ranoj fazi, prijateljstva između vršnjaka teže da budu fleksibilnija, dozvoljavajući deci da se lakše oporave od frustracija zbog neuspešne socijalne interakcije. U kasnijoj fazi razvoja problemi vršnjaka se usložnjavaju, izaazvani socijalnom reputacijom koja igra sve veću ulogu. Edukativne i terapeutske intervencije imaju za cilj da podstaknu razvoj socijalne kompetencije tokom rane faze školovanja, kako bi deca osnovala prijateljstva i bila prihvaćena u vršnjačkim grupama na početku druženja, kao i da omoguće temelj za buduće suočavanje sa problemima i unaprede samo-regulacione procese. Novija pedagoška istraživanja koja su ispitivala efekte kooperativnog učenja na prosocijalnu svest i ponašanje učenika, uzimajući u obzir varijable: interpersonalni odnosi učenika, samopoštovanje, sposobnost da se preuzme uloga drugoga, pokazala su da učenje u malim grupama dovodi do brojnih interpersonalnih odnosa među učenicima, smanjuje se broj konfliktnih odnosa, a podstiče spremnost za pomaganje, razvija se sposobnost preuzimanja uloge drugog i povećava se učeničko samopoštovanje (Bognar, 2006). Veza između mentalnog i socijalnog uzrasta je nesumnjiva, ali je intenzitet tog odnosa znatno izraženiji u ranim fazama detetovog razvoja. Rezultati istraživanja koja su se bavila analizom kvaliteta socijalnog razvoja kod dece sa umerenom intelektualnom

ometenošću su pokazala da se tokom razvoja ove dece povećava razlika između mentalnog i socijalnog uzrasta i to u korist socijalnog uzrasta. Pretpostavlja se da pored edukacije, na razvoj socijalnih sposobnosti utiče i životno iskustvo koje deca stiču tokom odrastanja i procesa rehabilitacije. Neki istraživači navode da se dešava da socijalni koeficijent bude i za dvadeset jedinica veći od intelektualnog količnika (Loveland & Tunali-Kotoski, 1997). Vaspitno-obrazovni proces zasniva se na poštovanju individualnih sposobnosti učenika i njihovih specifičnosti. Većina dece savladava programske sadržaje po individualnom obrazovnom planu (IOP), koji izrađuje Tim za inkluzivno obrazovanje sastavljen od defektologa i stručnih saradnika: logopeda, reedukatora psihomotorike, profesora korektivnih vežbi, psihologa, socijalnog radnika i nastavnika engleskog jezika. Jedan od nezaobilaznih segmenata rada Škole jeste savetodavni rad sa roditeljima, kojim se detetu dodatno olakšava integracija u socijalnu sredinu i prevazilaženje barijera sa kojima se svakodnevno susreću. Sve vreme boravka u Školi, deca imaju podršku medicinskih sestara. Takođe je obezbeđena i ishrana učenika tokom boravka u Školi. Kroz vannastavne aktivnosti razvija se manipulativna spretnost dece, ljubav prema tradiciji i kulturi, likovno-estetski senzibilitet, kreativnost... U Školi funkcionišu scenska, likovno-keramička i sportsko-saobraćajna sekcija. Sekcije su pažljivo birane prema sposobnostima i pokazanim afinitetima dece. Tokom školske godine u Školi se organizuju tematske radionice i družionice sa decom i roditeljima. Svečanosti za svako dete predstavljaju poseban događaj. Pripreme u obeležavanju značajnih datuma pružaju različite mogućnosti za podsticanje razvoja deteta, jer svako dete može dati svoj doprinos pri izradi raznih ukrasa i da se oseti kao koristan član društva. Posebno su značajni dečiji rođendani jer deca uče zašto je to važan dan, poklanjaju pažnju slavljeniku, a time ujedno razvijaju pozitivnu sliku o sebi i drugima. Sposobnosti i talenti dece se promovišu učestvovanjem na prodajnim izložbama, manifestacijama, takmičenjima... Rukovodstvo i nastavnici Škole se kontinuirano stručno usavršavaju, pohađaju seminare i sa svojim naučnim i stručnim radovima učestvuju na mnogim međunarodnim konferencijama i simpozijumima. Škola je organizator tribina i manifestacija za nastavnike, roditelje i učenike sa smetnjama u psihofizičkom razvoju.

Defektološki tretman

Realizacija trening programa u okviru časova reedukacije psihomotorike podrazumeva opšte i specifične vežbe psihomotorne reedukacije i senzorne integracije. Cilj terapije senzorne integracije je osposobiti pojedinca za uspostavljanje stanja mirne pažnje (svesnosti) što je esencijalno za održavanje pažnje koja je opet temelj ispravnom prijemu informacija koje dolaze iz samog pojedinca i okruženja. Zatim osnaživanje organizacije primljenih osećaja u konkretne i upotrebljive informacije. Adekvatne informacije iz i o našem telu (informacije o tome gde nam se nalaze noge u odnosu na trup, koji nam je položaj glave, koji mišići su opušteni a koji su napeti) obezbeđuju usvajanje novih motoričkih zadataka (poput pisanja i / ili vožnje bicikla). Podsticanje neurološkog sistema osigurava se kroz senzorni unos. Senzorna integracija osigurava usvajanje osnovnih koncepata učenja što je esencijalan faktor u integraciji dece sa neurorazvojnim i motoričkim smetnjama u proces školovanja. Za dete sa poremećajem senzorne integracije od presudne je važnosti da svakog dana u redovnim vremenskim intervalima dobija čulni unos. Taj unos smiruje njegov nervni sistem i pomaže mu da

se organizuje. Uspješna interakcija sa okruženjem zahteva adaptaciju i kombinaciju fundamentalnih lokomotornih vještina. Aktivna terapija je relativno nov oblik intervencije kod dece sa posebnim potrebama. Koreni ove strategije su obuhvaćeni u oblasti gimnastike dece sa posebnim potrebama. Kombinacija bihevioralne kontrole, izvođenje pokreta i koordinacija tela i misli i program aktivne terapije dovodi do poboljšanja telesnog zdravlja, harmonije njegovih delova i mentalnog zdravlja. Aktivna terapija kao strategija intervencije nagrađuje iskustvo individua i omogućava individualni razvoj kroz vođeno vežbanje, priznajući ulogu iskustva. Tretman ima dva cilja: prvo da razvija strategiju intervencije, da stekne potrebnu vještinu i kasnije poboljša vještine. Deca izvode različite vežbe zavisno od sposobnosti. Posebna pažnja poklonjena je jačanju snage i izdržljivosti kroz vežbe ponavljanja koje su dizajnirane sa ciljem da se poveća sposobnost, izvrši zahtev zadatka i razvije glavna odluka-stvaranje razloga za akciju, a sa ciljem da se razvije sposobnost obrade informacije zadatka i pokret postane automatizovan. Glavni zadatak uspješne intervencije je usvajanje metoda kojim se podučavaju deca sa smetnjama u razvoju - usvajanje "stila izbegavanja" koji se koristi da bi se izbegle teške i nepoznate situacije. Svaka vežba se predstavlja deci kroz vizuelnu demonstraciju pre nego verbalnu deskripciju. Pokazalo se da je korišćene imitacije uspješnije u vođenju motornog razvoja kod ove populacije, vizuelno kognitivno kodiranje je bolje nego auditivno kodiranje. Glavna ideja vežbanja je da se razumeju pokreti i unapredi vještina pokreta. Povećanje verbalnih instrukcija u vidu ključnih fraza je predstavljeno i pojačano kroz vizuelno vođenje razvijajući fizičke sposobnosti za zadatak i razumevanje koje dovodi do povećanja motorne samouverenosti i motornih performansi. Radno-okupaciona terapija je vrsta tretmana koja je usmerena da pomogne deci kako bi poboljšala kvalitet svog života sticanjem radnih navika. Radno-okupaciona terapija i radne obaveze daju mogućnost da deca steknu nove vještine i da nauče obavljati poslove koji će im koristiti po završetku tretmana. Osim toga, planske, organizovane i osmišljene radno-okupacione aktivnosti, omogućavaju deci da se osećaju korisno, da vide rezultate svog rada, da stvaraju pozitivan odnos prema radnoj disciplini, da stiču radne navike, kao i da razvijaju samodisciplinu. Radno-okupaciona terapija obuhvata sve manuelne, kreativne, rekreativne, edukativne i ostale aktivnosti, sa ciljem korekcije ponašanja i poboljšanja određene fizičke i mentalne funkcije. Uloga radno-okupacione terapije je neophodna u procesu rehabilitacije i pripreme deteta za povratak u socijalnu sredinu. U okviru radno-okupacione terapije organizuju se likovna, tkačka, krojačka i keramička radionica koje se sprovode planski, kontinuirano i u skladu sa psihofizičim mogućnostima deteta. Art terapija je psihoterapeutska metoda kojom terapeut nenametljivo ostvaruje komunikaciju sa detetom sa ciljem da ga oslobodi eventualnih trauma i pomogne mu da razvije pozitivnu sliku o sebi i drugima. Crtanje opušta decu, ono je za njih igra. Kroz crtež deca iskazuju misli i osećaje koje još nemogu izraziti ili im je neprijatno govoriti o njima. Art terapija počinje kraćim razgovorom tokom kojega dete počinje crtati. Ono samo bira što će crtati i kakvu će tehniku upotrebiti. Nije važno koliko dobro dete zna da crta. Kreće se od pretpostavke da se svako dete može likovno izraziti i da je crtež samo sredstvo pomoću kojega terapeut dopire do deteta. Art terapija služi kao sredstvo komunikacije između terapeuta i deteta. Takav pristup pomaže detetu da stekne poverenje u svog terapeuta, da sa njim ostvari bliskost te da posrednim putem iskaže svoje emocije i nadvlada traumatično iskustvo. Ova se

terapija sprovodi u grupi ili individualno u likovnom kabinetu. Montesori metod je svetski priznata pedagoška koncepcija u obrazovanju. Zasniva se na filozofiji razvoja deteta prema kojoj dete stiče operativna znanja u područjima života u kojima će učestvovati kao odrasla osoba. Montesori predstavlja celovit i originalan vaspitno-obrazovni sistem, koji naglašava značaj samoaktivnosti deteta i individualni tempo razvoja i ima jedinstven pristup tehnici učenja. Osnovni elementi metoda su: poseban ambijent i posebno izrađeni didaktički materijali. Cilj Montesori metode je negovanje dečije ličnosti, indirektno podsticanje interesovanja za različite oblasti, a učenje zadržati prirodnim procesom. To znači podsticati prirodnu želju za učenjem, a ne puko usvajanje činjenica. Dete sakuplja informacije iz svog okruženja i oblikuje se utiscima koji su mu na raspolaganju. Zato okruženje treba da bude bogato materijalima koji detetu pomažu da usvoji bazična znanja, pa učenje predstavlja prirodnu i prijatnu aktivnost za dete. Montesori okruženje organizovano je tako da decu privlači da istražuju, biraju, probaju i da pri tom razviju svoje prirodne sklonosti. Montesori metod se sprovodi u učionicama koje su opremljene didaktičkim materijalima (montesori material i material koji su izradili nastavnici). Terapija pokretom i plesom je terapija koja stvaralački pokret i ples koristi u terapijske svrhe. Preko odnosa pokret – osećanje, dete postiže bolje poznavanje samoga sebe i veću samosvest. Cilj terapije pokretom i plesom je proces izvođenja određenog pokreta koji je svojstven svakom pojedincu, a ne samo njegovo puko izvođenje. Osnovni ciljevi terapije pokretom i plesom variraju u zavisnosti od problema koje dete ima. Tako se u radu dece sa autizmom ona koristi prvenstveno za uspostavljanje kontakta, sticanje samosvesti, poboljšanje umnog razvoja i ovladavanje vlastitim telom. Kod dece sa telesnim oštećenjima, uz pomoć terapije pokretom i plesom smanjuje se strah, anksioznost, osećaj usamljenosti i sputanosti, a jačaju se osećanja samostalnosti i prijatnosti, i podstiče se socijalizacija, kao i snaga deteta da prevlada svoja ograničenja suočavanjem sa njima. Kod dece sa smetnjama u razvoju terapija pokretom i plesom utiče na uspostavljanje emocionalnog kontakta sa detetom, umni razvoj, svest o telesnoj celovitosti, socijalne interakcije i komunikaciju, razvoj samopoštovanja, osećajnosti i izražavanje emocija i sposobnost učenja i ponavljanja. Terapija pokretom i plesom sporovodi se u motornoj sobi i isceliteljskom vrtu. Alternativna i augmentativna komunikacija (AAC) je naziv za različite alternativne puteve komuniciranja upotrebom predmeta, slika, piktograma, simbola, gesta, komunikatora, slova. Svako ponašanje je oblik komunikacije, omogućujući detetu pristup alternativnim oblicima komuniciranja, preveniramo nepoželjne oblike ponašanja, izgrađujemo pozitivnu sliku o sebi jačajući samopouzdanje jer dete postaje ravnopravan partner u procesu komunikacije. AAC je namenjen osobama i deci sa različitim vrstama i težinama poremećaja koji uslovljavaju poteškoće u verbalnoj komunikaciji deci sa višestrukim oštećenjima (oštećenje vida, sluha, motorike), deci s organski uslovljenim poremećajima, nedovoljnim kognitivnim sposobnostima, različitim traumama i sl. Terapijski rad ovom metodom postaje izazov pronalaženja odgovarajućih puteva i oblika komuniciranja koji će pomoći detetu da izrazi sebe i svoja znanja i omogućiti mu osećaj radosti i zadovoljstva zbog mogućnosti komuniciranja. Naš cilj usmeren je razvoju osećaja kompetencije i ravnopravnosti u međusobnom komuniciranju. Oblici AAC-a subbrojni: gest, simboli, slike, fotografije, podržavajuća tehnologija (interaktivna tabla, različiti program za kompjutere,

komunikatori, prilagođene tastature, igračke, prekidači). Terapijski rad se sporovodi u logopedskim kabinetima i učionici koja je opremljena sa interaktivnom tablom.

ZAKLJUČAK

Zahvaljujući projektnom angažovanju, markentinškim potezima i ljudima dobre volje Škola poseduje rehabilitaciono-terapeutske specijalizovanim sredstvima blok koji je deci sa smetnjama u psihofizičkom razvoju praktično neophodan. Programski sadržaji obuhvataju oblasti fizičkog razvoja, senzornog, senzomotornog i psihomotornog razvoja, govorno-jezičkog, intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja. Zadaci vaspitno-obrazovnog rada u rehabilitaciono-terapeutskom bloku su: podsticanje osamostaljivanja, jačanje socio-emocionalne kompetencije, podrška saznavnom razvoju, poštovanje individualnosti, podsticanje kreativnosti i podrška fizičkom razvoju. Razvoj sistema usluga omogućava pružanje podrške osobama sa intelektualnom ometenošću kako bi oni mogli da razvijaju lične potencijale u prirodnoj sredini. Vaspitno-obrazovni proces zasniva se na poštovanju individualnih sposobnosti učenika i njihovih specifičnosti. Edukativne i terapeutske intervencije imaju za cilj da podstaknu razvoj socijalne kompetencije tokom rane faze školovanja, kako bi deca osnovala prijateljstva i bila prihvaćena u vršnjačkim grupama na početku druženja, kao i da omoguće temelj za buduće suočavanje sa problemima i unaprede samoregulacione procese.

LITERATURA

1. Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. Život i škola. Retrieved Jun 26, 2012. from <http://hrcak.srce.hr/file/39434>
2. Loveland K., Tunali-Kotoski B. (1997). Development of adaptive behavior in persons with mental retardation in: Handbook of Mental Retardation and Development. edc: Burack J., Hodapp R., Zigler E., Cambridge University Press, 111-113.

POTENCIJALI E-UČENJA ZA UNAPREĐENJE MODELA POUČAVANJA ODRASLIH

THE POTENTIALS OF E-LEARNING IN UPGRADING A MODEL FOR TEACHING ADULTS

Mario VASILJ¹, Anita ZOVKO², Jelena VUKOBRATOVIĆ³

¹Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti u Mostaru,
Mostar, Bosna i Hercegovina

²Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, Hrvatska

³bacc.ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Rijeka, Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

U radu se sažeto analizira razvoj e-obrazovanja i tzv. korespondentnog (dopisnog) obrazovanja. E-obrazovanje se promatra kao infrastruktura za razvoj e-učenja koji posljedično postaje jednim od modela poučavanja odraslih. S obzirom na činjenicu da je u posljednjih nekoliko godina fenomen e-učenja postalo multidisciplinarni predmet proučavanja raznih znanstvenih područja (jer ulazi u domenu društvenih, prirodnih i humanističkih znanosti) rad će čitatelju u prvom dijelu pokušati dati temelj za upoznavanje terminologije problema uz kratki prikaz povijesnog razvoja (od dopisnog obrazovanja do e-obrazovanja), a u drugom dijelu će se prikazati model e-učenja i poučavanja odraslih što je njegova glavna tema.

Ključne riječi: korespondentno obrazovanje, učenje i poučavanje na daljinu, e-učenje, e-obrazovanje, alati za e-učenje

ABSTRACT

This work deals with the concise analysis of the e-education and distance education development. E-education is considered to be the basis of e-learning, that as a consequence becomes one of the models in teaching adults. According to the fact that in the last couple of years the phenomena of e-learning became a subject of different science fields (social sciences, natural sciences and humanities) the work consists of two parts. The first one that will give a reader a ground for problem terminology as well as a brief historical development (from dopisno obrazovanje to e-education). The second part will give a reader the main topic of this paper, that is a model of e-education and e-teaching among adults.

Keywords: distance education, distance learning and teaching , e-learning, e-education, tools for e-learning

UVOD

Svjedoci smo ubrzanog razvoja tehnologije. Procesi globalizacije uzeli su maha u svim područjima ljudskog djelovanja pa tako i u obrazovanju. Učenje i poučavanje odraslih unutar novog (multi)medijskog okruženja dobiva nove mogućnosti za razvoj kompetencije cjeloživotnog učenja. Odrasli učenici znaju što žele i što trebaju naučiti, znaju (trebali bi znati) okvir unutar kojega mogu dobiti informacije i znanja, većina posjeduje kompetencije poznavanja mjesta gdje ta znanja može dobiti (formalno,

neformalno, informalno) te vještine za razvoj istih u praktičnom okruženju (na poslu, u kući, u socijalnim zajednicama i dr.). Znači može se zaključiti da su najvažnija pitanja: GDJE i KAKO –dobiti i potražiti informaciju i steći znanje. Tehnologija odraslim učenicima omogućava lakoću i dostupnost informacija, no postavlja se pitanje *posjeduju li odrasli vještine za dolazak do tih informacija putem e-učenja odnosno njegove infrastrukture koji se naziva e-obrazovanje? Poznaju li alate e-učenja i mogućnosti njegove primjene? Kako se edukatori nose s preprekama pri novim načinima učenja i poučavanja odraslih ali i osoba treće životne dobi?* Ili kako je postavio pitanje prof. Matijević (2004, 25) „Kako odrasle osobe koje su školovane u vrijeme kada je obrazovni ideal bio “znati knjigu od korica do korica”, (ili možda: “moći ponoviti sve što je učitelj / ica ispredavao / ispredavala” ili jednostavno: “ima-ti glavu punu informacija”) danas pripremati (osposobljavati) za funkcioniranje u novom medijskom okruženju ili kako ih osposobljavati za korištenje tih medija za učenje i stjecanje novih kompetencija. Najveći šok odrasle osobe koje su školovane u vremenu prije pojave Interneta donosi lakoća dolaženja do novih informacija, te količina informacija koja se lako može pronaći i dobiti u vlastitom stanu“. Prenskey (2005) razlikuje digitalne pridošlice (eng. digital immigrants) i digitalne urođenike (eng. digital natives) pri čemu populacija odraslih (u ulozi učenika i edukatora) predstavlja digitalne pridošlice.

Temeljna svrha i cilj rada je kroz teorijske implikacije pokušati analizirati potencijal e-učenja u svrhu unaprijeđivanja modela poučavanja odraslih, te čitatelju pružiti uvid u opis e-obrazovanja kao infrastrukture za razvoj e-učenja koji posljedično s pedagoškog aspekta postaje jednim od modela obrazovanja odraslih. Rad nastoji dati okvirni prikaz prelaska s povijesno začajnog dopisnog (korespondentnog) učenja na e-učenje te ne opisuje detaljno svaki od aspekata e-učenja već mogućnost prijelaza s „analognog“ na digitalno/e- učenje i poučavanje odraslih.

Dopisno (korespondentno) obrazovanje kao preteča e- obrazovanja

Dopisno (korespondentno obrazovanje) i obrazovanje na daljinu (distance education) predstavljali su u nedavnoj prošlosti sinonime (Holmberg, 1979, Pongrac, 1985, prema Huzjak 2010). Matijević (1998) ističe kako obrazovanje na daljinu ili kako ga naziva *daljinsko obrazovanje* ne počinje uporabom interneta. „Teško je točno odrediti tko i kada je prvi započeo s nekim didaktičkim rješenjima obrazovanja na daljinu, ali je poznato da su prvi pokušaji pružanja pomoći osobama koje samostalno uče učinjeni putem dopisivanja. Izvjesni Caleb Philips je 1728. godine objavio oglas kojim nudi program obrazovanja na daljinu iz stenografije. Stotinjak godina kasnije imamo već prve ozbiljnije obrazovne projekte. Tako je englez Isaac Pitman 1840. godine eksperimentirao s dopisnim obrazovanjem na području stenografije“ (Pongrac, 1985, prema Matijević, 1998). Forza (2005) potvrđuje navedeno te ističe da se početkom 20. stoljeća kreiraju novi pedagoški modeli dopisnih studija. Istovremeno se pojavljuju obrazovne radioemisije, filmski medij, javna televizija, videofonija, gramofonske ploče, audiokasete i videokasete. Tek 1960. godine razvija se posebno dizajnirani digitalni software (coursware), 1990-tih se pojavljuje CD ROM a prava revolucija nastaje 1995–te kada nastaje World Wide Web koji uključuje elektroničku poštu, HTML, audio i video streaming, JAVA i sl. čime dolazi do razvoja multimedije čiji sadržaji doprinose efikasnosti e-obrazovanja (Za više informacija pogledati na:

<https://ec.europa.eu/epale/hr/resource-centre/content/tamara-forza-e-obrazovanje>).

Dakle, „Od 1994. godine govorimo o *prvom valu e-učenja* pojavom e-pošte, web preglednika (programi za gledanje, navigavanje i korištenje web-a), HTML-a (hipertekst, jezik koji koriste preglednici), mediaplayera (programa koji prezentiraju audiovizualne sadržaje u posebnim formatima), low-fidelity streamed audio/video (mogućnost stavljanja na web i skidanja s njega, tzv. streamanja, audiovizualnih sadržaja), JAVA programski jezik. Od 2000. godine govorimo o *drugom valu e-učenja* kad se pojavila širokopojasna internetska veza, koja omogućava skidanje sadržaja visoke kvalitete u realnom vremenu (streamanjeu real-timeu), što je sve dovelo do novih standarda u e-učenju“ (Huzjak 2010, 9-10). Isti autor dodaje zanimljivu činjenicu: „Pedesetih godina pojavljuje se učenje putem drugih medija, kao što su televizija, radio, video. Talijanska “Telescuola” je od 1958. godine tri godine emitirala polusatne radioemisije za opismenjivanje pod geslom “Nikad nije prekasno”. Tehnologija se koristi u svrhu učenja u vlastitom domu, a tu su i počeci andragogije, poučavanja odraslih“ (Huzjak, 2010, 9). Isti autor ističe činjenicu da osim korespondentnog (dopisnog) modela obrazovanja za razvoj e-obrazovanja i učenja zaslužan je i model programirane nastave koju su imputirali bihevoristi a kasnije i tzv. strojevi za učenje među kojima je prvi bio Presseyev stroj. „Prva upotrebljiva računala svoje su obrazovne programe izvodila po uzoru na Presseyev stroj. Prvi takav program bio je PLATO 1 s jednom konzolom. PLATO 2 je imao dvije konzole, PLATO 3 više, a CLASS sustavi su putem time-sharing sustava mogli opsluživati desetke korisnika u istom trenutku. Računala su time ukinula potrebu za učiteljem, učenik je mogao dobiti upute i sam provjeravati brzinu svojih odgovora, broj koraka i količinu utrošenog vremena“ (Huzjak, 2010, 11). Bakić-Tomić i Dumančić (2012, 61-64) ističu Garrisonov konceptualni model razvoja učenja na daljinu kroz pet generacija pri čemu „Pod prvom generacijom učenja na daljinu smatra se vrijeme kada je učenje na daljinu imalo značajke industrijskog modela organiziranog kroz ekonomske elemente s ciljem postizanja strogo ekonomskih učinaka, te sa strogom rukovodnom kontrolom (...) Druga generacija uključuje eru koja omogućuje bolji i brži pristup podacima kroz rasprostranjene širokopojasne medije, tehnologije poput radija, televizije, video i audio materijala(...) U trećoj generaciji koriste se sve prednosti i mogućnosti sinkrone i asinkrone interakcije koje omogućuju različite informacijsko-komunikacijske tehnologije kao što su audio, video i računalne videokonferencije. Razvoj mrežne infrastrukture unaprjeđuje mogućnosti za kvalitetno korištenje asinkrone i sinkrone komunikacije u usporedbi s prijašnjim generacijama. Treća generacija prihvaća elemente konstruktivističke teorije učenja koja upućuje na mogućnost da studenti kreiraju znanje individualno ili kao članovi grupe (...) četvrta generacija predstavlja kombinaciju svih prethodnih generacija koja se razvijala kroz elemente interneta (mreže). Razvojem mogućnosti interneta (povećanje propusne moći, brzina itd.) omogućila je razvoj računalno posredovanih komunikacija (CMC). Osim razvoja računalnih mreža došlo je do snažnog razvoja i osobnih računala koja su postala dovoljno jaka da mogu podržavati niz procesa, posebice zahtjevnih Java programa. Novi alati omogućili su značajan razvoj novih modela učenja i poučavanja na daljinu, posebice integrirane kroz CMC (poput WebCT, Moodle, Blackboard itd) i druge web-resurse (...) u petoj generaciji koriste se pedagoški agenti koji omogućuju voditelju (ucitelju) uključivanje različitih elemenata (podsustava), kao na primjer

napredno pretraživanje, navigaciju, elemente semantickog weba, elemente umjetne inteligencije itd“.

Učenje i poučavanje na daljinu – pojmovna određenja

Za učenje i poučavanje na daljinu postoje mnogobrojni izrazi: *e-learning*, *web based education*, *online learning*, *distance learning*, *distance education*, *distance teaching*, *teleeducation*, *cybereducation*, *online education*, *virtual learning*, *virtual school*, *virtual college*, *web school*, *e-learning*, *e-school*, *e-education* (Bakić-Tomić i Dumančić, 2012). Dukić i Mađarić (2012, 69-70) pri pojmovnom određenju prave distinkciju među pojmovima: *e-učenje*, *učenje na daljinu*, *on line učenje* ističući ponajprije: „e-učenje predstavlja bilo koji oblik obrazovanja temeljen na upotrebi suvremenih tehnologija, a poglavito računala i računalnih mreža (...) Učenje na daljinu oblik je obrazovanja koji podrazumijeva fizičku razdvojenost sudionika nastavnog procesa. Takvo učenje nije novina u obrazovanju. Pojavilo se još sredinom 19. stoljeća, no pravu je revoluciju doživjelo posljednjih petnaestak godina, s razvojem interneta. Stoga se pojmovi e-učenje i učenje na daljinu često smatraju sinonimima, iako je između njih moguće napraviti distinkciju. Naime, postoje oblici e-učenja koji se ne odvijaju na daljinu (npr. upotreba računalne prezentacije u tradicionalnoj nastavi), a isto tako postoje i oblici učenja na daljinu koji ne koriste informacijske i komunikacijske tehnologije (npr. dopisni tečajevi koji se realiziraju putem pošte) (...) online učenje definira se kao presjek e-učenja i učenja na daljinu (...) može se jednostavno definirati kao sustav u kojem su resursi za učenje, uključujući i samog nastavnika, učenicima dostupni putem interneta“. S druge strane, Bakić-Tomić i Dumančić (2012, 55) se osvrću na jezični problem pri važnosti razumijevanja procesa i učenja i poučavanja pod nazivom „učenje na daljinu“ jer učenje može biti „neorganizirano (neformalno), i zapravo je proces koji traje cijeli život, od učenja, poučavanja (obrazovanje), koje je organiziran sustav u kojemu se sustavno i organizirano uči i poučava. Najčešće je učenik taj koji uči dok je profesor poučavatelj, tj. prenositelj znanja“. Postoji mnogo definicija *učenje na daljinu*. U nastavku slijedi jedna uopćena definicija „Učenje na daljinu predstavlja formalno i neformalno obrazovanje, treninge i tečajeve koji se odvijaju kroz individualne i grupne aktivnosti, nastavne procese za čije odvijanje se koriste informacijsko komunikacijske tehnologije (internet, intranet, ekstranet, CD-ROM, videokazete, DVD, TV, GSM telefon, PDA itd.). U formalnom smislu učenje na daljinu (učenje i poučavanje) uključuje brojne modele obrazovanja podržane informacijsko-komunikacijskom tehnologijom čija je svrha priprema, distribuiranje, provedba i evaluacija učenja na daljinu“ (Bakić-Tomić i Dumančić, 2012, 57).

Pojmovno određenje e-učenja

Multimedijska didaktika-pojam njemačkog didaktičara Ludwiga Issinga razvojem Interneta nosi sa sobom novu terminologiju i termine kao što su: *on-line učenje* (*online learning*), *učenje na daljinu* (*distance learning*), *učenje utemeljeno na Webu* (*Web Based Learning*), *e-učenik*, *e-mentor*, *e-udžbenik* i dr. (Matijević, 1992, prema Issing, 1994, Issing, 2002). E-učenje (e-learning) podrazumijeva metodu učenja putem Interneta. „E-učenje podrazumijeva učenje putem računala i njegove periferije, najčešće posredstvom interneta, ali i upotrebom CD-a, DVD-a, pa čak i mobilnih

telefona. E-učenje pripada didaktičkom modelu obrazovanja na daljinu, kao i korespondentno obrazovanje. Učenje putem računala pripada i modelu programirane nastave, u kojem se upotrebom tehnologije želi objektivizirati poučavanje“ (Huzjak, 2010, 8). „Učenje na daljinu uključuje uporabu novih informacijskih tehnologija i interaktivnih metoda poučavanja. Nastava može biti prilagođena ljudima različite dobi i različitih sposobnosti. Učenje na daljinu može pomoći svojim sudionicima da shvate vrijednost izobrazbe tijekom cijeloga života, radi osobnih interesa ili napredovanja u karijeri. Ono može obuhvatiti veći broj ljudi od tradicionalnog načina poučavanja, primjerice na fakultetima. Programi tečajeva na daljinu razlikuju se po tehnologiji kojom se koristi i po strukturi tečaja, a mogu se prilagoditi potrebama i interesima polaznika“ (Mitrović, 2009, 44). Tingle (2004) dodaje „Pod e-learningom uobičajeno razumijevamo izvođenje obrazovnog procesa uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije. To znači da u uvriježenu percepciju obrazovanja kao interakcije na relacijama učenik-sadržaj-nastavnik moramo uključiti i tehnologiju. Naravno, i u tradicionalnim smo oblicima obrazovanja koristili neki medij (govor, tiskani tekst, grafičke materijale...) i neku tehnologiju (npr. tisak), ali su oni bili toliko uvriježeni i toliko dijelom naše kulture da ih nismo bili svjesni“. E-učenje (e-learning) prije svega podrazumijeva *interaktivnost* sudionika. „Interaktivnost (lat. inter – između, za vrijeme) označava dvosmjernu komunikaciju, djelatnosti koje se zbivaju istodobno, kanal komunikacije nije pasivan u smislu da propušta podatke samo u jednom smjeru (kao kod jednosmjerne komunikacije). Interaktivnost računala podrazumijeva da on šalje informacije korisniku, korisnik uzvraća računalu koje opet reagira na ono što je zaprimio“ (Huzjak, 2010, 9). Ineraktivnost sudionika pri e-učenju u literaturi je opisana kroz sudjelovanje na forumima, chatovima, kvizovima, dijeljenju materijala i sl. Smatra se da ovakve aktivnosti podižu razinu aktivnosti kod učenja za razliku od samopoučavanja kada „korisnici često iskazuju manjak koncentracije i samodiscipline, jer bi trebali podrediti dio svog slobodnog vremena i životnog stila učenju i testiranju. Istraživanja pokazuju kako odrasli najčešće nisu svjesni slobodnog vremena kojim raspolažu nakon završetka radnih obaveza, ili nisu motivirani da se odreknu stila življenja (dokolica, gledanje televizije, druženje sa susjedima i prijateljima, hobiji i sl.)“ (Matijević i Pongrac, 1978, prema Huzjak, 2010). Bitno je naglasiti da se e-učenje odvija u tzv. metakontekstu (teritorijem). Čukušić i Jadrić (2012) ističu da su to: e-učenje u školama, e-učenje u visokom obrazovanju, e-učenje radi doškoloovanja, e-učenje na radnome mjestu, ICT za virtualnu mobilnost polaznika, razvijeno obrazovanje na daljinu, trening nastavnika i trenera e-učenja, individualni razvoj s pomoću e-učenja, virtualne mreže profesionalaca, interorganizacijski razvoj s pomoću e-učenja, zajednice e-učenja te zajednice čiji rad rezultira e-učenjem. Osim povijesno važnog dopisnog (korespondentnog) modela bitnog za razvoj obrazovanja na daljinu razvija se model hibridnog učenja a kasnije i model „učenja po dogovoru“. Model hibridnog učenja predstavlja kombinaciju učenja na daljinu i učenja „face to face“ („blended learning“) koji opisuje Huzjak (Tingle, 2004). Ističe razliku korisnika prema: *mentalnoj kondiciji, motivaciji i prethodnim iskustvima*. Navedene razlike opisuje i autor Matijević koji razvija model „učenja po dogovoru“ (Matijević, 2000, prema Huzjak, 2010). „Učenje na daljinu može pomoći svojim sudionicima da shvate vrijednost izobrazbe tijekom cijeloga života, radi osobnih interesa ili napredovanja u karijeri. Ono može obuhvatiti veći broj ljudi od tradicionalnog načina poučavanja,

primjerice na fakultetima. Programi tečajeva na daljinu razlikuju se po tehnologiji kojom se koristi i po strukturi tečaja, a mogu se prilagoditi potrebama i interesima polaznika“ (Mitrović, 2009, 44). „Andragogija savjetuje razlaganje nastavnog sadržaja na sitnije dijelove nego za djecu, jer je odraslima mentalna kondicija već potrošena pa se kraće poučava a češće kontrolira. Računalo zahtjeva učenje djelovanjem (learning by doing)“ (Huzjak, 2010, 12). „Posebno mjesto u e-učenju zauzima upotreba interneta kao multimedijskog sredstva za komunikaciju na daljinu – tako *e-učenje ima i sve osobine poučavanja/učenja na daljinu*“ (Huzjak, 2010, 12). „Internet je mreža koja radi na globalnoj razini kao skup svih računalnih mreža, davatelja usluga (*Provider*) i njihovih korisnika. To je otvoreni sustav komunikacije i razmjene podataka, audio i videosignala s otvorenim normama(...) Svjetska široka mreža (World Wide Web – WWW) multimedijalni je dio Interneta koji služi za pronalaženje i prijenos informacija, podataka, tekstova, slika, zvuka i animacije“ (Mitrović, 2009, 43). „Europska komisija je u svom akcijskom planu o e-učenju dala sljedeću definiciju: „Upotreba nove multimedijске tehnologije i interneta za unapređenje kvalitete učenja olakšavanjem pristupa izvorima i uslugama kao i razmjenom i suradnjom na daljinu.“ Najkraće rečeno, e-učenje označava učenje uz pomoć računalne tehnologije (*Information Communication Technology – ICT*)“ (Huzjak, 2010, 12). Potrebno je naglasiti da e-učenje također ima postojana načela. Autori Ćukušić i Jadrić (2012, 21) navode načela i ciljeve e-učenja prema Elarningeuropa.info – portalu namijenjen promicanju multimedijskih tehnologija i interneta u svrhu obrazovanja i treninga o e-učenju: „zasniva se na pouzdanim tehnologijama, ali je u osnovi usmjereno na pedagogiju, društveni je proces koji bi trebao omogućiti interakciju i suradnju među ljudima, podrazumijeva i organizacijske promjene i trening nastavnika (...) pomoći pojedincima da ostvare svoj puni potencijal i vode sretan i produktivan život; reducirati nejednakosti i nepodudaranje između pojedinaca i skupina; osigurati poklapanje potreba poslovnog svijeta s dostupnim znanjima, kompetencijama i vještinama na tržištu“. Analizirajući relevantnu literaturu koja se odnosi na e-obrazovanje Jandrić i Boras (2012, 188) apeliraju na potrebu kritičkog razumijevanja e- obrazovanja „Kao pojave ukorijenjene u širok *habitus* umreženoga društva“.

Alati za e-učenje i poučavanje

Kredu i ploču zamijenili su računalni edukativni programi (eng. *courseware tool*). Autori navode neke od alata: aTutor (Open Source Learning Content Management System – LMCS), ahyCo (Adaptive Hypermedia Courseware), Bazaar, BlackBoard (Blackboard Learning System), Claroline (Open Source LMS dotLRN (Open Source e-learning sustav razvije na MIT-u), eCollege, eLearner, Eledge (Open Source LMS), FirstClass, IBM Workplace Collaboration Services (poslovno orijentiran LMS), Lotus Learning Space (LMS), Moodle (Open Source LMS), WebCT (Blackboard Learning System). „Alat za e-obrazovanje (eng. *courseware tool*) je računalni program (eng. *software*) dizajniran isključivo za edukaciju. Izraz u sebi sadrži dva pojma: *course* (tečaj) i *software*. Alat može biti u obliku CD-ROM-a, web stranice, diskete, digitalnog udžbenika, programa za učenje i sl. Courseware alati omogućuju učenje i poučavanje na daljinu pomoću određenih konfiguracija sustava. Danas se koriste dvije konfiguracije: LCMS (eng. Learning Content Management System) i LMS (eng. Learning Management System)“ (Bakić-Tomić i Dumančić, 2012, 69). Nadalje,

„Najimpresivniji alati su web-preglednici (Browser) i pretraživači što povezuju mrežu razmjenjene informacija na Internetu. To je univerzalan i za korisnika prihvatljiv način dolaska do informacija, olakšana je mogućnost uporabe, po user-friendly principu, a u optimalno dizajniranom interfeceu (prostoru) uz Internet browser (preglednik), desktop browser i desktop interface – sve u jednome“ (Mitrović, 2009,44). Odrasli učenici tako imaju mogućnost koristiti alate koji su formirani *tako da ih vode u procesu učenja* putem internetskih komunikacijskih kanala s profesorima i drugim sudionicima. Mitrović (2009) ovaj model učenja opisuje kao *Web Based Education* model a „koji uz nastavne materijale može uključivati testiranje s pomoću weba, komunikaciju sudionika na tzv. forumima, zajedničko korištenje aplikacijama, automatsku administraciju i ocjenjivanje polaznika“ (Mitrović, 2009, 44). Huzjak (2010, 13) dodaje „alati za e-učenje u prvom redu podrazumijevaju LMS sustave (*Learning Management System*). LMS-ovi i *coursware* alati su sustavi (platforme) za organizaciju učenja, software koji automatizira administriranje tečajeva (lekcija, seminara...). LMS-ovi u sebi sadrže mnogo aplikacija kao što su brbljaonice (*chatovi*), forumi, kalendari, kvizovi. LMS registrira korisnike (tražeći od njih zaporku i korisničko ime, pamti ih i personalizira stranice), pretražuje tečajeve po katalogima, bilježi podatke učenika i daje izvještaje. Iz istog razloga neki korisnici ne vole raditi u LMS-ovima, jer im smeta proces registracije. Trenutno (2009) su najpoznatiji LMS-ovi Yoomla!, Moodle i WebCity. Smatra se da bi LMS-ovi morali nuditi otvorenu, tzv. “open source” arhitekturu koja omogućava slobodan pristup kodovima i mogućnosti kao što je ugrađivanje. Videokonferencijski sustav učenja na daljinu (Video Conference in Education) čest je u oblicima e-učenja a „u kojemu pojedini korisnici nisu geografski blizu ili se iz nekoga drugog razloga nemaju mogućnosti susresti (...)Videokonferencija je komunikacija s pomoću kojese zvuk i slika u pokretu (videoslika) razmjenjuju između dviju ili više lokacija“ (Mitrović, 2009, 44-45). Isti autor ističe razliku multimedijalnih sustava na daljinu i to po namjeni koja se dijeli na stalne videokonferencijske i stolne videokonferencijske sustave. Huzjak (2010, 13) dodaje „Programi kao što su Skype, u kombinaciji s malenom web kamerom i slušalicama s mikrofonom, omogućavaju razgovor uživo s osobama diljem svijeta. Duhovito, upotrebom ovakve tehnologije za poučavanje na daljinu nastavnik se s drugog kontinenta čak može služiti metodom “ploče i krede”, čime smo u tehnologiji medija načinili puni krug“. Osim navedenog, autori Bakić-Tomić i Dumančić (2012, 78) navode tehnologije za realizaciju e-učenja: web materijali za učenje, web stranice, e-mail, simulacije, virtualne učionice, e-mapa, PDA, mp3, screencast, web whiteboarding, multimedijalni CD-ROM-ovi, discussion boards, blog, wikipedia, tekstualni chat te igre.

E-učenje kao koncept učenja i poučavanja odraslih

Analizirajući relevantnu literaturu može se reći da okruženje predstavlja multidimenzionalan prostor koji je u našem neposrednom okruženju te postaje integralni dio nas. Okruženi smo medijima – televizijom, knjigama radiom, tiskom, te internetom koji su postali alat za učenje i (osobno) napredovanje te više ne predstavljaju izdvojeni (singularni) dio/medij već su povezani u takozvani multimedij. I kao što tradicionalna didaktika nalaže ciljeve, izbor i definiranje sadržaja tako i nova tzv. multimedijaska didaktika koju opisuje Matijević (2004) leži na istom uz

povezivanje s didaktikom medija i teledidaktikom. U posljednje vrijeme dolazi do razvoja multimedijске didaktike koja kao novi didaktički fenomen stoji nasuprot tradicionalnoj didaktici učenja i poučavanja odraslih. Matijević (2004) ističe da se pod njezinim utjecajem te pod sve većim razvojem prakse obrazovanja na daljinu mijenja model poučavanja i učenja tijekom školovanja i cjeloživotnog učenja te ističe nužnost sagledavanja odnosa formalnog, neformalnog i informalnog učenja pri čemu posljednja dva-kako ističe-zauzimaju istaknuto mjesto u kontekstu cjeloživotnog učenja. Informacijsko-komunikacijske tehnologije donijele su nove promjene u pristupu učenja i poučavanja odraslih unutar programa cjeloživotnog učenja (i obrazovanja). „Informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) imaju važnu ulogu u razvijanju različitih oblika edukacije za starije osobe i njihovo uključivanje u društvo znanja jer omogućuje individualno učenje, pristup informacijama i uslugama što osobito dolazi do značaja kod osoba s invaliditetom“ (Crnković, Budiselić, Bistrović i Pogarčić, 2010, 229). Prema načinu upotrebe informacijsko-komunikacijske tehnologije razlikuju se oblici učenja: klasična nastava (face-to-face), nastava uz pomoć ICT-a, hibridna ili mješovita nastava te online nastava. E-učenje se može odvijati kroz formalno, neformalno i informalno obrazovanje o čemu će biti riječi u nastavku. Pri sustavnoj podjeli modela obrazovanja (učenja i poučavanja odraslih) razlikuje se formalan, neformalan te informalan (prirodan) model učenja i poučavanja odraslih pri čemu pretpostavljamo da je model „uzorak i tipskog je karaktera, ima svoju strukturu i konfiguraciju elemenata među kojima su uspostavljene odgovarajuće veze, odnosi i tokovi“ (Simel, 2011, 47, prema Pongrac, 1993). I dok je formalno učenje „zacementirano“ planovima i nastavnim programima - informalno učenje karakterizira pokretljivost i prilagodljivost te interaktivnost u odnosu korisnika (tzv. oblik „Face to face“ nastave, konzultacija i dr. u ovom je slučaju zamijenjen video konferencijama i sl.) u novom okruženju odnosno kako ističe Simel (2011, 48) „nije ograničeno zahtjevima za standardizacijom odgojno-obrazovnog procesa i zakonski propisanim postupcima verifikacije odgojnoobrazovnih efekata. Drugim riječima, provodi se neovisno od službenog obrazovnog sustava i ne vodi izdavanju javnih isprava“. S druge strane, u formalnom obliku učenja i poučavanja „Učenju odraslih ljudi prilagođava se organizacija i režim nastave, donekle i nastavni planovi, a vrlo malo metodika rada, odnosno, prevladavaju rješenja analogna onima u obrazovanju omladine, jer se svi podvrgavaju istim normama i standardima edukacije. Formalno obrazovanje djeluje ambivalentno – nikada do sada nije bilo toliko mnogo mladih i odraslih koji sudjeluju u formalnom obrazovanju te s druge strane, nikada nije bilo toliko izraženo nezadovoljstvo jer ono samo djelomično odgovara njihovim potrebama i mogućnostima“ (Simel, 2011, 48). Govoreći iz perspektive analize mogućnosti e-učenja odraslih osoba ali i osoba treće životne dobi ICT edukacija se također dijeli na formalno, neformalno i samostalno učenje koje se odvija u interakciji s drugima, odnosno kako ističu Crnković, Budiselić Bistrović i Pogarčić (2010, 230) „Formalno i neformalno učenje putem informacijsko-komunikacijskih tehnologija postaje nova dimenzija učenja osobito kod starijih osoba“. Pri analizi sadržaja e-obrazovanja izdvaja se tzv. 9 Gagneovih koraka učenja (obrazovnih sadržaja) koji se mogu primijeniti i na e-obrazovanje: skretanje pažnje, upoznavanje s ishodima, podjsećanje na prethodno naučeno, prezentiranje novog gradiva, vodstvo u učenju (individualni i grupni rad), samostalna primjena stečenih znanja/vještina, dobivanje povratne informacije,

ispitivanje znanja, transferiranje znanja izvan škole tj. u svakodnevnu sredinu (Jandrić i Livazović, 2013). Nameće se pitanje: *je li prihvaćanje modela e-učenja jednako primijenljivo kod mladih i odraslih te osoba treće životne dobi?* Pri analizi uvođenja tehnologije u nastavni proces Marc Prensky (2005) razlikuje digitalne pridošlice (eng. *digital immigrants*) i digitalne urođenike (eng. *digital natives*) pri čemu populacija odraslih (u ulozu učenika i edukatora) predstavlja digitalne pridošlice. Međutim, podjela se treba uzeti s rezervom uzimajući u obzir društveni, individualni i obiteljski aspekt osobe. Ipak, autori Jandrić i Livazović (2013) svrstavaju njegovo djelo u temelje e-obrazovanja. Imajući u vidu načine učenja odraslih isti autori ističu *Knowlesova četiri principa* učenja odraslih koja su iznimno bitna u e-učenju: „Prvo, odrasli učenici su samomotivirani i samousmjereni, jer odrasli teže učenju relevantnih informacija s ciljem zadovoljenja i pronalaska odgovora na izravan problem. Nadalje, odrasli moraju učiti na temelju vlastitih iskustava, i zaključno, odrasli učenici naučeno koriste za rješavanje problema“ (Kearsley, Smith, 1999, Bean, 2003; prema Jandrić i Livazović, 2013, 75). U Priručniku Agencije za obrazovanje odraslih Republike Hrvatske (Agencija za odgoj i obrazovanje (2010). *Andragoški modeli poučavanja. Priručnik za rad s odraslim polaznicima. Modul 1 (e-dokument) / Agencija za obrazovanje odraslih. Zagreb (www.asoo.hr/userdocsimages/andragoski_modeli_poucavanja.pdf)* pri opisivanju učenja odraslih također se spominju četiri principa Malcolma Knowlesa (1973): odrasli imaju stvorenu sliku o sebi i manje je vjerojatno da će olako prijeći preko neuspjeha; iskustvo (ukoliko je prethodno bilo negativno teže će svladati novu vještinu); spremnost (manje su spremni učiti i prihvaćati nove ideje); vrijeme (odrasli nemaju toliko vremena kao djeca). Jandrić i Livazović (2013) naglašavaju povezanost pedagoških teorija (bihevizma, kognitivizma, konstruktivizma, teorije višestrukog kodiranja) s virtualnim svijetom – naglašavajući povezanost i primijenjivost postavki pojedinice na učenje odraslih – posebno osoba treće životne dobi. Pozivaju se na autore Kearsleya i Beana (2003) koji ističu andragoške koncepte i načela koji su važni za osobe treće životne dobi: „odrasli moraju znati što i zašto uče neki sadržaj (samoupravljanje i motivirano učenje), odrasli moraju učiti i najbolje uče iskustveno, odrasli učenju pristupaju kao rješavanju problema (ciljno usmjereno), odrasli najbolje i najučinkovitije uče kada je tema izravno vezana i aktualna za njihovu stvarnost (relevantnost)“. (Jandrić, Livazović, 2013, 71-72). Saunders (2004, prema Jandrić, Livazović, 2013) navode prednosti uporabe tehnologije kod osoba treće životne dobi: Prvo, tehnologiju vidi kao alat za osnaživanje, autonomiju i osobni rast starijih osoba kojim se povećava kvaliteta života. Zatim, manja je prevalencija suicidalnosti, vjerojatno zbog izraženijeg osjećaja autonomije i neovisnosti o pomoći drugih. Povećana je i razina psihološkog dobrostanja koju prati povećano samopouzdanje, odnosno osjećaj osobne i društvene korisnosti te novog smisla u životu“. Takvi su učenici ponajprije visoko motivirani, neovisni, te aktivni u svom učenju. Osim toga, autori donose detaljnu analizu pojmova drugih autora kao što su: dobna diskriminacija (ageizam) i digitalni jaz. Ističu „Starije osobe su motivirane za učenje, ali trebaju vrlo odmjerene korake u poučavanju i usvajanju novih znanja, vještina i sposobnosti. Negativni stavovi polaznika rezultat su straha, nerazumijevanja i manjka znanja te iskustva, stoga se kod starijih polaznika osobna razina anksioznosti smanjuje proporcionalno s povećanjem vremena provedenog u radu s računalima. Prepreke uspješnom radu nastavnika s polaznicima mogu biti

uporaba nepoznatog računalnog žargona ili izraza, prebrza nastava ili izlaganje novih sadržaja bez dovoljno vježbe i ponavljanja, kao i nedostatak primjerene računalne opreme, ili nedovoljan broj za sve polaznike (premalen miš, tipkovnica, nedovoljan monitor...). Nadalje, procesu mogu smetati i zablude nastavnika o starijim osobama kao polaznicima koji teško uče ili ne mogu naučiti, te strah od nekompetentnosti starijih polaznika, jer moraju biti aktivno uključeni kroz brojne vježbe i ponavljanja s ciljem bolje retencije materijala. Stoga, važan je pozitivan stav nastavnika i poštivanje individualnih značajki starijih učenika“ (Jandrić, Livazović, 2013,75). Dakle, mijenjaju se uloge edukatora odraslih jer trebaju razvijati vještine razvijanja tzv. multimedijskih edukativnih paketa. Čukušić i Jadrić (2012) donose smjernice i primjere za uspješniji proces e-učenja (smjernice za upravljanje tog procesa) a uključuje: planiranje procesa e-učenja (identifikacija karakteristika polaznika tečajeva e-učenja, utvrđivanje zahtjeva korisnika sustava e-učenja, odabir platforme e-učenja, planiranje scenarija e-učenja te izradba scenarija e-učenja), organiziranje procesa e-učenja (priprema platforme e-učenja i izradba sadržaja, provedba scenarija e-učenja) te kontroliranje procesa e-učenja (kontrola performansi platforme za e-učenje, procjena tečaja e-učenja od polaznika, kontrola ponašanja polaznika u tečaju e-učenja, mogućnosti poboljšanja procesa e-učenja). Dakle potrebno je osposobiti profesionalce koji bi provodili kvalitetan koncept e- poučavanja. Kink (2009, 225) potvrđuje „Prvi bi u tome morali sudjelovati svi oni edukatori odraslih i različitih institucija za edukaciju odraslih koji žele takva znanja posredovati odraslim ciljnim skupinama“. *Što će se događati u budućnosti?* Postoje određena neslaganja kod autora oko ovog pitanja, no Čukušić i Jadrić (2012, 43) ističu razmatranje Bonka i sur. (2006) koji se odnosi na hibridno učenje kao najčešći oblik primjene e-učenja: „razvoj mobilnoga hibridnog učenja; veće mogućnosti vizualizacije, individualizacije i učenja na praktičnim primjerima; mogućnost samostalnog određivanja načina hibridnog učenja; povećana povezanost, pripadnost društvenim zajednicama i mogućnosti suradnje; učenje na zahtjev; povezivanje posla i učenja; usklađivanje obveza učenja prema osobnim kalendarima polaznika; prilagodba tečajeva hibridnog učenja polaznicima prema odabranim putanjama učenja ili mogućnostima; izmjena uloge instruktora; pojava specijalista za hibridno učenje“. Dakle u kontekstu učenja i poučavanja odraslih iz navedenog se posebno treba istaknuti uzimanje u obzir različitosti polaznika te odmak od formalnih modela učenja. Edukatori (oni koji poučavaju) trebaju imati razvijene IKT kompetencije koje će pomoći pri aktivnom učenju korisnika edukativnih e- paketa koji će u obrazovnom procesu postići temeljni cilj e-učenja: upotrijebiti tehnologiju kao alat ponajprije za pretvaranje učenja iz pasivnog u aktivni proces što je ujedno njegova temeljna svrha koja se ne smije zaboraviti.

ZAKLJUČAK

U posljednje vrijeme dolazi do razvoja multimedijske didaktike koja kao novi didaktički fenomen stoji nasuprot tradicionalnoj didaktici učenja i poučavanja odraslih. Didaktički trokut u online okruženju sadrži sve elemente klasičnog didaktičkog trokuta (učenik, nastavnik, nastavni sadržaj) ali nalaže njihovu neprestanu interakciju. Matijević (2004) ističe da se posljedično sve većeg razvoja prakse obrazovanja na daljinu mijenja model poučavanja i učenja tijekom školovanja i cjeloživotnog učenja te

ističe nužnost sagledavanja odnosa formalnog, neformalnog i informalnog učenja pri čemu posljednja dva, kako ističe, zauzimaju istaknuto mjesto u kontekstu cjeloživotnog učenja. Ističe se važan pozitivan stav edukatora pri čemu se značajno mijenja njihova uloga za koju su potrebne mnogobrojne kompetencije. Moglo bi se reći „na put u nepoznat svijet e-obrazovanja sa sobom trebamo uzeti dva osnovna sastojka: poznavanje ljudske prirode, i bogato znanje stečeno tijekom nastavne prakse“ (Jandrić i Livazović, 2013, 17). Vjerujem da će budućnost još i više pred nas staviti zahtjeve upravo takvim profesionalcima koji će biti spremni nadograđivati iskustva i znanja, koji će biti spremni mijenjati svoje paradigme, koji će biti spremni na samorazvoj u toku cijeloga života. Za pretpostaviti je da će jedino takvi stručnjaci moći biti i kvalitetni edukatori i promicatelji e-obrazovanja kao platforme e-učenja i poučavanja odraslih. Današnje informacijsko-komunikacijsko tehnologije (IKT) omogućuju odraslim učenicima nove mogućnosti za učenje, a edukatorima nove mogućnosti za poučavanje. Informacijske i komunikacijske tehnologije (IKT) imaju velik utjecaj u svim sferama života i rada čovjeka, podupiru stjecanje osnovnih vještina i omogućuju cjeloživotno učenje koje je premisa za cjeloživotno obrazovanje i unaprijeđivanje modela učenja i poučavanja kako mladih tako i odraslih, a zbog navedenog posjeduju veliki potencijal za kvalitetno e-učenje i poučavanje odraslih u budućnosti.

LITERATURA

1. Agencija za odgoj i obrazovanje (2010). Andragoški modeli poučavanja. Priručnik za rad s odraslim polaznicima. Modul 1 (e-dokument) / Agencija za obrazovanje odraslih. Zagreb. Dostupno na: www.asoo.hr/userdocs/images/andragoski_modeli_poucavanja.pdf, pristupljeno: 14.03.2017.
2. Bakić-Tomić, Lj., Dumančić, M. (2012). Odabrana poglavlja iz metodike nastave informatike, Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet – Katedra za informacijske znanosti, Zagreb. Dostupno na: http://2co2.ufzg.hr/skini/UFSKRIPTA_LJBTMD-2.pdf, pristupljeno: 10.03.2017.
3. Crnković, S., Budiselić Bistrovic, A., Pogarčić, I. (2010). Informacijsko komunikacijske tehnologije i treća životna dob. Dostupno na: http://bib.irb.hr/datoteka/471508.Crnkovic_i_dr.pdf
4. Čamilović, D. (2013). Visokoškolsko obrazovanje na daljinu U: Tranzicija 15 (31) 29-39. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&idclanakjezik=159703>, pristupljeno: 14.03.2017.
5. Čukušić, M., Jadrić, M. (2012). E- učenje: koncept i primjena, Školska knjiga, Zagreb.
6. Dijanošić, B., Popović, K. (2013). Curriculum Globale – program za učenje i obrazovanje odraslih U: Andragoški glasnik 17(2), 101-116. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=171748, pristupljeno: 11.03.2017.
7. Dukić, D., Mađarić, S. (2012). Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju U: Tehnički glasnik 6(1) 69-72. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/83974>, pristupljeno: 14.03.2017.
8. Elliot, M., McGreal (2005). Tehnologije online učenja (e-learning). Dostupno na: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/37/clanci/4.html>, pristupljeno: 14.03.2017.
9. Forza, T. (2005). E-obrazovanje. Dostupno na: <https://ec.europa.eu/epale/hr/resource-centre/content/tamara-forza-e-obrazovanje>, pristupljeno: 14.01.2017.
10. Gabrilo, G., Rodek, J. (2009). Učenje putem interneta – mišljenja i stavovi studenata U: Školski vjesnik 58 (3) 281 – 299. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/82600>, pristupljeno: 13.03.2017.

11. Huzjak, M. (2010). Obrazovanje na distancu i e-učenje u likovnoj kulturi U: Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi 11(1) 8-22 Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/61529> , pristupljeno: 13.03.2017.
12. Holmberg, B. (1979). Obrazovanje na daljinu, Centar za dopisno obrazovanje Birotehnika, Zagreb.
13. Jandrić, P., Boras, D.(2012). Kritičko e-obrazovanje: borba za moć i značenje u umreženom društvu, Tehničko veleučilište FF Press, Zagreb.
14. Jandrić, P., Livazović, G. (2013). Priručnik iz e-obrazovanja za osobe treće životne dobi. Medicinska škola. Osijek. Dostupno na: http://ss-medicinska-os.skole.hr/upload/ss-medicinska-os/images/static3/1236/File/Prirucnik_P_Jandric_i_G_Livazovic.pdf , pristupljeno: 09.03.2017.
15. Kink, S. (2009). Medijsko opismenjavanje odraslih U: Informatologia 42 (3) 222-227. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=64443, pristupljeno: 13.01.2017.
16. Matasić, I., Dumić, S. (2012). Multimedijske tehnike u obrazovanju U:Medijska istraživanja 18 (1) 143-151. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=127125 , pristupljeno: 14.03.2017.
17. Matijević, M. (1998). Hipermedijska obrazovna tehnologija u obrazovanju odraslih. Dostupno na: <http://bib.irb.hr/datoteka/14513.casopis98.doc> , pristupljeno: 14.03.2017.
18. Matijević, M. (1998). Hipermedijska obrazovna tehnologija i didaktika medija. U: Obrazovanje odraslih 42 (1-4) 49-58. Dostupno na: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=14513> , pristupljeno: 12.03.2017.
19. Matijević, M. (1998). Multimedijско obrazovanje na daljinu i Internet . Dostupno na: <https://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=13985> , pristupljeno: 14.03.2017.
20. Matijević, M. (2004). Multimedijalnost i multimedij kao predmet proučavanja multimedijske didaktike. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/167152.MATIJEVIC_OPATIJA2004.doc , pristupljeno: 14.03.2017.
21. Matijević, M. (2008). Novo (multimedijско) okruženje i cjeloživotno obrazovanje U: Andragoški glasnik 12 (1): 19-27. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/380371.Matijevic_Beograd_2007_A.pdf , pristupljeno: 14.03.2017.
22. Matijević, M. (2008). E-mentor- iskustva jednog poslijediplomskog studija. Dostupno na: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=324596> , pristupljeno: 14.03.2017.
23. Matijević, M. (2008). Medijska uvjetovanost andragoške didaktike. Dostupno na: <https://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=356833> , pristupljeno: 14.03.2017.
24. Mitrović, F. (2009). Model učenja na daljinu u funkciji razvoja menadžerskog obrazovanja na pomorskim fakultetima U: Naše more – znanstveno-stručni časopis za more i pomorstvo 56 (1-2) 42-48. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=60648, pristupljeno: 14.03.2017.
25. Novak, A. (2002). Mogućnosti primjene stolnih multimedijalnih konferencija u sustavu obrazovanja U: Edupoint 2 (5). Dostupno na: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/broj-05/clanak-02/stolne-mc.pdf> pristupljeno: 13.03.2017.
26. Polić, M. (2006). Uporaba umreženih računala u prevladavanju prostorno-vremenskih ograničenja u suvremenom obrazovanju U: Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja 13 (2) 77-94. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=13674 , pristupljeno: 13.03.2017.
27. Pongrac, S. (1990). Inoviranje obrazovanja odraslih, Andragoški centar, Zagreb.
28. Prensky, M. (2005). Digitalni urođenici, digitalne pridošlice: Razmišljaju li doista drugačije? U: Edupoint, 5(32). Dostupno na: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/32/clanci/2> , pristupljeno: 14.03.2017.
29. Simel, S. (2011). Neformalno obrazovanje odraslih kao model obrazovanja U: Andragoški glasnik 15 (1) 47-59. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=154602 , pristupljeno: 12.03.2017.
30. Tingle, J. (2004). E-learning Dostupno na: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/24/clanci/1.html>, pristupljeno 14.03. 2017.

OBLICI I NAČINI KOMUNIKACIJE IZMEĐU UČENIKA I NASTAVNIKA

FORMS AND MODES OF COMMUNICATION BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS

**Hazim SELIMović, Zehrina SELIMović,
Nermin MULAOSMANović**

Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku, Travnik, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Komunikacija između učenika i nastavnika predstavlja polaznu osnovu odgojno-obrazovnog rada. Komunikacijske vještine su jako važne u međuljudskim odnosima, jer loša komunikacija često je uzrok brojnim problemima i nesporazumima između nastavnika i učenika. Da bi se ostvarila uspješna komunikacija između učenika i nastavnika potrebno je međusobno razumijevanje. Upravo iz tog razloga smo željeli provjeriti kako komuniciraju učenici i nastavnici. Cilj našeg istraživanja je ispitati kvalitet komunikacije između učenika i nastavnika. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 112 učenika jedne srednje škole u Travniku i to 56 ispitanika je prvog i 56 učenika četvrtog razreda. Da bi saznale, na kojem nivou je komunikacija između učenika i nastavnika u našem školstvu, provele smo anketiranje namijenjeno učenicima. Rezultati istraživanja su pokazali da postoji vrlo kvaliteta komunikacija između učenika i nastavnika prema procjenama samih učenika. Nalazi istraživanja su pokazali da spol i razred koji učenici pohađaju ne utiče bitnije na kvalitet same komunikacije, kao i da postoji povezanost između kvaliteta komunikacije i školskog uspjeha učenika. Dobiveni rezultati pružaju osnovu za dalje proučavanje ove problematike ali i za poboljšanje komunikacije među faktorima nastavnog procesa.

Ključne riječi: komunikacije, učenici, nastavnici

ABSTRACT

Communication between students and teachers is the starting point of educational work. Communication skills are very important in interpersonal relationships, because poor communication is often the cause of many problems and misunderstandings between teachers and students. To achieve successful communication between students and teachers there is a need of mutual understanding. For this reason, we wanted to observe a quality of communication between students and teachers. The aim of our research is to examine the quality of communication between students and teachers. The research was conducted on a sample of 112 students in a secondary school in Travnik, therefore 56 participants of the first and 56 students of the fourth grade. To find out the level of communication between students and teachers in our school system, we have conducted a survey. The results showed that there is a very quality communication between students and teachers according to assessment of the students. The findings showed that gender and class that students attend does not impact significantly on the quality of the communication, as well as there is a correlation between communication quality and student outcomes. The results provide the basis for further study of this issue but also to improve communication among the factors of the teaching process.

Keywords: communication, students, teachers

UVOD

Komunikacija u svom najopćijem značenju predstavlja razmjenu poruka između dvije ili više osoba. U objašnjenju termina komunikacija polazimo od etimološkog značenja riječi, koja je latinskog porijekla-communicare a prevodi se izrazima- učiniti poznatim, općim, zajedničkim ili podijeliti s drugim (Novosel, 1991; Sladović Fran, 2008), ali i pripočeti, biti u vezi, spajati. O važnosti oblika i načina komunikacije između učenika i nastavnika nikada nije dovoljno istraživati jer je komunikacija između učenika i nastavnika jedna od najvažnijih polaznih osnova cijelog odgojno - obrazovnog procesa. „Komunikacija je složen proces koji određuje međuzavisnost ponašanja učesnika u odgojno-obrazovnom procesu, pa tako od ponašanja i komunikacione kompetentnosti nastavnika zavisi ponašanje i komunikaciona kompetentnost učenika“ (Nikolić, 2004, str. 193). Dakle komunikacija između učenika i nastavnika je međusobno uslovljena kompetentnošću svakoga od njih i međusobno je povezana. Ponašanje nastavnika prema učeniku u velikoj mjeri je zavisno od ponašanja učenika prema nastavniku. Zbog toga je za kvalitetnu komunikaciju bitno međusobno razumijevanje i uvažavanje. Komunikaciono kompetentniji nastavnici su uspješni u realizaciji svih segmenta nastavnog procesa i to: „uspješnije oblikuju poruke o sadržajima nastavnog predmeta; iskazane ideje su jasnije, primjerenije uzrastu učenika, relevantnije, jednostavnije, sistematizovanije; shvatanje poruka koje primaju od učenika je bliže stvarnom značenju koje iskazuju učenici, vještiji su slušaoci, bolje parafraziraju iskaze učenika; lakše uočavaju smetnje u komunikaciji i razvijaju strategiju i konkretna ponašanja prevazilaženja smetnji“ (Bjekić, Zlatić, 2006, str. 473). U tom procesu nastavnik ima veliku uloga koja se odnosi na to da on: planira razgovor, svjesno vodi razgovor i u tom razgovoru vodi računa o odgojno - obrazovnim ciljevima i sadržajima osigurava djelovanje razgovara, oblikuje poslenu poruku i provjerava pravilno prihvatanje poruke (Brajša, 1994). Često se u literaturi pominje i pojam pedagoška komunikacija, a prema shvatanju Suzića, pod pojmom pedagoška komunikacija podrazumijeva se: „prenošenje saopštavanja, izlaganja, primanja, jednom rječju, razmjena poruke kao i uspostavljanje odnosa, sporazumijevanja, sredstava i način ophođenja među učesnicima u odgojno - obrazovnom procesu i procesu učenja.“ (Suzić, 2005, str. 167). Zatim, još jedan od važnih pojmova za navedenu tematiku je i komunikaciona kompetentnost koja je prema Wilkinson-u (2001) definisana kao sposobnost primjene jezika i neverbalnog ponašanja kako bi se prenijelo značenje poruka i ostvarila djelotvorna komunikacija u socijalnim odnosima. „Razvijanje komunikacionih kompetencija nastavnika i učenika predstavlja veoma značajan odgojno - obrazovni cilj i složen pedagoško - didaktički proces, neodvojiv od ukupnog odgojno-obrazovnog procesa“ (Jovanović, 2006, str. 62). Poznato je da se komunicirati može raznim sredstvima od pisama, knjiga, slika, pa do komunikacije putem medija. Za nas je bitna komunikacija koja se ostvari u interakciji s drugim (interpersonalna) između dvije osobe ili u grupama. Kroz ovakav oblik komunikacije koji se dešava u školi prenose se i lične kvalitete komunikatora, kao i njegove socijalne uloge i odnosi. Kada se govori o komunikaciji prvenstveno se misli na verbalni i neverbalni aspekt. Verbalna komunikacija uključuje „govor, razgovor, dogovor, a temelji se na dvjema vještinama- slušanje i govorenje (Matijević, Bilić i Opić, 2016, str. 311). S obzirom na tematiku samog rada važno je staviti akcenat na komunikacijske vještine u školima koje

obuhvataju „vještine slušanja i promatanja drugih te razumijevanje njihovih poruka, vještine prenošenja vlastitih ideja i osjećaja prema drugima kako bi ih oni mogli razumjeti na pravi, odnosno točan način“ (Žižak i sar, 2012, str. 95). Kako bi verbalna komunikacija bila kvalitetna potrebno je da učenici slušaju nastavnike ali i obrnuto da nastavnici slušaju učenike. Uspješnu verbalnu komunikaciju će ostvariti nastavnik koji: „poznaje sposobnosti i kognitivne karakteristike svojih učenika i u skladu s tim prilagođava formulaciju nastavnih poruka; je otklonio sve distraktore pažnje: fizičke (buka, prejaka svjetlost itd.), kognitivne (poruke koje nisu povezane sa predmetom i sadržajem gradiva itd.), socijalne (pojedine socijalne procese i aktivnosti u odjeljenju i sl.); jasno formuliše svoj iskaz, izbjegava tzv. „podrazumijevanja“ u svojim iskazima, a posebno u zahtjevima koje postavlja učeniku; pokušava da uskladi značenja koja on sam pripisuje pojmovima sa značenjima koja su prihvatili učenici, tako što će povremeno provjeravati da li naučni pojmovi koji se u nastavi usvajaju imaju podjednaka značenja za sve aktere; prepoznaje svoju psihološku pozadinu u komunikaciji (predrasude, očekivanja strahove, akutne i/ili relativne trajne emocije i sl.) kao i psihološku pozadinu u komunikaciju svojih učenika; izgrađuje strategije fokusiranog i usmjerenog izlaganja, poruka zasnovanu na dobrom poznavanju i sadržaja, i načina izlaganja sadržaja, rukovodeći se zahtjevima formulisanja razumljive poruke; izgrađuje i čini stalno otvorenim sve komunikacione kanale sa i prema učenicima: vertikalne, ali i horizontalne između učenika, ali i svih aktera u učionici. (Zlatić, Bjekić, 2004, str. 332). Kako navodi Brajša (1994) primjena aktivnog slušanja ima snagu unošenja pozitivnih promjena u socio-emocionalnoj klimi u odjeljenju, unosi zadovoljstvo u interpersonalne odnose i mijenja odgojno-obrazovni proces u cjelini. Nesporazumi između učenika i nastavnika nastaju uglavnom zato što se drugi nije čuo i pažljivo slušao pa postoji mogućnost da se njihovo mišljenje pogrešno shvati ili donese pogrešan zaključak. Kako bi se to izbjeglo Žižak (2012) ističe da je nužno slušati i promatrati, što uz pažljivo opažanje neverbalnih znakova olakšava ili čak omogućava razumijevanje poruke. Slušanje međutim nadilazi samo ispravno primanje poslanih poruka i razumijevanje sadržaja, ono ima važan na izgradnju međuljudskih odnosa. Neverbalna komunikacija je „sve što se događa u ljudskoj komunikaciji mimo izgovorenih ili napisanih riječi“ (Knapp i Hall, 2010, str. 30). U nastavi je neverbalna komunikacija dosta zastupljena kroz razne gestove koji prate verbalno izlaganje, kroz pogled, izgled očiju i razni drugi pokreti tijela. Kako bi komunikacija bila uspješna potrebno je aktivno slušanje i jasna usklađenost verbalnih i neverbalnih poruka koje u konačnici pridonose boljem razumijevanju među ljudima uopće pa tako i između nastavnika i učenika. Međutim, činjenica je da u školskoj praksi često dolazi do nesporazuma u odnosima između aktera nastavnog procesa koji često dovode do sukoba ako se ne riješe na konstruktivan način. Prema Brajši (1994) pretpostavke uspješnog rješavanja sukoba u školi su: aktivno slušanje, poštovanje tuđih potreba, upotreba ja-poruka, jasna i usklađena komunikacija te spremnost za dogovor i moguća nova rješenja problema. Kada je riječ o sukobima u školskoj praksi nastavnici ih najčešće rješavaju na način da imamo pobjednika i poraženog i one ne donose dobre rezultate. Kako bi to prevazišli nastavnik treba težiti takvom rješenju u kome nema ni gubitnika ni dobitnika. Našim istraživanjem smo upravo provjeravali kako učenici komuniciraju sa svojim nastavnikom i koliko su zastupljeni nekih od oblika i načina te komunikacije.

Cilj istraživanja je da kroz stavove učenika srednje škole provjerimo kvalitet komunikacije između učenika i nastavnika odnosno o njihovim oblicima i načinima komunikacije.

Naša hipoteza se odnosi na postojanje pretpostavke o kvalitetnom interpersonalnom odnosu u nastavi po mišljenju učenika, te da razred i spol bitno ne utiču na mišljenja učenika o kvalitetu interpersonalnih odnosa u nastavi, dok uspjeh učenika ima značajan uticaj.

METODE

Postupci

Istraživanje je provedeno anketnim upitnikom od 9 ajtema o oblicima i načinima komunikacije između učenika i nastavnika. Anketni listići koji su pripremljeni za navedene potrebe su podijeljeni učenicima srednje škole u Travniku nakon konsultacije sa menadžmentom škole koji je odobrio provođenje istraživanja u učionicama zavrijeme sata odjeljenske zajednice u trajanju od 15 minuta. Nakon kratkih upitaučenicima, svakog od odjeljenja ispitanici su trebali, pored izjašnjavanja o razredu koji pohađaju, spolu i školskom uspjehu na kraju prethodne godine, kao osnovnim podacima, odgovoriti i na devetpostavljenih tvrdnji biranjem jedne od ponuđenih opcija odgovora. Učenici su bili upoznati sa činjenicom da je anketiranje anonimno, mogli su postavljati pitanja u slučaju nejasnoća kao i sa informacijom da će se podaci koristiti isključivo u naučne svrhe i da je tačnost i odgovaranje na sva postavljena pitanja važno za istraživanje, pa smo ih zamolili za saradnju.

Uzorak istraživanja

Uzorak čine učenici četiri odjeljenja Srednje škole u Travniku ukupno 112 ispitanika. Od toga je 54 (48,2%) ispitanika muškog spola i 58 (51,8%) ženskog. Prema razredu koji učenici pohađaju anketiranjem su obuhvaćeni 56 (50%) učenika prvog i 56 (50%) učenika četvrtog razreda. U odnosu na uspjeh uzorak su činila 6 (5,4%) učenika sa dovoljnim uspjehom 45 (40,2%) sa dobrim školskim uspjehom 35 (31,3%) sa vrlo dobrim uspjehom i 26 (23,2) učenika sa odličnim uspjehom.

Instrument istraživanja

Ispitivanje učenika o oblicima i načinima komunikacije između učenika i nastavnika vršili smo anketnim upitnikom. Pouzdanost instrumenta je provjerena Kronbahovog koeficijent *Alfa* koji za devet ajtema iznosi 0,89što predstavlja veoma dobru internu konzistenciju i ukazuje na to da je u pitanju pouzdan mjerni instrument. Anketni listić je namijenjen učenicima srednje škole, a pored uvodne rečenice sadrži pitanja o razredu koji učenici pohađaju, školskom uspjehu na kraju prethodne godine i spolu, kao i 9 ajtema o oblicima i načinu komunikacije između učenika i nastavnika. Ispitanici su na pitanja odgovarali biranjem jedne od ponuđene vrijednosti na petostepenoj skali Likertovog tipa i to: 1 (nikad); 2 (ponekad); 3 (srednje ili 50%.); 4 (često); 5 (uvijek).

Metode obrade podataka

Za sve dobijene rezultate izračunate su mjere osnovne deskriptivne statistike (frekvencije procenti i suma rangova), a rezultati su predstavljeni tabelarno. Za testiranje značajnosti razlika koristili smo hi-kvadrat test.

REZULTATI

Procjenu kvaliteta komunikacije u nastavi između učenika i nastavnika, u smislu oblika i načina učenici su vršili na petostepenoj skali kroz devet indikatora. Učenici su imali zadatak da procjene oblike i načine komunikacije sa svojim nastavnikom. Posmatrano po ostvarenim bodovima, pri čemu je za svaku tvrdnju bilo moguće ostvariti od 112 do 560 bodova Tabela 1, prema intenzitetu i prisutnosti rangirali tvrdnje od najviše ka najmanje bodova na sljedeći način:

- U komunikaciji nastavnik koristi neverbalne oblike odnosno geste kao znak podsticanja učenika na komunikaciju kao što su na primjer klimanje glavom, osmijeh, mahanje rukama, pogled i slično. (504 bodova)
- Nastavnik podstiče učenike da se uključe u komunikaciju i kada nisu za to zainteresovani. (495 boda)
- U nastavi nastavnik podstiče učenike na komunikaciju, kao na primjer da u toku predavanja nastavnik postavlja pitanja da bi utvrdio koliko su učenici razumjeli sadržaj. (474 boda)
- Nastavnik organizuje komunikaciju u nastavi u kojoj učenici mogu slobodno i samostalno da izražavaju svoja mišljenja, kao i da postavljaju pitanja. (457 bodova)
- Izlaganje nastavnika je jasno i razumljivo bez dvosmislenosti i zbunjujućih izraza. (451 bodova)
- U komunikaciji odnos nastavnika prema učeniku je prijatan i ljubazan odnosno nastavnik pomaže, ohrabruje, pozitivno komentariše učenika. (448 bodova)
- Prilikom komunikacije nastavnik aktivno sluša učenika koji priča. (429 boda)
- Nastavnik u komunikaciji sa učenicima uspostavlja ravnopravan odnos. (428 boda)
- Prilikom komunikacije nastavnik poštuje učenika kao ličnost. (424 bod).

Tabela 1. Distribucija frekvencija i χ^2 testoblika i načina komunikacije između učenika i nastavnika

Table 1. Distribution of frequencies and χ^2 test of forms and modes of communication between students and teachers

	N		Nikad	Ponekad	I da i ne	Često	Uvijek	Ukupno bodova	Rang	χ^2	p
1. Tvrdnja	112	f %	0 0,0	0 0,0	27 24,1	32 28,6	53 47,3	474	3	10,19	0,01
2. Tvrdnja	112	f %	2 1,8	6 5,4	16 14,3	45 40,2	43 38,4	457	4	74,16	0,00
3. Tvrdnja	112	f %	4 3,6	9 8,0	53 47,3	53 47,3	26 23,2	424	9	65,78	0,00
4. Tvrdnja	112	f %	2 1,8	13 11,6	16 14,3	52 46,4	29 25,9	429	7	65,41	0,00
5. Tvrdnja	112	f %	0 0,0	8 7,1	21 18,8	46 41,1	37 33,0	448	6	30,50	0,00
6. Tvrdnja	112	f %	0 0,0	8 7,1	27 24,1	54 48,2	23 20,5	428	8	39,36	0,00
7. Tvrdnja	112	f %	0 0,0	2 1,8	27 24,1	49 43,8	34 30,4	451	5	41,21	0,00
8. Tvrdnja	112	f %	0 0,0	0 0,0	6 5,4	44 39,3	62 55,4	504	1	43,79	0,00
9. Tvrdnja	112	f %	0 0,0	2 1,8	8 7,1	45 40,2	57 50,9	495	2	78,79	0,00
Ukupno		f %	8 0,7 7	48 4,61	201 19,3 1	420 40,3 5	364 34,9 6	1041			

Legenda: Tvrdnje od 1 do 9

1. U nastavi nastavnik podstiče učenike na komunikaciju, kao na primjer da u toku predavanja nastavnik postavlja pitanja da bi utvrdio koliko su učenici razumjeli sadržaj.
2. Nastavnik organizuje komunikaciju u nastavi u kojoj učenici mogu slobodno i samostalno da izražavaju svoja mišljenja, kao i da postavljaju pitanja.
3. Prilikom komunikacije nastavnik poštuje učenika kao ličnost.
4. Prilikom komunikacije nastavnik aktivno sluša učenika koji priča.
5. U komunikaciji odnos nastavnika prema učeniku je prijatan i ljubazan odnosno nastavnik pomaže, ohrabruje, pozitivno komentariše učenika.
6. Nastavnik u komunikaciji sa učenicima uspostavlja ravnopravan odnos.
7. Izlaganje nastavnika je jasno i razumljivo bez dvosmislenosti i zbunjujućih izraza .
8. U komunikaciji nastavnik koristi neverbalne oblike odnosno geste kao znak podsticanja učenika na komunikaciju kao što su na primjer klimanje glavom, osmijeh, mahanje rukama, pogled i slično.
9. Nastavnik podstiče učenike da se uključe u komunikaciju i kada nisu za to zainteresovani.

Rangiranje tvrdnji Tabela 1 ukazuje na to da su učenici iznadprosječno procjenjivali svoj odnos sa nastavnicima jer su vrijednosti veoma visoke. To pokazuju i frekvencije i procenti jer se učenici od maksimalno 1041 mogućnosti, 420 (40,35) izjasnili za tvrdju da je često i 364 (34,96) uvijek ostvaruju neki od oblika i načina pozitivne komunikacije sa svojim nastavnikom. Rezultat χ^2 za svaku tvrdnju i njegova statistička značajnost p koja je manja od 0,05 govori da se ispitanici statistički značajno razlikuju u procjenama tvrdnji o oblicima i načinima komunikacije sa svojim nastavnicima i da upravo navedene tvrdnje su najdominatnije.

Tabela 2. Razlika između ispitanika o oblicima i načinima komunikacije između učenika i nastavnika

Table 2. Difference between respondents about forms and modes of communication between students and teachers

Deskriptivna statistika		N	Srednji rangovi	Man-Vitnijev U test	p
1.Tvrđnja	M	54	59,53	1402,50	0,30
	Ž	58	53,68		
2.Tvrđnja	M	54	57,38	1518,50	0,77
	Ž	58	55,68		
3.Tvrđnja	M	54	55,30	1501,00	0,69
	Ž	58	57,62		
4.Tvrđnja	M	54	51,26	1283,00	0,08
	Ž	58	61,38		
5.Tvrđnja	M	54	55,09	1490,00	0,64
	Ž	58	57,81		
6.Tvrđnja	M	54	53,55	1406,50	0,32
	Ž	58	59,25		
7.Tvrđnja	M	54	60,09	1372,00	0,23
	Ž	58	53,16		
8.Tvrđnja	M	54	56,56	1563,00	0,98
	Ž	58	56,45		
9. Tvrđnja	M	54	58,88	1437,50	0,41
	Ž	58	54,28		

Drugi zadatak u našem istraživanju je ispitivanje uticaja spola na procjenu ispitanika o oblicima i načinima komunikacije između učenika i nastavnika. Nalazi istraživanja su prikazani u Tabeli 2. Vrijednost Man-Vitnijevog testa za sve tvrdnje i njegove značajnosti ukazuju da ni kod jedne tvrdnje ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na spol. Dakle spol bitno ne određuje procjenu kvaliteta komunikacije između učenika i nastavnika. Detaljnom analizom može se uočiti da dječaci imaju nešto veću procjenu oblika i načina komunikacije sa nastavnikom za tvrdnje: U nastavi nastavnik podstiče učenike na komunikaciju, kao na primjer da u toku predavanja nastavnik postavlja pitanja da bi utvrdio koliko su učenici razumjeli sadržaj, Nastavnik organizuje komunikaciju u nastavi u kojoj učenici mogu slobodno i samostalno da izražavaju svoja mišljenja, kao i da postavljaju pitanja, Izlaganje nastavnika je jasno i razumljivo bez dvosmislenosti i zbunjujućih izraza, U komunikaciji nastavnik koristi neverbalne oblike odnosno geste kao znak podsticanja učenika na komunikaciju kao što su na primjer klimanje glavom, osmijeh, mahanje rukama, pogled i slično i za tvrdnju Nastavnik podstiče učenike da se uključe u komunikaciju i kada nisu za to zainteresovani. Dok su djevojčice pozitivnije procjenjivale tvrdnje: Prilikom komunikacije nastavnik poštuje učenika kao ličnost, Prilikom komunikacije nastavnik aktivno sluša učenika koji priča, U komunikaciji odnos nastavnika prema učeniku je prijatan i ljubazan odnosno nastavnik pomaže, ohrabruje, pozitivno komentariše učenika. Međutim zbog nepostojanja statistički značajne razlike između ispitanika ove rezultate ne možemo prenijeti na populaciju.

Treći zadatak je ispitivanje uticaja razreda koji pohađaju na procjenu učenika u odnosu na njihov odnos sa nastavnicima, odnosno oblika i načina te komunikacije. Nalazi

istraživanja u Tabeli 3 pokazuju da postoji statistički značajna razlika između razreda kod tvrdnji: U nastavi nastavnik podstiče učenike na komunikaciju, kao na primjer da u toku predavanja nastavnik postavlja pitanja da bi utvrdio koliko su učenici razumjeli sadržaj, Nastavnik u komunikaciji sa učenicima uspostavlja ravnopravan odnos i tvrdnje Izlaganje nastavnika je jasno i razumljivo bez dvosmislenosti i zbunjujućih izraza.

Tabela 3. Razlike između ispitanika o oblicima i načinima komunikacije između učenika i nastavnika

Table 3. Difference between respondents about forms and modes of communication between students and teachers

Deskriptivna statistika		N	Srednji rangovi	Man-Vitnijev U test	p
1.Tvrđnja	I	56	52.23	1329,00	0,01
	IV	56	60.77		
2.Tvrđnja	I	56	48.05	1095,00	1,00
	IV	56	64.95		
3.Tvrđnja	I	56	56.50	1568,00	0,69
	IV	56	56.50		
4.Tvrđnja	I	56	55.80	1529,00	0,81
	IV	56	57.20		
5.Tvrđnja	I	56	51.52	1289,00	0,09
	IV	56	61.48		
6.Tvrđnja	I	56	51.04	1262,00	0,05
	IV	56	61.96		
7.Tvrđnja	I	56	47.84	1083,00	0,01
	IV	56	65.16		
8.Tvrđnja	I	56	58.89	1434,00	0,37
	IV	56	54.11		
9.Tvrđnja	I	56	55.41	1507,00	0,69
	IV	56	57.59		

Kod sve tri tvrdnje učenici četvrtih razreda su pozitivnije procijenili oblike i načine komunikacije sa nastavnicima u odnosu na učenike prvih razreda tj. Imaju veće srednje rangove. I kod ostalih tvrdnji učenici četvrtog razreda pokazuju izraženi stav u pogledu učestalosti javljanja pojedinih oblika i načina komunikacije, međutim ta razlika nije statistički značajna.

Tabela 4. Korelacija školskog uspjeha ispitanika i oblika i načina komunikacije između učenika i nastavnika

Table 4. Correlation of school success of respondents, forms and modes of communication between students and teachers

Deskriptivna statistika	Školski uspjeh	1. Tvrdnja	2. Tvrdnja	3. Tvrdnja	4. Tvrdnja	5. Tvrdnja	6. Tvrdnja	7. Tvrdnja	8. Tvrdnja	9. Tvrdnja
Školski uspjeh										
1. Tvrdnja	0,35 0,00									
2. Tvrdnja	0,32 0,00	0,62 0,00								
3. Tvrdnja	0,41 0,00	0,55 0,00	0,57 0,00							
4. Tvrdnja	0,23 0,00	0,39 0,00	0,31 0,00	0,58 0,00						
5. Tvrdnja	0,20 0,03	0,46 0,00	0,51 0,00	0,43 0,00	0,66 0,00					
6. Tvrdnja	0,27 0,00	0,48 0,00	0,44 0,00	0,38 0,00	0,44 0,00	0,64 0,00				
7. Tvrdnja	0,27 0,00	0,39 0,00	0,56 0,00	0,44 0,00	0,32 0,00	0,43 0,00	0,50 0,00			
8. Tvrdnja	0,50 0,00	0,36 0,00	0,48 0,00	0,47 0,00	0,51 0,00	0,53 0,00	0,38 0,00	0,50 0,00		
9. Tvrdnja	0,31 0,00	0,39 0,00	0,35 0,00	0,31 0,00	0,28 0,00	0,51 0,00	0,50 0,00	0,39 0,00	0,47 0,00	

Korelacija u Tabeli 4 izvedena Spirmanovim obrascem pokazuje postoji pozitivna i niska korelacija između školskog uspjeha učenika i oblika i načina komunikacije između učenika i nastavnika kod svih tvrdnji izuzev tvrdnje *U komunikaciji nastavnik koristi neverbalne oblike odnosno geste kao znak podsticanja učenika na komunikaciju kao što su na primjer klimanje glavom, osmijeh, mahanje rukama, pogled i slično.* Korelacija $r=0,50$ pokazuje da postoji umjerena povezanost. Sve korelacije su statistički značajne na nivo zaključivanja 0,01.

Visoka pozitivna i statistički značajna korelacija postoji između pojedinih tvrdnji unutar samog instrumenta i to tvrdnje: U nastavi nastavnik podstiče učenike na komunikaciju, kao na primjer da u toku predavanja nastavnik postavlja pitanja da bi utvrdio koliko su učenici razumjeli sadržaj i tvrdnje da Nastavnik organizuje komunikaciju u nastavi u kojoj učenici mogu slobodno i samostalno da izražavaju svoja mišljenja, kao i da postavljaju pitanja $r=0,62$. Kao i između tvrdnji: Prilikom komunikacije nastavnik aktivno sluša učenika koji priča i tvrdnje U komunikaciji odnos nastavnika prema učeniku je prijatan i ljubazan odnosno nastavnik pomaže, ohrabruje, pozitivno komentariše učenika $r=0,66$ i tvrdnji Nastavnik u komunikaciji sa učenicima uspostavlja ravnopravan odnosi Izlaganje nastavnika je jasno i razumljivo bez dvosmislenosti i zbunjujućih izraza. $r=0,64$.

DISKUSIJA

Nalazi istraživanja u kojem su ispitanici procjenjivali oblike i načine komunikacije između njih i nastavnika pokazalo je da postoje pozitivni oblici i načini komunikacije jer su dobivene izuzetno visoki skorovi tih procjena. Učenici procjenjuju na profesori u svom radu vrlo često koriste gestove dakle neverbalnu komunikaciju koja učenicima pomaže u radu, takođe profesori podstiču učenike da se uključe u komunikaciju kako bi ih motivisali i kada nisu zainteresovani za gradivo, zatim podstiče učenike kroz pitanja i samostalno iznošenje svoga mišljenja. Na sve to utiče nastavnikovo izlaganje koje je jasno i nedvosmisleno i na taj način nastavnik pomaže i ohrabruje učenike. Ono što je važno je i to da nastavnik aktivno sluša svoje učenike i na taj način uspostavlja ravnopravan odnos uključujući i poštovanje koje iskazuje prema učenicima. Svi ovi nalazi nedvosmisleno upućuju na to da je učenicima u nastavnom procesu bitno uspostavljanje partnerskog odnosa koji je pun međusobnog uvažavanja i poštovanja uz kvalitetan metodički pristup. Rezultati istraživanja koje je sprovedla grupa autora Ivanek, Mikić i Karabašić (2009) na temu Razredna klima kao faktor sukoba na uzorku od 104 učenika srednjih škola pokazalo je da postoji visoka rangiranos indikatora koji se odnose na Sadržaje i aktivnosti koje učenici rade na času i njihove povezanosti sa njihovim željama i interesovanjima. Takođe autori su našli visoko rangirane indikatore koji se odnose na saradnju, razumijevanje i pomaganje učenicima u radu, atmosfera na času te komunikacija koja se odvija kroz normalan razgovor, te ohrabrivanje da riješe problem. Ovakva atmosfera je prisutna u procentu od 29,49% kod većeg broja nastavnika. Na osnovu rezultata istraživanja koje je provedeno 2014. godine u Crnoj Gori u sedam osnovnih škola, pri čemu je anketirano 297 učenika završnih razreda, došlo se do sljedećih saznanja: po procjeni učenika komunikacija u nastavi se zasniva na poštovanju ličnosti učenika, procentualno najveći broj učenika odnosno preko 70% se izjasnilo da se komunikacija u nastavi uvijek i često svodi samo na verbalno izlaganje nastavnika, ali se takođe procentualno veliki broj učenika odnosno preko 65% izjasnilo da uvijek i često nastavnici organizuju komunikaciju u kojoj mogu slobodno da pitaju i izražavaju svoje stavove (Radojević, 2015). U Ekonomskoj i trgovačkoj školi u Čakovcu provedena je anketa 2002 godine na učenicima osam razreda po dva prva, druga, treća i četvrta razreda srednje škole, s ciljem ispitivanja i utvrđivanja faktora koji otežavaju ili sputavaju normalnu dvosmjernu komunikaciju u nastavnom procesu na relaciji učenik – profesor, pri čemu je 66% učenika odgovorilo da je nivo verbalne, dvosmjerne komunikacije uspješan, dok je 34% učenika odgovorilo da postoje određeni problemi u komunikaciji na relaciji učenik – profesor (Novak, Letić, 2002). Dakle nalazi našeg istraživanja se podudaraju sa nalazima navedene istraživanja. Jedan od zadataka je bio ispitivanje uticaja spola ispitanika i razreda koji pohađaju na oblike i načine komunikacije. Nalazi su pokazali da spol ispitanika bitno ne utiče na procjenu kvalitete komunikacije. Dakle, ono što odgovara kao dobar model komunikacije prihvatljiv je podjednako i kod dječaka i kod djevojčica. Djevojčice više cijene da ih profesori poštuju kao ličnosti, da ih sluša dok govore i da sa profesorom uspostave ravnopravan odnos, Dječaci više vrednuju samostalno iznošenje svoga mišljenja, da ga profesor podstiče na komunikaciju, te da nastavnikovo izlaganje bude jasno i razumljivo. Iz ovih nalaza vidljivo je da djevojčice više vrednuju poštovanje i uspostavljanje ravnopravnog odnosa, dok je dječacima

bitnije samostalnos i podsticaj ka tome. Razred koji učenici pohađaju u znatnoj mjeri utiče na oblike i načine komunikacije. Rezultati su pokazali da učenici imaju pozitivni stav nego učenici prvog razreda po pitanju podsticanja na komunikaciju, ravnopravog odnosa i jasnosti i razumljivosti u izlaganje. Vrijeme provedeno u srednjoj školi svakao igra značajnu ulogu upravo iz razloga što su stariji učenici tačno procijenili šta im je bitno za kvalitetan odnos. Željeli smo provjeriti i vezu školskog uspjeha sa procjenom kvalitetom komunikacije. Dobiveni rezultat ukazuju na povezanost uspjeha i kvaliteta komunikacije u cjelosti ali i povezanost nastavničkog podsticaja sa slobodnim izražavanjem mišljenja, te slušanja i uvažavanja sa prijatnošću i ljubaznošću samog profesora. Do sličnih rezultata je došao i Kovačević (2016) a koje je realizovano na uzorku od 250 učenika devetih razreda osnovnih škola u Istočnom Sarajevu, rezultati istraživanja pokazuju da postoji povezanost školskog uspjeha i procjene komunikacijske slobode i aktivnog slušanja u nastavi, na način da učenici boljeg školskog uspjeha smatraju da je u nastavi prisutna komunikacijska sloboda i aktivno slušanje.

ZAKLJUČAK

Odgovorno-obrazovni proces se temelji između ostalog na komunikaciji, pa je neosporna njena važnost u nastavnom procesu. Mnogo je segmenata koje treba uzeti u obzir da bi se donijeli zvanični zaključci i na taj način pokrila ovako rasprostranjena tema, pa su u ovom radu izdvojeni samo mali dijelovi koji se odnose na oblike i načine komunikacije između učenika i nastavnika, uz aktuelne stavove učenika o kvalitetu komunikacije u nastavi. Zaključci do kojih se došlo, a koji se odnose na stavove učenika srednje škole su: da u komunikaciji nastavnik koristi neverbalne oblike odnosno geste kao znak podsticanja učenika na komunikaciju kao što su na primjer klimanje glavom, osmijeh, mahanje rukama, pogled i slično; nastavnik podstiče učenike da se uključe u komunikaciju i kada nisu za to zainteresovani; u nastavi nastavnik podstiče učenike na komunikaciju, kao na primjer da u toku predavanja nastavnik postavlja pitanja da bi utvrdio koliko su učenici razumjeli sadržaj; nastavnik organizuje komunikaciju u nastavi u kojoj učenici mogu slobodno i samostalno da izražavaju svoja mišljenja, kao i da postavljaju pitanja, izlaganje nastavnika je jasno i razumljivo bez dvosmislenosti i zbunjujućih izraza, komunikacija u nastavi se svodi na verbalno izlaganje nastavnika, odnosno nastavnik priča uz vođenje glavne riječi dok učenici slušaju; u komunikaciji odnos nastavnika prema učeniku je prijatan i ljubazan odnosno nastavnik pomaže, ohrabruje, pozitivno komentariše učenika; prilikom komunikacije nastavnik aktivno sluša učenika koji priča; nastavnik u komunikaciji sa učenicima uspostavlja ravnopravan odnos i prilikom komunikacije nastavnik poštuje učenika kao ličnost. Za pojedine segmente komunikacije i školski uspjeh učenika ima statistički značajan uticaj. Istraživanje treba da posluži kao jedan od modela rješavanja ovoga problema i otvara još dosta prostora za poboljšanja, za detaljnije sagledavanje problema u komunikaciji između učenika i nastavnika. Poznato je da se u našim školama uglavnom prakticira raniji način obrazovanja, odnosno da je nastavnik centralna ličnost, a učenici samo posmatrači koji reproduciraju ono što im je rečeno, kao da je najveći problem upravo u tome što učenici takav način smatraju dobrim i prihvatljivim, međutim, kao što se može vidjeti na osnovu novih saznanja ipak su uvedene neke

promjene dopune, pa se ne može reći da je isključivo navedena situacija u svakoj učionici. Ipak, za naš obrazovni sistem i način komunikacije između učenika i nastavnika potrebno je još jako mnogo raditi, a naročito po pitanju komunikacije i samog pogleda na istu.

LITERATURA

1. Bjekić, D., Zlatić, L. (2006). Komunikaciona kompetencija nastavnika tehnike. Naučna konferencija: „Tehničko (tehnološko) obrazovanje u Srbiji“. Zbornik radova TOS'06, Čačak: Tehnički fakultet u Čačku, str. 471-478.
2. Brajša, P. (1994). Pedagoška komunikologija. Zagreb: Školska knjiga.
3. Ivanek, P., Mikić, B. i Karabašić, J. (2009). Razredna klima kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika. *Sportske nauke i zdravlje*. 2(1) str. 65-74.
4. Jovanović, B. (2006). Metodološko - teorijske varijante determinante razvijanja komunikacionih kompetencija nastavnika i učenika. Zbornik radova: Razvijanje komunikacionih kompetencija,
5. Knapp, M.L., Hall, J. A. (2010). Neverbalna komunikacija u ljuskoj interakciji. Jastrebsko: Naklada Slap.
6. Kovačević, B. (2016). Učenici o kvalitetu komunikacije u nastavi. Učenje i nastava, KLETT društvo za razvoj obrazovanja Istočno Sarajevo: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet na Palama, str. 223-238.
7. Matijević, M., Bili, V i Opić, S. (2016). Pedagogija za učitelje i nastavnike. Zagreb: Školska knjiga.
8. Nikolić, R. (2004). Mogućnost savremene škole u razvijanju komunikativnih sposobnosti učenika. Zbornik radova: Komunikacija i mediji, Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini, Institut za Pedagoška istraživanja, str.191-198.
9. Novak, J., Leti, N. (2002). *Didaktička komunikacija*. Čakovec: Ekonomska i trgovačka škola.
10. Novosel, P. (1991). Komuniciranje. U: Kolesarić, V., Krizmanić, M., Petz, B., Uvod u psihologiju: Savremena znanost i primjenjena psihologija. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske (str. 305-333).
11. Selimović, H., Rodić, N., Selimović, N. (2013). Metodologija istraživanja. Travnik: Univerzitet u Travniku, Edukacijski fakultet.
12. Sladović Fran, B. (2008). Osnovi interpersonalne komunikacije za socijalne radnike. Zagreb: pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Studijski centar socijalnog rada.
13. Suzić, N (2005). Pedagogija za XXI vijek. Banja Luka: TT - Centar.
14. Wilkinson, C.L. (2001). Socijalna inteligencija i razvoj komunikacione kompetentnosti. *Psihologija u svet*. 6 (1), str. 45-60.
15. Zlatić, L. Bjekić, D. (2004). Procena komunikacionog ponašanja nastavnika. Zbornik radova: Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi, Učiteljski fakultet u Jagodini, Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu, str. 322-335.
16. Žižak, A., Vizek Vidović, V. I Ajduković, M. (2012). Intrepersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

KROZ (MUZIČKU DIDAKTIČKU) IGRU UČIMO SE

WE LEARN WITH (MUSIC DIDACTIC) GAME

Barbara KOPAČIN

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Kopar, Slovenija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Igra je kroz život čovjeka vrlo bitna. Bez nje ne bi imali mašte, kreativnosti i zaigranosti. Djecu u predškolskom i školskom razdoblju dovodimo sa igrom do znanja, razvijamo njihove sposobnosti, vještine i navike. Bitnu ulogu kod predmeta muzička umjetnost imaju muzičko didaktične igre. To su igre, kod kojih je važna komponenta muzika u igri. Sa njima ohrabrimo cjeloviti dječji muzički razvoj. Djecu kod takvih igara privuče sadržaj muzičke mašte i zajednička igra. Muzičko didaktične igre povezujemo i sa drugim aktivnostima i predmetnim područjima, jer utječu na razvoj memoriranja, razvijaju i promoviraju mentalnu aktivnost i druge opće crte ličnosti, kao što je sposobnost percepcije, pažnje, motorike, govorne komunikacije, socijalnog ponašanja i znanja. Točno odabrani muzički sadržaji i aktivnosti (slušanje, izvođenje i osnivanje) su povezani sa dječjim estetskim, moralnim, fizičkim i intelektualnim razvojem. Svrha istraživanja je bilo izvođenje različitih muzičkih didaktičnih igara i proučiti dječje reakcije, kod čega smo uzeli u obzir princip razvoja i adekvatnosti i iskustvo djeteta. Otkrili smo da djeca rado surađuju u muzičko didaktičnim igrama, jer ih motiviraju i privlače različitim aktivnostima.

Ključne riječi: igra, muzičke didaktične igre, cjeloviti dječji razvoj

ABSTRACT

Playing is very important in all stages of human life. Without it, we would be deprived of freedom of imagination, creativity and playfulness. Pre-school and K-6 children can acquire new knowledge, develop their abilities, skills and habits through games and play. Music didactic games play an important role during music lessons. These games incorporate music as the main component of the play and promote integrated approach to children's musical development. They also incorporate content encouraging imagination flow and collaborative tasks. Music didactic games significantly contribute to other activities and areas as well and are thus associated with development of memory capacity and promoting mental activities as well as concentration and guided attention, motivation, psychomotor and social skills, social knowledge and communication. Properly selected music content and activities (listening, implementing and creating) in such games are also associated with the child's aesthetic, moral, physical and intellectual development. The purpose of the study was to perform a variety of music instructional games and consider the children responses, keeping in mind the principle of development and the adequacy of the children's experience. We found that children enjoy participating in musical didactic games as they show a high degree of self-motivation and selection of various activities.

Keywords: game, music didactic game, integrated approach to children's development

*Nikad se ne prestanemo igrati, jer starimo,
nego se postaramo, kad se prestanemo igrati.*
(George Bernard Shaw)

UVOD

Dijete već od rođenja stalno istražuje i sa time stiče nova znanja. Naravno da je to istraživanje povezano sa igrom, koja je spontana i istovremeno kompleksna aktivnost, preko koje se djeca uče i upoznaju nove stvari, te razvijaju svoje vještine i sposobnosti. Uključena je u dječji svakodnevni život jer mu je to nešto prirodno, potrebno i zanimljivo (Tomšič Čerkez i Župančič, 2011). I muzika tako kao i igra vrlo pripomogne razvoju djeteta na prirodan način, zbog čega je bitnog značenja u individualnom i društvenom životu. (Campbell, 2004) Istovremeno je muzika bitan dio estetske i umjetničke edukacije, jer pruža sveobuhvatan, uravnotežen, efektivan, socijalan, kognitivni i psihomotorni razvoj dječje ličnosti (Kopačin, 2013). Manasteriotti (1981) navodi da se muzička igra implementira već u predškolskom periodu, gdje dijete sa gestama izražava određene kvalitete muzike. Muzičke igre time doprinose razvoju dječjih pokreta, sluha i govora. Pored toga promoviraju pozitivno raspoloženje. Pri edukaciji muzike koristimo muzičke didaktičke igre koje liče muzičkim igrama. To je posebna vrsta didaktičkih igara koje razvijaju dječje mentalne funkcije, aktivnosti i sposobnosti bitne za percepciju, reprodukciju i stvaranje muzike (Voglar, 1989).

Dječja igra

Autori (Fromberg, 1987; Pellegrini, 1991; Oerter, 1993) različito definiraju dječju igru. Fromberg (1987, prema Marjanovič Umek i Zupančič, 2006) igru definira kao simboličnu aktivnost koja predstavlja stvarnost. Tvrdi da je igra bitna, jer povezuje percepciju i iskustva učesnika. On smatra da je igra ugodna, dobrovoljna i suštinski motivira aktivnosti, određene sa pravilima. Takođe ističe i iskustvene kvalitete igre, jer dijete sa njom razvija konkretne aktivnosti i ciljeve. Slično tome igru smatra i Pellegrini (1991, prema Marjanovič Umek i Zupančič, 2006) koji ju definira kao interno motiviranu aktivnost sa kojom si djeca sama postavljaju ciljeve. Ponašaju se spontano, igraju se sa već poznatim igračkama ili istražuju njima još nepoznate stvari. Vlastitu aktivnost sami nadziru – kontroliraju. Igra može biti maštovita ustvari neistinita. Pellegrini naglašava igru kao slobodnu aktivnost, bez vanjskih pravila. Ako postoje pravila djeca ih sama izmisle i promijene. Od djece igra zahtjeva aktivno učestvovanje. Oerter (1993, Zupančič, 1999) sumira i dopunjava, što su o igri opredijelili Pellegrini in Fromberg. Igru vidi kao niz djela, koju odlikuje odsustvo posljedica i slaba veza između aktivnosti i rezultata, zato što nije moguće predvidjeti ishoda. Igra omogućava i kreiranje alternativne stvarnosti, preko koje dijete razvija kreativnost i maštu. Horvat (1997) kaže da svako dijete treba igru da zadovolji svojoj unutrašnjoj potrebi, koja je usmjerena nekom cilju na kojeg ne utječu zahtjevi okruženja. Da bi se postigao ovaj cilj dijete koristi različite aktivnosti igre, u kojima uživa, igra ga preuzme i zato je toliko aktivan. Igra je građena po dječjoj logici, jer dijete realnost preradi u skladu sa svojim iskustvom. U igru unosi svoje želje, iskustva i interese, rješava sukobe i napetost iz svog realnog života. Igra je također

svojevrnsna priprema na život, za nju je karakteristično da je ugodna aktivnost sa kojom djeca preuzimaju kontrolu nad svojim životima i eksperimentiraju. Pojedinci ju izvode uglavnom zbog vlastitog zadovoljstva. Dijete se odmah poslije rođenja počne igrati. Igra postaje sve više sistematička, kreativna i shodno tome sve više liči radu. Bitna je za mentalni i fizički razvoj djeteta, utječe na rast tijela, razvoj različitih sposobnosti, stiče iskustva i znanja kao i što utječe na emocionalni i socijalni život. U igri dijete upoznaje fizičko i društveno okruženje i društvena pravila, na osnovi iskustva se uči mišljenja i rješavanja problema. Dijete preko te aktivnosti upoznaje vršnjake, stiče određene vrijednosti, uživi se u uloge odraslih i pokaže emocije. Sa dječjim rastom se mijenja i sadržaj igara (Borič, 2010; Tomšič Čerkez i Zupančič, 2011). Bognar (1987) smatra da bi trebalo da bude vrijeme djeteta provedeno u školi povezano u većini vremena sa igrom. Učenje ne bi smjelo da bude nešto suprotno igri, iako je nekako tako. To se događa uglavnom jer se je igra u školi razvijala neprirodno, pa čak i kao prisilna aktivnost. Ako bi međutim bila prihvaćena kao prirodna, slobodna i suštinska aktivnost bi učenje sa igrom bilo nešto posve normalno (Bognar, 1987). „U školi, gdje dominira prirodno učenje, neće biti značajnih razlika između igre i učenja.“ (Bognar, 1987, str. 49). Igra je zbog toga efikasan način učenja jer ohrabruje dječju pažnju i motivira ih na aktivnosti koja nije jednolična i koja djecu umara. Igra omogućuje različite vrste aktivnosti i mora imati uvijek određen obrazovni zadatak. Na nastavi mora imati ta aktivnost ulogu realizacije obrazovnih zadataka, zato tada koristimo didaktičke igre (Bognar, 1987). Igre su najviše dobrodošle u prva tri razreda osnovne škole, jer kroz njih djetetu omogućujemo postepen prelazak na rad u školi. Dječja pažnja je prvobitno nenamjerna, kratkotrajna, zato je kod toga vrlo bitna zanimljiva motivacija (Horvat, 1997).

Didaktičke igre

Didaktička igra je igri slična aktivnost. Ipak mora imati sve kvalitete igre i dijete ju mora tako iskusiti. Osim toga, igra u školi može biti efikasna samo pod vodstvom dobrog i obrazovanog nastavnika (Bognar, 1987). Didaktička igra ima ispred drugih dinamičnih metoda tu prednost da holistički uključuje pojedinca. Dobra didaktička igra mora učesnika u potpunosti preuzeti. Donosi mu novo iskustvo, omogućuje mu da to testira na svojoj koži. Didaktička igra ima veliki potencijal i mogućnosti za širu upotrebu gdje ima pojedinac osjećaj da nadzire okolinu i stoga mijenja reakcije. Ove igre su pogodne i za homogene kao i za heterogene grupe djece, jer njihova upotreba povećava sposobnosti učesnika sa manje predznanja i pomaže onima sa smanjenim mogućnostima. Znanje stečeno kroz didaktičku igru je dugoročno, jer učesnici temu osjete i dožive (Bognar, 1987; Mrak Merhar, Umek, Jemec in Repnik, 2013). Muzičke didaktičke igre poživje i nastavu muzičke umjetnosti, davanjem učenicima mogućnost ko-kreiranja aktivnosti, razvijanja vještina izvođenja, slušanja i kreativnosti (Tornič Milharčič, 2005, prema Tornič Milharčič i sur., 2005). Voglar (1989) navodi da su te igre posebna vrsta didaktičkih igara, sa djeci privlačnim sadržajem i zadacima koji traže i razvijaju mentalne funkcije, aktivnosti i vještine, potrebne za percepciju, iskustvo, reprodukciju i stvaranje muzike. Naravno, nastavnik mora kod djece izazvati interes za određenu aktivnost i za usvajanje muzičkog sadržaja (Voglar, 1989). Muzičke didaktičke igre možemo da razvrstamo na različite načine. Voglar (1989) ih je grupirala u sedam grupa prema muzičkom sadržaju:

- Igre, kod neke djece odrede svojstva zvukova: dijete mora razlikovati i identificirati zvukove u boji, iznosu, trajanju i jačini zvuka.
- Igre, kod kojih djeca identificiraju smjer zvukova: dijete mora odrediti pravac zvuka, to pokazati ili zvuk pratiti.
- Igre, kod kojih djeca identificiraju različite brzine zvuka: prepoznavanje brzog ili sporog tempa kod muzičkih aktivnosti – pjevanju, slušanju i implementaciji.
- Igre, sa kojima razvijamo djetetu osjećaj za ritam: dijete razvija mogućnost pamćenja, prepoznavanja ritma, ritmičku reprodukciju, uspoređivanja i razlikovanja ritmičkih motiva pa i razvoj ritmičko kreativne sposobnosti.
- Igre, sa kojima djetetu razvijamo melodički osjećaj: dijete percipira melodičke linije i mora ih zapamtiti i prepoznati melodike.
- Igre, sa kojima djetetu formiramo pjevačke sposobnosti: dijete navikavamo na to da saslušaju okoliš i tišinu, navikavamo ih na pravilno disanje i pravilan, visok i jasan izgovor.
- Igre, što uvode djecu u grupno muziciranje, razvijaju osjećaj za oblik i polifoniju: djeca muziciraju i kod toga moraju uzimati u obzir jedni druge, zajedno moraju tvoriti zvučnu sliku.

Problem, svrha i ciljevi

Muzičke didaktičke igre su bitan dio obrazovnog procesa, jer nastavnik preko igre uspostavi kontakt sa učenicima, ohrabri ih da rade i motivira. Posljednje, ali ne i najmanje važno sa igrom kod učenika razvijamo određene vještine i sposobnosti. Svrha studije je bio izvršiti razne muzičke didaktičke igre i proučiti dječje reakcije, imajući u vidu princip razvoja i adekvatnosti iskustva djeteta. Svrha ovog istraživanja bila je da se utvrdi da li muzičke didaktičke igre poboljšaju sposobnosti: melodičkog osjećaja, ritmičkog osjećaja, formiranja pjevačkih sposobnosti i sviranja na dječje muzičke instrumente.

Istraživačke hipoteze

Prilikom sastavljanja hipoteze istraživanja smo se oslanjali na naša teoretična predviđanja i na rezultate drugih studija.

Pretpostavljamo da su djeca po planskoj i sistematskoj realizaciji muzičkih didaktičkih igara na nastavi kod raznih predmeta imali u odnosu sa djecom kontrolne grupe više razvite vještine kod: melodičkog osjećaja, ritmičkog osjećaja, formiranja pjevačkih sposobnosti i sviranja na dječje muzičke instrumente.

METODE

Istraživačke metode

Kod istraživanja smo upotrijebili deskriptivnu i eksperimentalnu metodu.

Rekviziti

Grupu djece smo promatrali po varijablama, koje su u odnosu na profesiju, najviše pokazale određene muzičke sposobnosti. Za varijable smo koristili sljedeće skraćenice.

Objašnjenje varijable	Kod varijable
melodički osjećaj	RITMPOS
ritmički osjećaj	MELPOS
formiranje pjevačkih sposobnosti	PEVTEH
sviranje na dječje muzičke instrumente	IGRANJE

Za testove sa kojima smo testirali i mjerili muzičke sposobnosti i znanja, smo razvili kriterije od skali od pet razina. Procjena djece je održana pojedinačno. Muzičko razvojna dostignuća učenika smo uspostavili sa testiranjem. Sva četiri testa su imala modeliranu skalu. Kod individualnog testiranja smo pojedinca snimili i njihovo izvođenje ocijenili po postignutim fazama ocjenjivanja.

Melodički osjećaj

Mjerenje razvoja melodičkog osjećaja se je sastojalo sa pjevanjem pjesme Čukova ženitev. Razvoj smo ocijenili po broju bodova: visoko razvit osjećaj (5 poena); razvit (4 poena); manje razvit (3 poena); ne razvit (2 poena); bez reakcije (1 poen). Za svaku kategoriju smo napravili posebne kriterije. Učenika što je zapjevao sve intervale vrlo čisto i čija je melodija bila tonski stabilna smo ocijenili sa pet poena. Četiri poena je dobio učenik koji je imao kod izvođenja prefinjenih intervala intonaciju pouzdanu i je neke razine skale intonacijsko manje precizno zapjevao. Učenik sa melodičkom linijom tonalno nestabilnom, sa intonacijom kod većine intervala nepouzdanom je bio ocijenjen sa tri poena. Kao nerazviti osjećaj smo ocijenili jedva prepoznatljivu melodičku liniju i nemogućnost reprodukcije melodije u određenoj tonaliteti i ponavljanje zapjevanog i sviranog melodičkog motiva.

Ritmički osjećaj

Ritmički osjećaj smo mjerili na osnovi pjevanja pjesme Čukova ženitev. Ispitali smo odnos tonskog trajanja, uzimajući u obzir istaknuta i ne istaknuta razdoblja, tempo i metrum. Visoko razvit osjećaj (5 poena); razvit (4 poena); manje razvit (3 poena); ne razvit (2 poena); bez reakcije (1 poen). Za svaku kategoriju, napravili smo posebne kriterije.

Formiranje pjevačkih sposobnosti

Uz pomoć većspomenute pjesme smo procijenili razvoj pjevačke tehnike kod čega smo promatrali opuštenost mišića tijela i lica, razvoj pjevačkog disanja, intenzitet i jasnoću artikulacije. Razvoj pjevačke tehnike smo ocijenili po broju poena: visoko razvita pjevačka tehnika (5 poena); razvit (4 poena); manje razvit (3 poena); ne razvit (2 poena); bez reakcije (1 poen). Za svaku kategoriju, napravili smo posebne kriterije.

Sviranje na dječje muzičke instrumente

Vještinu sviranja na dječje muzičke instrumente smo mjerili tako da su djeca u pratnji svirala na pjesmu Čukova ženitev (metalofon, ksilofon, štapici, vlastiti instrumenti). Vještine smo ocjenjivali ovisno na stav instrumenta i opuštenost kad pojedinac svira instrument, ovisno na konzistentnost izvođenja razdoblja i prve poddiobe. Razvoj sviračke tehnike smo ocijenili po broju poena: visoko razvita spretnost igranja na

instrument (5 poena); razvit (4 poena); manje razvit (3 poena); ne razvit (2 poena); bez reakcije (1 poen). Za svaku kategoriju, napravili smo posebne kriterije.

Postupak prikupljanja podataka

Nakon potpisivanja pristanka direktora jedne od obalnih osnovnih škola i roditelja smo u školskoj godini 2011/2012, 71 djece u prva tri razreda osnovne škole testirali prema gore opisanim varijablama. Na nastavi slovenskog jezika, matematike, fizičkog i muzičke umjetnosti je 37 djece u eksperimentalnoj grupi obavljalo muzičke didaktičke igre kao motivaciju prije početka ili na kraju lekcije kao utvrđivanje edukativnog materijala predmeta kojeg su na času svladali. Poslije četiri mjeseca od planirane i sistemske realizacije raznih pažljivo odabranih muzičko didaktičkih igara u toku nastave kod prije navedenih predmeta smo 71 djece (37 djece eksperimentalne grupe) opet testirali. Prilikom okupljanja podataka smo poštovali Zakon o zaštiti podataka, podatci su bili prikupljeni isključivo u naučno istraživačke svrhe i na dobrovoljnoj osnovi.

Metoda obrade podataka

Rezultate ispitivanja smo obradili sa pomoću SPSS statističkog programa. Sproveli smo osnovnu deskriptivnu statistiku. Vezu između varijabli smo izračunali sa t-testom za jednakost aritmetičke sredine. Dobite rezultate smo prikazali u tabelama.

Uzorak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 37 djece, koja su testirana prije i nakon planirane i sistematske realizacije muzičko didaktičkih igara na nastavi kod raznih predmeta i 34 djece iz kontrolne grupe, koji su takođe bili testirani na početku i na kraju trajanja studije i nisu bila ispostavljena sistemskoj implementaciji muzičko didaktičkih igara. Djeca su pohađala prve tri godine osnovne škole.

REZULTATI I DISKUSIJA

Osnovna deskriptivna statistika je bila napravljena na čitavom uzorku osnovnoškolske djece, koja su učestvovala u istraživanju. Rezultati deskriptivne statistike su nam dali osnovne informacije o korištenom i izabranom sistemu varijabli. Takođe smo utvrdili da li sve varijable ulaze u daljnje planirane procedure tretmana.

Tabela 1. Deskriptivna statistika za cijeli uzorak**Table 1.** Descriptive statistics of sample

	MELPOS	RITMPOS	PEVTEH	IGRANJE
N	71	71	71	71
aritmetička sredina	3,79	3,92	3,70	3,49
stand. greška aritmet. sredine	,10	,12	,13	,13
mediana	4,00	4,00	4,00	3,00
modus	4	5	4	3
standardni devijacija	,86	1,00	1,06	1,08
asimetrija	-,265	-,362	-,262	-,191
stand. greška ocjene asimetrije	,285	,285	,285	,285
spljoštenost	-,542	-1,067	-1,143	-,714
stand. greška ocjene spljošten.	,583	,583	,583	,583
min	2	2	2	1
max	5	5	5	5

Tabela procjene parametara za svaku varijablu pokazuje da je najveća vrijednost kod svih varijabli ocjena pet, minimalni rezultat kod tri varijable (melodički osjećaj, ritmički osjećaj, formiranje pjevačkih sposobnosti) je ocjena dva, kod varijable sviranja na dječje muzičke instrumenata je ocjena jedan. Najvišu vrijednost aritmetičke sredine opazimo kod varijable ritmičkog osjećaja, minimalnu kod sviranja dječjih muzičkih instrumenata. Osim kod varijable sviranja na dječje muzičke instrumente je mediana, srednja vrijednost po položaju četiri. U režimu pregleda modusa, najčešće modalne vrijednosti, vidimo da je sa ocjenom pet predstavljena jedino varijabla ritmičkog osjećaja, minimalna vrijednost 3 pa ima varijabla sviranja na dječje muzičke instrumente. Sve distribucije su asimetrične u lijevo.

Tabela 2. Deskriptivna statistika grupa**Table 2.** Descriptive statistics of groups

	kontrolna/ eksperimentalna skupina	N	AS	SD	stand. greška aritm. sred.
MELPOS	kontrolna	34	3,24	,78	,13
	eksperimentalna	37	4,30	,57	9,38E-02
RITMPOS	kontrolna	34	3,21	,84	,14
	eksperimentalna	37	4,57	,60	9,91E-02
PEVTEH	kontrolna	34	3,03	1,03	,18
	eksperimentalna	37	4,32	,63	,10
IGRANJE	kontrolna	34	2,88	1,04	,18
	eksperimentalna	37	4,05	,78	,13

Tabela 3. Nezavisni uzorci
Table 3. Independent samples

		Levenov test za jednakost varijacija		t-test za jednakost aritmetičkih sredina						
		F	Razina karakter	T	DF	Razina karakteristike (2 – strani)	razlika arit. sred.	razlika stand. greške	95% interval povjerenja	
									donja granica	gornja granica
MELPOS	Pretpostavj ednakih varijacija	1,70	,19	$\bar{-}$ 6,58	69	,00	-1,06	,16	-1,38	-,74
	Pretpostavn ejednakih varijacija			$\bar{-}$ 6,49	60,08	,00	-1,06	,16	-1,39	-,73
RITMPOS	Pretpostavk jednakih varijacija	1,15	,28	$\bar{-}$ 7,86	69	,00	-1,36	,17	-1,71	-1,02
	Pretpostavk nejednakih varijacija			$\bar{-}$ 7,75	53,21	,00	-1,36	,18	-1,71	-1,01
PEVTEH	Pretpostavk jednakih varijacija	2,68	,10	$\bar{-}$ 6,46	69	,00	-1,29	,20	-1,69	-,90
	Pretpostavk nejednakih varijacija			$\bar{-}$ 6,33	53,56	,00	-1,29	,20	-1,70	-,89
IGRANJE	Pretpostavk jednakih varijacija	1,76	,18	$\bar{-}$ 5,40	69	,00	-1,17	,22	-1,60	-,74
	Pretpostavk nejednakih varijacija			$\bar{-}$ 5,34	61,06	,00	-1,17	,22	-1,61	

U tabeli 3. su rezultati testa grupe sa kojima smo željeli provjeriti jednakost ili nejednakost aritmetičkih sredina u pod-uzorku (učenici iz kontrolne i učenici iz eksperimentalne grupe). Kod svih varijabli se prosjeci između pod-uzoraka statistički značajno razlikuju na zanemarenoj razini rizika (manje od 0.000). To znači da su u prosjeku učenici eksperimentalne grupe, koji su kod nastave slovenskog jezika, matematike, fizičkog i muzičke umjetnosti četiri mjeseca svaki dan planirano i sistematično izvodili različite i pažljivo odabrane muzičko didaktičke igre, kod muzičkih ispitivanja postigli prosječno bolje rezultate nego učenici iz kontrolne grupe kod koji to nijebilo izvedeno. Na bolji prosjek rezultata eksperimentalne grupe je vjerojatno utjecalo dnevno sistematično planirano izvođenje muzičko didaktičkih igara kod nastave slovenskog jezika, matematike, fizičkog i muzičke umjetnosti u prve tri godine osnovne škole. Tako možemo nulta hipoteze o jednakim aritmetičkim sredinama odbaciti i prihvatiti alternativne hipoteze da će učenici eksperimentalne grupe postizati bolje rezultate nego učenici kontrolne grupe u odnosu na: razvijenost melodičkog osjećaja; razvijenost ritmičkog osjećaja; formiranja pjevačkih sposobnosti i spretnosti igranja na instrumente.

ZAKLJUČAK

Nastava muzičke umjetnosti je sastavni dio obrazovnog procesa, kao važna komponenta sveobuhvatne cjeline što čovjeka vodi, ohrabruje i pomaže mu da se razvije u integrativno razvijenog čovjeka. Muzika je izuzetno važna za ljudski život, pa tako mora da ima pravo mjesto u obrazovnom procesu, jer čovjek upravo u tom periodu svog intenzivnog razvoja i formiranja sa muzikom zadovoljava potrebe po iskustvima i izražavanjem radosti, sreće, spokoja i drugih duhovnih iskustava. S obzirom na činjenicu da je muzika dio našeg svakodnevnog života, bi morala nastava muzičke umjetnosti biti zajamčena za sve učenike po istom kvalitetu. Brojni stručnjaci (Campbell, 2004; Kopačin, 2013; Manasteriotti, 1983; Voglar, 1989) se slažu da je pjevanje, sviranje na instrumente i sa time povezana melodička i ritmička kreativnost potrebna za dobro razvit muzički osjećaj (melodički i ritmički osjećaj). I studija je pokazala da je između njima jaka korelacija i da je mjesto muzičkog osjećaja kod djece u prva tri razreda osnovne škole ujednačeno. Razlike, što postoje među njima su posljedica drugih faktora. Muzički razvoj, što kao i lični razvoj i koji potječu zajednički, u cjelini ovisi od faktora kao što su nasljednost, okoliš, obrazovanje i vlastita aktivnost. Ti faktori, muzički razvoj mogu da podupiru ili ometaju. Ako dječja muzička osjećanja ne razvijamo sistematički i kod toga ih ne ohrabrujemo, će se ta osjećanja razvijati sporije ili samo toliko koliko je to bilo kod djeteta urođeno. Utjecaj okoline u našem primjeru, muzičko didaktičke igre, je stoga ključne važnosti za razvoj dječje dispozicije. Stečena znanja nam mogu još posebno pomoći kod didaktike muzike, jer iz njih možemo da zaključimo da je moguće da i učenike sa lošim predispozicijama za razvoj muzičkog osjećaja kvalitetno uključimo na nastavu muzičke umjetnosti na takav način da im sadržaj specifično prilagodimo.

LITERATURA

1. Bognar, L. (1987). Igra pri pouku na začetku šolanja. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
2. Borič, T. (2010). Vloga odraslega pri igri otrok. Diplomsko delo. [Internet] Dostupno na: <http://sciget.com/predogled/2691/5e0780ce865ef15b7c478f4d86cbe684497fd803> [pristupljeno 30. 4. 2017.].
3. Campbell, D. (2004). Mozart za otroke: prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe. Ljubljana: Tangram.
4. Horvat, M. (1997). Igra kot metoda dela v osnovni šoli. Pedagoška obzorja. 12(3-4), str. 149–155.
5. Kopačin, B. (2013). Povezava med aktivnim ukvarjanjem z glasbo ter inteligentnostjo in uspešnostjo pri pouku. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, letnik. 44, št. 4/5, str. 94-105
6. Manasteriotti, V. (1983). Prva srečanja z glasbo. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
7. Marjanovič Umek, L. & Zupančič, M. (2006). Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
8. Mrak Merhar, I., Umek, L., Jemec, J. in Repnik, P. (2013). Didaktičke igre in druge dinamične metode. Ljubljana: Salve.
9. Tomšič Čerkez, B. in Zupančič, D. (2011). Prostor igre. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Fakulteta za arhitekturo.
10. Tormič Milharčič, B., Černe, D., Kozlevčar, E., Križanič, E., Širca Pavčič, M., Venier Zalokar, N., Beuermann, D., Holcar, A., Čermelj Meljak, C., Tomc, A. & Zadnik, K. (2005). Glasba: ustvarjalnost, preverjanje in ocenjevanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
11. Voglar, M. (1989). Otrok in glasba: metodika predšolske glasbene vzgoje. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

UDRUŽENJE GRAĐANA OŠTEĆENOG SLUHA I GOVORA UGOSG USK-a (predstavljanje Udruženja)

Bilka ŽERIĆ

Udruženje građana oštećenog sluha i govora,
Bihać, Bosna i Hercegovina

Ukratko o nama

Udruženje građana oštećenog sluha i govora, UGOSG USK-a sa sjedištem u Bihaću, registrovano je 1953. godine kao općinsko udruženje, a od 1998. godine djeluje kao i kantonalno, na području Unsko-Sanskog kantona. Trenutno broji oko 2000 članova. Sadašnja predsjednica udruženja je Jasminka Filipović. Pored Statutom definisanih ciljeva Udruženja, od 1999. godine započela je implementacija projekta, pod nazivom "Tišina nije njihova sudbina". Glavna aktivnost ovog projekta je da kroz pružanje BESPLATNIH usluga provodi rehabilitacije slušanja i govora kod djece predškolskog i školskog uzrasta.



Ukratko o našem projektu

Udruženje građana oštećenog sluha i govora, Projekat "Tišina nije njihova sudbina", započeo je 01.10. 1999. godine prezentacijom Javnog logopedskog tretmana i stručnim predavanjem za roditelje, prosvjetne i zdravstvene radnike, općine Bihać i USK-a, pod nazivom : " Rano prepoznavanje slušnih i govornih smetnji kod djeteta“, uz Saglasnost Ministarstva za obrazovanje USK-a i subvenciju Općine Bihać. Programom planirane aktivnosti, dobre prakse, provode se u prostorijama Udruženja u kontinuitetu, punih 18 godina, u otežanim uvjetima, zbog nedostatka finansijskih sredstava. Udruženje se uglavnom financira putem projekata, te simboličnim iznosom od strane Ministarstvo zdravstva rada i socijalne politike od 2006 godine.



Sve aktivnosti se sprovode u timskom radu predsjednice Udruženja Jasminke Filipović i dugogodišnje volonterke, Bilke Žerić, voditelj Igraonice "Ja imam pravo da se igram" i direktorica preduzeća za zapošljavanje osoba sa invaliditetom d.o.o. Bifon Bihać, preduzeće koje se pored zapošljavanja osoba sa invaliditetom, vrši distribuciju slušnih aparata i tiflo-tehničkih pomagala, i svojim doprinosom od 2000.godine daje veliku podršku u radu udruženja. Rezultati naših aktivnosti su uspješna integracija djece sa oštećenjem sluha i govora u obrazovni sistem po redovnom nastavnom planu i programu, a u iznimnim slučajevima po prilagođenom programu.



Ponos našeg udruženja je Dalibor Đumić, student završne godine elektrotehnike, Iako ima poteškoće, u velikom procentu sa sluhom i govorom, jedan je od najboljih inovatora u Bosni i Hercegovini, ali i šire. Mladi Đumić je osmislio softver za upravljanje elektromotornim kolicima putem treptaja oka.

Za sve one koji žele suradnju sa našim udruženjem mogu nas kontaktirati na:
Udruženje građana oštećenog govora i sluha UGOSG USK-a,
Adresa ul. 5 Korpusa 27/1, Bihać
tel: 037 226 048, Mob: 061 748 723 Mob: 062 380 780,
e-mail: ugosgusk@hotmail.com, www.ugosg-usk.com.ba, facebook.com/UGOSGUSK