Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih
Association for support and creative development of children and youth Tuzla
Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
University of Tuzla, Faculty of Education and Rehabilitation

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN AND YOUTH

Tematski zbornik/Conference proceedings

I dio/Part one

X Međunarodna naučno-stručna konferencija
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih"
21. - 23. 06. 2019. godine, Istanbul, Turska

X International scientific conference
„Improving the quality of life of children and youth"
21st – 23rd June 2019, Istanbul, Turkey

ISSN 1986-9886

Tuzla, 2019.

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH
Improving the quality of life of children and youth

Izdavač/Publisher:
Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih

Urednici/Editors:
Milena Nikolić
Medina Vantić-Tanjić

Organizacioni odbor/Organization Committee:
Medina Vantić-Tanjić, predsjednik
Milena Nikolić
Izen Hajdarević
Amila Mujezinović
Benjamin Avdić
Nino Vrabac
Marinela Šćepanović, Društvo defektologa Vojvodine
Siniša Ranković, Društvo defektologa Srbije
Goran Petrušev, Savez defektologa Makedonije

Naučni odbor/Scientific Committee:

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

dr. sci. Laszlo Varga, redovni profesor
Univerzitet u zapadnoj Mađarskoj, Pedagoški fakultet Benedek Elek, Šopron, Mađarska

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

dr.sci. Barbara Kopačin, docent
Univerzitet Primorska, Pedagoški fakultet, Kopar, Slovenija

dr. sci. Fatih ŞAHİN, redovni profesor
Univerzitet Celal Bayar u Manisi, Turska

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

dr.sci. Jasminka Zloković, redovni profesor
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska

dr.sci. Sunčica Dimitrijoska, redovan profesor
Univerzitet „Sv. Ćiril i Metodije“, Filozofski fakultet, Republika Severna Makedonija

dr.sci. Ljiljana Igrić, redovni profesor
Učilište za obrazovanje odraslih - IDEM, Zagreb, Republika Hrvatska

dr. sci. Veselin Mićanović, vanredni profesor
Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet Nikšić, Crna Gora

Recenzentski odbor/Reviewers Committee:

dr. sci. Alma Huremović, vanredni profesor
Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

dr. sci. Alma Dizdarević, vanredni profesor
Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

dr. sci. Milena Nikolić, vanredni profesor
Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

dr.sci. Anita Zovko, redovni profesor
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska

dr.sci. Natasha Stanojkovska-Trajkovska, varedni profesor
Univerzitet „Sv. Ćiril i Metodije“, Filozofski fakultet, Republika Severna Makedonija

dr. sci. Kissné Zsámboki Réka, redovni profesor
Univerzitet u zapadnoj Mađarskoj, Pedagoški fakultet Benedek Elek, Šopron, Mađarska

dr.sci. Buniamin Memedi, vanredni profesor
Univerzitet u Tetovu, Pedagoški fakultet, Republika Severna Makedonija

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

dr. sci. Senad Mehmedinović, docent
Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

dr. sci. Admira Beha, docent
Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

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

dr.sci. Suzana Nikodinovska-Bancotovska, redovni profesor
Univerzitet „Sv. Ćiril i Metodije“, Pedagoški fakultet, Republika Severna Makedonija

dr.sci. Tina Runjić, redovni profesor
Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Republika Hrvatska

Skupština Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih na redovnoj sjednici
održanoj 19.04.2019. godine, odobrila je štampanje zbornika radova
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih“

PARTNER KONFERENCIJE

Društvo defektologa Vojvodine, Srbija

ВОЈВОДИНЕ

Друштво дефектолога Војводине
Булевар ослобођења 6 - 8
21000 Нови Сад

Konferencija podržana od:

Premijera Vlade Tuzlanskog kantona
Grada Tuzla
Yunus Emre Enstitüsü, Sarajevo
Belamionix d.o.o., Cerik, Brčko
Ingos d.o.o., Lukavac
Mlin Nezić d.o.o., Gradačac
Revda d.o.o., Tuzla
Planinski studenac d.o.o., Caparde
Deling d.o.o., Tuzla
Hotel Tehnograd, Tuzla

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

Improving the quality of life of children and youth

Štampa:
OFF-SET, Tuzla

Naslovna strana:
OFF-SET, Tuzla

Godina izdanja:
2019.

Tiraž:
200

SADRŽAJ

Predgovor 15

PLENARNA IZLAGANJA

Slavica M. Golubović
Dijagnostika i diferencijalna dijagnostika autizma i stanja sličnih autizmu 19

Ljiljana Igrić, Mateja Marinić
Inkluzivno obrazovanje i pomoćnici u nastavi 29

Mirjana Sovilj
Animaloterapija i njena uloga u unapređenju i korekciji psiho-emocionalnog i fizičkog zdravlja dece 43

TEMA I
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

Merisa Karić
Uticaj kreativnog stvaralaštva u radu sa djecom predškolskog uzrasta 57

Nada Šakotić, Slađana Kovačević, Dijana Vučković, Ljiljana Vujadinović
Agresivnost kod učenika trećeg ciklusa osnovnih škola 63

Sanja Jandrić, Marija Rebić
Holistički multidisciplinarni pristup obitelji koja se suočava s teškoćama u funkcioniranju djeteta 73

Dalibor Stević, Nebojša Mitrović, Dejan Stević
Prevalencija gojaznosti i telesna struktura kod dece mlađeg školskog uzrasta 83

Slaviša V. Jenjić, Želimir Ž. Dragić
Aktuelizacija životnog iskustva učenika u savremenoj razrednoj nastavi 93

Tatjana Pejić Planinić
Uloga okolišnih čimbenika u pojavnosti respiratornih poremećaja među dječjom populacijom 101

Tamara Pribišev Beleslin, Jasmina Bećirović Karabegović
Okvirni predškolski kurikulum u Bosni i Hercegovini - važna dimenzija pedagoškog kvaliteta 113

Tatjana Koteva-Mojsovska, Nevenka Stoeva
The effects of the integrated curriculum application in primary education 123

Florina Shehu
The impact of school climate on the quality of interation between teachers and students 133

Irena Krumes, Kristina Vidović
Stavovi odgojitelja o utjecaju medija na predčitačke sposobnosti djece 141

Suzana Nikodinovska-Bancotovska
Development phases and characteristics of the curriculum for education of preeschool teachers of the pedagogical faculty "St. Climent Ohridski" Skopje 155

Jelena Maksimović, Jelena Osmanović, Tamara Vukić
The efects of application of problem teaching in nature and society – a model of action research 161

Ljiljana Jerković, Mile Ilić
Učenik u individualno planiranoj nastavi 173

Tatjana Mihajlović, Margareta Skopljak
Samostalno učenje – važan aspekt u postizanju boljeg školskog uspjeha učenika 187

Ilda Bekrić
Tjelesne aktivnosti kao važan faktor razvoja djeteta ranog i predškolskog uzrasta 199

Lejla Junuzović-Žunić, Silva Banović, Elvira Ogrešević, Zamir Mrkonjić
Uticaj oralnofacijanih odstupanja na govornu razumljivost 205

Mirza Sitarević, Mirela Duranović, Leila Begić, Zamir Mrkonjić
Prevalenca učenika osnovnoškolskog uzrasta u odnosu na broj grešaka i vrijeme prilikom čitanja tekstova 215

Mirza Sitarević, Leila Begić, Zamir Mrkonjić, Šejla Kunić
Razvijenost fonološke svjesnosti učenika prvih i drugih razreda osnovnih škola 227

Vesna Anđelković, Snežana Vidanović, Uroš Miljković
Kvalitet porodičnih interakcija i anksioznost kao prediktori neprilagođenih kognicija kod korisnika interneta u gradskim i seoskim školama 239

Katarina Krstić
Veština čitanja učenika mlađeg školskog uzrasta 253

Ivan Lešnik
Use of modern technology in teaching music 265

Samra Mahmutović, Vesna Huremović, Nermin Joldić, Samira Selesković, Edin Nišić
Socijalna podrška djece smještene u Domu za djecu bez roditeljskog staranja Tuzla i izazovi u pružanju podrške 275

TEMA II
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

Nermin Mulaosmanović, Muradif Hajder, Hazim Selimović, Zehrina Selimović, Mirsada Mulaosmanović
Faktori neopravdanog izostajanja učenika iz škole 279

Ana Komlenić
Motivacija za upis u saobraćajnu školu kao prediktor školskog uspeha kod učenika železničkih smerova 293

Ivan Mitrović
Primjena vaspitnih naloga 301

Sait Kačapor, Ilinka Mušikić Popović
Institucionalno vaspitanje i obrazovanje između deceleracije i akceleracije 311

Sabina Mandić, Neven Ricijaš, Dora Dodig Hundrić
Kompetencije i edukacijske potrebe stručnjaka u sustavima obrazovanja i socijalne skrbi za rad s mladima s problemima kockanja 325

Анђела Кељановић
Вредносне орјентације и психичко благостање младих са севера Косова и Метохије 327

Miljana Pavićević, Ana Stoševski
Procenjeni vaspitni stilovi roditelja kao prediktori osobina ličnosti mladih 335

Jelena Opsenica Kostić, Aleksandra Pajević, Tanja Panić
Odnos upotrebe pametnih telefona i društvenih mreža sa afektivnom vezanošću za prijatelje 345

Tanja Panić, Jelena Opsenica Kostić, Marta Dedaj, Maja Cvijetić
Motivacija mladih za roditeljstvom – negativni aspekti 355

Adela Jahić, Meliha Bijedić, Lejla Kuralić-Čišić
Internalizirani i eksternalizirani problemi kod hronično hospitalizirane djece i adolescenata 365

Đurađ Barać
Uloga porodice u sprečavanju seksualno rizičnog ponašanja mladih 375

Драгана Фрфулановић-Шомођи, Милена Савић, Емилија Ђикић-Јовановић, Александра Перић-Николић, Наташа Благојевић
Савремени медији у настави историје уметности и дизајна и њихов значај у развоју креативности 383

Biljana Jaredić, Jelena Minić, Tatjana Radojević, Igor Đurić, Jelena Babić Antić
Korišćenje slobodnog vremena kod srednjoškolaca i rizično ponašanje 393

Milica Matović, Vesna Žunić Pavlović
Upotreba ilegalnih psihoaktivnih supstanci kod mladih u studentskim domovima 403

Snežana Stojiljković, Štefica Stanković, Jelisaveta Todorović
Alkoholizam u porodici kao ometajući činilac u razvoju ličnosti adolescenata 415

Snježana Kević-Zrnić, Tanja Stanković-Janković
Učenje i kompetencije mladih u XXI vijeku 427

Ankica Suzić, Tatjana Zirojević
Komunikacija i ciljevi mladih 435

Bojana Ćulum Ilić, Nadja Čekolj, Siniša Kušić
Školski volonterski programi u funkciji unapređenja kvalitete života mladih 443

Darko Hinić
Karakteristike upotrebe interneta i indikatori problematične upotrebe interneta u studentskoj populaciji 457

SLOBODNE TEME

Stjepan Strukar, Jasminka Zloković, Anita Zovko
Odgojna uloga borilačkih vještina - iz perspektive sportaša i trenera 471

Rajka Švrljuga
O znanostima 483

Aneta T. Barakoska, Vera Z. Stojanovska, Borče R. Kostov
Modern dimensions of the leadership and management with the educational institutions 489

Mario Vasilj, Jelena Vukobratović, Leo Klapan
Položaj održivog razvoja u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske 499

Mila Bunijevac, Neda Milošević, Dragan Stojiljković-Čauševac
Procena kvaliteta života laringektomiranih pacijenata pre i posle vokalne rehabilitacije 511

Barabara Kopačin
Razvijen muzički sistem vrednovanja razrednih nastavnika uslov je za realizaciju ciljeva nastave muzičke umetnosti 519

Zehrina Selimović, Hazim Selimović, Nermin Mulaosmanović
Efekti kooperativnog učenja na razvijanje interpersonalnih sposobnosti učenika 531

Dušan Zečević, Maša Marisavljević, Miško Subotić
Uticaj spoljašnjih stresora na prenatalni razvoj korteksa 541

Haris Jašarević, Vernesa Jašarević, Zehrina Selimović
Roditeljstvo i školski uspjeh djeteta 549

Almedina Šećić, Mersida Dorić, Hermina Sinanović, Sabina Đug, Alisa Kudumović
Profesionalna kvaliteta života edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka 557

Aleksandra Perić-Nikolić, Miodrag Šmelcerović, Nataša Blagojević, Milan Vasić, Viktorija Stanković
Inovativna i kreativna nastava u obrazovanju dece i omladine 567

Sanja Đurđević, Vladimir Ilić
Socijalna zaštita dece u migracijama 571

Mladen Marinović, Ana Kokan
Crte ličnosti kao pretpostavka pravilnog pristupa u sportu djece 573

Darko Ratković
Stavovi učitelja o muzičko metodičkim kompetencijama i vidovima stručnog usavršavanja 575

PREDSTAVLJANJE INSTITUCIJA

Dragica Kosić, Lidija Kantar Lalović
Prezentacija JU Dnevni centar za djecu sa smetnjama i teškoćama u razvoju Herceg Novi 589

Kristina Ribarić
Socijalni pedagog i djelovanje u lokalnoj zajednici 591

Blaženka Filić Vulin, Marija Borovec
Transformacija i deinstitucionalizacija Centra za rehabilitaciju Zagreb 2013. – 2018. 597

PREDGOVOR

X Međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ održana je od 21. do 23.06.2019. godine u Istanbulu, Turska u organizaciji Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Tuzla i Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli. Na Konferenciji je izloženo 128 radova publikovanih u dva dijela zbornika radova.

U prvom dijelu Zbornika radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ predstavljeni su radovi iz sesije Plenarna izlaganja, radovi iz Teme I - Unapređenje kvalitete života djece predškolskog i školskog uzrasta, radovi iz Teme II - Unapređenje kvalitete života mladih, radovi iz sesije Slobodne teme i Predstavljanja institucija.

U sesiji Plenarna izlaganja predstavljena su tri rada. Prvo plenarno izlaganje bavi se dijagnostikom i diferencijalnom dijagnostikom autizma i stanja sličnih autizmu. Drugo plenarno izlaganje bavi se inkluzivnim obrazovanjem i pomoćnicima u nastavi, dok se treće predavanje bavi animaloterapijom i njenom ulogom u unapređenju i korekciji psiho-emocionalnog i fizičkog zdravlja dece.

U Temi I predstavljena su dvadest i tri rada vezana za unapređenje kvalitete života djece predškolske i osnovnoškolske dobi, a neke od tema bavile su se pitanjem uticaja kreativnog stvaralaštva u radu sa djecom predškolskog uzrasta, prevalencijom gojaznosti i tjelesnih struktura kod djece mlađeg školskog uzrasta, stavovima odgojitelja o utjecaju medija na predčitačke sposobnosti djece, uticaj oralnofacijanih odstupanja na govornu razumljivost i sl.

U Temi II predstavljeno je devetnaest radova, a neke od tema su: faktori neopravdanog izostajanja učenika iz škole, institucionalno vaspitanje i obrazovanje između deceleracije i akceleracije, odnos upotrebe pametnih telefona i društvenih mreža sa afektivnom vezanošću za prijatelje, učenje i kompetencije mladih u XXI vijeku i sl.

U sesiji Slobodne teme predstavljeno je petnaest radova, a neke od tema su procjena kvaliteta života laringektomiranih pacijenata prije i poslije vokalne rehabilitacije, efekti kooperativnog učenja na razvijanje interpersonalnih sposobnosti učenika, profesionalna kvaliteta života edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka i sl.

U poglavlju Predstavljanje institucija predstvaljenje su tri institucije i to: JU Dnevni centar za djecu sa smetnjama i teškoćama u razvoju Herceg Novi, Udruga za djecu i mlade Kocka na Rabu i Centar za rehabilitaciju Zagreb.

U drugom dijelu Zbornika radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ predstavljeno je šezdest pet radova iz Teme III – Unapređenje kvalitete života djece i mladih s posebnim potrebama. Teme su posvećene djeci i mladima s intelektualnim teškoćama, oštećenjem vida, oštećenjem sluha, autizmom, specifičnim jezičkim poremećajima, ADHD-om, višestrukim teškoćama i motoričkim poremećajima. Teme se bave inkluzivnim obrazovanjem, pomoćnicima u nastavi i njihovom ulogom, obiteljima i ulogom roditelja u edukacijsko-rehabilitacijskom radu s djecom, nastavom i sl.

Konferencija je i ove godine izazvala interesovanje velikog broja stručnjaka različitih profila, što je doprinijelo bogatsvu predstavljenih i publikovanih radova u oba dijela Zbornika.

Urednici

PLENARNA IZLAGANJA

DIJAGNOSTIKA I DIFERENCIJALNA DIJAGNOSTIKA AUTIZMA I STANJA SLIČNIH AUTIZMU

DIAGNOSTIC AND DIFERETIAL DIAGNOSTIC OF AUTISM AND CONDITIONS SIMILAR TO AUTISM

Slavica M. GOLUBOVIĆ
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Beograd, Republika Srbija

ABSTRAKT
Poseban problem predstavlja dijagnostika i diferencijalna dijagnostika stanja sličnih autizmu, autizma i autističnog spektra poremećaja. Neki autori diferenciraju autizam od Asperger-ovog sindroma i Rett-ovog sindroma iako su tu razlike očigledne, dok neki autori opisuju slučajeve dece koja su se „oporavila“ od autizma ili su „prerasla“ svoj autizam. Simptopmi, obeležja i ponašanja koji „liče na autizam“ moraju da se razlikuju od autističnog poremećaja i u njih spadaju tri stanja: hiperleksija (deca koja počinju rano da čitaju), Einstein-ov sindrom (deca koja počinju da govore kasno) i „blindizam“ (deca koja imaju slab vid). Diferencijalna dijagnoza ovih stanja, njihovih epidemioloških i etioloških karakteristika utiče na pristup tretmanu i njihov krajnji ishod, s obzirom da postoji mogućnost da je kasno progovaranje kod neke dece samo razvojna faza, a ne i klinički simptom. U ovom radu su opisani hiperleksija, Einstainov sindrom, sindrom savanata, ADHD i date su sugestije za pravilnu procenu i pravilan pristup.

Ključne reči: diferencijalna dijagnoza, autizam, hiperleksiija, Einstein sindrom, sindrom savanata, ADHD

ABSTRACT
Diagnostics and differential diagnostics of autistic-like conditions, autism and autistic spectrum disorders represent significant problem. Some authors differentiate autism from Asperger syndrome and Rett syndrome, although differences between these conditions are obvious, while some authors describe cases in which chidren have “recovered” from autism, or have “outgrown” their autism. “Autistic-like” symptoms, features, and behaviors need to be differentiated from autistic disorder, and they include three conditions: hyperlexia (children who read early), Einstein syndrome (children who speak late), and “blindisms” (children with impaired vision. Critical differences which have important epidemiologic, etiologic, treatment, and outcome implications need to be observed with careful attention. In this paper are described conditions of hyperlexia, Einstain syndrome, syndrome savanats and ADHD, and are given suggestions for proper identification and other caregivers, and suggestions for appropriate management.

Key words: autism, hyperlexia, Einstain syndrome, syndrome savanats and ADHD

UVOD

Poseban problem u nauci i struci predstavlja *dijagnostika i diferencijalna dijagnostika autizma i stanja sličnih autizmu i autističnom spektru poremećaja*. Neki autori

diferenciraju *autizam od Asperger-ovog sindroma i Rett-ovog sindroma* iako su tu razlike očigledne, dok neki autori opisuju slučajeve dece koja su se„*oporavila" od autizma* ili su„*prerasla*" *svoj autizam.* Međutim, prema mišljenju autora ovog rada (Golubović, 2018) i još nekih autora (Treffert, 2011) „*oporavak*" u mnogo slučajeva znači da ta deca nikada nisu ni imala *autizam.* Ono od čega su se ta deca oporavila je *hiperleksija* (deca koja rano počinju da čitaju) ili *Einstein-ov sindrom* (inteligentna deca koja kasno progovore), situacije kod kojih se simptomi karakteristični za *autizam d*ijagnostikuju prerano i pogrešno, kao *poremećaj iz autističnog spektra poremećaja.*
U nekim slučajevima ta posebna karakteristika je sposobnost čitanja u vrlo ranom uzrastu (*hiperleksija*), a u drugim slučajevima se radi o *kasnom početku razvoja govora* kod deteta zajedno sa*nadprosečnom inteligencijom i izvanrednom memorijom* (*Einstein-ov sindrom*).
Autor Treffert (2011) je primetio da iako je toj deci dijagnostikovan *poremećaj iz autističnog spektra poremećaja*, razvojni tok i ishod je bio mnogo drukčiji i pozitivniji od*tipičnog poremećaja iz autističnog spektra poremećaja, Aspergera ili PDD/NOS* ili bilo koje dijagnoze koja je postavljena. U suštini su ta deca „*prerasla*" takve teže dijagnoze i postala vrlo *inteligentna i uspešna neurotipična* deca, adolescenti ili odrasli. To pokazuje da je napravljena greška u procesu evaluacije koja je uputila na *simptome autizma i autističnog spektra poremećaja.*
Prema Treffert-u (2011) tri stanja*: hiperleksija* (deca koja počinju rano da čitaju), *Einstein-ov sindrom* (deca koja počinju da govore kasno) i „slepoća" (deca koja imaju slab vid), mogu da ispoljavaju simptopme koji „*liče na autizam*", obeležja i ponašanja koja moraju da se razlikuju od *autističnog poremećaja. Diferencijalna dijagnoza* ovih stanja, njihovih epidemioloških i etioloških karakteristika utiče na pristup tretmanu i njihov krajnji ishod.
Naziv „*Einsteinov sindrom*" ne znači da je svako dete sa ovim karakteristikama i mali genije. Takođe, ovaj termin nije namenjen da služi kliničkoj klasifikaciji. Kao što je rekao profesor Camarata: „Uovom trenutku, to je jednostavno opisni termin za vrlo inteligentnu decu koja kasno progovaraju". Ključno je to što je moguće da je kašnjenje u razvoju govora u stvari varijacija normalnog razvoja, što nije definitivni klinički slučaj. U ranom stadijumu može predstavljatizaostajanje ekspresivnog jezika, što se može posmatrati kao jezički poremećaj koji je po svojoj prirodi prolazan. Bishop je s tim u vezi istakla da p*rema njenom ličnom iskustvu u longitudinalnim istraživanjima, mnoga deca koja kasno progovaraju prerastu svoje teškoće.Einsteinov sindrom,* dakle ne smatra se kliničkim stanjem sa specifičnim dijagnostičkim karakteristikama i prepisanim tretmanima, nego je skup karakteristika povezanih s razvojnom varijacijom u razvoju govora i jezika. Kasno progovaranje, samo po sebi ili u kombinaciji sa karakteristikama visoke inteligencije, ne znači obavezno dokaz patologije. Sva deca s *autizmom* progovaraju kasno, ali nisu sva deca koja kasno progovaraju autistična. Slično, većina dece sa*intelektualnom ometenošću* kasno progovaraju i sporije razvijaju govor i jezik, ali nisu sva deca koja kasno progovaraju intelektualno ometena. Rad dr. Sowella pruža jake dokaze da neki koji kasno progovore jednostavno razvijaju jezik prema drugačijem razvojnom redu, pa klinički stručnjaci kada vide dete koje kasni u razvoju govora ne bi trebali automatski da pretpostave da je kasno progovaranje simptom kliničkog poremećaja. Mnoga stanja, uključujući *autizam, intelektualna ometenost, gluvoća i nagluvost, fonološki poremećaj* i *kombinovani ekspresivno-*

receptivni jezički poremećaj, kao klinički marker imaju kasno progovaranje. Ali svi oni, osim kasnog progovaranja, takođe uključuju druge kliničke simptome. Nažalost, mnogi koji su kasno progovorili pogrešno su dijagnostikovani kao *intelektualno ometeni ili autistični*, zato jer kasno progovaranje postaje polazna osnova za traženje dijagnoze ili kliničkog stanja, kao što je *intelektualna ometenost ili autizm,* kako bi se time objasnilo samo kasno progovaranje. Mnoga deca koja kasno progovaraju su vrlo inteligentna ili prosečne inteligencije - nemaju autizam, intelektualnu ometenost ili drugo trajno kliničko stanje. Zato dr Sowell podseća kliničke stručnjake da dijagnostikovanje ovih kliničkih stanja u male dece zahteva značajnu veštinu, nepristranost i otvorenost. Treba znati da postoji mogućnost da je kasno progovaranje razvojna faza a ne klinički simptom. Tako je dr. Sowell dao značajan doprinos razumevanju kasnog progovaranja i uvid u potencijalni odnos između *visoke inteligencije i verbalnog razvoja.*

Nivo mentalnih sposobnosti dece koja kasno progovaraju kreće se od teške intelektualne ometenosti do natprosečne inteligencije. Mnoga istraživanja *dece koja kasno progovaraju* upoređivala su ovu vrlo heterogenu grupu dece s „*normalnom*" decom (decom tipičnog razvoja) i otkrila su da u proseku, deca koja kasno progovaraju uglavnom donekle zaostaju u intelektualnim sposobnostima i često imaju druge trajne smetnje. Primećeno je da postoje dve grupe dece: deca koja ne govore i ne razumeju izgovoreno i deca koja razumeju to što im drugi govore, ali ne govore, međutim ona su mnogo uspešnja i najverovatnije se razvijaju normalno. Međutim postoje i deca čiji govorni razvoj kasni a čija je inteligencija ne samo normalna već i visoka.

Primećeno je da se bliski rođaci velikog broja ove dece bave visoko analitičkim zanimanjima, kao što su inženjeri, naučnici, matematičari, informatičari, ekonomisti, muzičari, piloti, lekari. Kašnjenje u razvoju govora nije jedina karakteristika dece s *Einsteinovim sindromom*. Oni i njihove porodice poseduju čitav niz netipičnih karakteristika. Roditelji ove dece su natprosečno obrazovani. Roditelji koji su imali rođake čije je dete kasno progovorilo, posebno ako je to dete uspelo da prebrodi te smetnje, tvrdili su da im je to davalo nadu, čak i kad bi „*stručnjaci*" njihovom detetu davali loše prognoze.

Deca koja kasno progovaraju, prema nekim dosadašnjim istraživanjima, razlikuju se od dece tipičnog razvoja u odnosu na pol, ostale sposobnosti i socijalne karakteristike. Češće su to deca muškog pola, ređe su devojčice čije ponašanje slično ponašanju dečaka, tj. one imaju skolonost da konstruišu predmete. Sva deca ispoljavaju sklonost za visoko analitičke sposobnosti kao i njihovi rođaci. Uglavnom se ističu u slaganju puzli i to pre nego što prohodaju, a puzle su dizajnirane za mnogo stariju decu ili odrasle. Međutim, poezija i umetnost ne spadaju u domen interesovanja ove dece. Pamćenje je jedan od pokazatelja mentalnih sposobnosti. Ova deca su prema mišljenju njihovih roditelja „*jednostavno neverovatno pamtila*".

HIPERLEKSIJA, TIP I

Neka *deca tipičnog razvoja* (*neurotipična*) jednostavno počinju da čitaju vrlo rano. Obično su natprosečno inteligentna, ali sigurno nisu autistična. Međutim, s vremenom, druga deca koja nauče da čitaju na vreme dostižu ovu decu i ova sposobnost (ranog)

čitanja ne predstavlja prednost za to dete koje ima (ili preciznije koje je imalo) ono što je autor klasifikovao kao *hiperleksija I.*

HIPERLEKSIJA, TIP II

U ovu grupu spadaju deca koja imaju *hiperleksiju* kao naučničku „*veštinu analiziranja*“ kao*jedan simptom autističnog spektra poremećaja.* Ona obično *čitaju halapljivo s neverovatnim pamćenjem onoga što pročitaju*, što je često praćeno *izraženim sposobnostima pamćenja drugih sadržaja i rešavanja memorijskih zadataka*, a ponekad je i u vezi i sa sposobnostima računanja. Ove „*sposobnosti analiziranja*“ se viđaju kod *autističnog spektra poremećaja.*Obično dobiju dijagnozu *Poremećaja autističnog spektra, Aspergera ili prožimajućeg poremećaja u razvoju* (*PPD/NOS*). Klinička slika, tok bolesti i prognoza su tipične za *poremećaj iz autističnog spektra poremećaja*.

HIPERLEKSIJA, TIP III

Ovo je manje uobičajeni tip *hiperleksije* i onaj koji je ponekad nepravilno dijagnostikovan kao „*autizam*“ zbog greške u razlikovanju simptoma sličnih *autizmu* od *autističnog spektra poremećaja.* Ova deca, takođe, *rano počinju da čitaju*, često ispoljavaju *neverovatnu sposobnost pamćenja* i ponekad imaju *nadprosečno razvijene sposobnosti u drugim oblastima*. Mogu imati ponašanja karakteristična za *autizam* neko određeno vreme. Na primer, mogu *ispoljavati neobičnu senzornu osetljivost* (*na zvukove, dodir ili ukus i miris*). Obično traže i ne izbegavaju naklonost i u tom smislu su društveniji, otvoreniji, komunikativniji i manje povučeni od dece sa nekim *poremećajem iz autističnog spektra poremećaja*. Imaju sklonosti da uspostavljaju kontakt očima i mogu biti komunikativni s osobama koje su u njihovoj blizini. Kod njih može postojati *fascinacija* ili*jako insistiranje na rutini i otpor prema promenama*. Ova deca izgledaju jako inteligentna, radoznala i talentovana u nekim oblastima. Zainteresovanost za čitanje i svladavanje čitanja zajedno sa sposobnošću pamćenja je vrlo izraženo, uočljivo i prilično zapanjujuće. Mogu se ispoljiti i drugi simptomi i ponašanja karakteristični za *autizam* kao što je „*stimming*“ (samostimulacijski ponavljajući pokreti), ali tokom vremena *autistična ponašanja i simptomi* polako nestaju i ova deca postaju *normalna* (*neurotipična*) za svoje godine.

EINSTEIN-OV SINDROM

Thomas Sowell u svojoj knjizi „*Deca koja kasno progovaraju*“ iz 1997. opisuje često ispoljavanje simptoma sličnih *autizmu* kod dece koja *kasno počinju da govore*. U drugoj knjizi „*Einstein-ov sindrom: Bistra deca koja kasno progovore*“ koja je nastala četiri godine kasnije Sowell kaže: „*Mnogi roditelji su mi pisali i rekli da su bili zapanjeni kada su pročitali opise koji potpuno odgovaraju opisu njihove dece i njihove porodice*“. Sowell-ovo iskustvo sa decom koja *kasno počinju da govore* dalo je zaključke o *deci koja rano počinju da čitaju*. Sowell je ukazao na to da su u nekim slučajevima dijagnoze *autističnog spektra poremećaja* bile ispravne i da *kasni početak govora* može u nekim slučajevima biti *deo autizma i-ili druge psihičke bolesti* (baš kao

što je slučaj s *hiperleksijom II*). Međutim, takođe je otkrio da su prema njegovom mišljenju *neki slučajevi kasnog početka govora pogrešno dijagnostkovani kao autizam*. Sowell sugeriše da ta deca koja se uklapaju u grupu simptoma *Einsten-ovog sindroma – izvanredno inteligentna ali i neobično kasno počinju da govore* – traže pažljivu profesionalnu procenu kao i sva deca koja kasno počinju da govore bez obzira na razlog. Takođe je naveo, na osnovu prepiske sa roditeljima, da *neka deca koja kasno počinju da govore imaju prolazne simptome autizma koji su se smanjili ili nestali s vremenom* tj. u *vremenskom periodu u kojem je dijagnoza autizma pogrešno ili preuranjeno postavljena.* Kada se kod vrlo mlog deteta ispolji *iznenadna sposobnost čitanja i neobična fascinacija rečima,* naročito ako je praćena s drugim jezičkim ili socijalnim poremećajima koji mogu ukazivati na neki *poremećaj iz autističnog spektra poremećaja*, potrebna je opsežna procena profesionalca ili tima stručnjaka upoznatih s različitim dijagnozama različitih oblika *hiperleksije. Isto* važi i za *dete koje kasno počinje da govori.* Takođe, sa boljim poznavanjem *Einstein-ovog sindroma* kod dece koja *kasno progovaraju,* ista takva pažljiva diferencijacija će se raditi od *poremećaja autističnog spektra* s obzirom na vrlo različit ishod od *hiperleksije* i *dece koja kasno počinju da govore* koja *„prerastu*“ njihov „*autizam*“.**Autor Dr Trefferet, psihijatar – specijalist za poremećaje autističnog spectra** (***Izvor:*** Scientificamerican) ističe da ukoliko se dobro utvrdi razlika mnogi roditelji će biti pošteđeni brige i straha da njihovo dete možda ima „*autizam*“ ili „*aspergera*“. Lečenje se i dalje može sprovoditi kako bi se tretirali simptomi, ali roditelji u tim slučajevima mogu biti pošteđeni nepotrebne brige i straha koji prate određene prerano postavljene dijagnoze.

I *dr. Stephen Camarata,* autor knjige „*Deca koja kasno progovore: Simptom ili stanje?*” je specijalista za poremećaje u govoru, uvaženi profesor na *Odeljenju za sluh i govor* na *Medicinskom fakultetu Vanderbilt*, SAD, sa više od 25 godina profesionalnog iskustva u dijagnostikovanju i lečenju dece koje kasno progovaraju i sopstvenog iskustva jer ima sina koji je kasno progovorio. U ovoj knjizi o *vrlo inteligentnoj deci koja progovaraju kasno*, nekada godinama nakon uobičajenog termina opisana je *posebna grupa dece posebnih karakteristika* (koje se odnose i na njihove porodice) koja *progovaraju mnogo kasnije od svojih vršnjaka, ali su u razvoju inteligencije umnogome ispred njih.* Za većinu dece to je jednostavno *razvojna faza* kroz koju prolaze bez dugotrajnih izraženih posledica, pa se i događa da nakon što dete „*preraste*“ *kasni početak razvoja govora*, roditelji se više ne sećaju brige ili anksioznosti koju su osećali dok njihovo dete još nije bilo progovorilo. Za drugu decu, *kasni početak razvoja govora je simptom dugotrajnog hendikepa koji može trajati čitav život,* kao što su na primer, *deca sa nagluvošću* mogu *kasno progovoriti i obično zaostajati za vršnjacima u školi i u svojim komunikacijskim veštinama*. *Kasni početak govora* je jedan i od *primarnih simptoma autizma ili autističnog spektra poremećaja* (ASD) ali i *intelektualne ometenosti.* Važno je naglasiti da *kasno progovaranje* nije izazvano *lošim roditeljstvom, vakcinama, toksinima u okolini ili nedostatkom hranjivih materija* kao što su *masne kiseline ili vitamin B12.*

Poznato je da *neki ljudi sa razvijenijim verbalnim sposobnostima* možda neće biti vešti u matematici ili inženjerstvu, i obrnuto. Postoji *sindrom koji je suprotan Einstein-ovom, a* zove se *Williams-ov sindrom* gde uz neke specifične telesne poremećaje, to su *osobe jakih verbalnih veština i posebne želje za društvenim kontaktom, ali vrlo niske inteligencije* tako da im je potrebna pomoć kroz ceo život, za razliku od *Einstain-ovog*

sindroma, gde deca zadrže svoju, najčešće visoku inteligenciju, a s vremenom razviju i govor i socijalne veštine. Postoji teorija *da mozak takve, uglavnom muške dece koja kasno progovaraju, razvija jaku percepciju, analizu i inteligenciju nauštrb razvoja dela mozga zaduženog za socijalne veštine i govor, što se najčešće kasnije ujednači.* Međutim, *nisu sva deca koja kasno počinju govoriti visoke inteligencije.* Ipak, postoji mnogo slučajeva koji ukazuju da je moguće da postoji zamena između *ranog, prerano sazrelog, naprednog i nadarenog razmišljanja i analitičkih sposobnosti s jedne strane i razvoja verbalnih sposobnosti s druge strane.* Uglavnom se radi o *muškoj djeci rođenoj u porodicama u kojima ima puno inženjera, naučnika, ekonomista, ali i muzičara* (*dobro sviranje instrumenata*)*, odnosno zanimanja koja traže jaku analitičku sposobnost*. Dešava se da ta *deca koja kasno počinju da govore i koja su veoma inteligentna*, budu pogrešno identifikovana kao *deca koja imaju autizam ili neki drugi teži poremećaj,* tako da *nikada ne ostvare svoj intelektualni potencijal* zbog *pogrešnog* „*lečenja*“ koje *sužava kreativnost i inovativno razmišljanje.*
Važno je znati da osobe koje imaju *nadprosečne analitičke sposobnosti*, čak i kada kasno počinju da govore i imaju jezičke sposobnosti koje nisu razvijene kao analitičke sposobnosti, mogu dobro funkcionisati. Postavlja se pitanje da li bi *Ajnštajn* i drugi genijalni naučnici koji su kasno počeli da govoredanas bili dijagnostikovani kao *autistični ili intelektualno ometeni*. Mnogi od tih ljudi koji su kasno počeli da govore i koji su bili mnogo uspešni, bili su poznati po snažnoj volji, a kao deca su bili neprilagođeni.

SINDROM SAVANATA

Sindrom savanta je urođeni mentalni poremćaj u razvoju mozga koji se javlja veoma retko kod ljudi kod kojih se razvija „*nedostižan*“ nivo mentalnih sposobnosti ili talenata u jednoj ili više oblasti od *apsolutnog pamćenja, preko fascinantne sinestezije do neverovatno brzog računanja*. Iako postoji neka zajednička veza sa*autizmom,* zvanična psihologija i medicina ih ne grupišu u istu grupu, a i u MKB, ICD-10 i DSM-V i nije svrstan u grupu bolesti ili bolesnog stanja. Ni termin „*poremećaj“* za *savante* nije potpuno adekvatan, ali se on koristi kod njih da implicira postojanje klinički prepoznatljivog skupa simptoma ili ponašanja. *Savante* karakterišu neke vrhunske sposobnosti i nadljudska nadarenost sa mnogo mentalnih smetnji.
Prvi opis *savanta/savantizma*, datira još iz 1783 godine, kada je američki lekar Benjamin Rush, koga smatraju ocem američke psihijatrije, prvi opisao *idiot savant*e, odnosno veštine jednog psihijatrijskog bolesnika koji je mogao da izračuna starost nekog lica u sekundama. Skoro sto godina kasnije, J. Langdom Down (poznat po otkriću Daunovog sindroma) tokom 1887. godine prvi je stručno opisao ovaj poremećaj i počeo sa upotrebom termina „*idiot-savant*“ za osobe kod kojih je primetio pojavu niskog ukupnog kognitivnog funkcionisanja i nekih nadprosečnih sposobnosti. Down je ovaj termin formulisao od termina *idiot,* kojim su označene *osobe jako niske inteligencije* i termina *savant* (od francuske reči *savoire-mudar*) *da* opiše nekoga koga ko je *imao izuzetnu memoriju,* ali sa *velikim defektom u razmišljanju.* Termin *idiot-savant* se danas retko koristi zbog svoje neprimerene konotacije, dok se termin *savantizam ili savant sindrom* češće koristi. Međutim, drugi termin *autistični savant*, takođe je u širokoj upotrebi, što je pogrešno s obzirom da iako postoji velika

povezanost sa autizmom, nisu svi *savanti autistični*. Leo Kaner je 1943. godine prvi u svom izveštaju o *autizmu* pomenuo „*neverovatan rečnik, odlično pamćenje i tačno ponavljanje složenih obrazaca i sekvenci brojnih podataka*“ kod nekih osoba sa *autizmom*. Ipak, skoro više od 200 godina (sve do 1983. godine) objavljivane su samo studije neverovatnog poremećaja (*savantizma*) samo kod izolovanih slučajeva, kada se pristupilo prvim sistematizovanim istraživanjima kako bi se utvrdili mogući uzroci i prevalencija ovog fenomena primećenih kod *autizma*. Ne postoje tačni podaci o tome koliko ljudi u svetu poseduju *savant sposobnosti*, ali se procene kreću od izuzetno retkih slučajeva do 50 slučajeva *urođenih savanata* koji su trenutno prijavljeni u svetu. Prema nekim izvorima *prevalenca savanata* je jedan slučaj u 2000 ljudi sa kognitivnim deficitom, dok je *incidenca* jedan slučaj na 10 slučajeva sa *autizmom*. Procenjuje se da je oko 50% slučajeva *savanata iz autističnog spektra poremećaja*, dok je drugih 50% iz populacije sa *smetnjama u razvoju i povreda centralnog nervog sistema*. Iako se procenjuje da je učestalost pojave *savanata* kod osoba sa*autizmom* oko 10%, njegova učestalost u populaciji osoba sa invaliditetom je manja od 1%. Učestalost pojave *savanata* je češća kod muškog pola u odnosu na ženski pol (6:1), dok je kod *autizma* 4,3:1.

Savant je kombinacija *niskog oblika kognitivnog funkcionisanja* (*sa umerenom ili teškom intelektualnom ometenošću*) i jedne ili više izuzetnih sposobnosti (*muzički talenat, veština računanja, umetnički talenat slikanja ili komponovanja, izuzetna sposobnost pamćenja*), ali je funkcionisanje mozga s*avanata* još uvek nepoznato i nerazjašnjeno. Postoje različite teorije koje pokušavaju da objasne kako i zašto nastaju *savant sposobnosti*od*teorije deficita egzekutivnih funkcija i apstraktnog mišljenja do teorije disfunkcije leve hemisphere*.

Prema tvrdnjama Alena Snider-a *veštine savanata* nastaju zahvaljujući neuspešnoj *top-down inhibiciji*, jer oni mogu da pristupe informacijama koje postoje u svim delovima našeg mozga, a koje su obično izvan naše svesti. Na ove sposobnosti i *veštine savanata* prema Snideru takođe ukazuje i činjenica da *autističn*i *savant* atipično i bukvalno poseduju sposobnost da se koncentrišu više na delove nego na celinu što im daje prioritet u pristupu pojedinim grupama informacija za rešavanje problema. Tako se strategija izgradnje od delova prema celini može smatrati osnovom veština tzv. *autističnih genija*. Autistični um mora prvo pojednostaviti svet sticanjem stroge rutine (eksternim redom), za razliku od tipičnog, koji već ima ugrađena očekivanja sveta (unutrašnjeg reda).

Neurolozi „*lokalizacionističke*“ orijentacije utvrdili su, između ostalog, da je leva hemisfera dominantna za jezičke sposobnosti i da su osnovni mehanizmi vizuelne obrade locirani u okcipitalnoj kori, što znači da ako određena mentalna funkcija zavisi od procesa koje obavlja neka moždana struktura, onda će oštećenje ove strukture dovesti do selektivnog poremećaja u ponašanju, odnosno realizacije te funkcije. Tako se moždana ozleda posmatra kao faktor koji eliminiše ili remeti procese obrade na kojima se ta funkcija zasniva.

Teorija veće razvijenosti proceduralne memorije kod autističnih osoba, prema Dzejmsu Makgauhu, koji je istraživao slučaj Boba Petrea, tvrdi da je poznato da su kod ovih osoba sa super pamćenjem neki delovi mozga veći nego kod običnih ljudi, i da to može biti uzrok veće razvijenosti *proceduralne memorije*.

Teorija *ejdetske svesti ili ejdetske slike* objašnjava *subjektivni vizuelni fenomen* koji se karakteriše predstavama objekata koji nisu više objektivno prisutni. Osobe koje ispoljavaju ovaj fenomen ponašaju se kao da su zaista videle taj objekat, bilo zatvorenih očiju ili dok gledaju neku površinu koja im služi kao pogodna osnova za pozadinu slike. Takve osobe opisuju sliku kao da je i dalje ona prisutna, a ne kao da se pozivaju na prošle događaje. Pojava *ejdetske svesti* može često biti prisutna kod *savanata.*

ADHD I TALENTOVANA DECA

Iako više nije živ, pred smrt, psihijatar i čovek koji je izmislio ADHD, Leon Ajsenberg, priznao je da je ADHD potpuno izmišljena bolest, koju je kao „pionir" ADHD-a osmislio za farmaceutsku industriju. IzuzevAjsenberga nikada ni jedan drugi lekar nije naučno dokazao da ADHD postoji. Broj zdrave dece koja navodno imaju ADHD povećava se svaki dan, pa mnogi tu pojavu nazivaju „*kugom zapadnog sveta"*. ADD više nije uključena u DSM IV klasifikaciju.
Talentovana i ADHD deca imaju mnogo zajedničkih osobina, kao što su na primer *natprosečna inteligencija, kreativnost i sklonost prema riziku*. Stručnjaci ističu da je jedina razlika između jednog talentovanog i jednog ADHD deteta u tome što talentovana deca uvek dovrše ono što započnu, dok ADHD deca ostavljaju aktivnosti nedovršene (Virtju, 2018). Deca sa utvrđenom dijagnozom ADHD samo imaju potrebu da ih neko uputi i nauči organizaciji. DSM- IV razlikuje tri tipa ADHD-a: ADHD sa rastesenošću, ADHD sa hiperaktivnošću/impulsivnošću i ADHD mešovitog tipa. Ova deca mogu imati smetnje sa usredsređivanjem, pažljivošću, impulsivnošću i hiperaktivnošću. Međutim, može samo izgledati da dete ima simptome *hiperkinetičkog sindroma* a da u stvari ima *poremećaj senzorne obrade*, što može dovesti do zabune, pogrešne dijagnoze i, moguće, do davanja nepotrebnih lekova. Dr Lari Silver, autor knjige *The Misunderstood Child* (*Neshvaćeno dete*), tvrdi da je *hiperkinetički sindrom* u stvari najređi uzrok hiperaktivnosti, nepažnje, rastresenosti i impulsivnosti. On navodi da je *glavni uzrok anksioznost, zatim depresija, smetnje u učenju i poremećaj senzorne obrade* (Bil & Peske, 2011).
Hiperkinetički sindrom je neurološko stanje koje nastaje zbog hemijskog disbalansa u mozgu. Lekovi kao što su *Ritalin, Concerta* i *Adderall* koriguju taj disbalans, ali pozitivna reakcija na lek (npr. bolja sposobnost usredsređivanja) ne potvrđuje sama po sebi tačnost dijagnoze. Međutim, Džudit Rapoport i Debora Ajmond ističu da *smetnje u učenju, intelektualna ometenost pa čak i nesrazmernost između detetovih sposobnosti i školskih zahteva* mogu biti uzrok *nemirnog ponašanja u školi* koje je *vrlo slično hiperkinetičkom sindromu.* Takođe, *senzorne smetnje* mogu dovesti do istih, karakterističnih simptoma *hiperkinetičkog sindroma*, prema Bil & Peske (2011) među koje spadaju:

1. Nepažnja:

- *dete ne obraća pažnju na detalje i pravi nesmotrene greške,*
- *dete izbegava ili ne voli zadatke koji zahtevaju produženu pažnju,*
- *dete izgleda kao da ne sluša,*
- *dete ne prati uputstva i ne završava zadatke u školi, kućne poslove, ni obaveze, ali ne zato što ih odbija ili ne razume,*

- *dete ima smetnje u organizovanju aktivnosti i zadataka i često je zaboravno,*
- *dete često gubi ili zatura stvari kao što su igračke i školski pribor,*
- *nevažni stimulus lako odvlače pažnju detetu.*

2. Hiperaktivnost i impulsivnost:

- *dete je stalno u pokretu,*
- *dete se vrpolji, meškolji ili ustaje kad se od njega očekuje da sedi,*
- *dete previse govori,*
- *detetu je teško da sačeka svoj red, prekida druge u onome što rade i govore,*
- *detetu je teško da tiho učestvuje u slobodnim aktivnostima,*
- *dete odgovara na pitanja pre nego što su do kraja postavljena,*
- *mlađe dete može da neprimereno trči okolo ili se penje po stvarima, dok adolescent može da bude izuzetno nemiran.*

Da bi se zadovoljili zvanični dijagnostički kriterijumi za *hiperkinetički sindrom*, simptomi se moraju pojaviti pre sedme godine života, trajati najmanje šest meseci, ometati funkcionisanje i javljati se u dve ili više sredina (npr. u vrtiću, školi i kod kuće). S obzirom na to da su mnogi simptomi identični, prema Bil & Peske (2011), može biti izuzetno teško utvrditi razliku između *hiperkinetičkog sindroma i poremećaja senzorne obrade*, a dete može imati oba poremećaja.
Mnogi smatraju da bi Ajnštajn, Edison, Da Vinči i drugi veliki geniji, da su danas živi, sigurno bili okarakterisani kao ADD.

ZAKLJUČAK

Einsteinov sindrom ne uzrokuje ni jedan do sada pomenutih uzroka, ali dete s *Einsteinovim sindromom* ima poseban razvojni profil, odnosno skup karakteristika koje se mogu pronaći kod velikog broja poznatih i nepoznatih osoba u svetu oko nas, uključujući i Alberta Einsteina.
Kod *autizma,* repetetivno, konzistentno i fiksirano ponašanje obično predstavlja adaptivnu strategiju za smanjenje stresa i preopterećenja kroz insistiranje na istovetnosti, rutinama i predvidljivosti u haotičnom okruženju. Repetitivno ponašanje, preterana interesovanja i potreba za predvidljivošću/rutinom/istovetnošću su sporedne pojave relativno loše obrade informacija, rigidnog/nefleksibilnog načina razmišljanja. Ove *kognitivne različitosti* kod *autizma* predstavljaju detetov pokušaj da snizi stimulaciju koja ga preplavljuje, kao i da obezbedi neki red u okruženju koje ga zbunjuje i preopterećuje. Stimulacija koju dete može da koliko toliko kontroliše pomaže mu da se smiri i organizuje i da ostvari organizaciju, red i kontrolu nad neizvesnošću koju izaziva anksioznost i nesigurnost. S obzirom da i kod *autizma* mogu da postoje smetnje senzorne integracije treba poštovati njihove zone sigurnosti jer je njihov nervni sistem jako vulnerabilan i traumatizovan. Njihove reakcije mogu biti jako intenzivne i odbrambene jer su izazvane intenzivnom emocionalnom uznemirenošću. Ona ne mogu da kontrolišu svoje emocije i ne mogu da ih prepoznaju. Neka njihova ponašanja su rezultat njihovog rigidnog, nefleksibilnog razmišljanja, loše kontrole impulsa, senzornih smetnji i egzekutivnih smetnji.

LITERATURA

1. Bil, L. & Paske, N. (2011). *Priručnik za senzornu integraciju*. Užice: Karupović d.o.o, Grafičar.
2. Golubović, S. (2018). Diferencijalna dijagnoza u ranoj intervenciji. U *Zbornik radova/ Collection of Papers Rana intervencija u logopedskoj praksi/Early intervention speech and language pathology practice, Naučno–stručni III simpozijum logopeda Srbije, Beograd, 2-3.novembar 2018.* (str. 7-21). Udruženje logopeda Srbije/Association of Logopedists of Serbia.
3. Golubović, S. (2016). *Gnosogena, pervazivna i psihopatologija*. *Treće izmenjeno i dopunjeno izdanje*. Beograd: Društvo defektologa Srbije, Planeta print.
4. Sowell, T. (2004). *Einsteinov sindrom*: *inteligentna deca koja kasno progovaraju*. Zagreb: Ostvarenje.
5. Treffert, D. A. (2011). Hyperlexia III: separating „autistic-like“ behaviors from autistic disorder; assessing children who read early or speak late. *WMJ*, 110 (6), 281-287.
6. Virtju, D. (2018). *Vaspitanje i ishrana indigo dece*. Čigoja štampa.

NAPOMENA

Rad je proistekao iz projekta IO 178027 (2011-...) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE I POMOĆNICI U NASTAVI

INCLUSIVE EDUCATION AND TEACHINGASSISTANTS

Ljiljana IGRIĆ[1], Mateja MARINIĆ[2]
[1]Učilište za obrazovanje odraslih IDEM, Zagreb, Republika Hrvatska
[2]Osnovna škola „Sesvetska Sopnica“, Sesvete, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Realizacija prava na obrazovanje učenika s posebnim potrebama velik je izazov obrazovnim politikama, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj. Zato se unatrag dvadesetak godina razvijaju posebni sustavi potpore za podizanje razine pristupačnosti škola. Jedan od učinkovitih oblika podrške inkluzivnom obrazovanju pomoćnici su u nastavi, čiji broj u Hrvatskoj progresivno raste tijekom posljednjih 10 godina. Prije negoli se zakonski regulira to zanimanje, neophodno je saznati kako se u praksi provodi taj oblik podrške i koja je njegova uloga u inkluzivnom obrazovanju. Svrha je ovoga rada, koji je dio zajedničkog projekta Centra inkluzivne potpore IDEM i Učilišta IDEM naslovljenog „Uloga pomoćnika u nastavi iz perspektive nastavnika i pomoćnika u nastavi“, dobiti potpuniji uvid u kompetencije pomoćnika u nastavi i suradnju s učiteljima, njihovim neposrednim suradnicima u odgoju i obrazovanju. Istraživačka pitanja su se odnosila na usporedbu perspektiva učitelja i pomoćnika u nastavi u odnosu na kompetencije pomoćnika i njihovu međusobnu suradnju. U tu je svrhu provedeno kvalitativno istraživanje primjenom osam fokus grupnih intervjua sa 69 sudionika, i to 40 učitelja i 29 pomoćnika u nastavi. Empirijsku građu za kvalitativnu analizu činio je transkribirani materijal fokus grupnih intervjua zajedno s podacima iz općih upitnika i školske dokumentacije,te je primijenjena analiza s unaprijed definiranim okvirima ili temama (Ritchie & Spencer, 1994). Usporedbom perspektiva dvaju skupina sudionika o kompetencijama pomoćnika i suradnji između pomoćnika i učitelja pokazalo se da se one djelomično podudaraju. To ukazuje na to da još uvijek postoje neke nejasnoće u odnosu na ovo zanimanje, kao i na suradnju pri inkluzivnom poučavanju, o čemu će se morati voditi računa prilikom utvrđivanja standarda zanimanja.

Ključne riječi: učitelj, pomoćnik u nastavi, kompetencije pomoćnika za suradničko poučavanje, kvalitativno istraživanje

ABSTRACT
Realization of the right to education of students with special needs is a great challenge to educational policies global wise and in Croatia. This is the reason why, for the last twenty years, support systems are being developed to prompt accessibility of schools to these children.
One more effective forms of support to inclusive education are teaching assistants, whose number has been progressively on the rise in Croatia during the last decade. Before we can regulate this profession in legal terms, it is necessary to comprehend practical implementations of this form of support as well as its role in inclusive education. The goal of this paper, as part of a joint project by Inclusion Support Center IDEM and Lifelong Learning Center IDEM titled “The Role of Teaching Assistants in Class from Perspective of Teachers and Teaching Assistants”, is to gain a deeper insight into competencies possessed by teaching assistants and into cooperation between teaching assistants and teachers and other immediate associates in the area of education and upbringing. Research problems were aimed at comparison of perspective

of teachers and teaching assistants in relation to competencies of teaching assistants and their mutual cooperation. With this goal, qualitative research has been implemented by applying eight focus-group interviews (64 participants in total - 41 teacher and 29 teaching assistant). Empirical material for qualitative analysis was comprised of transcribed focus-group interviews combined with general data collected through questionnaires and school documentation. The analysis applied was Framework Analysis (Ritchie & Spencer, 1994). The results have shown that perspectives of two groups of participants, related to competencies of teaching assistants and cooperation between teaching assistants and teachers, are slightly overlapping. This points to some vagueness related to the profession of teaching assistant and cooperation in inclusive education. All of this will have to be taken into consideration when establishing standards for this profession.

Key words: teacher, teaching assistant, teaching assistant competencies, collaborative teaching, qualitative research

UVOD

Premda je važnost obrazovanja kao temeljnoga prava međunarodno priznata, djeca s teškoćama su još u mnogim dijelovima svijeta zakinuta u njegovom ostvarenju. Usvojene strategije, pa i zakonska regulativa mnogih država, među kojima je i Hrvatska, garantiraju to pravo. Međutim, sama njegova realizacija velik je izazov kako stručnjacima za inkluzivno obrazovanje, tako i obrazovnim politikama. Posljednjih 20 godina inkluzija je postala osnovna filozofija u razvoju „obrazovanja za sve“, a edukacijsko uključivanje ključna strategija u suzbijanju marginalizacije i segregacije osjetljivih skupina. U svijetu su se razvili sustavi podrške za podizanje razine pristupačnosti škole, pa se provode istraživanja s ciljem pronalaženja učinkovitih mehanizama za ostvarenje inkluzije. Jedan od takvih oblika podrške je asistent/pomoćnik u nastavi, a njihov broj progresivno raste, tako da u Engleskoj već čine 34 posto zaposlenih u osnovnom školstvu. U Hrvatskoj pak, stekli su se normativni uvjeti za neke od ključnih oblika podrške: stručni tim kao mobilna multidisciplinarna služba potpore, centri potpore, koordinator škole za posebne potrebe i pomoćnik u nastavi. Hrvatsko školstvo ima najviše iskustva s uvođenjem pomoćnika u nastavi kao oblikom podrške inkluzivnom obrazovanju, i njihov je broj tijekom 10 godina porastao gotovo 20 puta. Danas ih je više od 3500 u osnovnim i srednjim školama. Pritom su se u procesu uvođenja pomoćnika u nastavi koristila iskustva drugih država s razvijenim inkluzivnim obrazovanjem. Centar inkluzivne potpore IDEM u suradnji s Edukacijsko-rehabilitacijskim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu od samoga je početka sudjelovao u razvoju ovog oblika podrške obrazovnoj inkluziji.
Istraživanje Blatchforda, Russella, Bassetta, Browna, & Martina (2007) pokazalo je da pomoćnici u nastavi pružaju razne vrste podrške,ali je ipak najvažnija pedagoška uloga pomoćnika u odgojno-obrazovnom procesu. No, istodobno se ukazuje na nepoželjne posljedice za učenike i proces obrazovne inkluzije ukoliko pomoćnici nisu osposobljeni za to zanimanjei nemaju potrebne kompetencije (EPPI Review, 2003). U državama s razvijenim inkluzivnim obrazovanjem, kao što je npr. Velika Britanija, već se desetak godina provode formalni programi osposobljavanja pomoćnika/asistenata a na temelju Nacionalne strukovne kvalifikacije-NVQ Level 2 i 3 (Bentham & Hutchins, 2008). Nakon donošenja Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i komunikacijskim

posrednicima (2018) i u Hrvatskoj je započeo proces usvajanja Standarda zanimanja i Standarda kvalifikacije za pomoćnike u nastavi. Da bi škola mogla biti inkluzivna nisu, dakako, dovoljni osposobljeni asistenti u nastavi. Bez dobre suradnje, ponajprije s učiteljem, neće se ostvariti neophodni uvjeti škole u kojoj će se učenici s teškoćama osjećati prihvaćenima. Dvadeset i prvostoljeće postavlja na obrazovanje zahtjev za suradničkim poučavanjem u školama utemeljenima na premisi da svi učenici, bez obzira na svoje potrebe, imaju pravo sudjelovanja u školskom kurikulumu do maksimalne moguće razine (Sharpe & Hawes, 2003).

Što sve uključuje suradničko poučavanje? To su: zajedničko planiranje, fleksibilnost, dijeljenje rizika, definiranje uloga i odgovornosti, kompatibilnost, edukacijske vještine i administrativna potpora (Arguelles, Hughes, & Schumm, 2000). Autori Vincentt, Cremin, & Thomas (2005) identificirali su neke modele koji unapređuju suradničko poučavanje, odnosno suradnju učitelja i pomoćnika u nastavi. Oni preporučuju primjenu dinamičnog rada s učenicima i mijenjaju ulogu učitelja koji ima kontinuiranu podršku još jednog odgojno-obrazovnog djelatnika, pomoćnika u nastavi. Umjesto frontalnog rada preporučuje se provođenje grupnog i individualnog rada. Primjerice, u određenom vremenskom periodu učitelj se usmjerava na poučavanje učenika koji imaju neke specifične potrebe i/ili poteškoće u usvajanju nastavnog gradiva, a pomoćnik je zadužen za provođenje grupne aktivnosti s onim učenicima koji već poznaju nastavno gradivo i samo još moraju dobro utvrditi sadržaj kroz vježbu ili ponavljanje.

Kako bismo saznali tko su danas, nakon 10 godina od uvođenja u škole u Hrvatskoj, pomoćnici u nastavi, kakve kompetencije od njih očekuju učitelji, koje poslove oni obavljaju i tko im u tome pomaže, proveden je jednogodišnji projekt „Uloga pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja i pomoćnika“ (nositelji: CIP IDEM i Učilište za obrazovanje odraslih IDEM). U ovom radu ćemo prikazati dio dobivenih rezultata.

Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Ciljevi ovog istraživanja odnose se na kompetencije pomoćnika u nastavi i na suradnju učitelja i pomoćnika u nastavi.

- Utvrdit će se kompetencije pomoćnika u nastavi i analizirat u skladu s inkluzivnim pristupom odgoju i obrazovanju, te u kojoj se mjeri kompetencije pomoćnika za koje učitelji smatraju da su potrebne u redovnoj osnovnoj školi podudaraju s kompetencijama i njihovom percepcijom od strane pomoćnika u nastavi.
- Upoznat će se s percepcijom pomoćnika u nastavi i učitelja onjihovoj međusobnoj suradnji i koliko su njome zadovoljni.

Stoga su postavljena sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako se podudaraju kompetencije za poslove pomoćnika iz perspektive učitelja s kompetencijama pomoćnika u nastavi i njihovom percepcijom kompetencija?
2. Kakva je percepcija pomoćnika i učitelja o načinima njihove suradnje?

METODE RADA

Sudionici i postupak istraživanja

Sudionici provedenog istraživanja bili su učitelji razredne i predmetne nastave te pomoćnici u nastavi sedam osnovnih škola iz tri grada u Republici Hrvatskoj s gotovo 5000 učenika, od kojih je 341 učenik s teškoćama. U odabiru škola se rukovodilo:

- dosadašnjom suradnjom nositelja istraživanja sa školama u uvođenju pomoćnika u nastavi kroz 20-satne edukacije pomoćnika i povremene supervizije koordinatora u školama i pomoćnika u nastavi,
- dužinom iskustva škola u uvođenju pomoćnika u nastavi,
- brojem pomoćnika u školi (najmanje pet).

Nažalost, neke od škola s velikim iskustvom u uvođenju pomoćnika i suradnjom CIP IDEM-a s koordinatorima i učiteljima nisu odgovarale kriteriju od najmanje pet zaposlenih pomoćnika u nastavi.

Za potrebe ovog istraživanja načinjen je *Opći upitnik za pomoćnike u nastavi* i *Opći upitnik za učitelje*. Upitnikom za učitelje su se prikupili podaci o zanimanju, iskustvu rada s učenicima s teškoćama, radu s pomoćnicima u nastavi i suradnji sa stručnom službom škole. Upitnikom za pomoćnike su se željeli dobiti podaci o njihovom iskustvu rada s učenicima s teškoćama, o njihovom zanimanju (stečenoj naobrazbi), edukaciji za pomoćnike te vrsti zaposlenja i suradnji u školi. Upitnikeje uz pomoć koordinatora pojedinih školapopunilo ukupno 48 pomoćnika u nastavi i 81 učitelj. Temeljem dobivenih odgovora odabrani su sudionici fokus grupnih intervjua.

Kriteriji za odabir učitelja – sudionika u kvalitativnom istraživanju bili su: 1) dob, 2) zanimanje, 3) godine radnog iskustva, 4) godine iskustva s pomoćnicima, 5) razredna ili predmetna nastava, 6) predmet koji učitelj predaje.

Premda su bili predviđeni i kriteriji za odabir pomoćnika, nismo ih mogli primijeniti zbog ograničenog broja raspoloživih pomoćnika, posebno u nekim školama, a neki su pomoćnici u razdoblju između popunjavanja Općeg upitnika i održavanja fokus grupnih intervjua napustili školu. U konačnici je formirano osam fokus grupa: tri grupe pomoćnika u nastavi te pet grupa učitelja.U kvalitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je ukupno 69 sudionika, 40 učitelja i 29 pomoćnika u nastavi. Pojedina fokus grupaimala je između sedami10 sudionika. Fokus grupni intervjui održavani su u školama uključenima u projekt. U dva manja grada, gdje su manje udaljenosti između škola, u jednoj je školi održan jedan fokus grupni intervju s pomoćnicima za obje škole, a u drugoj jedan fokus grupni intervju s učiteljima tih dviju škola. U većem gradu, zbog udaljenosti između škola i kako bi osigurali dolazak svih ispitanika, provedene su tri fokus grupe učitelja, u svakoj školi po jedna fokus grupa za učitelje dotične škole. Svi dostupni pomoćnici iste tri škole činili su jednu fokus grupu pomoćnika u nastavi i bili su intervjuirani u prostorijama CIP IDEM-a, koji je približno jednako udaljen od sve tri škole. Trajanje fokus grupnog intervjua bilo je 90 minuta, a vođeni su prema polu-strukturiranim fokus grupnim intervjuima za učitelje i pomoćnike. Svi su sudionici dobrovoljno sudjelovali u istraživanju, te se vodilo računa o povjerljivosti, tajnosti i anonimnosti podataka.

Tematske cjeline intervjua za učitelje obuhvaćale su: iskustvo učitelja u školi i radu s pomoćnicima, opis rada pomoćnika, suradnju s pomoćnikom i stručnjacima za djecu s teškoćama, odnos pomoćnika i drugih učenika, odnos pomoćnika s roditeljima,

potrebna znanja, osobine i vještine pomoćnika. Budući je uvriježeno mišljenje da učitelji razredne nastave imaju drugačije preferencije u kompetencijama od učitelja predmetne nastave, tijekom fokus grupnog intervjua dvadesetak minuta se odvojilo za grupnu diskusiju u dvije podskupine, posebno s učiteljima razredne i posebno s učiteljima predmetne nastave. Svaka podskupina upisivala je na veliki papir kompetencije koje bi po njihovom mišljenju trebali imati pomoćnici i rangirala je prvih 10. Na fokus grupi svi su zajedno raspravljali o sličnostima i razlikama prioritetnih kompetencija između učitelja razredne i predmetne nastave.
Tematske cjeline za pomoćnike u nastavi obuhvaćale su: osposobljenost pomoćnika za rad, suradnju s učiteljima, koordinatorima i roditeljima, opis rada u razredu, potrebna znanja, vještine i osobine pomoćnika te perspektivu njihova zanimanja.
Fokus grupne intervjue vodila je autorica ovog istraživanja, iskusna grupna terapeutkinja i supervizorica, zajedno s jednom od suradnica na projektu. Svi su sudionici dobrovoljno sudjelovali u istraživanju. Suradnice, stručnjakinje edukacijske rehabilitacije, za vrijeme provedbe fokus grupnog intervjua bilježile su neverbalnu komunikaciju i važne prekretnice tokom odvijanja intervjua. Fokus grupni intervjui zabilježeni su i audio zapisima. Pri svemu se vodilo računa o tajnosti i anonimnosti podataka istraživanja, a u transkripciji materijala ne otkriva se identitet pojedine osobe, jer su izjave bilježene kodovima-brojevima.

Metode obrade podataka

Obzirom na postavljeni cilj i istraživačka pitanja koja iz njega proizlaze, u ovom istraživanju korišten je kvalitativni pristup prikupljanja podataka, jer upravo navedena metoda omogućuje dobivanje što šire slike suradnje učitelja i pomoćnika. Mejovšek (2008) navodi osnovno polazište kvalitativne metodologije, a to je potpunije shvaćanje i dublje razumijevanje socijalne interakcije u prirodnom socijalnom kontekstu. U ovom je istraživanju odabrana analiza unaprijed definiranih okvira ili tema (Ritchie & Spencer, 1994). Polazište u postavljanju tematskih okvira ovog istraživačkog projekta „Uloga pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja i pomoćnika u nastavi“ bila susaznanja i iskustva drugih država (Velika Britanija, SAD) u provođenju politike inkluzivnog obrazovanja, kao i dosadašnjapraksa uvođenja pomoćnika u hrvatske škole. Ta se analiza često koristi kod primijenjenih istraživanja u području socijalnih politika, kada je cilj istraživanja doći do informacija potrebnih određenim institucijama zaduženima za provedbu politika (Pope, Ziebland, & Mays, 2000). Ovdje je riječ o istraživanju čiji će se nalazi moći koristiti u donošenju standarda novoga zanimanja i standarda kvalifikacije pomoćnika u nastavi, koje provode Ministarstvo znanosti i obrazovanja i Ministarstvo rada i mirovinskog sustava Republike Hrvatske u okviru inkluzivne politike obrazovanja (Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, 2014). U nastavku su predstavljeni početni okviri za kvalitativno prikupljanje i analizu podatakai glavne teme odabrane za prikaz u ovome radu.
Tematska područja obuhvaćena kod učitelja:

1. Iskustvo učitelja u radu s učenicima s teškoćama i pomoćnicima u nastavi,
2. Percepcija učitelja o učeniku,
3. Percepcija učitelja o pomoćniku u odnosu na poslove i kompetencije pomoćnika,
4. Suradnja pomoćnika,

5. Suradnja učitelja.

Tematska područja obuhvaćena kod pomoćnika:

1. Iskustvo i osposobljenost pomoćnika u nastavi za rad,
2. Percepcija pomoćnika o učeniku s teškoćama,
3. Poslovi pomoćnika,
4. Suradnja pomoćnika,
5. Perspektiva zanimanja pomoćnika,
6. Odnos pomoćnika s drugim učenicima.

Teme odabrane za analizu u ovom radu su:

- Kompetencije za poslove pomoćnika iz perspektive učitelja, tematsko područje: Percepcija učitelja o pomoćniku u odnosu na poslove i kompetencije pomoćnika,
- Kompetencije za poslove pomoćnika iz perspektive pomoćnika, tematsko područje: Iskustvo i osposobljenost pomoćnika u nastavi za rad,
- Suradnja učitelja s pomoćnikom u nastavi, tematsko područje: Suradnja učitelja,
- Suradnja pomoćnika s učiteljem, tematsko područje: Suradnja pomoćnika.

Transkribirani materijal fokus grupnih intervjua zajedno s podacima općih upitnika i školske dokumentacije čini empirijsku građu. Podaci općih upitnika su uneseni u Excel tablice i NVivo 11 program, dok su sumarni podaci za pojedinu varijablu distribuirani u razrede. Razvojnom interpretacijom došlo se do dubljeg razumijevanja uloge pomoćnika u današnjoj hrvatskoj školi, odnosno kvaliteti suradnje učitelja i pomoćnika, a komparativnom interpretacijom do spoznaje o sličnostima i razlikama perspektiva učitelja i pomoćnika u nastavi, kao i unutar podskupina ovih dviju skupina sudionika u odnosu na odabrane teme. Jedinicu analize je činila izjava sudionika (dio ili cijela rečenica). Koraci korišteni u analizi građe su:

1. upoznavanje s građom i uređivanje empirijske građe, izdvajanje bitnih izjava čitanjem transkripata,
2. identificiranje tematskih okvira unutar građe (ključnih pitanja, koncepata i tema) pri čemu su se istraživači oslanjali na postavljena istraživačka pitanja,
3. parafraziranje zapisa svih izdvojenih odgovora sudionika koji su se odnosili na kompetencije pomoćnika i suradnju učitelja i pomoćnika u nastavi,
4. kodiranje izdvojenih izjava obzirom na teme – kodovi I reda,
5. svrstavanje kodova I reda u kodove II reda, odnosno kategorije:
   a) za teme kompetencije pomoćnika:
      - profesionalne kompetencije pomoćnika iz perspektive učitelja,
      - osobne kompetencije pomoćnika iz perspektive učitelja,
      - profesionalne kompetencije pomoćnika iz perspektive pomoćnika,
      - osobne kompetencije pomoćnika iz perspektive pomoćnika,
   b) za teme suradnje pomoćnika i učitelja:
      - opće karakteristike suradnje,
      - zajednički poslovi,
      - vrijeme suradnje,
      - međusobna podrška,
6. povezivanje i interpretacija nalaza istraživanja prema temama: Suradnja učitelja s pomoćnikom u nastavi i Suradnja pomoćnika s učiteljem, i prema

temama: Kompetencije pomoćnika iz perspektive učitelja i Kompetencije pomoćnika iz perspektive pomoćnika.

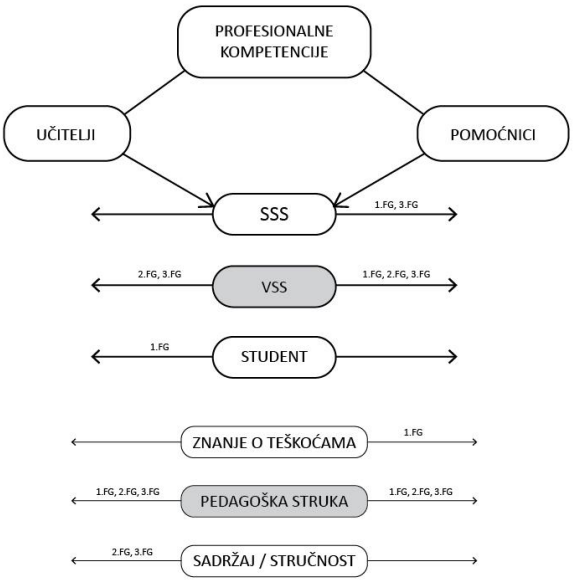
REZULTATI I DISKUSIJA

Usporedba kompetencija iz perspektive učitelja i perspektive pomoćnika

Slike 1. i 2. prikazuju usporedbu profesionalnih i osobnih kompetencija pomoćnika iz perspektive učitelja i iz perspektive pomoćnika škola iz tri grada. Prvu i drugu fokus grupu učitelja, kao i prvu i drugu fokus grupu pomoćnika sačinjavali su djelatnici dvaju škola u dva manja grada: brojem1. označena je fokus grupa učitelja te fokus grupa pomoćnika iz iste škole, a brojem 2. fokus grupa učitelja te fokus grupa pomoćnika iz druge škole. Učitelji većega grada bili su iz tri škole i sačinjavali su tri fokus grupe učitelja. Pomoćnici iz većega grada bili su također iz iste te tri škole, ali zbog maloga broja dostupnih sudionika ujedinjeni su u jednu, 3. fokus grupu pomoćnika. Ovdje su u svrhu usporedbe učitelja i pomoćnika aradi preglednosti,prikazani objedinjeni rezultati većega grada jednom, 3. fokus grupom učitelja.

Usporedbom profesionalnih kompetencija između učitelja i pomoćnika (Slika 1.) može se zaključiti sljedeće:

U 1. fokus grupi pomoćnika jednog manjeg grada, učitelji iste škole smatraju da je najvažnije da su pomoćnici pedagoške struke, a pomoćnici iste fokus grupe su VSS društvenog usmjerenja te studenti. Troje ima uvodnu edukaciju od 20 sati, dvoje su bez edukacije za pomoćnika, a samo dvoje su osposobljeni za pomoćnika s potrebnim pedagoškim znanjima, što znači da se djelomično podudaraju.



Legenda: Nema podudarnosti Podudarnost

Slika 1. Usporedba profesionalnih kompetencija pomoćnika iz perspektive učitelja i pomoćnika

Figure 1. Comparison of teachers' and teaching assistants' perspectives of teaching assistants' professional competences

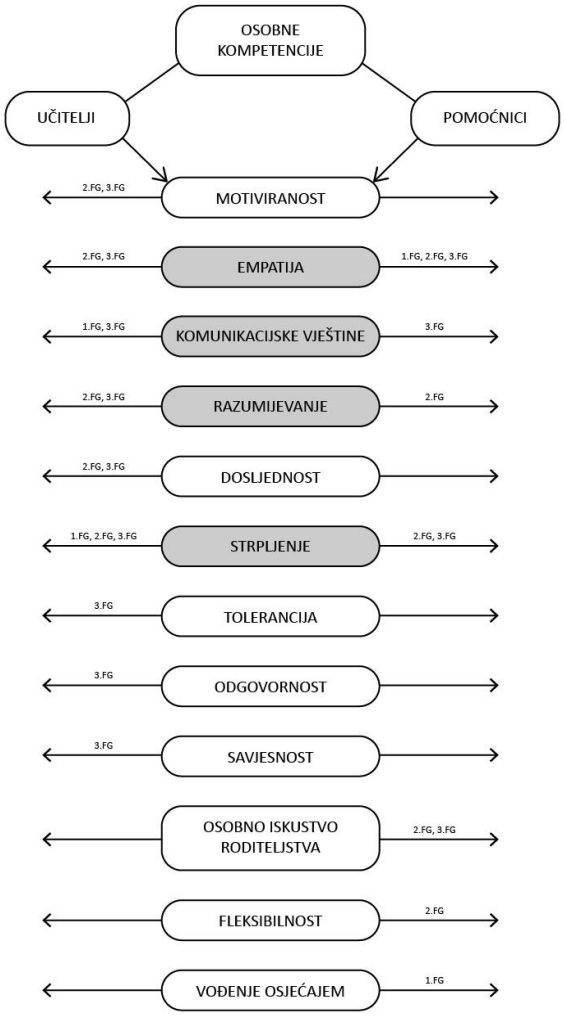
Učitelji 2. fokus grupe drugoga manjeg grada preferiraju poznavanje sadržaja predmeta i pedagošku struku. Pomoćnici iste fokus grupe imaju pedagoška znanja, jer su učitelji razredne nastave pa odgovaraju perspektivi učitelja. Svi imaju 20-satnu edukaciju i navode da im je edukacija važna.

U 3. fokus grupi pomoćnika iz većega grada i 3.objedinjenoj fokus grupi učitelja, čiji su prioriteti bili stručnost/sadržaj predmeta, pedagoška struka i visoka stručna sprema, uočljiva je djelomična podudarnost profesionalnih kompetencija pomoćnika i prioriteta učitelja istih škola. Pomoćnici imaju visoku stručnu spremu, ali su različitih struka, neki društvenog usmjerenja (ali ne pedagoškog), a drugipak, tehničke struke. U jednoj školi (ujedno i fokus grupi), čiji učitelji preferiraju pedagošku struku ili znanja, pomoćnici su u toku ili su završili osposobljavanje za pomoćnika u nastavi, pa imaju i potrebnu pedagošku osnovu. U fokus grupi učitelja koja ističe potrebu stručnog znanja iz predmeta, pomoćnik je društvenog usmjerenja i bez edukacije. Mišljenja pomoćnika su različita, od toga da je važna edukacija (primjerice u školi gdje su učiteljima prioritet pedagoška znanja), do toga da je pomoćnik društvenog usmjerenja uz neposredno iskustvo kompetentan za pomoćnika (u fokus grupi učitelja koji ističu sadržaj predmeta).

Usporednom analizom osobnih kompetencija pomoćnika iz perspektive učitelja i pomoćnika (Slika 2.) moguće je zaključiti sljedeće:

Podudarnost se uočava u odnosu na važnost empatije i strpljenja. Empatija je prisutna u sve tri fokus grupe pomoćnika, kao i kod druge i treće fokus grupa učitelja, a strpljenje se javlja u dvije fokus grupe pomoćnika (2. i 3. FG), te u prvoj, drugoj i trećoj fokus grupi učitelja. Komunikacijske vještine, koje se kod učitelja javljaju u 1. i 3. objedinjenoj fokus grupi, kod pomoćnika su prisutne samo u 3. fokus grupi pomoćnika. Međutim, ni motiviranost/angažiranost i dosljednost pomoćnika kao osobne kompetentnosti, a niti odgovornost, nisu prisutne u perspektivi pomoćnika. Kod pomoćnika važno mjesto u dvije fokus grupe zauzima osobno iskustvo roditeljstva, te se pojavljuje fleksibilnost i razumijevanje, koje se i kod učitelja javlja samo pojedinačno u fokus grupnim intervjuima.

Temeljem navedenog može se odgovoriti na 1. istraživačko pitanje da se percepcije kompetencija pomoćnika u nastavi učitelja i pomoćnika samo djelomično podudaraju. Činjenica jest da se ni sami učitelji ne slažu u stavovima o kompetencijama pomoćnika te da ovi ovise o kontekstu, iskustvu učitelja i samoj školi u kojoj je učitelj zaposlen, kao i o praksi osnivača škola. Isto se tako ni kompetencije pomoćnika u nastavi između škola unutar iste fokus grupe ne podudaraju u njihovim perspektivama (Igrić i Marinić, 2018). Međutim, valja upozoriti kako svaka nepodudarnost u percepciji kompetentnosti za poslove pomoćnika među neposrednim suradnicima u procesu poučavanja u razredu, učiteljima i pomoćnicima, rezultira nepovoljnim učincima na učenike s teškoćama, ali i na cijeli razred.



Legenda: Nema podudarnosti Podudarnost

Slika 2. Usporedba osobnih kompetencija pomoćnika iz perspektive učitelja i pomoćnika
Figure 2. Comparison of teachers' and teaching assistants' perspectives of teaching assistants' personal competences

Suradnja učitelja i pomoćnika u nastavi

Kako bi se uzmoglo odgovoriti na 2.istraživačko pitanje koje se odnosi na suradnju pomoćnika i učitelja, potrebno je prikazati što sačinjava njihovu suradnju, kada se ona najčešće odvija, jesu li učitelji podrška pomoćniku i obrnuto,kao ina koje prepreke u suradnji oni nailaze.

Prema slikovnom prikazu usporedbe rezultata učitelja i pomoćnika (Slika 3.) može se vidjeti u kojim se kategorijama suradnje te dvije skupine sudionika podudaraju. Prije svega važno je naglasiti kako postoje međusobne razlike unutar učitelja i pomoćnika obzirom na to kako pojedini gledaju na suradnju. Istraživanje je pokazalo da je ona

doista različita od škole do škole, pa čak i unutar iste ne pronalazimo podudarnost. Radi detaljnijeg prikaza rezultata u području suradnje i utvrđivanja razlika među fokus grupama učitelja, a i među školama, ovdje smo uspoređivali tri fokus grupe pomoćnika s pet fokus grupa. To znači da su učitelji iz tri škole, odnosno tri fokus grupe (3.FG,4. FG i 5.FG učitelja) većega grada prikazani svaka grupa zasebno, premda njihovi pomoćnici čine jednu, 3.fokus grupu pomoćnika.

Kada su govorili o suradnji, učitelji i pomoćnici su iznosili opće karakteristike, odnosno,ukazivali su koliko su njome zadovoljni, o njezinoj kvaliteti i međusobnoj komunikaciji. Podudarnost učitelja i pomoćnika obzirom na tu kategoriju vidljiva je u svakoj pojedinoj karakteristici suradnje. Važno je naglasiti kako su neki sudionici navodili da suradnja nije ostvarena – primjer učiteljice koja kaže:*„zbog nedostatka vremena ne može surađivati s asistentom“*). Taj primjer ukazuje na trenutno stanje u školama u kojima učitelji i pomoćnici nemaju definirano vrijeme kada bi se mogli sastati i zajedno planirati rad, aktivnosti i ciljeve za pojedinog učenika ili cijeli razred. Učitelj i pomoćnik su odgovorni u poučavanju i neposrednom radu s učenicima, sukladno tome postoje zajednički poslovi u kojima usko surađuju. Pokazalo se da učitelj i pomoćnik prilagođavaju sadržaj i metode rada, odnosno istražuju potrebe učenika, vode računa o postupnom uvođenju novih pojmova u nastavno gradivo, što govori primjer gdje „*učitelj u suradnji s asistentom vodi računa o postupnosti, tako su započeli s pokazivanjem na karti određenog pojma kad je učenik stekao tu sposobnost“*. Sve su fokus grupe pomoćnika i učitelja navodile prilagodbu sadržaja i načina poučavanjakao aspekt zajedničke suradnje, dok djelomična podudarnost postoji u području provjere znanja. Nadalje, učitelji su, za razliku od pomoćnika, dodatno navodili prilagodbu trenutnom stanju učenika i regulaciju ponašanja učenika kao zajednički posao.

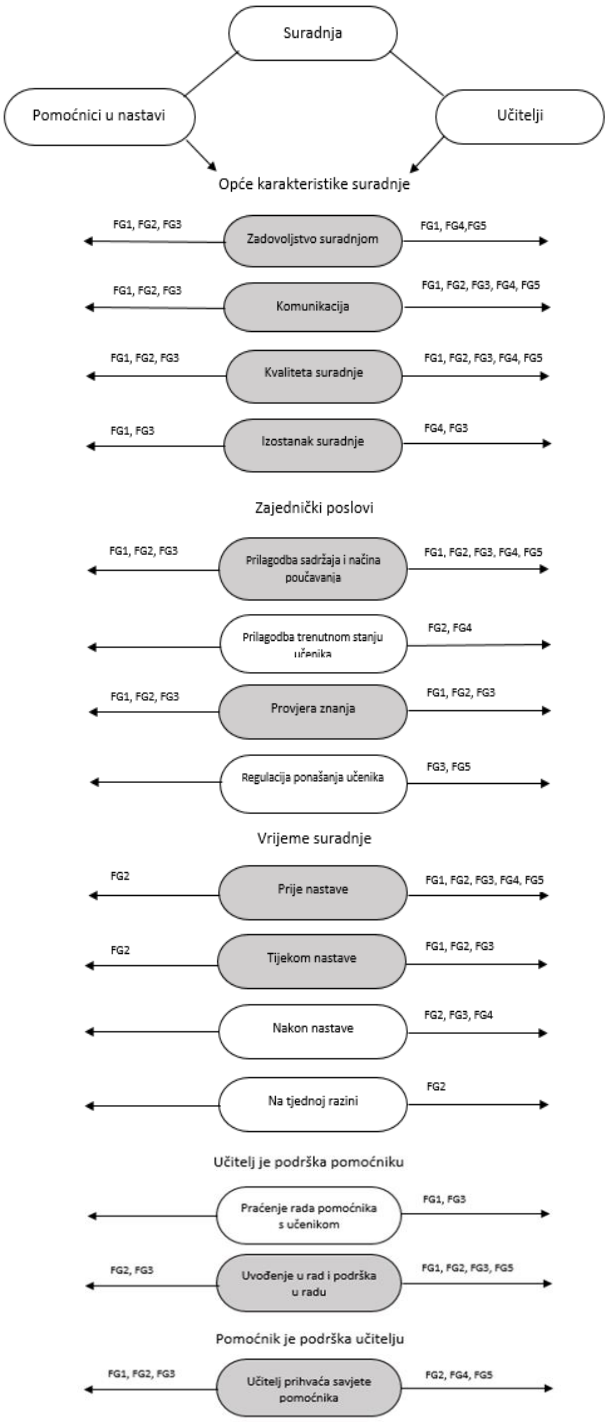
Učitelji i manji dio pomoćnika navode vrijeme suradnje. Ona se odvija prije početka sata, tijekom sata, na kraju sata i na tjednoj razini. Sve fokus grupe učitelja su se izjasnile o tome kada najčešće surađuju s pomoćnikom. Prema prikazanom je to prije početka sata kada pomoćnicima daju materijale i upute za rad. Zanimljivo je navesti kako je, za razliku od učitelja, samo jedna fokus grupa pomoćnika istaknula aspekt vremena suradnje, i to prije sata i tijekom nastave. Nažalost, ne može se govoriti o dobroj suradnji ako se ona odvija samo tijekom sata ili prije njegova početka. Posao pomoćnika zahtjeva, naime, pripremu kao i posao učitelja, pa on nije u mogućnosti pružiti dovoljno dobru podršku niti dobro prenijeti nastavni sadržaj ukoliko se s tim zadacima i sadržajem upoznaje na licu mjesta. Ta situacija u školama dovodi u pitanje ishod postavljenih ciljeva za pojedinog učenika. Potrebno je bolje promišljanje o sadržaju i načinu rada, definiranje ciljeva i aktivnosti kako bi pomoćnik mogao dobro prenijeti nastavni sadržaj učeniku i voditi ga kroz isti.

Učitelj i pomoćnik su jedno drugome podrška. Učitelji prate i uvode pomoćnika u rad – primjer učiteljice koja ističe: *„tijekom sata prati rad učenika i asistenta, sugerira i komentira što je dobro, a što nije“*. Pomoćnici su se također osvrnuli na podršku koju dobivaju od učitelja, a ona se ogleda u *uvođenju u rad i podršku u radu* zbog čega se vidi preklapanje s grupom učitelja. Učitelji iz tri fokus grupe su isticali koliko im je pomoćnik podrška u radu. Kako oni to doživljavaju ukazuje primjer učitelja: „*pomoćnici daju upute kako raditi s učenikom s posebnim edukacijskim potrebama“* te „*neki pomoćnici najbolje prepoznaju što učenik u određenom trenutku može*

savladati", stoga učitelji prihvaćaju upute i mišljenje pomoćnika. Ovaj aspekt suradnje posebno dolazi do izražaja kod učitelja predmetne nastave koji u pomoćniku vide podršku prilikom prelaska učenika iz razredne u predmetnu nastavu: *„pomoćnik najbolje prepoznaje što učenik u određenom trenutku može savladati i to učitelj uzima u obzir"*. Učitelji predmetne nastave se u znatnoj mjeri oslanjaju na pomoćnika u nastavi, ponegdje u tolikoj mjeri da većinu posla prepuštaju pomoćniku (vezano za prilagodbu sadržaja, provjere znanja i sl.), jer ga smatraju osobom koja najbolje poznaje učenika. Neupitna je podrška i iskustvo pomoćnika (koji ima primjerenu edukaciju) u procesu poučavanja, ali ječinjenica da se od učitelja očekuje poznavanje učenikovih potreba, vještina i razine kompetencija. Prema tome, učitelji trebaju zajedno, „suradnički", s pomoćnikom prilagođavati nastavni plan i pratiti napredak učenika. No, moguće je također, uočiti prisutnost tendencije doživljavanja pomoćnika kao nekoga tko će preuzeti posao učitelja vezan za učenika s teškoćama,i to zato da se učitelj rastereti i potpuno posveti poučavanju ostatka razreda. Ono u čemu učitelji iščekuju najveću podršku pomoćnika jest usmjeravanje učenika na rad kako bi pratio nastavu, kao i reguliranje ponašanja u slučaju da se radi o učeniku s emocionalnim, odnosno ponašajnim teškoćama. Nadalje, učitelji predmetne nastave teže pronalaze vrijeme za suradnju s pomoćnikom i to zbog načina na koji je u školama organizirana. Pomoćnik u svom zaduženju nema predviđeno vrijeme u svom radnom danuza dogovore s učiteljima i planiranje podrške učeniku. Iako je podrška pomoćnika u predmetnoj nastavi prepoznata, važno je naglasiti da je ona ujedno i odraz nedovoljne pripremljenosti za prijelaz učenika s posebnim edukacijskim potrebama u više razrede. Tako većina učitelja ističe kako od pomoćnika traže informacije o učeniku i njegovoj razini znanja kakobi mogli prilagoditi rad. Zajedničko djelovanje učitelja razredne i predmetne nastave, pomoćnika i podrške stručne službe ključno je u periodu tranzicije učenika s posebnim potrebama iz nižih u više razrede.

Učitelji smatrajuda rad bez pomoćnika nije moguć, jer kada nema pomoćnika, učitelj se mora simultano fokusirati na rad s učenicima s teškoćama i ostalim učenicima. Stoga možemo zaključiti kako pomoćnik u nastavi svojim prisustvom i radom utječe na kvalitetu nastave. No, postoje i primjeri učitelja koji navode da pomoćnik ponekad ometa nastavni proces – primjer učiteljice kojoj *„smeta glasni rad asistentice s učenicom pa ih nekada pošalje u kabinet"*.

U skladu s postavljenim 2. istraživačkim pitanjem vezano za suradnju učitelja i pomoćnika, možemo konstatirati da je ona u praksi raznolika i specifična za svaku pojedinu školu. Koliko će biti dobra i time usmjerena na pružanje podrške cijeloj razrednoj zajednici ovisi o pojedinačnom primjeru, odnosno dodatnom angažmanu učitelja i pomoćnika. Pojedini aspekti kvalitete suradnje podudaraju se među grupama učitelja i pomoćnika, ali ono u čemu se grupe djelomično slažu jest vrijeme suradnje, zajednički poslovi i podrška učitelja pomoćniku. Suradnja ničim nije regulirana, niti se u školama prepoznaje kao temelj „suvremenog poučavanja".



Legenda: Nema podudarnosti Podudarnost

Slika 1. Usporedba suradnje učitelja i pomoćnika iz perspektive učitelja i pomoćnika
Figure 3. Comparison of teachers' and teaching assistants' perspectives of collaboration

OGRANIČENJA GENERALIZACIJE

Sudionici istraživanja bili su iz tri grada središnje Hrvatske, a izbor je škola bio prigodan, o čemu treba voditi računa prilikom donošenja zaključaka koji će se odnositi na pomoćnike u nastavi u Hrvatskoj. Moguće je da je u percepcijama kompetencija sudionika ovog istraživanja više prisutan inkluzivni pristup nego u drugim školama, budući se radi o školama s kojima su CIP IDEM i Učilište IDEM više surađivali tijekom proteklih godina. Za očekivati je da će se nakon što se zakonski regulira zanimanje pomoćnika, u ponovljenim istraživanjima i dobiti povoljniji rezultati ovog oblika podrške obrazovnoj inkluziji.

ZAKLJUČCI I PRIJEDLOZI

Temeljem rezultata istraživanja, moguće je zaključiti sljedeće:

- Učitelji očekuju od pomoćnika da imaju pedagoška znanja, ali je prisutno i mišljenje da trebaju imati stručna znanja iz nastavnih predmeta. Preferiraju visoku naobrazbu, što djelomično odgovara kompetencijama pomoćnika koji sada rade. Međutim, upravo pomoćnicima s takvim kompetencijama posao pomoćnika u nastavi samo je privremeni posao, u međuvremenu dok ne nađu drugi, prikladniji njihovoj spremi.
- Učitelji smatraju da je najvažnije da su pomoćnici empatični i strpljivi. U tome se podudaraju s mišljenjem pomoćnika. Učitelji preferiraju i komunikacijske vještine pomoćnika, odnosno da su ovi spremni za suradnju, što ne odgovara perspektivi pomoćnika u nastavi. Odgovornost i dosljednost ni učitelji niti pomoćnici ne smatraju prioritetnim kompetencijama.
- Učitelji i pomoćnici u nastavi međusobnu suradnju opisuju kao korektnu, no postoje prepreke u komunikaciji, zbog čega obje strane teže komuniciraju one aspekte rada koje je potrebno izmijeniti i poboljšati.
- Suradnja učitelja i pomoćnika uglavnom se odvija neposredno prije početka nastavnog sata kada pomoćnik na licu mjesta dobiva upute za rad i uvodi ga se u nastavni sadržaj.
- Učitelji najveću podršku od pomoćnika očekuju u usmjeravanju učenika i regulaciji njegovog ponašanja tijekom nastave.
- Učitelj i pomoćnik surađuju u pripremi ispita znanja i prilagodbi nastavnog sadržaja i metoda rada, gdje učitelj priprema aktivnosti i zadatke, a pomoćnik dobiva upute kako ih provesti. No, to nije zabilježeno u svim fokus grupama,jer ima i primjerada pomoćnik sam priprema ispite i prilagođava nastavni sadržaj.
- Pomoćnici u nastavi i učitelji predmetne nastave teže pronalaze vrijeme za suradnju obzirom na to kako je predmetna nastava organizirana.
- Učitelji prepoznaju podršku pomoćnika, no postoji tendencija da pomoćnici preuzimaju veću odgovornost u prilagodbi sadržaja i podučavanju učenika s posebnim edukacijskim potrebama, a učitelji se isključivo posvećuju podučavanju ostatka razreda, zbog čega svatko od njih djeluje za sebe, a što dovodi do izoliranja učenika s teškoćama i pomoćnika od razredne zajednice.

Iz zaključaka slijede prijedlozi:

- Pomoćnik u nastavi treba biti osposobljen za poslove pomoćnika s potrebnim osobnim i profesionalnim kompetencijama;
- Potrebna je sustavna edukacija učitelja o ulozi pomoćnika u nastavi;
- U zaduženje učitelja i pomoćnika valja uvrstiti i jasno definirati vrijeme suradnje koje ima za cilj planiranje i evaluaciju provedenih aktivnosti;
- Valja jasno definirati uloge i zadaće učitelja i pomoćnika koji zajedno djeluju unutar razreda;
- Potrebno je preusmjeravanje podrške učitelja i pomoćnika prema grupi učenika, odnosno cijelom razredu – princip suradničkog poučavanja;
- Neophodna je zakonska regulativa kojom će se utvrditi nacionalni standard zanimanja pomoćnik u nastavi i njegov kvalifikacijski okvir, te u skladu s time programi osposobljavanja pomoćnika u nastavi.

LITERATURA

1. Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000*)*. Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48, 50-51.
2. Bentham, S. & Hutchins, R. (2008). *A Teaching Assistants Complete Guide to Achieving NVQ Level 2*. London: Routledge.
3. Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., & Martin, C. (2007). The role and effects of teaching assistants in English primary schools (Years 4 to 6) 2000-2003. Results from the Class Size and Pupil-Adult Rations (CSPAR) KS2 Project. *British Educational Research Journal*, 33(1), 5-26.
4. EPPI Review (2003). *The impact of paid adult support on the participation and learning of pupils in mainstream school*. London: EPPI-Centre, University of London.
5. Igrić, Lj. i Matejčić, M. (2018). Kompetencije pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja i pomoćnika u nastavi. Preuzeto sa https://www.ucilisteidem.hr/konferencija-pomocnik-u-nastavi-u-inkluzivnom-obrazovanju-istrazivanja-i-praksa/
6. Lacey, A. & Luff, D. (2009). *Qualitative Data Analysis.* The NIHR RDS for the East Midlands/Yorkshire & the Humber.
7. Matejčić, K. & Bambir, A. (2018). *Perspektiva učitelja o poslovima pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi.* Preuzeto sa https://www.ucilisteidem.hr/konferencija-pomocnik-u-nastavi-u-inkluzivnom-obrazovanju-istrazivanja-i-praksa/
8. Mejovšek, M. (2008). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap
9. Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N. (2000). *Qualitative research in health care Analysing qualitative date*. BMJ (320), 114. Retrieved 15th January 2019 from: https://doi.org/10.1136/bmj.320.7227.114
10. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015). Narodne novine, 24.
11. *Professional Standards for Teaching Assistants* (2016.). Retrieved on 3th September 2018 from http://maximisingtas.co.uk/assets/content/ta-standards-final-june2016-1.pdf
12. Ritchie, J. & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.). *Analysing qualitative data DATA* (pp. 173-194). London: Rutledge.
13. Sharpe, M. N. & Hawes, M. E. (2003). Collaboration Between General and Special Education: Making it Work. *Issue Brief*, 1(2), 3-8.
14. *Strategija znanosti,obrazovanja i tehnologije* (2014). Narodne novine, 124.
15. Vincett, K., Cremin, H., & Thomas, G. (2005). *Teachers and Assistants working together*. Berkshire: Open Univeristy Press, McGraw-Hill Education.

ANIMALOTERAPIJA I NJENA ULOGA U UNAPREĐENJU I KOREKCIJI PSIHO-EMOCIONALNOG I FIZIČKOG ZDRAVLJA DECE

ANIMAL THERAPY AND ITS ROLE IN IMPROVEMENT AND CORRECTION OF PSYCHO-EMOTIONAL AND PHYSICAL HEALTH IN CHILDREN

Mirjana SOVILJ
Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora „Đorđe Kostić“
Institut za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd, Republika Srbija

„Mi se moramo setiti da smo deo prirode i
da interakcija s njom ima blagotvorno dejstvo na nas.“
Platon

APSTRAKT
Animaloterapija je efikasna metoda za adekvatan razvoj psihoemocionalnog i fizičkog zdravlja kao i za njihovu korekciju. Životinje su od davnina bile stalni pratioci ljudi. Uticaj kućnih ljubimaca na ponašanje čoveka odavno je poznat. Danas postoje različita područja terapije životinjama: hipoterapija (rad sa konjima), kanistererapija (rad sa psima), terapija delfinima (rad sa delfinima), mačja terapija (rad sa mačkama). Jedan od efekata animaloterapije je da životinje pomažu u transformaciji neprijateljskih odnosa prema svetu i pomaže da se uspostave kvalitetne komunikacijske veze. Izuzetni efekti animaloterapijom postižu se ne samo kod tipične populacije svih uzrasta veći kod: hiperaktivnog sindroma, ADHD, autističnih elemenata ponašanja, autizma,poremećaja pažnje i koncentracije, agresivnosti, fobija, anksioznosti i sl. Optimalan period za uspostavljanje, unapređenje i korekciju čovekovog fizičkog i psihoemocionalnog zdravlja je period od rođenja do polaska u školu. Deca kroz komuniciranje sa životinjama i brigu o njima, uče ljubav, dobrotu i poštovanje prema svim živim bićima. Dobivši znanje o tome kroz direktnu komunikaciju sa životinjama, dete uči da sintetizuje analizira i poredi, i razvija svesni interes za okruženje i radoznalost. Komuniciranje sa životinjama, razvija kod dece dobrotu i poštovanje prema svim živim bićima. Terapija životinja omogućava rad sa različitim vrstama životinja, što omogućava da se zadovolje različite potrebe u komunikaciji svakog deteta. U radu je dat pregled animaloterapija i delovanje različitih životinja na psihofiziološko stanje dece.

Ključne reči: animaloterapija, zdravlje, deca, životinje, psiho-emocionalno zdravlje

ABSTRACT
Animal therapy is an effective method for development of psycho-emotional and physical health as well as for their correction. Since ancient times animals have been a constant follower of humans. The influence of pets on human behavior has long been known. There are various areas of animal therapy: hypotherapy (by horse), kanistherapy (by dogs), dolphin therapy (by dolphins), cat therapy (by cats). One of animal therapy effects is that animals help transforming hostile relationships towards others and helps to establish quality communication relationships. Exceptional effects of animal therapy are achieved not only in the typical population of all ages, but also in children with: hyperactive syndrome, ADHD, autistic spectrum disorder, attention deficit disorder, aggression, phobia, anxiety, and the like. The optimal period for establishing,

improving and correcting human physical and psycho-emotional health is the period from birth to schooling. Children by communicating with animals and taking care of them, learn how to love, be kindness and respect for all lhuman beings. Having learned about this through direct communication with animals, the child also learns to synthesize, analyze, compare and develop a conscious interest toward environment and curiosity. By communicating with animals children develop goodness and respect for all human beings. Animal therapy enables working with different types of animals, which allows to meet different needs in each child communication. The paper presents an overview of animal therapies and the effects which different animals may have on children psychophysiological condition.

Key words: animal therapy, health, children, animal, psycho-emotional health

UVOD

Očuvanje i unapređenje zdravlja ljudi jedna je od glavnih strateških zadataka razvoja društva. Optimalni period za postavljanje temelja fizičkog i psihičkog zdravlja je predškolski uzrast. Plastičnost i visoka osetljivost organizma u ovom periodu uslovljava visoku osetljivost na delovanje faktora spoljašnje sredine. Zato je neophodno posvetiti posebnu pažnju adekvatnom formiranju psiho-emocionalnog zdravlja dece u predškolskom uzrastu kako bi se razvili optimalni resursi za sve kasnije periode života. Jedan od veoma moćnih i efikasnih metoda u adekvatnom razvoju i korekciji psihoemocionalnog i fizičkog zdravlja je animaloterapija (Hart, 2010; Risley-Curtiss, 2010).

Životinje od davnina su bile stalni pratioci ljudi. Uticaj kućnih ljubimaca na ponašanje dece odavno je poznato. Deca, mnogo češće od odraslih, pripisuju ljudske osobine svojim životinjskim prijateljima, tretiraju ih kao svoje vršnjake, razgovaraju s njima, veruju im i poveravaju im i svoje tajne. Mačka ili pas, za razliku od roditelja koji nemaju uvek vremena, uvek su tu da ih sluša i „razume“. U principu, oni su na neki način idealni sagovornici i svakom slučaju, idealni slušaoci.

Istraživanja pokazuju da je nivo agresivnosti i konflikta kod dece koja imaju kućne ljubimce dva puta niži nego kod dece koja ih nemaju. Naime, deca koja odrastaju sa kućnim ljubimcem su manje agresivna, nasilna, žestoka i sumnjiva, češće čine ustupke i kompromise. Oni su aktivniji i manje zabrinuti, K. Lorenz tvrdi da je komunikacija sa kućnim ljubimcima, u veoma ranom uzrastu, utiče na to da deca navikavaju da veruju drugim osobama (Faver, 2009; Grandgeorge & Hausberger, 2010).

Iskustvo komuniciranja sa životinjama i briga za njih u detinjstvu čini osobu osetljivijom za osećanja i raspoloženja drugih, podstiče toleranciju i samokontrolu i dobrotu. Dete, gledajući životinju, dodiruje je, uči imena i razlike između različitih životinja i upoznaje se sa njihovim ponašanjem. Osim toga, životinje su izuzetno podobne za senzorni razvoj. Ni najsavršenija edukativna igračka se ne može porediti sa prirodnom! U komunikaciji sa životinjama, dete uči da opaža objekat čula: da osete oblik, veličinu i boju, kao i miris, lokaciju u prostoru, vrstu pokreta, mekoću dlake-krzna i njihovu teksturu i mnoge druge „parametre“. Istovremeno životinje značajno unapređuju razvoj logičkog mišljenja dece. Posmatranjem i učenjem o ponašanju životinja u prirodi, dete uči da vidi razne veze i zavisnosti: na primer: mačka pored činije - to znači da je gladna, i čini niz pokreta pre nego što ispita da li je hrana namenjene njoj. Posebno posmatranje životinja u prirodi: njihovo skrivanje, lov, briga

o mladuncima, način pribavljanja hrane itd, značajno razvija pored logike i rezonovanje, kritičko mišljenje i rasudjivanje itd. Samo ponašanje životinja mogu unaprediti različite aktivnosti kod dece kao: posmatranje i igru, rad, kreativnost, konkurentsko ponašanje, a kao rezultat toga, dete formira zdravu radoznalost, uči da bude oprezno, razvija maštu i kreativno mišljenje (Bekoff, 2007; Cole & Gawlinski, 2000).

U isto vrijeme, kada se radi o životinjama, dete prirodno uči da pokaže pažljiv i brižan odnos prema čitavom životinjskom svetu. Tako je dete usađeno u koncept ekološke kulture, koja je sastavni deo duhovne kulture (Faver, 2009). Dete se upoznaje sa najjednostavnijim radnim operacijama. Pod vodstvom odraslih, on stiče prve veštine brige o životinjama. U isto vreme, dete dobija i dodatna znanja o životnim uslovima životinja u prirodi i kod kuće (Risley-Curtiss, Holley, & Wolf, 2006; Jackson, 2012).

Svakako treba istaći da *životinja ne mogu zameniti roditeljsku ljubav*, ali komunikacija sa ljubimcem biće veoma korisna za dete. Deci, koja oskudno komuniciraju sa okolinom, kućni ljubimci često zamenjuju prijatelje, a onda deca veruju životinji i sa njima deli svoje tajne, radostie i tuge, lako im pokazuju njihova dostignuća i sposobnosti jer životinja neće mahati, neće se smejati i nikome neće reći. Deca kroz komunikaciju sa životinjom uči da posmatra i prepoznaje i tudja osećanja, a ne samo svoja, čime se uče empatiji i razumevanje onih oko sebe - a to je važno za život deteta u društvu (Cronley, Strand, Patterson, & Gwaltney, 2009).

Uočeno je da deca koja imaju mačku, odlikuju se spontanošću i blagošću, ali u isto vreme, nezavisnošću i kreativnim sposobnostima. Deca koja imaju pse, pokazuju tačnost i pribranost, sklonost vođstvu, disciplinnovana su, društvena. Ove karakteristike karaktera uzrokovane su ponašanjem samih životinja: logično je da je potreba psa za vođstvom i spremnošću da se pokorava osobi, kao i sposobnost da trenira, razvija detetovu odgovornost, liderske osobine, i potrebu da se prijatelj izvede u šetnju nekoliko puta dnevno (Cronley et al., 2009; Endenburga & Lithb, 2010).

Podaci istraživanja pokazali su da životinje mogu postati najvažniji partneri dece. 90% dece 5-10 god. stavlja kućne ljubimce na listu 10 najvažnijih komponenti svog života, dok je za neke od njih pas ili mačka važniji od rođaka ili učitelja! Međutim, na prvom mestu na ovoj listi je mama i na drugom tata. Imajući sve to u vidu, mnoge države, posebno na zapadu preporučuju držanje pasa, mačaka, ptica, akvarijumskih ribica, na klinikama, RH centrima, školama i vrtićima (Prothmann & Tauber, 2010).

UTICAJ KUĆNIH LJUBIMACA NA PSIHOFIZIOLOŠKE KARAKTERISTIKE DECE I ODRASLIH

Istrazivanja su ukazala da u toku milovanja psa i mačke, dolazi do usporavanja pulsa i normalizacije pritiska, relaksacije mišića, pobljšanja probave. Očekivano trajanje života kod osoba koje imaju kućne ljubimce se povećava za 15%.70% muškaraca koji su živeli do 80 godina, imali su u kući mačku. Otkriveno je da prisustvo mačke smanjuje pojavu srčanih oboljenja (srčani udar i moždani udar), donosi radost, neutralizuje negativan uticaj okoline, podižu ljudski imunološki sistem i sl. Mačije predenje proizvodi zvučne vibracije (frekvencija od 20 do 50 Hz) koje stimulišu proces zarastanja rana, doprinosi jačanju imuniteta, povećava gustinu kostiju, što doprinosi bržem zarastanju preloma itd. (Arluke & Sanders, 2009).

Kod osoba koje imaju kućne ljubimce dolazi do spontanog pojačanog lučenja oksitocina i smanjenja kortizola, što dovodi do povećane socijalne interakcije, smanjenja anksioznosti, povećanja poverenja u druge, poboljšanja raspoloženja i kardiovaskularnih funkcije. Milovanje mačke pomaže u snižavanju krvnog pritiska i korisne su u radu sa hiperaktivnom i agresivnom decom. Druženje sa psima smanjuju: rizik od srčanog udara, visok pritiska, grčeve, različite vrste bolova, epileptične napade. Psi pružaju neprocenjivu psihološku podršku. Posebno labradori se koriste u lečenju dece sa autizmom, cerebralnom paralizom i drugim bolestima, uspostavljaju: koordinaciju pokreta, poboljšavaju pamćenje, razvijaju samostalnost, socijalizaciju (Becker & French, 2004; Endenburga & Lithb, 2010). Jahanje konja uslovljava razvoj neverbalnog dijaloga, aktivira senzorne puteve koji su vezani za receptivni i ekspresivni govor i pospješuje koordinaciju pokreta i razvoj senzomotorike deteta (Bekoff, 2007).

Analizom pljuvačke (N=138 dece) na nivo imunoglobulina, koji ukazuje na stanje imunog sistem, utvrdjena je njegova značajno veća koncentracija kod dece koja su imala kućne ljubimce u odnosu na decu koja ih nisu posedovala. Deca koja su imala kućne ljubimceimali su značajno infekcija i bolesti (Altschuler, 1999).

Fiziološki efekat kontakta dece sa delfinima karakterišu značajne promene u bioelektričnoj aktivnosti mozga. Analizom encefalograma pacijenata pre i posle terapije delfinima otkriveno je značajno smanjenje dominantnog alfa ritma, i ispoljavanje sinhronizacije aktivnosti obe hemisfere mozga. U ovom stanju, mozak proizvodi veliki broj neuropeptida (endorfina) koji poboljšavaju imunitet, pamćenja, učenja i kvalitet sna (Lemieux, 2009). Pilot Istraživanje u IEFPG u Beogradu je sprovedeno sa N=13 roditelja dece sa ADHD i AEP (autistični elementima ponašanja) uzrasta 3-7 god. koji su uveli psa ili mačku u porodicu kada su deci postavljene dijagnoze i bili uključeni u ALT (audiolingvistički tretman KSAFA-m). Sa roditeljima je obavljena anketa koja je pokazala da:

- kod 84% dece je smanjeno ili prestalo ispoljavanje tantruma,
- kod sve dece je značajno smanjeno agresivno/autoagresivno ponašanje,
- 92% dece je ispoljavalo pozitivne emocije prema kućnom ljubimcu,
- 46% je bilo zainteresovano da brine o njemu (donosi vodu, daje hranu,vodi u šetnju...),
- 30% je uspostavilo fiziološke navike u interakciji sa kućnim ljubimcem, kod 84% je značajno poboljšana pažnja i koncentracija, (jer se lakše uče fokusiranju pažnje na životinju, nego na postavljane zadatke),
- 76% je ispoljavalo neki oblik verbalizacije u kontaktu sa životinjom i ispoljavalo pozitivne emocije i smirenje.

U literaturi postoje oprečna mišljenja o uticaju kućnih ljubimaca na pojavu alergija. Pojedini autori ukazuju da životinjska dlaka može izazvati alergije kod deteta, dok drugi tvrde da prisustvo mačaka ili pasa u kući, naprotiv, smanjuje rizik od alergija kod dece. Pokazalo se da je 77% dece koja su imala kućne ljubimce, manje su bolesna i imaju izuzetnu otpornost na alergije. Ovi podaci dozvoljavaju da se predpostavi da se kod ove populacije dece, aktivira imunološki sistem deteta, što dovodi do potiskivanja nekih tipova alergijskih reakcija. Istovremeno ukazuje se na nizak nivo zaraznih bolesti, jer stalno prisustvo pored psa ili mačke uzrokuje da se imuni sistem lakše i brže se aktivira (Boat, 2010).

Jedan od najizraženijih mehanizama delovanja animaloterapije je da tokom ljudskog kontakta sa životinjom, ljudska bioenergija ulazi u delta-rezonantni ritam sa bioenergijom životinje, tako da ljudsko telo prima deo korisne, čiste energije životinje. Kada osoba miluje mačku ili psa, postoji refleksni efekat na sve tačke na dlanovima i prstima i istovremeno se pojavljuju delta moždani talasi koji generišu stanje zadovoljstva i užitka i pojavu pozitivnih emocija i uspostavljaju dobro raspoloženje i harmonizuju psihofiziološke funkcije.

ANIMALOTERAPIJA

Terapija životinjama (zooterapija, terapija kućnim ljubimcima) je metoda pružanja pomoći kroz interakciju sa životinjama i njihovim simbolima (slike, crteži, igračke). Uz pomoć terapije životinjama, dete lako može da prevaziđe svoje strahove, osećaj usamljenosti, (ali ni jedna životinja ne može da zameni ljudsku komunikaciju i pažnju), izolaciju dece, agresivnost na svet i sebe, osećaj bespomoćnosti. Jedan od zadataka terapije životinjama je maksimalno moguće otkrivanje potencijala deteta za razvoj adekvatnog ponašanja, mentalni i društveni razvoj, za prilagođavanje životnim uslovima u kojima se nalazi i nauči kako da reaguje sa spoljašnjim svetom na uravnotežen način (Bekoff, 2007). Terapija životinjama omogućava rad sa različitim vrstama životinja, što omogućava da se zadovolje potrebe u komunikaciji svakog deteta. Različite životinje obavljaju različite funkcije. Zbog toga je potrebno precizno odabrati potrebnu životinju za komunikaciju sa detetom.

Mačke - Felinoterapija (lat. Felis - mačka) je metoda za prevenciju i lečenje raznih bolesti putem kontakta s mačkama. U drevnom Egiptu, sveštenici, faraoni i obični smrtnici su znali za tajne mogućnosti ovih životinja i pripisivali im mitske kvalitete. Pored toga, znalo se da mačke imaju terapeutski efekat zbog svog moćnog biopolja, koje deluje na uspostavljanje spokojnosti, normalizuje rad svih telesnih sistema. U SAD i Engleskoj koriste se u terapiji duševnih bolesti, kardioloških problema, oštećenja mozga, u radu sa alkoholičarima i narkomanima (Cole & Gawlinski, 2000). Komunikacija sa mačkama je indicirana kod depresije, neuroze, manije i šizofrenije. Mačka, leči kroz maženje ležanjem na telu pacijenta, lizanjem ruke, i sl. Njeno toplo, umirujuće predenje omogućava da se dete brzo umiri i fokusira svoju pažnju. Mačke su jedina bića koja mogu bezbolno da uklone bol, anksioznost i stres. Za razliku od pasa, koji vas sa svim srcem osećaju, mačke mirno i polako rade svoj posao, a da ne nanose sebi nikakvu štetu (Altschuler, 1999). Mačke nisu bezobzirno posvećene svom vlasniku, najčešće biraju svog ljubimca iz porodice. One su veoma svojevoljne i nezavisne, ali su istovremeno tople i pahuljaste. Uticaj mačaka na ličnost deteta je verovatno jedan od najjačih među ostalim životinjama, jer mogu biti veoma strpljiv i trpeljiv prijatelj u igri, mogu dozvoliti da ih deca vuku za rep, brkove, nose kroz stan itd. Ogromnu radost detetu donosi sam dodir meke dlake. Na uzrastu od 3 god. dete može svesno da se igra s mačkom i razvija svoju znatiželju. One su nežne, osetljive, vole da se igraju, da leže na rukama i iskazuju svoju zahvalnost svojim vlasnicima.

Psi -Terapija psima (Kanisterapija) je još jedna vrsta terapije, koja se široko koristi na Zapadu. To je pas doktor. Psi se koriste u različitim oblastima. Komunikacija sa psima

pomaže kod različitih psihijatrijskih oboljenja, tako da se te životinje često dovode u psihijatrijske bolnice, i dečje rehabilitacione centre. Pas je društvena životinja, tako da se fokusira na ljude oko sebe, on je iskren i odan u ljubavi prema domaćinu. Na osnovu ovih kvaliteta, specijalisti razvijaju različite programe koji uključuju psoterapeute kako bi se eliminisali simptomi deprivacije kod dece bez roditelja, deci sa ADHD, daun sindromom AEP, itd. Uz pomoć kanisterapije formiraju se pozitivni društveni stavovi kod dece, razvijaju se komunikacijske veštine i uklanja emocionalni stres. Princip kanisterapije sa bolesnom decom zasniva se na činjenici da se časovi održavaju u formi igre i efekat se postiže nenametljivo. U zavisnosti od dijagnoze, instruktori kreiraju specijalni sistem vežbi. Psi se koriste za komunikaciju sa decom i starijim osobama u bolnicama, RH centrima, staračkim domovima, sirotištima. Komuniciranje sa ovim životinjama omogućava da se koriguju neki emotivni nedostatci (Boat, 2010). Komunikacija sa psom blagotvorno utiče na funkciju srca i pluća. Konkretno, pritisak u plućnoj arteriji se smanjuje, proizvodnja stresnih štetnih hormona se zaustavlja, anksioznost karakteristična za srčane bolesnike nestaje, a raspoloženje se poboljšava. Preporučuje se veliki pas- rasna grla za lečenje: aritmije, čira na želucu, gastritisa, otitisa, gihta. Mali pas – preporučuje se u lečenju upale pluća, bronhitisa, nefritisa, angine. Neka istraživanja ukazuju da u prostorijama u kojima žive psi, ima mnogo manje mikroba. Kanisterapija uspostavlja: koordinaciju pokreta, poboljšava pamćenje, samostalnost, socijalizaciju (Alschuler, 1999; Endenburg & Lithb, 2010).

Hipoterapija je terapija konjima koji pomažu u suzbijanju različitih motoričkih poremećaja, uklanjaju negativni efekat hipokinezije usled bolesti; pomaže u razvoju fizičke aktivnosti dece; doprinose obnovi oštećenih telesnih funkcija; Koordinacija tela u sedećem položaju na konju dok se kreće napred ima rehabilitacioni efekat na hod dece. Redovne sesije terapijskog jahanja blagotvorno utiču na ceo organizam, normalizujući aktivnost centralnog nervnog, kardiovaskularnog i digestivnog sistema.
Hipoterapija se primenjuje uspešno kod dece sa Dunovim sindromom, autizmom, oligofrenijom ili obolelim od cerebralne paralize. Hipoterapeut razvija niz specijalnih vežbi i pažljivo prati opterećenje i stanje deteta. Kretanje konja, deluje kao terapeutski posrednik za jahača, prenoseći motorne impulse, slično kretanju osobe prilikom hodanja. Konj prenosi pacijentu od 90 do 110 višesmernih motornih impulsa u minuti. Ovaj efekat pokreta dovodi do toga da dete reaguje, što pomaže fizioterapeutu da prilagodi aktivnost pokreta detetu. Između deteta i konja kontakt nije samo fizički, već i psihološki. Konji i deca mogu naučiti da se međusobno razumeju bez reči ili gestova. Nakon tretmana sa konjima, deca postaju mirnija i opuštenija. Konji imaju najjače biopolje, koje je slično delfinima. Dokazano je da tokom jahanja, pluća, krv, mišići i mozak počinju da se obogaćuju kiseonikom u punoj snazi - zbog toga su razvijeni čak i specijalni programi za rehabilitaciju pacijenata koji su imali srčani udar i moždani udar.
Terapijsko jahanje je metod lečenja kada pacijent ne može da pogodi šta se leči, što dovodi do smanjenja verovatnoće otpora. Redovne sesije terapijskog jahanja blagotvorno utiču na ceo organizam, normalizujući aktivnost centralnog nervnog, kardiovaskularnog i digestivnog sistema. Postizanje sinhronizacije kretanja deteta i konja, odnosno stvaranje jednog biološkog sistema, osnova je za samokorekciju

iskrivljene kičme, displastične skolioze itd. Metod terapijskog jahanja ima nekoliko prednosti u odnosu na druge načine rehabilitacije, i to:

- hipoterapija je tretman bez bola, straha i nasilja, bez bolnih procedura i lekova;
- metod gotovo da nije ograničen na kontraindikacije i spektar bolesti i povreda je širok i raznolik,
- hipoterapija kombinuje socio-psihološke i terapijske i rehabilitacione efekte.

Pozitivan efekat terapijskog jahanja povezan je sa sledećim faktorima: upoznavanje konja već stvara pozitivnu emocionalnu pozadinu; mišići deteta se zagrevaju toplotom konja i masiraju se pokretima snažnih mišića konja; sve jahačeve mišićne grupe su uključene u rad, a izmjereni ritam pokreta blagotvorno deluje na celo telo. Najčešće indikacije za hipoterapiju su deca sa poremećajima mišićnoskeletnog sistema, sa cerebralnom paralizi, autizmom, paralizom, skoliozom, hiperaktivnosti, kardiovaskularnim bolestima, strahovima, anksioznošću itd. Postoje i kontraindikacije kao što je: hemofilija, osteoporoza, neoperabilna onkologija, hidrocefalus i druge bolesti (Boat, 2010; Lemieux, 2009).

Terapija delfinima - posebno se primenjuje kod dece sa Daunovog sindroma, niz drugih genetskih bolesti; sa minimalnom disfunkcijom mozga; hiperaktivnosti; cerebralna paraliza; autizmom u ranom detinjstvu; sa poteškoćama u učenju i poremećajima govora i jezika, memorije itd. Glas delfina pokriva 12 oktava, a nijedno živo biće na Zemlji nema takve sposobnosti. U procesu komunikacije, delfini koriste brojne zvukove koji podsećaju na zviždanje, urlikanje, jaukanje, pucketanje, kliktanje, udaranje i pljeskanje. Impulsni i kontinualni zvuci delfina pokrivaju neobično širok spektar karakteristika frekvencija - od nekoliko herca oko 300KHz, tj. komponente infrazvučne i ultrazvučne nivoe. Mogućnosti delfina da utiče na osobu uz pomoć zvuka danas zamenjuje šest instrumenata koji se koriste u terapiji zvukom. Terapija delfinima i plivanje sa delfinima preporučuju se za medicinsku i psihološku rehabilitaciju za one koji su pretrpeli tešku psihološku traumu. Njihov misteriozni efekat na autističnu decu je neverovatan. Nijedna druga životinja nema tako pozitivan efekat na njih. Delfini u samo nekoliko sekundi mogu da nateraju autistično dete da se otvori i počne učiti o ovom svetu. Dete ne oseća ni najmanje opasnosti u ovom stvorenju i komunicira sa njim sa zadovoljstvom.

Indikacije za terapiju delfinima:

- Cerebralna paraliza,
- Autizam iz ranog detinjstva,
- Minimalna disfunkcija mozga,
- Poremećaj hiperaktivnosti i deficit pažnje (ADHD),
- Daunov sindrom,
- Kašnjenje govorno jezičkog i kognitivnog razvoja,
- Poremećaji u ponašanju,
- Neuroze i logoneuroze različitog porekla,
- Psihosomatski poremećaji,
- Posttraumatski stresni poremećaj,
- Hronične bolesti muskuloskeletnog i kardiovaskularnog sistema.

Kontraindikacije za upotrebu metode terapije delfinima:

- epilepsija,
- onkologija,
- zarazne bolesti,
- kožne bolesti,
- teža oboljenja srca.

Rangiranjem najinteligentnijih životinja na planeti, delfini zauzimaju drugo mesto, na prvom mestu - čimpanze, na trećem - slon, na četvrtom i petom - različite vrste papagaja i neke vrste gavranova. Delfini se lako treniraju, radoznali su i imaju visok stepen socijalizacije, ističu se u društvenosti i prijateljstvu kako unutar svojih jata tako i u odnosu na druge vrste.

Izučeni su sledeći fiziološki mehanizmi uticaja terapije delfina:

- Ultrazvuk - proizvodi masažu na ćelijskom nivou, poboljšavajući propusnost ćelijske membrane i omogućava bolju penetraciju u kožu povoljnih aktivnih sastojaka, oslobađajući neuroendorfine, koji se takođe nazivaju „hormoni radosti“. Ultrazvuk ubrzava tečnost u zonu stagnacije, doprinosi efikasnijoj i bržoj drenaži tkiva.
- Refleksoterapija - delfin, dodirujući biološki aktivne tačke na dlanovima i stopalima deteta, stimuliše refleksne zone nervnog sistema. Nastali impulsi se prenose u odgovarajuće nervne centre. A nervni sistem, pak, šalje impulse u zahvaćeni organ ili organe, aktivirajući sisteme samoizlječenja.
- Vibroakustička terapija povećava protok krvi i protok limfe, poboljšava staničnu sredinu i uklanja različite metaboličke produkte iz tkiva. Vibroakustička terapija je efikasnija kod mikrocirkulatornih oboljenja.

Delfin sa svojim prirodnim „anatomskim“ osmehom, prijateljstvom i interesovanjem za dete doprinosi formiranju kontakta i učvršćivanju pozitivnog komunikativnog ponašanja. Ne-verbalna priroda komunikacije između deteta i delfina olakšava zadatak interakcije za dete, čineći ga prirodnim procesom. Važan element ove komunikacije je dodirni kontakt deteta i delfina. Delfin je podsticaj za koncentraciju pažnje deteta, poboljšanje procesa pamćenja, mišljenja i govora. Kao rezultat sesija terapije delfina, dete proširuje granice svog sveta, stiče novo iskustvo komunikacije i prima ogroman pozitivan naboj, što njegov život čini življim, kreativnijim i svetlijim (Lemieux, 2009).

Ribe – povoljno utiču na neurodermitis (posmatranje ribe prigušuje svrab); bronhijalnu astmu i prehlade, histeriju, epilepsiju, Alchajmerovu bolest. Posmatranje riba može značajno poboljšati pažnju i koncentraciju, što je važno za hiperaktivnu decu i nemirnu decu kao i decu sa ADHD, jer deluju umirujuće na njihov nervni sistem. Posmatrajući ribe u akvarijumu, dete se smiruje, opušta, fokusira pažnju i vraća snagu. Smatra se da posmatranje stanovnika akvarijuma pozitivno utiče i na vid (Arluke & Sandres, 2009).

Ornitoterapija – terapija pevanjem ptica. Ptice oslobađaju decu melanholičnih i depresivnih stanja, razvijaju osećaj svesnosti, odgovornosti i strpljenja kod dece. Kod dece sa patologijom govora, oponašanje zvukova ptica, je bazični nivo progovaranja kroz onomatopeje. Slušanje njihovih prelivnih trilera i melodija je lek za mnoge neuroze, anksioznost, umor i apatiju. Slušanje cvrkuta ptica doprinosi relaksaciji i regulaciji sna kao i lečenju brojnih nervnih poremećaja. Pesma ptica je radost za ljudski mozak. Takve asocijacije se postavljaju genetski. Ptica je prirodni zvuk prirode,

sa kojim smo genetski povezani. Čujemo ih, još pre rođenja, onda u ranom detinjstvu i čitavom našem životu. Prilikom testiranja nekoliko hiljada ljudi tokom slušanja ptica nije bilo nikoga ko nije izjavio da se oseća bolje. Ovaj tretman je posebno dobar kod dece. Čak se i hiperaktivna deca pri zvuku ptičjeg pevanja smire i brže zaspi. Slušanje ptica razvija muzički sluh. U pojedinim zemljama ova metoda zvanično priznata, u lečenju kardioloških oboljenja, lečenju bolesti zglobova i kičme, depresije. Oporavak pacijenata se skraćuje pod dejstvom pesme ptica (Cronley et al., 2009; Braun, Stangler, Nerveson, & Pettingell, 2009).
Različite ptice utiču na različite simptome i poremećaje.

- Pesma slavuja leči depresiju, neuroze, glavobolje, grčeve i bolove u jetri, želucu, krvnim sudovima, srcu, bol u zglobovima,
- Pesma Ševe leči anksioznost, grčeve u želucu, traheitis i bronhitis,
- Velika senica - otklanja nesanicu,
- Papagaji- šire radost, podstiču na komunikaciju, a neke vrste su vrsni akupunkturolozi kljucajući vlasnikovo uvo i proizvodeći tiho mrmorenje.

Hrčci, zamorčići, ukrasni kunići, zečići – pomažu deci u prevladavanju izolacije i savladavanju kompleksa. Taktilni kontakt s malim mekim životinjama opušta male mišiće, smanjuje anksioznost, emocionalnu napetost i agresiju. Deca se uče pažljivom i nežnom ponašanju i toleranciji.
Uopšteno gledajući, kućni ljubimci smanjuju nivo agresivnosti kod dece, povećavaju nivo samopouzdanja, aktivnosti i strpljenja, pomažu detetu da razvije odgovornost, sposobnost adekvatnog reagovanja, nežnost, brižnost. Stalna komunikacija sa životinjama pomaže deci da razviju suptilniji osećaj i prema ljudima, dopuštajući im da shvate veštine neverbalne komunikacije i razvijaju intuitivni odnos sa okolinom. Uz pomoć životinja dete zadovoljava svoju znatiželju i oseća nerazdvojnu vezu s prirodom.
Terapija životinjama može se koristiti u dve verzije, svesni i nesvesni model interakcije između deteta i životinje. Komuniciranje deteta s životinjama kod kuće bez svesne ili ciljane upotrebe njihovih terapijskih svojstava, naziva se i „prirodna terapija životinjama“ dok korišćenje psiho-korektivnih svojstava životinja, njihovih oznaka i simbola prema posebnim programima za korekciju emocionalnih i fizičkih problema kod dece naziva se „usmerena terapija životinjama“. U oba slučaja, životinje pružaju psihološku pomoć neophodnu detetu koje ima problem u razvoju i uz njihovu pomoć efikasno mogu: proširiti krug komunikacije; smanjiti usamljenost; ublažava psiho-emocionalni stres; razviti pozitivne emocije. Ponašanje životinje, daje detetu neprocenjivo iskustvo u prihvatanju sveta, šireći svoje razumevanje i izražavanje emocija: dobre volje, radosti, ljutnje, tuge, ljutnje postaju razumljive i prepoznatljive i njemu samom, proširuje osećaj i iskustvo deteta kroz vizuelno taktilni odnos, razvija integritet percepcije sveta,i pruža osnovu za razvoj mašte i vizuelizacije.
I treba istaći da se o zdravlju kućnih ljubimaca posebno treba brinuti, kroz redovnu vakcinaciju i čišćenje od parazita, kao i adekvatnu brigu o životinjskim izlučevinama koje mogu biti i izvor različitih infekcija kod čoveka ako se ne obavlja adekvatna briga o higijeni ruku, okoline i adekvatno zbrinjavanje izlučevina.

ZAKLJUČAK

U dosadašnjim istraživanjima i iskustvima, terapije životinjama u radu s decom, pozitivno utiču na razvoj intelektualnih sposobnosti, doprinose uspešnoj adaptaciji i socijalizaciji deteta. Pronalaženje sličnosti u ponašanju ljudi i životinja, dete uverava da sav životni svet zahteva ljubav, pažnju, ishranu i negu. Dobivši znanje o promenama u spoljašnjem i unutrašnjem svetu životinja i ljudi, kroz komunikaciju sa životinjama, dete uči da, analizira i sintetizuje, uporedjuje i zaključuje o osobinama i ponašanju ljudi i životinja i interakciji među njima. Svi rezultati emotivnog iskustva deteta u druženju sa životinjama, prerastaju u apstraktne ideje i mišljenje. Tako deca grade interesovanje i radoznalost za svoje okruženje, razvija se mišljenje i osnove dečijeg pogleda na život. Uočeno je da deca koja imaju životinju kod kuće imaju viši stepen razvoja pamćenja, mišljenja, pažnje, govora, imaju višu kognitivnu motivaciju, bolje su razvijene prostorne percepcije, uspešno se nose sa zadacima uspostavljanja uzročno-posledičnih veza, bolje generaliziraju, uspešno uočavaju specifična svojstva predmeta i pojava, a njihov emocionalni svet je bogatiji i raznovrsniji kroz izraženiju solidarnost, milosrđe i saosećajnost. Komunikacija sa životinjama i briga za njih uči dete ljubavi, dobroti i poštovanju prema svim živim bićima i svom okruženju.

LITERATURA

1. Altschuler, E. L. (1999). Pet-facilitated therapy for post-traumatic stress disorder. *Annals of Clinical Psychiatry*, 11(1), 29-30.
2. Anderson, W. P., Reid, C. M., & Jennings, G. L. (1992). Pet ownership and risk factors for cardiovascular disease. *Medical Journal of Australia*, 157(5), 298-301.
3. Arluke, A., & Sanders, S. (Eds.). (2009). *Between the species: A reader in human-animal relationships*. Boston, MA: Pearson Education.
4. Becker, F., & French, L. (2004). Making the links: Child abuse, animal cruelty and domestic violence. *Child Abuse Review*, 13, 399-414.
5. Bekoff, M. (2007). *The emotional lives of animals*. Novato, CA: New World Library.
6. Boat, B. W. (2010). Understanding the role of animals in the family: Insights and strategies for clinicians. In A. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice (3rd ed.)* (pp. 265-282). San Diego, CA: Academic Press, Elsevier.
7. Braun, C., Stangler, T., Narveson, J., & Pettingell, S. (2009). Animal-assisted therapy as a pain relief intervention for children. ed.PabMed
8. Cole, K. M. & Gawlinski A. (2000). Animal-assisted therapy: the human-animal bond. *ACN Clin. Issues*, 11(1), 139-149.
9. Cronley, C., Strand, E. B., Patterson, D. A. & Gwaltney, S. (2009). Homeless animal caretakers: A comparative study. *Psychological Reports*, 105(2), 481-499.
10. Endenburga, N. & van Lith, H. A. (2010). The influence of animals on the development of children. *The Veterinary Journal*, 190(2), 201-214. doi:10.1016/j.tvjl. 2010.11.020.
11. Faver, C. (2009). Seeking our place in the web of life: Animals and human spirituality. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 28, 362-378.
12. Grandgeorge, M. & Hausberger, M. (2010) An innovative method to study human-pet interactions during first encounter, People & animals-For Life. 12th International IAHAIO Conference, Folkets Hus in Stockholm.

13. Hart, L. A. (2010). Positive effects of animals for psychologically vulnerable people: A turning point for delivery. In A. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy. Theoretical foundations of and guidelines for practice* (pp. 59-84). San Diego, CA: Academic Press, Elsevier.
14. Jackson, J. (2012). *Animal assisted therapy: the human-animal bond in relation to human health and wellness*. Winona State University.
15. Lemieux L. (2009). *Rekindling the Waters: The Truth about Swimming with Dolphins*. Troubador Publishing Ltd.
16. Prothmann, A. & Tauber, E. (2010). *Pets in pediatrics - current status of animal-assisted interventions in pediatric hospitals in Germany*. München: Universität München, Department of Pediatrics.
17. Risley-Curtiss, C. (2010). Social work practitioners and the human-companion animal bond: A national study. *Social Work*, 55(1), 38-46.
18. Risley-Curtiss, C., Holley, L. C., & Wolf, S. (2006). The animal–human bond and ethnic diversity. *Social Work*, 51(3), 257-268.

TEMA I
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

UTICAJ KREATIVNOG STVARALAŠTVA U RADU SA DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

INFLUENCE OF CREATIVE WORK ON CHILDREN OF PRE-CHOOL AGE

Merisa KARIĆ
Javna ustanova za predškolski odgoj i obrazovanje „Naše dijete“, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Predstavljanje projekta

APSTRAKT
Kroz aktivnosti projekta „Naša planeta Zemlja“, djeca rade na unapređivanju i razvoju vještina samostalnosti kao i poboljšanju socijalnih interakcija, te je cilj ovog rada prikazati važnost utjecaja različitih oblika kreativnog stvaralaštva u radu sa djecom predškolskog uzrasta. Razvoj predškolskog djeteta zahtijeva podršku u učenju kroz razne vrste aktivnosti. Kroz sudjelovanje u temi djeca usvajaju znanja o svim predmetima i prirodnim pojavama, koji se uče u programu ranog djetinjstva i razvijaju vještine korištenja osjetila, kretanja, razmišljanja i rješavanja problema, komuniciranja, stvaranja rada i igre s drugim ljudima. Dok pokušavaju razumjeti svijet oko sebe djeca traže veze između onog što znaju i što uče.

Ključne riječi: razvoj dječije sposobnosti, dječije stvaralaštvo, igra, cjeloviti razvoj

ABSTRACT
Trough the project activities „Our Planet Earth“, children work to improve and develop skills of self-reliance, as wellas improving social interactions and the aim of this study was to show the importance of the impact of using different forms of creative work when working with children's of pre-school age. The intelectual development of pre-school children requires additional support for learning trough different types of activities. While participating in the topic, children acquire knowledge about all subjects and natural phenomenon, which are taught in the early childhood program, and develop skills of using senses, movement, thinking and solving problems, as well as communicational skills, creating work and playing games with other people. As they attempt to understand the world they are surrounded with, children look for conections between the things they know and things they learn.

Key words: children's abilities, children's creativity, game, full development

UVOD

Djetetova ekološka svijest razvijena je onoliko koliko je razvijena kod odraslih osoba koje ga okružuju. Malo dijete od najranije dobi pokazuje interes za istraživanje svijeta. Svoju okolinu istražuje svim svojim osjetilima - promatranjem, sluhom, mirisom, dodirom i okusom. Kako dijete postaje zrelije, to njegove istraživačke aktivnosti postaju složenije. Dijete zanimaju svojstva vode, zraka i tla, upoznavanje bliže okoline, želi i može sudjelovati u različitim aktivnostima koje pomažu razvoju ekološkog pristupa životu. Ono što je najvažnije za razvoj ekološke svijesti jest - ljubav prema prirodi. Da bi se ta ljubav razvila, djeca trebaju doći u neposredan dodir s ljepotom i

raznolikošću prirode. Najviše će uživati ako u tome sudjeluju i roditelji, koji jednostavnu šetnju prirodom mogu pretvoriti u pravu malu avanturu upoznavanja sa prirodom i bližom okolinom. Za podsticanje i njegovanje dječije kreativnosti i dječijeg istraživanja okoline, potrebno je, prije svega, u odgojnoj grupi stvarati pozitivne stavove, ugodnu atmosferu kojima će se omogućiti razvoj svih kvaliteta slobodne i stvaralačke ličnosti, posebno samostalnosti, spretnosti i sposobnosti mijenjanja postojećeg i aktivna adaptacija u društvenoj zajednici i prirodnoj sredini. Osim toga, stimulisanje stvaralaštva podrazumjeva razvoj interesovanja i otvorenost za umjetničke doživljaje i iskustva kroz aktivno učestvovanje u odgovarajućim oblicima izražavanja i komunikacije, kojima se postepeno povećava dječiji kreativni izraz. Razvoju dječijeg kreativnog stvaralaštva takođe doprinosi unapređivanje radoznalosti, sklonosti da se postavljaju pitanja, da se traga za nepoznatim, da se odstupa od rutinskih postupaka, da se misli i izražava na neuobičajen način. Prema Čudina-Obradović i Brajković (2009), kreativno dijete je dijete koje posjeduje odvažnost da samo pokuša stvoriti nov sadržaj, isprva jednostavan i malen, ali opet samo njegov. Dijete koje se ne zadovoljava gotovim sadržajima nego se zabavlja njihovim mijenjanjem ili izmišljanjem, dijete koje uživa u samom postupku stvaranja novih sadržaja i koje je ponosno na rezultat, također je kreativno dijete. U našoj ustanovi, koja obuhvata deset vrtića u gradu, aktivno se obilježavaju značajni eko-datumi, organizuju edukativne i kreativne radionice za djecu i roditelje i aktivo sarađuje sa društvenom zajednicom. Istraživačke aktivnosti djece o planeti Zemlji realizovane su u dužem vremenskom periodu u nekoliko vrtića ustanove. Mali istraživači planete Zemlje su djeca predškolskih odgojnih grupa i djeca polaznici programa produženog boravka, koji imaju priliku u bližem okruženju usvajati znanja o planeti Zemlji, istraživati bližu okolinu, istraživati prirodne pojave posjetiti ustanove kulturno-historijskog naslijeđa našeg grada. Aktivnosti koje smo zajedno planirali, bile su usmjerene na istraživanje okoline, učenje na tematskim izletima, u raznim institucijama u kojima smo učili o predmetima koje je čovjek koristio u prošlosti, o životu čovjeka u prošlosti na području našeg grada, o zanimljivim sadržajima koji su svjedočili životu čovjeka u prošlosti, o nastanku planete Zemlje, prvim oblicima života na Zemlji, fosilima na kopnu i moru i još mnogo sadržaja u okviru tematskih aktivnosti o životu na planeti Zemlji. To su teme koje su polazile od dječijih interesovanja. Djeca su željela istražiti okolinu, saznati nešto više o životu na Zemlji. Na takav način zajedno smo kreirali i pripremali redoslijed tematskih sadržaja i aktivnosti. Zajedno smo planirali naše posjete kulturnim ustanovama, prikupljali predmete vezane za prošlost života ljudi na Zemlji, razne knjige, enciklopedije, filmove i slično. Dječije istraživanje i otkrivanje prirodnog bogatstva planete Zemlje realizovano je kroz sakupljačke aktivnosti, eksperimente, šetnje, razne akcije, radionice i manifestacije kroz obilježavanje eko-datuma, prigodnim eko-akcijama, ekološkim igrama u vrtiću, i bližoj okolini. Naše kreativno stvaralaštvo podržali su i roditelji, te smo svake godine zajedno pripremali edukativno-kreativne radionice sa mnoštvom prirodnih i neoblikovanih materijala povodom obilježavanja značajnih eko-datuma a posebno obilježavanja svjetskog dana planete Zemlje.

PRIKAZ RADA KROZ TEMATSKE IZLETE I POSJETE

U okviru projekta „Naša planeta Zemlja“, djeca su imala priliku da kroz tematske posjete i izlete u bližoj okolini usvoje nova znanja o životu ljudi na Zemlji. Izuzetna saradnja sa društvenom zajednicom od velike je važnosti za unapređenje dječijih aktivnosti u vrtiću. Naglasak smo stavili na istraživačke aktivnosti bliže okoline. Djeca se postupno upoznaju sa prirodnim pojavama, sastavu tla, prošlost nastanka planete Zemlje. Učenje nastavljamo kroz tematske posjete muzejima u gradu, javnim, kulturnim i obrazovnim institucijama u kojima možemo pronaći razne eksponate i saznati nešto više o njima. Djeca uče o prošlosti i životu ljudi grada i zemlje u kojem žive upoznaju kulturno-historijsko naslijeđe na području grada. Tuzla je grad koji svoje ime i svoju prošlost veže za sol, prirodno bogatstvo koje je ostalo ispod Tuzle, nastalo u dalekoj prošlosti. Djeca usvajaju znanja i imaju priliku vidjeti i čuti nešto više o prošlosti kulturi i tradiciji grada u okviru svojih istraživanja. U okviru edukativnih posjeta, planirana je posjeta tuzlanskoj tvornici soli, gdje djeca mogu u sklopu muzejskih eksponata upoznati kulturu i tradiciju proizvodnje soli u gradu u kojem žive. Posebno interesovanje djeca pokazuju za izbor materijala koji će koristiti u radu na predstavljanju maketa grada, vodene površine, šume ili parka, slanih bunara, vodenih površina i tla. U okviru istraživanja o životinjama na Zemlji, zoološki vrt je mjesto gdje učimo o domaćim životinjama ali životinjama dalekih krajeva. O životinjama sjevernog i južnog pola, životinjama toplih krajeva, životinjama mora učimo putem edukativnih filmova u kinu, putem dječjih enciklopedija. Nakon tematske posjete, istraživačkih aktivnosti, krećemo na razradu kreativnih zadataka u vrtiću. Svaki oblik dječijeg kreativnog stvaralaštva, rad treba zasnivati na dječijim interesovanjima i prijedlozima. Likovne aktivnosti, rad sa raznovrsnim materijalima u toku predstavljanja prošlosti grada, muzičke aktivnosti - formiranje malog hora u kojem dominiraju pjesme o planeti Zemlji, o gradu i miru na Zemlji, eko igrokazi u kojima djeca prenose brigu o prirodi na dječiji kreativan način. U toku planiranja tematskih posjeta u okviru projekta, djeca se zanimaju o nastanku planete Zemlje. U saradnji sa društvima koji se bave ovim temama planiramo posjetu u povodu dana planete Zemlje. Djeca imaju priliku gledati kroz teleskop, istraživati galaksije sa posebnim interesovanjem za Sunčev sistem, Sunce, planete i sve što se može istražiti u ovoj oblasti. Zanimljive priče o planetama, galaksijama djeca prenose kroz kreativne radove u vrtiću. To su likovni radovi, crteži, modelovanje, rad s neoblikovanim materijalom, dramske aktivnosti u kojima predstavljaju život astronauta, izgled svemira predstavljen na praktičan način uz pomoć magneta koji predstavlja kretanje planeta oko Sunca. Djeca izrađuju predmete o kojima uče, a po tome ih praktično koriste u igri. Uloga muzike je izražena i djeca žele predstaviti svoje sposobnosti. Uloga muzike je u dočaravanju dječije glume ili dječijoj improvizaciji života ljudi. To su dječije pjesme o planetama, o Zemlji ili o ekologiji na Zemlji.

PRIKAZ DJEČIJIH EKOLOŠKO - ISTRAŽIVAČKIH AKTIVNOSTI

S obzirom da na veliki broj povezanih sadržaja u okviru ekoloških aktivnosti u predškolskoj grupi djeca žele osmisliti mnogo eko aktivnosti u kojima će imati priliku aktivno učiti o ekologiji na planeti Zemlji. Plan aktivnosti o temi je bitna odrednica

kako u bogaćenju tematskih sadržaja i aktivnosti, tako i u cilju razvijanja dječijeg iskustva i razvijanja kreativnog stvaranja. U okviru zajedničkih aktivnosti djeca aktivno rade na teme o vodi, tlu i vazduhu kroz veliki broj zajedničkih istraživačkih aktivnosti u bližoj okolini. Aktivnosti koje se rade usmjerene su na istraživanje okoline, učenje u prirodi, učenje kroz promatranje prirodnih pojava, razgovor u toku tematskih posjeta i izleta u okviru projekta.

Organizovane aktivnosti kao što je vožnja turističkim vozićem kroz gradske parkove i kompleks Panonskih jezera grada Tuzle, istraživanje o tome kako su nastala jezera, šta su to jezera, mora, okeani značaj vode za život čovjeka, životinja, raznovrsnost biljnog svijeta u okolini, značaj biljaka i drveća. Izložbe u vrtiću predstavljaju rezultat dječijeg učenja i percipiranja svih pojava u prirodi o kojima aktivno učimo. Izložbe dječijeg kreativnog stvaralaštva, predstavljaju rezultat saradnje djece u grupi. Uz jednostavne upute djeca rade u grupama, raznovrsnim likovnim tehnikama i raznovrsnim materijalima. Rad sa prirodnim materijalima je djeci zanimljiv jer njima jednostavno manipuliraju u cilju predstavljanja prirode, okoline i svega o čemu su mogli učiti na izletu. Bitnu ulogu u toku zajedničkih aktivnosti ima uzajamna pomoć, razmjena ideja i timski rad u odgojnoj grupi.

Djeca koja su motorički spretnija, ali traže način kako da predstave prirodu prirodnim materijalima, poslušaju ideje svojih vršnjaka u grupi. Većina djece učestvuje u grupnim aktivnostima u centru za gradnju, gdje ne oblikovni materijal pretvaraju u kuće, šume, zgrade, ulice, eko automobile, tvornice i još mnogo toga. U vrtić pozivamo goste, koji nam pružaju podršku u našim aktivnostima o značaju čuvanja okoline. U saradnji sa roditeljima obilježavamo značajne eko-datume, na način da osmislimo kreativne radionice, radimo kreativne radove prirodnim materijalima i kreiramo izložbe u našem vrtiću.

Slika 1. More, dječiji kreativni rad
Picture 1. Sea, child creatiwe work

Slika 2. Kruženje vode u prirodi
Picture 2. Circling water in nature

PRIKAZ KREATIVNIH RADIONICA ZA DJECU I RODITELJE

U saradnji sa porodicama djece, našim gostima iz raznih eko udruženja zajedno pripremamo kreativne radionice, koje imaju za cilj unaprijediti dječije aktivnosti, dječiji razvoj i dječije kreativno stvaralaštvo. Raznovrsnim prirodnim i neoblikovanim materijalom, zajedno sa porodicama, djeca prave zanimljive eko kreativne radove. Aktivno učimo o značaju recikliranja, pravimo raznovrsne igračke. U prostorijama

naših vrtića djeca pripremaju priredbe, predstavljaju svoje kreativno stvaralaštvo u formi izložbe za roditelje i širu porodicu, plesom eko-igrokazima i dramskim aktivnostima. Djeca kroz igru, ples igrokaz i ostale oblike stvaralaštva najprije izražava ono što osjeća, daju energiju živog bića svojim lutkama, crtežima i modelovanim predmetima.

Slika 3. Dječije kreativno stvaralaštvo
Picture 3. Child creative work

Slika 4. Planeta Zemlja, dječiji kreativni rad
Picture 4. Planet Earth**,** child creative work

PRIKAZ RADA OGLEDNIH AKTIVNOSTI

U okviru projekta, djeca su se zanimaju za veliki broj ogleda, koji su sastavni dio tematskog sadržaja i planiranih dnevnih aktivnosti. Ogledne aktivnosti izvodimo u centru za nauku ili u dvorištu vrtića, zavisno od toga kako planiramo ogledne aktivnosti. Djeca se postupno upoznaju sa zadacima, materijalima koje će koristiti, ciljevima ogleda posredstvom kojeg učimo o prirodi, uzrocima određenih prirodnih pojava i procesa. Za potrebe ogleda djeca rado prikupljaju materijale, koriste sadržaj centra za nauku u našoj odgojnoj grupi. Djeca kroz aktivno učešće u oglednim aktivnostima usvajaju nova znanja, proširuju svoja iskustva, istražuju tematske sadržaje u dječijim enciklopedijama ili putem edukativnih filmova. U okviru projekta o planeti Zemlji djeca imaju priliku da se upoznaju sa izgledom zemljine površine, da razlikuju boje i značenja boja na kartama svijeta. Prilikom istraživanja djeca uočavaju karakteristike određenih dijelova svijeta. Djeca imaju priliku upoznati kulturu naroda, način života ljudi na planeti Zemlji i sve to predstaviti kroz umjetničko stvaralaštvo u vrtiću. Uz jednostavne upute djeca se služe globusom, geografskim kartama, kompasom, dvogledom, lupom i brojnim pomoćnim sredstvima i pomagalima prilikom izvođenja oglednih aktivnosti. Ogledne aktivnosti sa djecom predškolskog i nižeg školskog uzrasta unapređuju odgojno obrazovne aktivnosti. Dakle, kod izvođenja oglednih aktivnosti pratimo tematske cjeline i planiramo rad u centru za nauku. Učimo o polovima na planeti Zemlji, karakteristike leda, glečera, vulkana, prirodnih gejzira, formiranje pustinja, karakteristike mora, oceana, uticaj šuma na proces stvaranja kiseonika i još mnogo zanimljivih aktivnosti. Način na koji djeca prenose znanje je upravo u dječijem kreativnom stvaralaštvu, slobodi kreativnog izraza u odgojno-obrazovnim aktivnostima.

PRIKAZ RADA MUZIČKIH AKTIVNOSTI

U toku raznovrsnih kreativnih aktivnosti na projektu, naglasak smo stavili na prikaz muzičkih aktivnosti. U toku godine obilježavamo značajne eko datume, priredbe za roditelje i goste koji podržavaju naš rad. Vježbe plesnih pokreta započinjemo sa izborom muzike, odgovarajućim sadržajem i pokretima. Djeca se postupno uvode u savladavanje koreografije. Djeca rado učestvuju u grupnim muzičkim igrama, plesu, ritmici, zajedno se dogovaraju o mogućim kostimima za izvođenje plesa. Izbor muzike, plesni pokreti, izrada eko - kostima za ples, scenografija za našu priredbu su sastavnice dječije igre. Rado pripremaju svoje nastupe, vježbaju tekst, pripremaju priredbe ili slične manifestacije.

PRIKAZ RADA DRAMSKIH AKTIVNOSTI

Pripremanje raznovrsnih događaja u toku godine obilježavamo sa muzičkim i dramskim aktivnostima. U okviru javnih i kulturnih dešavanja u ustanovi, djeca predstavljaju svoje kreativno stvaralaštvo. Djeca uspješno izvode eko igrokaze, upućuju na značaj čuvanja prirode, izrađuju eko transparente, šetaju kroz grad upućuju eko poruke i značaj planete Zemlje. Zajedno se dogovaraju o podjeli uloga: mali ekolozi, vozači eko - automobila, eko maskote koje imaju zadatak naučiti djecu u publici ili u igri kako se klasira otpad i čuva planeta Zemlja. Ove igre i aktivnosti omiljene su djeci predškolskog uzrasta. Pronalaze nove ideje informiraju male eko tvornice kostima za priredbu, za obilježavanje značajnih eko datuma a posebno za dan planete Zemlje.

ZAKLJUČAK

Sve opisane aktivnosti omogućavaju djeci da aktivno učestvuju u tematskim aktivnostima. U radu sa djecom predškolskog uzrasta, veoma je važno poticati dječije kreativno stvaralaštvo. Putem opisanih aktivnosti, djeca učestvuju u svim oblicima kreativnog stvaranja, vođeni vlastitim interesovanjima i željama. Primjena raznovrsnih materijala u radu podstiče razvijanje motoričke spretnosti, a djecu ispunjava zadovoljstvom u toku izrade raznovrsnih kreacija u okviru teme. Gledajući na značaj projekta i reakcije roditelja i šire društvene zajednice, dječije aktivno učenje dovodi do velikog interesovanja i zadovoljstva u svakodnevnim aktivnostima. Veoma je važno poticati ekološku svijest kod djece kroz likovno, muzičko i dramsko stvaralaštvo, razviti socijalne vještine kroz saradnju i igru u timu. Djeca putem tematskih posjeta i izleta imaju priliku čuti i vidjeti sve što ih zanima o temi. Po povratku u vrtić, djeca koriste prirodne materijale i predstavljaju na svoj kreativan način ono što su vidjeli. Dječije dramske, muzičke i likovne aktivnosti potiču razvijanje ekološke svijesti i potiču aktivno učenje kroz interakciju sa vršnjacima u grupi kao i sa odraslima u poticajnom okruženju.

LITERATURA

1. Čudina-Obradović, M. i Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Biblioteka Korak po Korak.

AGRESIVNOST KOD UČENIKA TREĆEG CIKLUSA OSNOVNIH ŠKOLA

AGRESSION BETWEEN PUPILS OF THE THIRD CYCLE OF ELEMENTARY SCHOOLS

Nada ŠAKOTIĆ[1], Slađana KOVAČEVIĆ[2], Dijana VUČKOVIĆ[1], Ljiljana VUJADINOVIĆ[1]
[1]Filozofski fakultet, Nikšić, Crna Gora
[2]Predškolska ustanova „Irena Radović“, Danilovgrad, Crna Gora

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Danas, u svijetu tableta, interneta, skupih telefona, naši osnovci uočavaju različite oblike ponašanja, igrice, različite zabavne programe. Iz istih uočavaju agresivnost, manjak empatije i u većini slučajeva nanošenja štete drugima i reagovanja vikom, ismijavanjem i slično. Porodica, glavni faktor u podizanju i vaspitanju djeteta, igra najznačajniju ulogu jer svojim odnosom sa djetetom, pružanjem ljubavi, demokratskim odnosom ili sa previše strogosti, može dovesti do razvoja agresivnosti. Uzorak ispitanika činilo je ukupno 402 učenika. Ispitanici su učenici iz trećeg ciklusa osnovnih škola. Učestvovalo je 136 učenika iz sedmog razreda, 128 iz osmog razreda i 138 iz devetog razreda iz četiri osnovne škole iz Nikšića. Primjenjena je Skala za ispitivanje percepcije agresivnog ponašanja koja se sastoji od 12 tvrdnji, skorovanih petostepenom skalom Likertovog tipa. Korištena je i Skala za stavove prema efektima agresivnog ponašanja koju čini 13 tvrdnji skorovanih petostepenom skalom Likertovog tipa. Istraživanje je imalo za cilj ustanoviti da li današnje mlađe generacije, koje pohađaju osnovnu školu, percipiraju negativne efekte agresivnog ponašanja i da li na to utiču neki spoljašnji i unutrašnji faktori i ustanoviti njihove stavove prema agresivnom ponašanju. Posebna pažnja posvećena je dijelu kako na percepciju utiču stavovi, kao i kako opažanje pojedinca utiče na formiranje određenog stava. Analizirajući odgovore djece, ustanovljeno je da djeca u većini slučajeva nemaju stav da je agresivnost toliko štetna. Djeca koja opažaju agresivno ponašanje shvataju u većoj mjeri koliko je štetno po njih i po društvo u cjelini. Očekivanja se nijesu u potpunosti pokazala statistički značajna. Djeca ne opažaju u većoj mjeri negativne efekte agresivnog ponašanja i nijesu svjesna koliko je ovaj vid ponašanja štetan.

Ključne riječi: agresivnost, demokratski odnosi, osnovna škola, pojedinac, stav

ABSTRACT
Today, in the world of tablets, the Internet, expensive phones, our primary schoolmates notice different forms of behavior, games, and various entertainment programs. From the same they notice aggressiveness, lack of empathy, and in most cases causing harm to others and reacting with screaming, ridiculing, and the like. The family, the main factor in rising and upbringing the child, plays the most important role, because it can lead to the development of aggression through its relationship with the child, the provision of love, democratic relationship or with too much austerity. The sample of respondents consisted of a total of 402 students. Respondents were pupils from the third cycle of elementary schools: 136 participants from the 7th grade, 128 from the eighth grade and 138 from the ninth grade from four primary schools from Nikšić. The scale for examining the perception of aggressive behavior was applied and it consists of 12 claims, scanned by the five-step of Likert's type scale. The Scale for attitudes toward the effects

of aggressive behavior also was used and is made up of 13 claims scanned by the five-step scale of Likert's type. Research were designed to determine whether today's younger generations that are attending primary school perceive the negative effects of aggressive behavior and whether external and internal factors have influence in determination of their attitudes about aggressive behavior. Special attention was given to the perception, as well as how the perception of an individual influences the formation of a particular attitude. Analyzing the responses of children, it was found that children in most cases do not have the view that aggression is so harmful. Although children who perceive aggressive behavior in greater extend understand how harmful this kind of behavior is to them and society as a whole. The expectations were not fully shown statistically significant. Children do not notice much of the negative effects of aggressive behavior and are not aware of how this behavior is harmful.

Key words: aggressiveness, democratic relations, elementary school, individual, attitude

UVOD

U psihologiji postoji mnogo neslaganja kada je riječ o definisanju agresivnosti, agresije ili agresivnog ponašanja. Različiti autori koji su se decenijama bavili proučavanjem agresivnosti usaglasili su se da to ponašanje definišu kao ono kojim se drugoj osobi nanosi šteta bilo koje vrste. Agresivnost u svom izvornom značenju „agresiranja", može se definisati kao kretanje naprijed prema cilju, bez pretjeranog kolebanja, sumnje ili straha. Genetsko određenje se može prenijeti u određeni tip ponašanja, ali se može shvatiti jedino u pojmovima svoje međuzavisnosti s drugim genetskim određenjima i s cjelokupnom životnom situacijom u kojoj je osoba rođena i u kojoj treba da živi (From, 1973). Postoji urođeni mehanizam javljanja agresivnog impulsa i agresivnog osjećanja. Do njega dolazi tokom frustracija i određenih vrsta draži. Od ličnog iskustva i socijalnog učenja zavisti učestalost javljanja agresivnog impulsa kao i njegova snaga. Od agresivnog impulsa i osjećanja treba razlikovati agresivne postupke. Dječija agresivnost može da potiče iz želje za pažnjom i pokazivanjem svoje superiornosti, može da bude oblik samozaštite pokrenut osećanjem nesigurnosti, ljubomorom ili na neki drugi sličan način (Hrnjica, 1990).

Agresivno ponašanje podrazumijeva ponašanje kome je namjera da nekom drugom bude nanijeta šteta ili da neko drugi bude povrijeđen – bez obzira na to kako je do tog ponašanja došlo (da li je od početka postojala namjera da se neko povrijedi ili se ona tek javila u toku reagovanja na neku situaciju) i bez obzira na to da li se manifestuje u otvorenim i uočljivim postupcima na štetu drugoga ili ostaje samo želja da drugi bude povrijeđen. Kod instrumentalne agresije, cilj nije destrukcija, već postizanje nečega što je neophodno ili poželjno. Poželjno je nešto što je zasnovano na objektivnoj situaciji, ili nešto što se želi. Ako je to nešto što se želi, onda ono poprima najvažniji vid u motivaciji agresije. Želje većine ljudi se graniče sa pohlepom. Takvi ljudi su nezasiti, i nikada nijesu zadovoljni. Pohlepa je jedna od najjačih neinstinktivnih strasti u čovjeku i jasni je simptom psihičkog disfunkcionisanja, ili unutrašnje praznine i neimanja središta u sebi (Goleman, 2002).

Agresivnost nije reakcija na spoljni stimulans već na ograđenu tj. unutrašnju razdraženost, koja traži balans. Ako se energija previše nagomilava u pojedincu, doći će do njenog eksplodiranja bez obzira da li postoji neki spoljašnji stimulans. Ćetković

(2010) ističe da emocionalno nasilje predstavlja poseban način izliva emocija koji izaziva značajne promjene u našem organizmu. U limbičkom mozgu nastaje prava uzbuna koja se prenosi na ostale djelove mozga. Do izražaja dolazi amigdala, koja određuje emocionalnu važnost događaja. Zato bez njene aktivnosti ne bi bilo ni suza ni tuge. U trenucima emocionalnih izliva, amigdala aktivira organizam u cjelini. Zato nam ona obezbeđuje pamćenje trenutaka velike emocionalne napetosti. Autor ističe da se zato i najbolje sjećamo događaja koji su nas posebno uznemirili, odnosno bili posebno neprijatni, kao i posebno prijatnih događaja.

Agresivno ponašanje ne stiče se samo kroz lično iskustvo već i posmatranjem i usvajanjem posmatranog iz okoline. Ako dijete uočava agresivnost među odnosima drugih ljudi kako posmatrajući uživo tako i preko TV-a, počeće takvo ponašanje da usvaja. Kurpatov (2006) ističe da ljudi kojima nedostaje kontrola nad emotivnim životom biju unutrašnje bitke koje ih onesposobljavaju da se koncentrišu na rad i da razumom rasuđuju. Ograničavanje, obuzdavanje i kontrolisanje neselektivne agresije i destruktivnosti malog djeteta nisu rezultat sredinskog ili unutrašnjeg upravljanja, nego spontanog procesa njihovog sjedinjavanja s djetetovim libidom i stavljanja u njegovu službu (Frojd, 2000).

Opservaciono učenje je upravo učenje posmatranjem drugih, a kako djeca misle da su odrasli u pravu, i socijalno nepoželjno ponašanje oni će uočavati i opservirati kao poželjno. Intervencija kontrola bijesa bazira se na istraživanjima koja kod agresivne djece otkrivaju tendenciju da pripišu neprijateljske namjere drugima i pogrešno ocijene svoju agresivnost i odgovornost za konflikte (Žunić-Pavlović, 2004). Djeca koja su tokom djetinjstva pretrpjela neki vid zanemarivanja, zlostavljanja ili ispoljavanja agresivnosti, mogu kasnije sama da se ophode na sličan način prema drugima. Bezosjećajnost koju su stekli, osjećaće kada nanose štetu drugima. Teško se prilagođavaju zajedničkim aktivnostima u grupi, imaju problema sa uspjehom u školi. Nasilje nije nagonskog porijekla, nego je posljedica delovanja unutrašnjih protivurečnosti koje odlikuju ljudski psihizam i odnose sa objektima (Erić i Čurčič, 1997).

Za razvoj psihičkog života pojedinca, a posebno za razvoj njegove ličnosti veliki uticaj ima sredina. Mnogi autori poseban značaj pridaju porodici kao osnovnoj sredini, a u okviru nje odnosu roditelj-dijete, jer je on značajan za ponašanje tokom čitavog života. Dijete prve stavove i crte ličnosti formira imitirajući roditelje, što znači da ih usvaja emocionalnim putem. Mentalne bolesti su često prouzrokovane nedostatkom ljubavi ili njenom neadekvatnošću. Svako dijete traži ljubav od roditelja da bi moglo uspješno da odraste i stekne zrelost (Skot, 2002). Potrebno je da se djeca shvate, razumiju i prihvate (Vučković i Šakotić, 2018). Ako ga ne prihvatimo ili odbacujemo njegovo mišljenje, dijete će imati manjak povjerenja i odlučnosti i osjećaće se bespomoćno (Vučković i Mašnić, 2018). Dovodi se do pojave nepovjerenja u sebe i postaje sujetno. Takva situacija dovodi da djeca koriste različite oblike negativnog ponašanja kako bi na indirektan način postali veliki u očima drugih ljudi pogotovu od onih koji su možda odbacivali njihova mišljenja i zahtjeve. Bez porodice se teško može ostvariti formiranje pojedinca kao ljudskog bića i zadovoljenje njegove potrebe za ljudskim kontaktom (Korać, 2007). Porodica je institucija....kojoj dugujemo čovječnost. Ne

poznajemo drugi način na koji se stvaraju ljudska bića osim odgoja u porodici (Ekermen, 1987).
Ljudi koji su bili odbacivani u djetinjstvu smatraju da će ih odbacivati kroz čitavi život. Oni jednostavno podešavaju svoje ponašanje i stvaraju okolnosti da budu odbačeni. Zato odbacivanje predstavlja posljedicu svih negativnih životnih iskustava. Odbacivanje je nešto što osoba osjeća duboko u sebi. Taj osjećaj govori čoveku da nije vredan pažnje, ljubavi i spasenja. Osobe koje nemaju nikakvu nadu u sopstvenu budućnost na kraju uništavaju i sebe i druge (Roki i Kuzma, 1998).
Iz navedenih teorija jasno je da postoje kako naslijeđeni tako i spoljašnji faktori kojima smo ovog puta posvetili više pažnje, a koji doprinose razvoju kako agresivnog ponašanja tako i samoj percepciji učenika na ovaj vid ponašanja i shvatanja njenog pozitivnog ili negativnog uticaja. Kada dijete pođe u školu, na njega se gleda kao na to malo, neiskvareno biće koje se odvaja od porodice i ulazi u interakciju sa novom sredinom.
Učitelji pružaju pažnju i ljubav kako bi im početak bio što bezbolniji. Kasnije ulogu preuzimaju nastavnici gdje svojim ponašanjem utiču i na samo ponašanje djece kao i na cjelokupnu atmosferu na času (Vučković i Šakotić, 2015). Ipak, nakon perioda adaptacije, primijećeno je da se kod većine učenika javlja vid ponašanja koji krši norme i pravila. Sve više je prisutna vršnjačka agresija, gdje se djeca zbog sitnice svađaju, otimaju stvari jedni drugima i slično. Kada pomenemo termin vršnjačka agresija, asocijacija je pretežno na fizičko nasilje. Opšta obilježja socijalnog razvoja su: usvajanje znanja i vještina u sferi interpersonalnih odnosa, razvoj socijalnih stavova i vrijednosti u odnosu prema sebi, prema drugima, zajednici kao cjelini i univerzumu, i usvajanje socijalno prihvatljivih ponašanja (Šakotić, 2014).
Ovo istraživanje imalo je za cilj ustanoviti da li današnje mlađe generacije koje pohađaju osnovnu školu percipiraju negativne efekte agresivnog ponašanja i da li na to utiču neki spoljašnji i unutrašnji faktori.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika činilo je ukupno 402 učenika. Ispitanici su učenici iz trećeg ciklusa osnovnih škola. Učestvovalo je 136 učenika iz sedmog razreda, 128 iz osmog razreda i 138 iz devetog razreda. U pitanju su četiri osnovne škole iz Nikšića, i to: „Braća Ribar“, „Olga Golović“, „Ratko Žarić“ i „Luka Simonović“.

Mjerni instrumenti

Skala za ispitivanje percepcije agresivnog ponašanja, koja je primjenjivana, sastoji se od 12 tvrdnji, skorovanih petostepenom skalom Likertovog tipa. Zatim smo koristili skalu za stavove prema efektima agresivnog ponašanja. Ovu skalu čini 13 tvrdnji skorovanih petostepenom skalom Likertovog tipa.

REZULTATI I DISKUSIJA

U Tabeli 1. prikazani su stavovi prema efektima agresivnog ponašanja.

Tabela 1. Stavovi prema efektima agresivnog ponašanja
Table 1. Attitudes to the Effects of Aggressive Behavior

Tvrdnja	Uopšte se ne slažem N(%)	Ne slažem se N(%)	Ne znam N(%)	Slažem se N(%)	Potpuno se slažem N(%)	Aritmetička sredina	Skalna vrijednost
1	28 (7,5)	43 (11,4)	72 (26,1)	135 (33,6)	124 (21,1)	4.00	1.17
2	22 (5,5)	45 (11,2)	114 (28,4)	174 (43,3)	47 (11,7)	3.45	1.02
3	16 (4,0)	32 (8,0)	101 (25,1)	146 (36,3)	107 (26,6)	3.75	1.06
4	20 (6,0)	34 (9,7)	77 (28,1)	152 (37,8)	119* (18,4)	3.53	1.08
5	32 (8,0)	51 (12,7)	106 (26,4)	104 (25,9)	109 (27,1)	3.51	1.23
6	27 (7,5)	43 (12,4)	64 (22,1)	151 (37,6)	117* (20,4)	3.51	1.16
7	26 (6,5)	63 (15,7)	80 (19,9)	134 (33,3)	99 (24,6)	3.54	1.20
8	26 (7,2)	54 (14,9)	51 (19,4)	134 (33,3)	137* (25,1)	3.54*	1.21
9	37 (9,2)	65 (16,2)	99 (24,6)	101(25,1)	100 (24,9)	3.40	1.27
10	18 (4,5)	62 (15,3)	41 (10,0)	141 (35,1)	140 (35,1)	3.31	1.00
11	15 (5,2)	31 (9,2)	65 (21,9)	156 (38,8)	135* (24,9)	3.69	1.10
12	32 (8,0)	70 (17,4)	51 (12,7)	130 (32,3)	119 (29,6)	3.08	1.48
13	5 (5,0)	30 (7,5)	46 (8,0)	141 (34,8)	180 (44,7)	3.69*	1.10

Legenda: 1-Ako je neki učenik/ca „žrtva“ toga da ga drugi učenik/ca naziva pogrdnim imenima, ruga se i zbija neukusne šale na njegov/njen račun, to će vremenom uticati na to da on/ona sebe smatra manje vrijednom i manje značajnom osobom; 2-Postojanje vršnjačke agresije u školi kod nekih učenika/ca može u potpunosti da sruši sliku o dobronamjernosti svijeta oko nas; 3-Postojanje i ispoljavanje agresivnog ponašanja među vršnjacima u školi, uništava ljepotu đačkog doba; 4-Agresija koja se ispoljava među vršnjacima u školi može kod neke djece uticati na želju da se izoluju od drugih, da izbjegavaju druženje i bježe od sklapanja novih prijateljstava; 5-Ukoliko je neki učenik/ca bio izložen agresiji svojih vršnjaka, vremenom će razviti pesimistički odnos prema životu; 6-Postojanje vršnjačke agresije u školi kod nekih učenika/ca može da utiče na smanjivanje motivacije da postižu visoke radne rezultate; 7-„Ožiljci“ od ogovaranja (tračeva) veoma sporo zarastaju; 8-Prisustvo agresije među vršnjacima nepovoljno utiče na razvoj samopouzdanja učenika/ca te škole; 9-Učenici/ce koji/e stalno gledaju kako se njihovi vršnjaci agresivno ponašaju vremenom će i sami postati agresivni/e prema mlađim i slabijim od sebe; 10-Svakodnevno prisustvo agresivnog ponašanja među vršnjacima smanjuje naš vlastiti osjećaj kontrole nad sopstvenim životom; 11-Učenik/ca koji je žrtva vršnjačkog nasilja može vremenom da postane depresivan/a i da mu/joj se „crne“ misli motaju po glavi; 12-Učenici/ce koji stalno gledaju kako se njihovi vršnjaci agresivno ponašaju vremenom će prestati da se bore da ostvare svoje ideje i ciljeve; 13-Postojanje agresije među vršnjacima u školi utiče na planiranje i izbor životnih aktivnosti pojedinca (s kim će ići u školu, raditi, putovati, stupiti u brak...)

Tabela 2. Negativni efekti vršnjačke agresije
Table 2. Negative effects of peer aggression

Negativni efekti vršnjačke agresije	N	%
Neznatni	117	29,1
Umjereni	138	34,3
Izuzetni	147	36,6
UKUPNO	402	100,0

Jedan od zadataka ovog istraživanja je bio da se ispita da li većina učenika ima opšti stav da agresivno ponašanje među vršnjacima ima štetan uticaj na razvoj ličnosti. Iz Tabele 2. možemo vidjeti da svega njih 36,6% je izrazilo koliko agresivnost u većoj

mjeri dovodi negativne efekte po ličnost pojedinca, umjereno 34,3%, a 29,1% neznatan uticaj. Mada ne možemo reći da većina ispitanika smatra da je to zaista tako. Većina je, ipak, izrazila da agresivno ponašanje dovodi do negativnih uticaja na žrtvu koja trpi takav vid ponašanja. Smatrali smo da će većina, tačnije bar 2/3 učenika imati negativan stav prema agresivnom ponašanju koji se percipira prema nekom drugom učeniku.

Tabela 3. Percepcija agresivnog ponašanja
Table 3. Perception of aggressive behavior

Tvrdnja	Uopšte se ne slažem N (%)	Ne slažem se N (%)	Ne znam N (%)	Slažem se N (%)	Potpuno se slažem N (%)	Aritm. Sredina	Skalna vrijednost
1	14 (3,5)	41 (10,3)	70 (17,4)	145 (36,0)	132 (32,8)	3,39	1,01
2	32 (8,0)	85 (21,1)	121 (30,1)	120 (29,9)	44 (10,9)	3,45	1,02
3	38 (9,5)	37 (9,2)	63 (15,7)	131 (32,6)	133 (33,0)	3,75	1,06
4	30 (7,5)	63 (15,7)	153 (38,1)	105 (26,1)	51 (12,7)	3,75	1,06
5	38 (9,5)	70 (17,4)	115 (28,6)	115 (28,6)	64 (15,9)	3,51	1,23
6	120 (29,9)	131 (32,6)	73 (18,2)	50 (12,4)	28 (7,0)	3,51	1,16
7	87 (21,6)	122 (30,3)	105 (26,1)	57 (14.2)	31 (7,7)	3,54	1,20
8	80 (19,9)	145 (36,1)	79 (19,7)	74 (18,4)	24 (6,0)	3,54	1,21
9	93 (23,1)	107 (26,6)	97 (24,1)	69 (17,2)	36 (9,0)	3,40	1,27
10	177 (44,0)	98 (24,4)	80 (19,9)	27 (6,7)	20 (5,0)	3,31	1,00
11	37 (9,2)	43 (10,7)	38 (9,5)	121 (30,1)	163 (40,5)	3,69	1,10
12	199 (49,5)	116 (28,9)	44 (10,9)	18 (4,5)	25 (6,2)	3,08	1,48

Legenda: 1-Učenici/ce u mojoj školi ogovaraju druge iza njihovih leđa; 2-U mojoj školi učenici/ce viču i psuju svakoga ko im govori suprotno u odnosu na njihova mišljenja; 3-Zadirkivanja i tračevi su dio svakodnevnice u mojoj školi; 4-Učenici/ce se ponašaju nepristojno prema drugima (nazivaju ih pogrdnim imenima, rugaju im se i zbijaju neukusne šale na njihov račun); 5-U mojoj školi postoje učenici/ce koji druge provociraju, štipaju i guraju; 6-U mojoj školi učenici/ce vrijeđaju druge zbog različitosti (u odnosu na pol, materijalnu situaciju, naciju...); 7-Učenici/ce misle da imaju pravo da druge batinama „nauče“ kako treba da se ponašaju; 8-Učenici/ce prijete i ucjenjuju druge učenike/ce, ako ne rade kako oni žele; 9-Svađe među učenicima u mojoj školi završavaju tučom ispred škole; 10-Učenici/ce na silu uzimaju drugim učenicima novac ili neke njihove lične stvari; 11-Učenici/ce ometaju časove i nepristojno se ponašaju prema nastavnicima; 12-Učenici/ce žele da promijene školu jer se u ovoj ne osjećaju dovoljno sigurno

Ispitanici su ispoljili mišljenje da se u njihovoj školi neki učenici ponašaju agresivno. Mada je više izražena pojava verbalne agresije nego fizičke, učenici su skloniji ismijavanju drugih, ogovaranju, govorenju ružnih riječi. Stavka koja se može zapaziti jeste „Učenici/ce ometaju časove i nepristojno se ponašaju prema nastavnicima“ gdje je 70,6% reklo potvrdno. Takođe na tvrdnju: „Učenici/ce u mojoj školi ogovaraju druge iza njihovih leđa“, njih 68,8% je saglasno sa ovom činjenicom. Kada je u pitanju fizička agresija, više od polovine nije prepoznalo ovaj vid ponašanja među vršnjacima, mada ne treba zapostaviiti ni manjinu koja je prepoznala. Značajni su podaci koji su se dobili na trvdnji „U mojoj školi učenici/ce vrijeđaju druge zbog različitosti (u odnosu na pol, materijalnu situaciju, naciju...)“, 62,5% nije saglasno sa ovom činjenicom a samo njih 15% jeste. Šta govori ovaj podatak? Osnovci ipak u većini poštuju različitosti, diskriminacija je izražena u manjoj mjeri, što znači da se djeca koja se razlikuju po nečemu u odnosu na svoje vršnjake, nijesu predmet ismijavanja, nepoštovanja, udaranja. Rodna ravnopravnost se takođe može primijetiti gdje se manje agresivno ponaša prema djevočicama od strane dječaka, i ovaj podatak govori da dječaci daju bitne uloge djevojčicama i poštuju njihova mišljenja. Upoznati su sa

poštovanjem jednakosti, jer svi smo mi ljudi bez obzira na pol, nacionalnost, ili neku drugu različitost. Na posljednjoj stavki: „Učenici/ce žele da promijene školu jer se u ovoj ne osjećaju dovoljno sigurno“, njih svega 10% želi da promijeni školu jer se u njoj ne osjeća sigurno, dok je većina ispitanika ispoljila da se osjećaju bezbjedno u svojoj školi, da se ne plaše da će neko agresivno ponašanje moći da šteti njihovoj bezbjednosti. Ovdje naravno treba naglasiti i povjerenje prema upravi i učiteljima/ nastavnicima koje učenici imaju.

U istraživanju se posvetila pažnja dijelu kako na percepciju utiču stavovi, kao i kako opažanje pojedinca utiče na formiranje određenog stava. U istraživanju se očekivalo da će većina učenika percipirati agresivno ponašanje u školi, ali su se dobili drugačiji rezultati. Iz datih tabela gdje su se suzile uopšte na neznatno, umjereno i izrazito kao i pojedinačno na tvrdnje jasno se vidi da postoji relativna ujednačenost kada se percipira agresivno ponašanje. Učenici biraju različita ponašanja i pojave koje žele da percipiraju. Neko više uočava agresivno ponašanje, neko ovaj vid ponašanja zanemari i usredsredi se na druge aktivnosti u ostvarenju svojih ciljeva.

Tabela 4. Percepcije učenika o pojavnosti agresivnog ponašanja među vršnjacima u njihovoj školi
Table 4. Perceptions of pupils about the occurrence of aggressive behavior among peers in their school

Percepcije učenika o pojavnosti agresivnog ponašanja među vršnjacima u njihovoj školi	**N**	**%**
Niska	129	32,1
Prosječna	130	32,3
Visoka	143	35,6
UKUPNO	402	100,0

U Tabeli 4. prikazani su rezultati za niska, prosječna i visoku percepciju učenika o pojavnosti agresivnog ponašanja među vršnjacima u njihovoj školi, a iz iste se može vidjeti da za nekih 3% prednjači visoka percepcija što je zaista malo i ne može se smatrati značajnom u odnosu na suprotnu stranu to jeste nisku percepciju. Možda se ipak agresivnost manje ispoljava u javnim institucijama i djeca manje percipiraju ovakav vid ponašanja. Vjerovatno i škola kao cjelina utiče da se djeca nauče bontonu i steknu poštovanje autoriteta odraslih, ali i normalnom druženju sa vršnjacima u školi. Sa druge strane, možda djeca shvataju agresivnost koju percipiraju nekim normalnim vidom ponašanja, pa čak i neke oblike zanemare, jer su prosto navikli na takav vid komunikacije među vršnjacima. Možda za njih verbalan vid agresivnosti ne predstavlja agresivnost, možda su razumjeli da je agresivnost kada se druga djeca udaraju, gurkaju, bacaju stvari i slično.

Tabela 5. Percepcije učenika o pojavnosti vršnjačke agresije
Table 5. Perceptions of the pupils about the occurrence of peer aggression

Percepcije učenika o pojavnosti vršnjačke agresije	**Negativni efekti vršnjačke agresije**			**UKUPNO**
	Neznatni N (%)	**Umjereni N (%)**	**Izraziti N (%)**	
Niska	60 (42,5)	40 (35,6)	30 (21,8)	117 (100,0)
Prosječna	33 (25,0)	45 (38,9)	45 (36,1)	137 (100,0)
Visoka	30 (21,2)	36 (29,4)	56 (49,4)	148 (100,0)
UKUPNO	130 (29,9)	135 (34,4)	137 (35,7)	402 (100,0)

Pearson Chi-Squere=10.619; C=0.032.; df=4; p=0.005

U Tabeli 5. prikazani su rezultati korelacije među percepcijom učenika o agresivnom ponašanju i stavovima prema negativnim efektima vršnjačke agresije. Pošlo se od pretpostavke da će ispitanici koji u većoj mjeri uočavaju agresivno ponašanje među vršnjacima u svojoj školi imati izrazitiji stav prema negativnim efektima vršnjačke agresije. Dobijeni Pearson χ^2=10.619; C=0.032; df=4; p=0.005, govore o pozitivnoj povezanosti. Učenici koji opažaju da se učenici agresivno ponašaju prema drugim učenicama u školi imaju izrazitiji stav da agresivno ponašanje ima negativne posljedice na lični razvoj tih učenika. Jasno je da učenici koji su percipirali agresivnost prema nekom drugom učeniku, da će to uticati na pojavu depresivnosti, niskog samopouzdanja. Takvi učenici će slabije sklapati nova prijateljstva i željeće da se iz većine zajedničkih druženja otuđe i ne dođu kako bi izbjegli da opet budu žrtve. Uočavajući negativne efekte, stavovi naših učenika će biti da je agresivnost loš vid ponašanja koji treba eliminisati kako bi se uživalo u đačko doba, vremenu koje će pamtiti po dobrim stvarima i lijepom druženju. Rezultati iz Tabele 5. pokazuju da od ukupnog broja učenika koji u znatno većoj mjeri opažaju ispoljavanje vršnjačke agresije (visoka percepcija) njih 49,9% ima izrazitiji stav o negativnim efektima vršnjačkog agresivnog ponašanja, dok nasuprot tome 29,4% njih smatra da su efekti vršnjačke agresije umjereni i 21,2% smatra da postojanje vršnjačke agresije u školi vrši neznatani uticaj na lični razvoj tih učenika. Nasuprot tome, oni učenici koji u znatno manjoj mjeri opažaju pojavnost raznih oblika agresivnog ponašanja (niska percepcija), njih 42,5%, smatra da su posljedice agresivnosti u školi neznatne, 35,6% smatra da su umjerene, dok 21,8% učenika smatra da su posljedice vršnjačke agresije izrazite.

Iz istraživanja se može zaključiti da djeca koja opažaju agresivnost u odjeljenju/školi imaju stavove prema negativnim efektima vršnjačke agresije. Ako je u školi zastupljeno problematično ponašanje, to će imati uticaja na pojedinca. U većini slučajeva se dobio rezultat da dijete koje vidi da se neki učenik ponaša protiv normi, takvo ponašanje je štetno po obje strane. Onaj ko vrši agresivan čin nad drugim osobama ili predmetima/objektima i sam na kraju postaje žrtva. Djeca se polako odvajaju od njega, sa njim se trenutno druže i „slušaju“ samo da ne bi i oni postali žrtva, a ne zato što žele da se druže sa njim. Kod takvih osoba postoji moć za vladanjem i ispunjavanjem hirova, ali i manje samopouzdanja i svijesti o potrebama drugih ljudi pa kasnije kada pređu u neku novu sredinu mogu ostati sami jer neće imati prijatelja koji će ostati uz njih. Žrtva, onaj nad kojim se vrši i koji trpi agresivno ponašanje djeluje na više načina; povuče se, nema vjeru u sebe da može da se suprotstavi jer je manje bitno ili nema moći kao što ima druga strana. Dijete postaje depresivno, anksiozno, pojavljuju se neke somatske tegobe i izmišljaju se razlozi samo da ne ide u školu. Popustljivost u školi, izbjegavanje druženja je uveliko prouzrokovano kao posljedica agresivnosti. Stoga kada se sagleda da imamo tri grupe, i to: agresora-koji vrši nasilje, žrtvu-osoba koja trpi nasilje i posmatrače-oni koji posmatraju sa strane ovaj vid interakcije agresor-žrtva, možemo zaključiti da u većini slučajeva shvataju koliko je loše po osobu da ovaj vid komunikacije uopšte postoji u osnovnoj školi.

ZAKLJUČAK

Na osnovu dobijenih rezultata proizilazi da vršnjačko nasilje predstavlja jedan od oblika agresivnog ponašanja u školi. Za njegovu prevenciju i suzbijanje ima veliku važnost saradnja roditelja, nastavnika i uprave škole. Roditelji možda u početku pravdaju loše postupke svoje djece pa tek kasnije shvate kada moraju da se bave posledicama. Uloga naših nastavnika je velika. Nije samo da predaju lekciju koju su stavili i naveli u plan i program već smatramo da je ipak nesto veća njihova uloga. U svojoj praksi nijesu svi nastavnici jednaki i imaju različita gledišta. Sa jedne strane imaju oni koji razumiju djecu, angažuju se u rješavanju problema dok sa druge strane imaju oni koji odmah kada primijete kod djeteta agresivno ponašanje, šalju kod direktora i stručnih saradnika, jednostavno ne žele da se bave tim stvarima. Agresivnost koja se javlja u porodici prenosi se i na školu i druga polja. Dobro bi bilo da škola poveća kontrolu gdje se primijeti agresivno ponašanje i stvori klimu gdje će djeca steći i učiti ljubaznost, pravilnosti u ponašanju, samokontrolu, samopouzdanje i slično. Potrebno je angažovanje kompletnog osoblja, gdje djeca treba da budu pod kontrolom a ne da su prepuštena sama sebi. Sazrijevanjem i razvojem dijete postepeno sve više uči kako da upravlja svojom agresijom. Djeca koja ne nauče da koriste drugačije načine za postizanje svojih ciljeva i rješavanje konflikata sa drugom djecom, mogu da postanu povučena ili pak da pribjegavaju nasilnom ponašanju. U osnovnoj školi repertoar agresivnog ponašanja se proširuje, a često postaje suptilniji. U razredu agresija je čest problem i može se manifestovati na različite načine, kao što su tuče, tužakanja, odbacivanje i slično. Više je djece koji imaju negativan stav prema agresivnom ponašanju i shvataju njegove posledice. Polovičan dio ispitanika je razumio da agresivnost utiče i na pasivne oblike ponašanja, i razvijanje depresivnosti. Većina djece percipira i ima stav da agresija loše utiče na pravljenje budućih koraka u životu. Dio ispitanika smatra da percipiranje agresivnog ponašanja dovodi do razvoja tog istog ponašanja. Da agresivnost i posmatranje istog dovodi do smanjenog razvoja samopouzdanja kod djece, smatraju i naši ispitanici u većem broju. Da je zaista potrebno uputiti osnovce iz trećeg ciklusa o agresivnom ponašanju govore rezultati gdje njih ¼ ispitanika i ne zna da li ti oblici ponašanja su zaista problematični i ne razumiju njihove ishode. Možda polaze od činjenice da je to normalno ponašanje i da ne dovode do loših ishoda ili ni oni sami zaista ne znaju i potrebna im je smjernica za dalje. Na isti način potrebno je uputiti i manjinu koji percipiraju i imaju stavove da agresivno ponašanje i nije toliko štetno te da ono ne vodi ka stanju depresivnosti, manjku samopouzdanja, ignorisanja, izborima u budućnosti i slično.

LITERATURA

1. Ćetković, R. (2010). *Agresivnost djece i mladih*. Podgorica: JU Službeni list Crne Gore.
2. Ekermen, N. (1987). *Psihoanalitika porodičnog života*. Titograd: NIO „Pobjeda“ OOUR Izdavačka djelatnost i promet.
3. Erić, Lj., & Ćurčić, V. (1997). *Adolescencija*. Beograd: KBC „Dragiša Mišović“.
4. Frojd, A. (2000). *Normalnost i patologija u djetinjstvu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. From, E. (1973). *Anatomija ljudske destruktivnosti II*. Zagreb: Naprijed.

6. Goleman, D. (2002). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
7. Hrnjica, S. (1990). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*. Beograd: Naučna knjiga.
8. Korać, R. (2007). Predgovor porodičnom zakonu. Službeni list Crne Gore, Podgorica.
9. Kurpatov, A. (2006). *Pronađi mir u svojoj duši.* Beograd: Dereta.
10. Roki, N. R., i Kuzma, K. (1998). *Pripadanje*. Sremska Kamenica: Eden.
11. Skot, P. (2002). *Put kojim se ređe ide*. Beograd: ALFA, Narodna knjiga.
12. Šakotić, N. (2014). Sociometric position of students in highschool education programe in condition of inclusion. Confference proceedings from the 2nd International Conference on Research and Educatıon – "Challenges Toward the Future". University of Shkodra, Albania.
13. Vučković, D., i Mašnić, J. (2018). Suvremena obrazovna vrijednost izučavanja narodne bajke – literarni, socijalni i psihološki elementi bajke u mediteranskom kulturološkom metanarativu. *Annales–Series Historia et Sociologia*, 28(1), 119-138. DOI10.19233/ASHS.2018.09
14. Vučković, D., i Šakotić, N. (2015). Nušićeva Autobiografija – pedagoška slika postupanja davnih vremena ili svevremena didaktičko-metodička praksa? *Nastava i vaspitanje*, LXIV (2), 313-326.
15. Vučković, D., i Šakotić, N. (2018). Recepcija glavnog junaka filma Forest Gamp u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. U. B. Mikanović (Ur.), „Banjalučki novembarski susreti 2017" (str. 521-537). Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
16. Žunić-Pavlović, V. (2004). *Evaluacija u resocijalizaciji*. Beograd: Partenon.

HOLISTIČKI MULTIDISCIPLINARNI PRISTUP OBITELJI KOJA SE SUOČAVA S TEŠKOĆAMA U FUNKCIONIRANJU DJETETA

A HOLISTIC MULTIDISCIPLINARY APPROACH TO A FAMILY FACED WITH FUNCTIONAL DISABILITIES OF A CHILD

Sanja JANDRIĆ, Marija REBIĆ
Udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu Osječko-baranjske županije,
Osijek, Republika Hrvatska

Prikaz slučaja

APSTRAKT
Suvremeni pristup obitelji koja se suočava s određenim teškoćama u funkcioniranju ili razvoju djeteta podrazumijeva multidisciplinarni pristup koji ima za cilj smanjenje teškoća i unapređenje djetetovih kompetencija, povećanje funkcionalnosti djeteta, ali i podršku obitelji kroz edukaciju i savjetovanje. U radu se želi prikazati kako holistički multidisciplinarni pristup, koji stavlja naglasak na suradnju različitih struka i uključuje široki spektar intervencija, dovodi do poboljšanja vještina učenja kod desetogodišnjeg djeteta. Konkretno, riječ je o radu psihologa s djetetom i paralelno psihoterapeuta s obitelji. Direktan rad psihologa s djetetom bio je usmjeren na učenje i jačanje kognitivno mnestičke tehnika, poboljšanje funkcija pažnje, usvajanje tehnika učenja, trening brzine obrade informacija. Drugi dio rada psihologa s djetetom bio je usmjeren na jačanje pozitivnog samopoimanja i redukcije anksioznosti. Psihoterapijski rad s roditeljima odnosio se na razrješenje roditeljevih unutarnjih potreba i zapreka potrebnih za korekciju odgojnih stilova i njihovo usklađivanje, učenje vještina kompetentnog roditeljstva, te poboljšanje obiteljske klime u kontekstu poticanja i podržavanja djeteta. Sustavnim i kontinuiranim radom na oba područja te suradnjom stručnjaka došlo je do poboljšanja kognitivnih funkcija kod dječaka te minimiziranja efekta specifičnih teškoća učenja te aktualno poboljšanog psihičkog statusa. Sukladno s time, došlo je do poboljšanja cjelokupnog funkcioniranja obiteljskog života, smanjenja stresa članova obitelji i poboljšane kvalitete života čitave obitelji. Multidisciplinarni pristup baziran na holističkom konceptu pokazao se kao izuzetno uspješan alat u rješavanju ovakve vrste problematike.

Ključne riječi: multidisciplinarni pristup, teškoće učenja, kvaliteta života obitelji

ABSTRACT
Contemporary approach to the family facing certain functional or developmental disabilities of a child implies a multidisciplinary approach which is aimed at reducing disabilities and improving child's competencies, increasing the functionality of a child, and supporting family through education and counseling. In the paper it wants to be shown how a holistic multidisciplinary approach, which emphasizes the co-operation of different professionals and includes wide range of interventions, leads to improved learning skills in a ten-year-old child. Specifically, it includes the work of a psychologist with a child and a simultaneous work of a psychotherapist with a family. The direct work of a psychologist with a child was focused on learning and strengthening cognitive mnemonics techniques, improving functions of attention, internalization of learning techniques, training speed processing information. The second part of the psychologist's work with the child had focus on strengthening positive self-esteem and

reducing anxiety. Psychotherapeutic work with the parents included solving the parent's internal needs and impediments which were indispensable for correction of parents education styles and their harmonization, learning the skills of competent parenting, and improving the family climate in the context of encouraging and supporting the child. Systematic and continuous work in both areas and cooperation of professionals resulted in enhanced cognitive functions in a child, minimizing the effects of specific learning difficulties and the improved mental status. In accordance with that, there has been an improvement in the overall functioning of family life, the reduction of stress of each family member and the improved quality of life of the whole family. The multidisciplinary approach, based on the holistic concept, has proven to be an extremely successful tool in solving this type of problem.

Key words: multidisciplinary approach, learning disabilities, family quality of life

UVOD

Suvremeni pristup obitelji koja se suočava s određenim teškoćama u funkcioniranju ili razvoju djeteta podrazumijeva multidisciplinarni pristup koji stavlja jednaki naglasak na dijete i na obitelj. Cilj je smanjenje teškoća i unapređenje djetetovih kompetencija, povećanje funkcionalnosti djeteta, ali i podršku obitelji kroz edukaciju i savjetovanje.
Holistički multidisciplinarni pristup obitelji provode stručnjaci različitih profila, motivirani i spremni na suradnju s ostalim stručnjacima i roditeljima. Multidisciplinarni holistički pristup podrazumijeva procjenu svih razvojnih domena (kognitivne, emocionalne, bihevioralne, socijalne, psihodinamske, motoričke, adaptivne) od strane različitih stručnjaka koji se bave djecom, integraciju dobivenih informacija te provedbu terapijskih intervencija u svrhu poticanja razvoja. Uspješna integracija i dobra koordinacija između stručnjaka pozitivno utječu na rezultate ali i kvalitetu intervencija koje se provode. Međusobna podrška, suradnja, supervizija i kontinuirana edukacija u multidisciplinarnom pristupu doprinose dodatno profesionalnom rastu stručnjaka. Ovakav holistički pristup podrazumijeva ne samo interdisciplinarnu suradnju stručnjaka, već i suradnju stručnjaka i roditelja. Suradni odnos roditelja i stručnjaka dovodi do toga da su roditelji partneri u cjelokupnom procesu rehabilitacije djeteta. To podrazumijeva da roditelji imaju aktivnu ulogu, ali i odgovornost (Starc, 2014).
Kada dijete ne napreduje u skladu sa svojom dobi i u korak sa svojim vršnjacima, često postaje toga svjesno, što osobito dolazi do izražaja u osnovnoškolskoj dobi. Kao posljedica toga, često se javljaju i emocionalni problemi kod djece. Teškoće u učenju su najčešći oblik razvojnih problema u djece osnovnoškolske dobi, s prevalencijom od 7% u općoj populaciji djece. Teškoće u učenju predstavljaju poremećaj jednog ili više temeljnih psiholoških procesa koji su uključeni u razumijevanje i korištenje usmenog ili pismenog jezika. Očituju se u oslabljenim akademskim vještinama u nekom od područja poput usmenog izražavanja, razumijevanja govora, čitanja, pisanja ili aritmetičkih vještina. Obično ih karakterizira nesuglasje s prosječnim ili iznadprosječnim intelektualnim sposobnostima ili nesuglasje između očekivane razine školovanja i postignutog uspjeha. Osim ovih obilježja učestala je pojava psihičkih problema kod djece s teškoćama učenja, poput sniženog samopoštovanja, narušene slike o sebi, anksiozno-depresivnih simptoma, visoke reaktivnosti, naglašene hostilnosti i visoke razine frustracije. Kako će se dijete nositi s izazovima školovanja

uvelike ovisi o podršci unutar obitelji. Obitelj predstavlja temelj njihova cjelokupnog razvoja, tjelesnog, psihičkog i socijalnog. Kada se pojave određene teškoće u funkcioniranju djeteta, čitava se obitelj stavlja u specifični položaj, te odgoj djeteta tada poprima novu dimenziju izazova za roditelje i roditeljstvo u cjelini. Rizici razvoja djeteta s utvrđenim teškoćama imaju svoje izvorište kako u obilježjima djetetova medicinskog problema tako i u načinima na koje roditelji reagiraju na dijete s teškoćama i što poduzimaju (Delongis & Holtzman, 2005). Istraživanje o roditeljskim postupcima s djecom rane i predškolske dobi pokazalo je da je kod roditelja djece s teškoćama značajno izraženiji osjećaj zabrinutosti o ponašanju i razvoju djeteta negoli u roditelja djece tipičnog razvoja (Deater-Deckard, 2005). Često na početku roditelji doživljavaju krizu, strahove i ulažu pojačan napor za savladavanje izazova koji su pred njima. Razina stresa u obitelji se znatno povećava, a načini nošenja s takvim stresom ovise o mnogim faktorima kao što su kapaciteti obitelji, crte ličnosti članova obitelji, strategije obitelji za nošenje sa stresom te sposobnost uspostavljanja obiteljske ravnoteže (Baxter, Cummins, & Yiolitis, 2000). Mijenja se i subjektivni doživljaj roditeljstva, koji u znatnoj mjeri određuje roditeljsko ponašanje i odnos prema djetetu. Kako će se roditelji suočiti s pojačanom potrebom za skrbi, odgojem i obrazovanjem djeteta, te kako će osigurati uvjete za postizanje maksimuma u psihofizičkom razvoju djeteta uvelike ovisi o podršci i potpori koju primaju iz okoline.
Cilj ovog rada jest, prema multidisciplinarnom pristupu, kroz kognitivno mnestičke i kognitivno bihevioralne tehnike potaknuti razvoj kognitivnih kapaciteta kod djeteta s teškoćama učenja te minimalizirati emocionalne smetnje. Kroz psihoterapijski rad s roditeljima cilj je podučiti ih pozitivnim i učinkovitim načinima nošenja sa stresom, te promijeniti prisutne negativne roditeljske doživljaje (sebe kao roditelja, odnos između sebe i djeteta te djetetovih postignuća) a samim time i potaknuti pozitivne promjene u roditeljskom ponašanju.

PRIKAZ SLUČAJA

Sudionici ove studije slučaja bili su desetogodišnje dijete s utvrđenim teškoćama učenja i članovi njegove obitelji koju su činili majka, otac i mlađi brat.
Dijete. Radilo se o dječaku, u dobi od deset godina, polaznika trećeg razreda osnovne škole. Iz heteroanamnestičkih podataka prikupljenih od roditelja dobiveni su podaci o trudnoći i ranom razvoju. Dječak je rođen u kompletnoj primarnoj obitelji kao stariji od dvoje djece iz uredne, kontrolirane trudnoće i poroda, Apgar scora 10/10. Rani psihomotorički razvoj bio je uredan, dječak je na vrijeme prohodao, progovorio i uspostavio kontrolu sfinktera. Pohađao je dječji vrtić od svoje treće godine te je bio uredno vršnjački adaptiran. U osnovnu školu krenuo je u dobi od sedam godina. Na tjelesnom planu nije teže bolovao.
Prije uključivanja u terapijski rad dječak je psihodijagnostički obrađen, pri čemu je utvrđen prosječan kvocijent intelektualnog razvoja, uz velike intervarijabilne razlike i nizak rezultat na pokazateljima kratkoročnog pamćenja i brzine obrade informacija uz prisutne indikatore smetnje pažnje. Kapacitet dugoročnog pamćenja, sposobnost mišljenja te vidne i slušne perceptivne funkcije su bile uredne.
Na bihevioralno emocionalnom aspektu kod dječaka je registrirana povišena razina simptoma anskioznosti te nisko samopoimanje. Dječaku su dijagnosticirane specifične

teškoće učenja. Do sada nije bio uključen u nikakve terapijske intervencije.
Prije intervencije, kroz inicijalnu psihoterapijsku procjenu i intervju s roditeljima prikupljeni su podaci o psihičkom statusu i općem funkcioniranju roditelja i mlađeg djeteta. Majka djeteta bila je visoko obrazovana žena u dobi od četrdeset godina. Otac je bio visoko obrazovan, također u dobi od četrdeset godina. Oba roditelja bila su zaposlena. Mlađe dijete je bilo u dobi od šest godina i pohađao je dječji vrtić te je bio urednog psihičkog statusa. Iz anamnestičkih podataka utvrđeno je da članovi obitelji nisu bolovali ni od kakvih medicinskih i genetskih stanja, te da kod oba roditelja nikada nisu registrirane teškoće učenja niti su bolovali od psihičkih problema. Kod oba roditelja objektivno su izmjereni razina stresa i doživljaj roditeljstva pomoću Skale samoprocjene kompetentnosti roditelja (Gibaud-Walston & Wandersman, 1978) i Skale percipiranog stresa (Cohen, Kamarck, & Mermellstein, 1983). Dobiveni rezultati ukazivali su na visoku razinu stresa kod oba roditelja (na skali percipiranog stresa majka je postigla 35 bodova, a otac 33 boda). Doživljaj roditeljske kompetentnosti bio je nizak kod oba roditelja (na skali smaoprocjene kompetentnosti roditelja majka je postigla 26 bodova, a otac 24 boda). Procijenjeno je da zbog dobi i urednog psihofizičkog stuatusa u ovom trenutku nema potrebe za uključivanjem mlađeg djeteta u intervencije te da će benefiti od rada s roditeljima biti dovoljni. Članovi obitelji do sada nisu bili uključeni u nikakav oblik psihoterapijskog tretmana.
U prvim seansama kroz razgovor, opservaciju i terapeutsko propitkivanje su utvrđeni ovi problemi kod majke: distorzirano mišljenje koje je uključivalo konfuznost, neorganiziranost i pretjeranu nerealnu zabrinutost, niska razina samopouzdanja te neučinkoviti načini nošenja sa stresom. Problemi utvrđeni kod oca su bili neučinkoviti načini nošenja sa stresom i emocionalne teškoće (neadekvatno iskazivanje emocija, izostanak emocionalnih reakcija koji je često dovodio do sukoba s majkom). Kod oba roditelja je bilo vidljivo da je njihov doživljaj sebe kao roditelja narušen uslijed djetetovih teškoća, te da sebe ne doživljavaju kao roditelja adekvatnog da se nosi s cjelokupnom situacijom.

Intervencije

Dijete je bilo uključeno u terapijski rad s dječjim psihologom. Budući da je opći psihofizički status ispitan opsežnom psihodiagnostičkom obradom, dodatnom obradom željelo se provjeriti vještinu čitanja i pisanja i fonološku svjesnost. U tu svrhu primijenjeno je nekoliko zadataka sa slovima, uključujući prepoznavanje slova, čitanje, prepisivanje, pisanje te zadatke s riječima. U svrhu ispitivanja fonološke svjesnosti primijenjen je zadatak pronalaženja prvog odnosno posljednjeg fonema u riječi, zadatak prepoznavanja riječi nakon kombiniranja fonema, analiziranja riječi putem fonema, pronalaska riječi putem prvog ili zadnjeg fonema. Dječak je pokazivao teškoće prilikom zadataka čitanja, pisanja te zadataka riječima, kao i teškoće u svim zadatcima s fonemima.
Terapijsko intervencijski program stvoren je prema multimodalnom metodološkom i senzornom pristupu kombinirajući elemente iz više terapijskih tehnika i pravaca te je kreiran za individualne potrebe desetogodišnjeg djeteta. Kognitivno mnestičke tehnike i metode učenja, te metode poticanja psihomotoričke brzine primijenjivane su s ciljem poticanja razvoja vještina čitanja, jačanja kapaciteta kratkoročnog pamćenja, poticanja razvoja usmjerene pažnje i koncentracije te povećanja psihomotoričke efikasnosti. Od

tehnika korišteni su zadaci traženja uz distraktore, zadaci prepoznavanja, zadaci dosjećanja, zadaci pronalaženja, zadaci prepoznavanja riječi, zadaci čitanja. Kognitivno bihevioralne tehnike primjenjivane su s ciljem redukacije anksioznosti, jačanja pozitivne slike, razvoja asertivnosti te poboljšanja općeg zadovoljstva. Od tehnika korištene su bihevioralna aktivacija, trenig asertivnosti, modeliranje, zadaci rješavanja problema, izmjena kognitivnih distorzija. Terapijsko tretmanske intervencije provodile su se jedanput tjedno u trajanju od 60 minuta kroz period od osam mjeseci, kombinirajući u svakom susretu pola vremena rad na kognitivnim funkcijama te pola vremena rad na emocionalnom aspektu.
Roditelji su uključeni u psihoterapijski rad s psihoterapeutom specijalizantom transakcijske analize. U inicijalnom psihoterapijskom susretu s roditeljima uočena je potreba za zasebnim pojedinačnim radom sa ocem i s majkom. Psihoterapijski rad je baziran na tehnikama transakcijske analize. Kroz razgovor i sklapanje ugovora o promjeni i željenom cilju, specificirali su se individualne promjene i ciljevi koji se žele postići kod svakog roditelja. Psihoterapijski rad se odvijao jednom tjedno u seansama od 60 minuta s ocem i majkom u zasebnim terminima, u periodu od osam mjeseci. Na početku rada i tokom svake seanse dogovoren je cilj koji se želi postići i promjenu koja se želi uočiti. Kod majke su s ciljem razrješavanja distorziranog mišljenja, konfuzije i neorganiziranosti korištene intervencije-dekonfuzija, dekontaminacija mišljenja i rad s ranim odlukama. Kako bi se smanjila pretjerana nerealna zabrinutost majke korištena intervencija je bila dekontaminacija mišljenja, konfrontacija i rad s nezavršenim potrebama. U svrhu boljeg nošenja sa stresnim situacijama učile su se učinkovite strategije nošenja sa stresnim situacijama. Reodlučivanjem i reparenting intervencijama utjecalo se na nisko samopouzdanje koje je bilo prisutno kod majke. Kako je nisko samopouzdanje utjecalo i direktno na komunikaciju s drugim ljudima, uvježbavale su se tehnike pozitivne komunikacije i izražavanja vlastitih potreba. Kod oca su korištene intervencije u svrhu emocionalnog osvještavanja, otvaranja i primjerenog emocionalnog reagiranja. To se postiglo kroz rad s ranim odlukama, rad s nezavršenim potrebama i re-childing intervencijama. Za nošenje sa stresnim situacijama korištene su i uvježbavane učinkovite strategije za nošenje sa stresom.

DISKUSIJA

Teškoće učenja, kada se pojave, mogu imati ozbiljne psihološke, obrazovne i socijalne posljedice po razvoj djeteta. Osim što teško savladavaju gradivo, nesrazmjer između uloženog truda u učenje i rezultata najčešće ih čini nemotiviranima za učenje i nezadovoljnim vlastitim akademskim uspjehom (Kiernan & Kiernan, 1994). U skladu s tim, ta djeca gotovo svaki dan doživljavaju situacije u kojima osjećaju sram, napetost, frustraciju, socijalnu izolaciju, ili bezvoljnost (Gutermuth et al., 2005). Takve situacije mogu dovesti do razvoja negativne slike o sebi, narušenog raspoloženja, sniženog samopoštovanja i anksiozno-depresivnih simptoma (Chadwick, Momcilovic, Rossiter, Stumbles, & Taylor, 2001). Kako bi se spriječili ovi nepovolji utjecaji na razvoj djeteta, jako je bitno rano uočavanje teškoća, detaljna psihodijagnostička obrada i dijagnoza te rano uključivanje u primjerenu vrstu terapije. Poznato je da djeca s teškoćama učenja imaju deficite u jednom ili nekoliko kognitivnih procesa, uključujući fonološko procesiranje, slušno procesiranje, pažnju, kratkoročnu memoriju i radnu

memoriju (Masoura, 2006). U skladu s time, u istraživanju Swanson & Berninger (1996) dokazano je da djeca s tekoćama učenja pokazuju nizak učinak u zadacima radnog pamćenja. Općenito, kognitivni deficiti povezani s teškoćama učenja te intervencije kreirane u svrhu poboljšanja kognitivnih funkcija istražuju se i razvijaju u okviru neurokognitivnih znanosti, kognitivne psihologije, psihologije obrazovanja te područja edukacijske rehabilitacije. Rezultati različitih studija sugeriraju da se treningom kognitivnih funkcija potiče plastičnost mozga u djece, odnosno da se na taj način stvaraju novi neuronski putevi koji preuzimaju funkciju oštećenog područja i time omogućuju pravilno prenošenje signala i izvođenje vještina, u ovom slučaju vještina učenja (Takeuchi et al., 2010). U skladu s time, istraživanje Perriga, Hollensteina & Oelhafen (2009) je pokazalo da se treningom kognitivnih funkcija poboljšava izvedba u vještinama čitanja, pisanja i računanja kod djece s teškoćama učenja. Nakon pregleda relevante literature i smjernica o učinkovitim tretmanskim intervencijama kreiran je individualni program za desetogodišnjaka koji je imao za cilj potaknuti razvoj kognitivnih funkcija, minimalizirati teškoće učenja te reducirati emocionalne teškoće. Ovaj program se oslanjao na multimodalne metodološke i senzorne principe te je kombinirao elemente iz nekoliko terapijskih tehnika i pravaca. Tako su upotrebljene tehnike za trening i razvoj kognitivnih funkcija te razvoj vještine čitanja prema neurokognitivnim načelima i načelima iz kognitivne psihologije i psihologije obrazovanja. Kontinuiranim terapijski rad i intervencije usmjerene na kognitivni aspekt primijenjivale su se kroz period od osam mjeseci. Nakon toga, dječak je ponovno psihodijagnostički obrađen (retest) pri čemu su rezultati testiranja pokazali da je došlo do značajnog povećanja kapaciteta kratkoročnog pamćenja, veće usmjerenosti pažnje, usvojene vještine čitanja i razvojno primjerene psihomotorne brzine. Odnosno, dječak je postigao razvojno uredne rezultate na ispitivanim kognitivnim funkcijama te nisu registrirane teškoće učenja. Ponovnom provjerom vještina čitanja i pisanja i fonološke svjesnosti nisu se uočavale teškoće rješavanja zadataka. Ovakvi terapijski ishodi u skladu su s rezultatima ranijih istraživanja koja su pokazala da trening kognitivnih funkcija kod djece s registriranim teškoćama učenja dovodi do poboljšanja vještina pisanja (Aghababaei & Malekpour, 2010). Što se tiče psihičkog statusa, osim utvrđene visoke razine anksioznosti i niskog samopoimanja, dječak je na početku tretmana izražavao opće nezadovoljstvo vlastitim funkcioniranjem, doživljaj nekompetentnosti za svladavanje nastavnog gradiva, osjećaje tuge, potištenosti i bezvoljnosti te slabiju socijalnu prilagodbu u skupini vršnjaka. Terapijske intervencije kreirane su prema individualnim potrebama dječaka, s ciljem redukcije anksioznih simptoma, jačanja pozitivne slike o sebi i samopoštovanja, socijalnog osnaživanja, učenja asertivnog ponašanja i poboljšanog raspoloženja. Rad se odvijao prema teorijskim principima razvojne psihologije i razvojne psihopatologije. Za promjenu obrazaca doživljavanja i ponašanja dječaka koristile su se tehnike iz kognitivno bihevioralnog psihoterapijskog pristupa. Čitavo vrijeme trajanja intervencija dječak je izvještavao o subjektivno poboljšanom psihičkom statusu. Po završetku terapije dječak je izvijestio o boljoj socijalnoj prilagodbi, urednom raspoloženju i osjećaju općeg zadovoljstva. Ponovnom psihodjagnostičkom obradom (retestom) opći psihički status bio je uredno funkcionirajući. Nije utvrđena povišena razina anksioznih simptoma te je samopoimanje bilo primjereno.

Psihoterapijski rad s roditeljima imao je za cilj potaknuti pozitivne promjene u samom

roditeljskom ponašanju koje bi dovele do smanjenja razine stresa, usvajanja učinkovitih obrazaca nošenja sa stresom i učinkovitog iskazivanja emocija, te osnaživanje roditelja za svakodnevno funkcioniranje. Krajnji i željeni ishod psihoterapijskog rada s roditeljima jesu roditelji osnaženih kapaciteta za adekvatno obnašanje zahtjevne roditeljske uloge. Psihoterapijski rad s majkom započeo je s razrješavanjem distorziranog mišljenja. Naglasak je stavljen na učenje strategija koje su vrlo brzo dovele do dekonfuzije mišljenja i bolje organizacije vremena. Kako odgajanje djeteta s određenim teškoćama uključuje gotovo svakodnevne odlaske na terapije i iziskuje zahtjevniju dnevnu skrb, bolja organizacija vremena majci je uvelike doprinijela da se lakše nosi sa svakodnevnim obvezama. Nerealne pretjerane zabrinutosti majke su rješavane kroz dekontaminaciju mišljenja i rad s nezavršenim potrebama. To je vrlo brzo dovelo do toga da je majka znala prepoznati koje su situacije i problemi realno zabrinjavajući, a koji nisu, te koliko je vremena optimalno za rješavanje određenih problema i situacija. Zatim je psihoterapijski rad usmjeren na podizanje samopouzdanja. Nisko samopouzdanje je također utjecalo na komunikaciju s drugim ljudima gdje bi se majka uglavnom podređivala tuđem mišljenju i ne bi izražavala vlastito. Posljedica toga je bila nezadovoljstvo sobom i još niže samopouzdanje. To se osobito odražavalo na suradnju majke i stručnjaka te komunikaciju s okolinom, koja je često bila puna pitanja i nerazumijevanja vezano za djetetove teškoće. Rad je uključivao razvijanje pozitivne slike o sebi, dekontaminaciju predrasuda o sebi i drugima, te tehnike za pozitivnu komunikaciju. Kako je samopouzdanje majke raslo, posljedično tome su se i teškoće u komunikaciji smanjivale. Uslijedio je rad na učinkovitijem načinu nošenja sa stresom. Majka je kroz psihoterapijski rad naučila kako se emocionalno nositi sa stresom te kako odabirati i upotrebljavati učinkovite tehnike nošenja sa stresnim situacijama. Ponovnom primjenom Skale percipiranog stresa uočena je značajno niža razina stresa u odnosu na mjerenje prije počeetka psihoterapije (20 postignutih bodova). Subjektivni iskaz majke nakon psihoterapijskog procesa ukazivao je na napredak u području emocionalne osviještenosti, učinkovitog korištenja i organizacije vremena, te učinkovitijeg načina nošenja sa stresom. Također emocionalne teškoće vezane za doživljaj sebe kao nekompetentnog roditelja su znatno smanjene. Pri ponovnoj primjeni Skale roditeljske kompetentnosti majka je postigla 43 boda, odnosno doživljaj sebe kao kompetentnog roditelja je porastao u odnosu na početnu situaciju. Najveći napredak kod majke bio je vidljiv u viđenju vlastitog roditeljskog postignuća te doživljaju sebe kao roditelja koji ima sve potrebne kompetencije da se nosi s izazovima roditeljstva.

Psihoterapijski rad s ocem je započeo s razrješavanjem emocionalnih teškoća. Rad se bazirao na uklanjanju emocionalnih prepreka koje je otac imao, a zbog kojih nije na adekvatan način iskazivao svoje emocije ili su one u potpunosti izostajale. Ne iskazivanje emocija je dovodilo do konflikata između oca i majke, koji su se s vremenom smanjili kako je otac učio adekvatne emocionalne odgovore, primjerene trenutnoj situaciji. Također emocionalne teškoće prisutne kod oca su utjecale na prihvaćanje zahtjevne situacije u kojoj se obitelj našla, kao i na prihvaćanje djeteta kao takvog kakvo jest. U subjektivnom iskazu otac je navodio kako mu je psihoterapijski rad uvelike pomogao da prihvati ovakvu obiteljsku situaciju te razriješi negativne emocije vezane za teškoće djeteta. Pri ponovnoj primjeni skale roditeljske kompetentnosti otac je postigao 47 bodova, što je ukazivalo na veliki napredak i

promjenu doživljaja roditeljstva kod oca. Napredak je postignut u smanjenju frustracije, nervoze i napetosti koje su povezane s roditeljskom ulogom te doživljaju sebe kao kompetentnog roditelja. Paralelno s tim radom radilo se i na tehnikama učinkovitog nošenja sa stresom. Kroz psihoterapijski rad otac je naučio primjereno reagirati na stresne situacije i pozitivne strategije nošenja sa stresom. Ponovnom primjenom skale percipiranog stresa uočena je niža razina stresa u odnosu na razinu izmjerenu prije početka psihoterapisjkog rada (15 postignutih bodova u odnosu na ranije postignuta 33 boda). Otac je navodio da mu je psihoterapijski rad pomogao u svakodnevnom nošenju s izazovnim i stresnim situacijama te smanjenju frustracija.

ZAKLJUČAK

Holistički multidisciplinarni pristup primijenjen u prikazanom slučaju razrješava teškoće u funkcioniranju djeteta i obitelji na aktivan način stavljajući naglasak na partnerstvo s roditeljima, suradnju među stručnjacima, osnaživanje i razvoj potencijala kako djeteta tako i roditelja. Ovakav pristup, kombinirajući intervencije iz više područja i pravaca te djelujući na više razina problema, pokazao se izuzetno uspješnim u rješavanju kompleksne obiteljske dinamike. Kao krajnji rezultat ovakvog pristupa i suradnje među stručnjacima postiže se kompletni oporavak i pruža uvjete za pozitivnu klimu. Posljedično tome kvaliteta života pojedinaca i čitave obitelji raste.

LITERATURA

1. Abedi, A., & Aghababaei, S. (2011). Effectiveness of working memory training on improving academic performance of children with mathematics learning disability. *Journal of Clinical Psychology*, 4, 73-81.
2. Aghababaei, S., & Malekpour, M. (2010). Effectiveness of executive functions training (in relation with working memory & response inhibition) on improvement of executive functions and academic performance of students with spelling learning disability. University of Isfahan, Isfahan, Iran.
3. Baxter, C., Cummins, R. A., & Yiolitis, L. (2000). Parental stress attributed to family members with and without disability: a longitudinal study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25, 105-18. doi: 10.1080/1326978005003352.
4. Chadwick, O., Momcilovic, N., Rossiter, R., Stumbles, E., & Taylor, E. (2001). A randomized trial of brief individual versus group parent training for behaviour problems in children with severe learning disabilities. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 29, 151-167.
5. Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
6. Deater-Deckard, K. (2005). Parenting stress and children's development: Introduction to the special issue. *Infant and Child Development*, 14, 111-115. doi: 10.1002/icd.383.
7. DeLongis, A. & Holtzman, S. (2005). Coping in context: The role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality*, 73, 1-24. doi: 10.1111/j.14 676494.2005.00361.x.
8. Gibaud-Walston, J., & Wandersman, L. P. (1978). Parenting sense of competence scale. In: J. Touliatos, B.R. Perlmutter & G.W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques* (pp. 166-167). Thousand Oaks: Sage Publications.
9. Gutermuth, A. L., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behavior and

preschoolers' social competence and behavior problems in the classroom. *Infant and Child Development, 14*, 133-154. doi:10.1002/icd.

10. Kiernan, C. & Kiernan, D. (1994). Challenging behaviour in schools for pupils with severe learning difficulties. *Mental Handicap Research*, 7, 177-201.
11. Masoura, E. V. (2006). Establishing the link between working memory function and learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4, 29-41.
12. Perrig, W. J., Hollenstein, M., & Oelhafen, S. (2009). Can we improve fluid intelligence with training on working memory in persons with intellectual disabilities. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8, 148-164.
13. Swanson, H. L., & Berninger, V. W. (1996). Individual differences in children working memory and writing Skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 358-385.
14. Starc, B. (2014). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
15. Takeuchi, H., Sekiguchi, A., Taki, Y., Yokoyama, S., Yomogida, Y., Komuro, N., Yamanouchi, T., Suzuki, S., & Kawashima, R. (2010). Training of working memory impacts structural connectivity. *Journal of Neuroscience*, 30(9), 3297-3303.

PREVALENCIJA GOJAZNOSTI I TELESNA STRUKTURA KOD DECE MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA

PREVALENCE OF OBESITY AND BODY STRUCTURE IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Dalibor STEVIĆ[1], Nebojša MITROVIĆ[1], Dejan STEVIĆ[2]
[1]Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Pedagoški fakultet, Bijeljina, Bosna i Hercegovina
[2]Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta, Pale, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Današnji način života dece i omladine gde dominiraju tehnološke inovacije pametni telefoni, računari, internet, loše prehrambene navike itd., jedan je od glavnih uzročnika hipokinezije, a samim tim kao uzročno posledična veza i u kontinuitetu rastućeg broja dece sa problemom prekomerne telesne uhranjenosti. Svetska zdravstvena organizacija (WHO) gojaznost smatra jednim od vodećih problema po javno zdravlje u svetu. Zdravstveni problemi usled gojaznosti su brojni, visok krvni pritisak, visok nivo holesterola u krvi, povećan rizik od poremećaja na toleranciju glukoze, problemi sa disanjem, zglobovima, depresija, narušeno socijalno, fizičko i emocionalno funkcionisanje i mnogi drugi. Cilj istraživanja bio je da se ispita zastupljenost gojaznosti i analizira telesna struktura kod dece mlađeg školskog uzrasta savremenom dijagnostičkom aparaturom. Sprovedeno istraživanje je bilo transverzalnog karaktera što znači da je realizovano samo jedno merenje na uzorku od 482 ispitanika mlađeg školskog uzrasta sa teritorije grada Bijeljina uz poštovanje etičkih principa Helsinške deklaracije za biomedicinska istraživanja. Svi ispitanici su u trenutku merenja bili polaznici Osnovne škole „Jovan Dučić“ iz Bijeljine. Analiza telesne strukture i prevalence gojaznosti kod dece izvršena je pomoću bioelektrične impedanca Tanita TBF 300. Dobijeni rezultati istraživanja ne pokazuju visok procenat zastupljenosti gojaznosti i narušene telesne strukture kod analiziranog uzorka ispitanika iz Bijeljine. Zdravlje nacije je svakodnevno ugroženo, kako zbog savremenog načina života, tako i zbog nepostojanja svesti o neophodnosti svakodnevne rekreacije i fizičke aktivnosti.

Ključne reči: gojaznost, telesna struktura, bioeletrična impedanca, mlađi školski uzrast

ABSTRACT
Today's way of life of children and youth, dominated by technological innovations, smartphones, computers, the Internet, bad eating habits, etc., is one of the main causes of hypokinesia, and consequently as a causal relationship and in the continuity of the growing number of children with the problem of overweight eating. The World Health Organization (WHO) considers obesity one of the leading public health problems in the world. Health problems due to obesity are numerous, high blood pressure, high blood cholesterol levels, increased risk of glucose tolerance disorders, breathing problems, joints, depression, impaired social, physical and emotional functioning, and many others. The aim of the study was to examine the prevalence of obesity and analyze the body structure in children of the younger school age with a modern diagnostic apparatus. The conducted research was of transversal character, which means that only one measurement was carried out on a sample of 482 younger schoolchildren from the territory of the city of Bijeljina, while respecting the ethical principles of the Helsinki Declaration for Biomedical Research. At the moment of the measurements, all participants were participants of the elementary school "Jovan Ducic" from Bijeljina. The

analysis of the body structure and prevalence of obesity in children was performed using the bioelectric impedance Tanita TBF 300. The obtained results of the study show no high percentage of obesity and impaired body structure in the analyzed sample of the examinees from Bijeljina. The health of the nation is endangered every day, both because of the modern way of life, and because of the lack of awareness about the necessity of everyday recreation and physical activity.

Key words: obesity, body structure, bio-cell impedance, younger school age

UVOD

Povećana telesna masa i gojaznost, smatraju se važnim pitanjima javnog zdravlja, kako u svetu, tako i u Evropi. U Bosni i Hercegovini, i zemljama regiona, ovaj progresivni problem se još uvek ne rešava sistematski (Stević, Mitrović, Cicović, i Stanojević, 2018). U svetu se povišena telesna masa i gojaznost smatraju važnim društvenim zdravstvenim problemom (The Surgeon General's Call to Action to Prevent and Decrease Overweight and Obesity, 2001). Istraživanja pokazuju da zdravi ljudi identifikuju prekomernu telesnu masu kao jedan od deset vodećih zdravstvenih problema (Hedley et al., 2004). Prevalencija gojaznosti i loša telesna kompozicija povećane su i kod dece i kod odraslish. U Kanadi je na primer prevalencija dece mlađeg školskog uzrasta koji su bili gojazni za petnaest godina povećana 20%, a u Sjedinjenim Američkim Državama za oko 30%. Zdravstveni problemi povezani sa gojaznošću obično se javljaju u odraslom dobu, ali tada već čovek teško uspeva da trajno izgubi telesnu masu, između ostalog i zbog prirodnog usporavanja metabolizma sa godinama. Neki od mogućih zdravstvenih problema koji su direktno povezani sa gojaznošću su dijabetes tip 2, faktori rizika za kardiovaskularna oboljenja, socijalne i psihološke posledice, odbijanje od strane vršnjaka, razni oblici vršnjačke agresije (Baum & Forehand, 1984).

Etiopatogeneza dečije gojaznosti je multifaktorska i uključuje genetske, neuroendokrine, metaboličke, psihološke, ekološke i socio-kulturne faktore.Pored navedenih, jedan od najčešćih uzroka prekomerne telesne mase i narušene kompozije tela je i neadekvatna ishrana i obroci koji nisu nutritivno izbalansirani. Od svog nastanka pedesetih godina dvadesetog veka, brza hrana postala je veoma zastupljena kod dece i omladine, kako u svetu tako i kod nas. Konzumacija brze hrane iz godine u godinu se stalno povećava, kao i broj restorana brze hrane (Technomic, 2002). Ovaj vid ishrane podrazumeva hranu sa vrlo malo ili nimalo vlakana, mnogo šećera, veštačkih zaslađivača, masti. Brza hrana obuhvata sve segmente ljudskog društva, lokalne zajednice, škole, bolnice, čini se da su ovi trendovi vođeni masovnim reklamnim i marketinškim kampanjama usmerenim na decu i njihove roditelje (Zive et al., 2002; Cram, Nallamothu, Fendrick, & Saint, 2002).

Poslednjih godina prikupljeni su podaci iz laboratorijskih i epidemioloških studija koji podržavaju hipotezu da je smanjeno spavanje jedan od uzročnika povećane prevalencije gojaznosti. Smanjenje sna može uticati na energetski balans i dovesti do povećanja telesne mase na sledeći način:regulacijom apetita, ostatkom više vremena za jelo i smanjenom potrošnjom energije.

Potreba za efikasnom prevencijom prekomerne telesne mase i gojaznosti se generalno smatra hitnim, kako u zemlji, tako i u regionu. Ključno pitanje nije u tome da li sprečiti

prekomernu telesnu masu i gojaznost kod dece, već kada je pravo vreme za uvođenje programa i preventivnih mera koje će doprineti rešavanju tog problema. Tokom predškolskog uzrasta, roditelji su često manje zabrinuti za fizički izgled dece nego za njihov intelektualni razvoj. Kao posledica toga, mnogi roditelji su više su zaonteresovani i posvećeni deci za pripremu polaska u školu, i učenja koje ih očekuje, kako bi po njihovom shvatanju uspeli u školi, nego da pomognu deci da održe zdravu telesnu težinu.

Deca u razvijenim zemljama poput SAD, ne jedu preporučene količine voća i povrća, a adolescenti sa godinama starosti su fizički sve manje aktivni, četvrtina dece provodi više od četiri sata ispred televizora (Kosti & Panagiotakos, 2006). Sa stalnim rastom, brzom urbanizacijom i industrijalizacijom, mnoge zemlje u razvoju suočavaju se sa značajnom i brzo rastućom epidemijom prekomerne težine kod dece i adolescenata (Wang, 2001). Istraživanja u Aziji navode da je brzi ekonomski rast povezan sa sve većom učestalošću gojaznosti u detinjstvu i adolescenciji (Chen, 2008). Cilj istraživanja bio je da se ispita prevalencija gojaznosti i telesna struktura kod dece mlađeg školskog uzrasta.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Sprovedeno istraživanje je bilo transverzalnog karaktera što znači da je realizovano samo jedno merenje na uzorku od 482 ispitanika mlađeg školskog uzrasta starosti od 6 do 11 godina, sa teritorije grada Bijeljina uz poštovanje etičkih principa Helsinške deklaracije za biomedicinska istraživanja. Svi ispitanici su u trenutku merenja bili polaznici osnovne škole „Jovan Dučić“ iz Bijeljine.

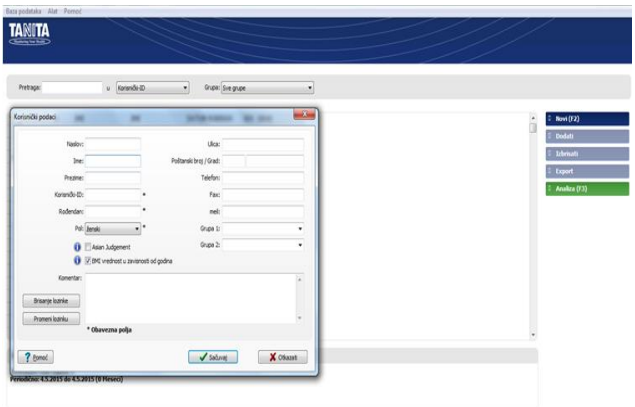
Način provođenja istraživanja

Zbog svoje jednostavnosti izračunavanja i procene gojaznosti, u svetu, ali i kod nas najpopularnija i najprimenjenija metoda za procenu stanja uhranjenosti je Bodi mas index (eng. Body Mass Index, BMI), koji predstavlja odnos telesne mase i visine na kvadrat (Mitrović i sar., 2014). Da bi se faktor gojaznosti i telesnog sastava danas odredio sa većom pouzdanošću, koriste se naprednije metode i tehnike kao što su DEXA, hidrodenzitometrija, pletizmografija, kompjuterizovana tomografija, bioelektrična impedanca (InBody analizator tela, Tanita TBF 300). Bioelektrična impedansavrši procenu telesnog statusa tako što niskofrekventna električna struja prolazi kroz telo. Struja slobodno prolazi kroz tečnosti koje se nalaze u mišićnom tkivu, ali nailazi na prepreke kada prolazi kroz masno tkivo. Otpor koji se javlja prilikom prolaska struje kroz označava se kao 'bioelektrična impedanca' i monitor masti u telu je meri. Kada je uporedi sa telesnom visinom i masom osobe, monitor može da izračuna procenat masti u telu. Poznato je da impedansa varira zbog promena u količini i distribuciji vode u organizmu, koja čini oko 60% telesne težine, kod dece i više, kao i zbog variranja telesne temperature. Zato, kada se merenja rade u istraživačke svrhe, na dnevnoj bazi ili tokom kontrolnih merenja, moraju biti osigurani uniformni uslovi radi tačnosti podataka sa vage, što je u ovom istraživanju apsolutno ispoštovano.

Analiza telesne strukture i prevalence gojaznosti kod dece izvršena je pomoću bioelektrične impedanca Tanita TBF 300.
Postupak merenja i testiranja realizovan je na sledeći način:

Slika 1. Bioelektrična impedansaTanita TBF 300
Figure 1. Bioelectric impedance Tanita TBF 300

Procena telesne kompozicije kod dece odvijala se u nekoliko faza.

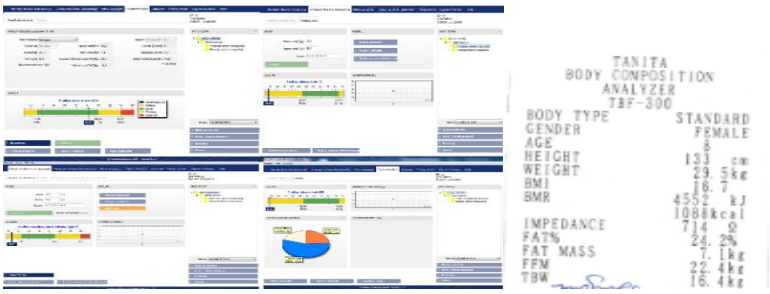


Slika 2. Popunjavanje upitnika sa ličnim podacima
Figure 2. Filling in questionnaire with personal information

Nakon što je popunjen upitnik, ispitanik je pristupao merenju tako što je skidao čarape, stao na papirni ubrus, pa zatim na uređaj Tanita TBF 300 (Važna napomena, nakon svakog ispitanika vršila se dezinfekcija uređaja)

Slika 3. Postupak merenja
Figure 3. Measurement method

Ispitanik stoji mirno 30 sekundi, nakon čega softver prikazuje rezultate, u digitalnom i štampanom formatu.



Slika 4. Rezultati merenja
Figure 4. Results of measurment

Kada se arhiviraju podaci merenja, ispitanik silazi sa uređaja, i na njegovo mesto je dolazio drugi ispitanik, nakon što uređaj bude dezinfikovan. Dobijeni sirovi rezultati merenja obrađeni su pomoću statističkog paketa SPSS 20.

REZULTATI I DISKUSIJA

U skladu sa metodologijom kineziioloških istraživanja u Tabeli 1. prikazani su osnovni deskriptivni pokazatelji za analizirani uzorak ispitanika.

Tabela 1. Osnovni dekriptivni pokazatelji za varijablu Indeks telesne mase (BMI) po uzrastu
Table 1. Basic descriptive measures for variable Body mass index (BMI) in regard to age

Razred	N	Pol	Min	Max	AS	SD	SKEW	KURT	p-KS
Predškolsko	24	Ukupno	9,22	22,37	15,41	2,48	0,596	2,954	0,290
	16	Dečaci	13,20	22,37	15,63	2,33	0,873	2,765	0,336
	8	Devojčice	9,22	19,72	14,95	2,88	-0,62	2,837	0,600
I razred	102	Ukupno	11,59	25,68	16,55	2,64	0,956	2,429	0,032
	63	Dečaci	11,59	24,45	16,39	2,62	0,852	2,256	0,109
	39	Devojčice	13,40	25,68	16,79	2,70	0,886	2,881	0,233
II razred	93	Ukupno	12,33	27,27	17,06	3,20	0,997	1,137	0,110
		Dečaci	12,33	27,27	17,17	3,18	0,890	1,048	0,194
		Devojčice	13,21	26,97	16,93	3,26	0,974	1,593	0,052
III razred	106	Ukupno	11,72	29,14	17,74	3,47	0,981	1,049	0,066
	53	Dečaci	12,64	29,14	18,19	3,60	0,949	0,713	0,318
	53	Devojčice	11,72	27,91	17,29	3,32	0,768	1,833	0,259
IV razred	67	Ukupno	13,44	29,59	18,27	3,61	0,902	0,730	0,161
	42	Dečaci	13,87	29,59	18,68	3,74	0,891	0,861	0,165
	25	Devojčice	13,44	26,13	17,58	3,34	0,780	0,036	0,482
V razred	90	Ukupno	5,78	28,36	18,50	3,75	0,214	0,935	0,202
	49	Dečaci	5,78	27,09	17,91	3,65	-0,24	1,761	0,952
	41	Devojčice	12,78	28,36	19,20	3,80	0,694	-0,308	0,136

Legenda: AS-aritmetička sredina; S-standardna devijacija; MIN-minimalni zabeleženi rezultat merenja; MAX-maksimalni zabeleženi rezultat merenja; Sk-skjunis (nagnutos distribucije rezultata); Kurt-kurtosis (izduženost distribucije rezultata), p-nivo statističke značajnosti Kolmogorov-Smirnov Z koeficijenta

Analiza rezultata za morfološku varijablu Indeks telesne mase kod dece navedenih uzrasta pokazuje dobru diskriminativnost merenja u svim uzrastima za navedenu

varijablu. Upoređujući aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju konstatuje se da je moguće svrstati tri standardne devijacije u jednu aritmetičku sredinu. Mera oblika distribucije skjunis ima blago povećane rezultate u svim uzrastima u analiziranoj varijabli sem u uzrastu dece petog razreda.Kurtične vrednosti su u zoninormalnih vrednosti za sve uzraste analizirane varijable, sem za predškolski, prvi i drugi razred gde su vrednosti kurtozisa povećane. Na osnovu vrednosti K-S koeficijena o normalnosti distribucije analizirane varijable, može se konstatovati da ne postoji statistički značajno odstupanje testirane distribucije od normalne (teorijske). Nijedna vrednost maksimalnog ekstremnog odstupanja nije statistički značajna. To opravdava primenu parametrijskih statističkih metoda obrade podataka.

Tabela 2. Prevalencija gojaznosti kod dece mlađeg školskog uzrasta
Table 2. Obesity prevalence among children of younger school age

Varijable	Razred	Broj pothranjenih N (%)	Broj normalno uhranjenih N (%)	Broj gojaznih N (%)
Zastupljenost gojaznosti po uzrastima	Predškolsko	4 (16,7)	16 (66,6)	4 (16,7)
	Prvi razred	12 (11,8)	75 (73,4)	15 (14,8)
	Drugi razred	11 (11,8)	68(73)	14 (15,2)
	Treći razred	5 (4,72)	89 (83,96)	12 (11,2)
	Četvrti razred	4 (6)	56 (83,58)	7 (10,5)
	Peti razred	9 (10)	69 (76,67)	12 (13,3)
	Ukupno	45 (9,33)	373 (77,39)	64 (13,28)

Projekcijom rezultata u Tabeli 2. uočavaju se frekvencije i procentualna zastupljenost dece sa smanjenom, normalnom i prekomernom telesnom masom na analiziranom uzorku ispitanika. Dobijene vrednosti prikazuju nešto manje rezultate zastupljenosti gojaznosti kod analiziranog uzorka ispitanika u odnosu na trendove u zemljama regiona, Evropi i svetu. Pojedinačno posmatrano najmanji broj gojaznih je u četvrtom razredu, što je ohrabrenje pred ulazak u pubertet. Najveća procentualna zastupljenost gojaznosti je u predškolskom uzrastu i drugom razredu. Analizirajući celokupan uzorak ispitanika uočava se svega 13,28% dece sa prekomernom telesnom masom.

Tabela 3. Telesna struktura kod analiziranog uzorka ispitanika
Table 3. Body structure among analysed sample

Telesni sastav	Predškolsko	I razred	II razred	III razred	IV razred	V razred
FAT MASS	3,7	4,5	5,2	6,1	5,8	7,2
FFM	19,6	22,9	25,9	28,7	32,8	36,1
TBW	15,8	19,1	19,4	24,3	25,7	27,4

Legenda: FAT MASS-ukupna težina mase masnoće (u kg) u telu; FFM-Fat Free Mass. Masa oslobođene masnoće se sastojala od mišića, kosti, tkiva, vode i ostale mase oslobođene masti u telu; TBW-Total Body Water (Ukupna masa vode u telu je količina vode izražena u kg koja se nalazi u telu)

Interpretacijom Tabele 3. konstatuje se dobra telesna struktura kod analiziranog uzorka ispitanika što se uočava na osnovu ukupne težine mase masnoće u telu i ukupne mase vode u telu. Važno je naglasiti da su i grafičke vrednosti na samom monitoru bile označene zelenom bojom, koja podrazumeva normalne dobre vrednosti rezultata merenja. Običnom inspekcijom oka zapaža se da je procenat ukupne vode u organizmu

u zoni dobrih vrednosti, što pak može da ukazuje na smanjenu konzumaciju loših prehrambenih navika i pojačanu fizičku aktivnost analiziranog uzorka ispitanika. TBW čini od 50% do 70% ukupne telesne mase, što je u skladu sa dobijenim vrednostima i u ovom istraživanju. Obično muška populacija ima viši nivo vode u telu zbog veće količine mišića u telu.

Tabela 4. Univarijatna analiza varijanse za varijablu Indeks telesne mase za dečake i devojčice
Table 4. Univariate analysis of variance for variable Body mass index for boys and girls

Razred	f	p
Predškolsko	0,391	0,538
Prvi razred	0,549	0,461
Drugi razred	0,127	0,722
Treći razred	1,782	0,185
Četvrti razred	1,452	0,233
Peti razred	2,677	0,105

Legenda: f-vrednost univarijatnog f testa; p-statistička značajnost f-testa

U Tabeli 4. prikazane su testirane razlike između dečaka i devojčica u varijabli Indeks telesne mase pomoću univarijatne analize varijanse. Na osnovu vrednosti univarijatnog f testa i njegove statističke značajnosti možemo konstatovati da ne postoje statistički značajne razlike između dečaka i devojčica u varijabli Indeks telesne mase ni u jednom analiziranom uzrastu.

Tabela 5. Percentilne vrednosti varijable Indeks telesne mase za decu po uzrastima
Table 5. Percentile values of Body mass index for children in regard to age

Razred	5	10	25	50	75	90	95	ASBMI
Predškolsko	12,00	13,33	14,16	15,09	16,00	18,77	20,51	15,41
Prvi razred	13,45	13,74	15,00	15,94	17,43	19,62	23,36	16,55
Drugi razred	13,52	13,79	14,92	15,84	18,87	21,80	22,77	17,06
Treći razred	13,48	14,10	15,27	17,10	19,46	23,23	25,28	17,74
Četvrti razred	13,97	14,45	15,32	17,64	20,56	23,49	25,03	18,27
Peti razred	13,30	14,30	16,25	18,06	20,47	24,24	25,55	18,50

Prikazane percentilne vrednosti Indeksa telesne mase daju uvid u stanje uhranjenosti analiziranog uzorka dečaka i devojčica iz Bijeljine. Poredeći dobijene percentilne vrednosti BMI indeksa za decu sa kategorizacijom stanja uhranjenosti Centers for Disease Control and Prevention, može se konstatovati da su koeficijenti prosečnih vrednosti BMI za decusvih uzrasta u zoni normalnih percentilnih vrednosti. Prosečna dobijena vrednost po datoj kategorizaciji podrazumeva zdravu telesnu masu dece analiziranog uzorka ispitanika.

Izmerene vrednosti prevalence gojaznosti na ukupnom uzorku ispitanika gde je oko 13% gojazne dece su u skladu sa nalazima koje u svojim istraživanjima iznose eminentni zdravstveni radnici (Ogden et al., 2014). Autori su na velikom uzorku ispitanika u Sjedinjenim Američkim Državama izneli podatke o 16,9% zastupljenosti gojaznosti kod mladih. Skiner & Skelton, (2014) navode da je prevalenca gojaznosti oko 17,3%. U Srbiji (Kisić-Tepavčević i sar., 2008) navode zastupljenost gojaznosti od oko 46%, gde je 31% gojaznih a 15% umereno gojaznih. Prosečna stopa rasta gojaznosti se iz godie u godinu u većini zemalja povećava, istraživanja pokazuju da su

te brojke na godišnjem nivou od oko 12% povećanja što u svom istraživanju navode (Yu, Han, Chu, Xu, Zhu, & Guo, 2012), autori dolaze do zaključka na uzorku preko dva miliona ispitanika da je oko 25% povećan broj gojazne dece u odnosu na 1980 godinu.

ZAKLJUČAK

Ovaj rad opisuje najnovije trendove zastupljenosti gojaznosti u Bosni i Hercegovini. Prevalenca gojaznosti i telesna struktura analizirane populacije u ovom istraživanju je pokazala značajan napredak u odnosu na prethodne studije koje se bave ličnom problematikom. Na dobijene rezultate moguće je da je uticalo i većinsko Romsko stanovništvo koje ušlo u sastav uzorka, ali i veliki broj dece koji učestvuje u programiranim transformacionim procesima koji se realizuju u Školicama sporta. Buduća istraživanja na većem uzorku ispitanika i sa većim brojem varijabli mogu nam pomoći da bolje shvatimo uzročnost, recipročne odnose i interakcije između gojaznosti, bioloških, ekoloških i kulturnih faktora, što će svakako dati dodatnu snagu budućem istraživanju. Važno je naglasiti da će se istinski zdravstveni problemi usled gojaznosti videti tek u sledećoj generaciji odraslih, jer gojazna deca danas postaju odrasli. U poboljšanju zdravstvenih ishoda i sprečavanja gojaznosti u detinjstvu, važno je da zajednički napori između deteta, porodice, prosvetnih i zdravstvenih radnika budu imperativ. Identifikacija različitih bioloških i ekoloških faktora povezanih sa ovim odnosom ima važnu ulogu u ovom naporu.

LITERATURA

1. Baum, C. G., & Forehand, R. (1984). Social factors associated with adolescent obesity. *Journal Pediatrics Psychology*, 9, 293-302.
2. Chen, C. M. (2008). Overview of obesity in Mainland China. *Obes. Rev*., 9, 14-21.
3. Cram, P., Nallamothu, B. K., Fendrick, A. M., & Saint, S. (2002). Fast food franchises in hospitals. *JAMA*, 287, 2945-2946.
4. Hedley, A. A., Ogden, C. L., Johnson, C. L., Carroll, M. D., Curtin, L. R., et al. (2004) Prevalence of overweight and obesity among US children, adolescents, and adults 1999–2002. *JAMA*, 291, 2847-2850.
5. Kisić-Tepavčević, D., Jovanović, N., Kisić, V., Nalić, D., Repčić, M.., Popović, A., i Pekmezović, T. (2008). Prevalencija gojaznosti u uzorku dece školskog uzrasta u beogradu. *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo*, 136(11-12), 621-624.
6. Kosti, R. I., & Panagiotakos, D. B. (2006). The epidemic of obesity in children and adolescents in the world. *Cent. Eur. J. Public Health*, 14(4), 151-159.
7. Mitrović, N., Pelemiš, M., i Pelemiš, V. (2014). Analiza uhranjenosti kod dečaka i devojčica mlađeg školskog uzrasta. *Bijeljinski metodički časopis,* 1, 41-48.
8. Ogden, C., Carroll, M., Kit, B., & Flegal, K. (2014). Prevalence of Childhood and Adult Obesity in the United States, 2011-2012. *JAMA*, 311(8), 806-814.
9. Skiner, A., & Skelton, J. (2014). Prevalence and Trends in Obesity and Severe Obesity Among Children in the United States, 1999-2012. *JAMA Pediatrics*, 168(6), 561-566.
10. Stević, D., Mitrović, N., Cicović, B., i Stanojević, A. (2018). Razlike u indeksu telesne mase kod dece polaznika Školice sporta Pedagoškog fakulteta. *Nova Škola*, 13(1), 165-174.
11. Technomic. (2002). *US Foodservice Industry Forecast*. Chicago, IL: Technomic Inc;

12. *The Surgeon General's Call to Action to Prevent and Decrease Overweight and Obesity*. (2001). Rockville, Md: Public Health Service, Office of the Surgeon General.
13. Wang, Y. (2001). Cross-national comparison of childhood obesity: the epidemic and the relationship between obesity and socioeconomic status. *International Journal of Epidemiology*, 30, 1129-1136.
14. Yu, Z., Han, S., Chu, J., Xu, Z., Zhu, C., & Guo, X. (2012). Trends in Overweight and Obesity among Children and Adolescents in China from 1981 to 2010: A Meta-Analysis. *Plos one*, 7(12), e51949.
15. Zive, M. M., Elder, J. P., Prochaska, J. J., et al. (2002). Sources of dietary fat in middle schools. *Journal of Preventive Medicine & Public Health*, 35, 376-382.

NAPOMENA

Rad je nastao u okviru projekta finansiranog od strane Vlade Republike Srpske pod nazivom: „Prevalencija deformiteta stopala i gojaznosti kod dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta“.

AKTUELIZACIJA ŽIVOTNOG ISKUSTVA UČENIKA U SAVREMENOJ RAZREDNOJ NASTAVI

ACTUALIZATION OF STUDENTS' LIFE EXPERIENCES IN CONTEMPORARY ELEMENTARY SCHOOL TEACHING

Slaviša V. JENJIĆ, Želimir Ž. DRAGIĆ
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, Banja Luka, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT
Stanje našeg obrazovnog sistema ukazuje na to da je u školama tradicionalna nastava još uvijek uglavnom usmjerena na predmet, a ne na učenika. U takvom učenju učenik je u ulozi pasivnog slušaoca i posmatrača. Jedna od osnovnih ideja moderne nastave je razumijevanje nastavnih sadržaja i praktične primjenjivosti koja se uči u svakodnevnom životu. Iskustveno učenje je jedna od savremenih nastavnih koncepcija koja teži ka tome da se nastava temelji na saznanjima s kojima učenici dolaze u školu. Tako kroz praktičan rad i svakodnevni život učenici sami dolaze do novih saznanja iz prirodnog i društvenog okruženja koje će se primjenjivati u samom nastavnom procesu. Bitna karakteristika savremene razredne nastave je aktivno učenje koje se temelji na istraživanju i korištenju učeničkih iskustava u nastavnom procesu. Ona koristi životno iskustvo učenika u procesu sticanja znanja. Kako bi se takvo učeničko iskustvo uspješno koristilo u nastavi, potrebno je aktuelizovati iskustvo učenika. Aktualizacija nastave podrazumijeva sistemsko i naučno uvođenje elemenata savremenog društvenog života i potreba učenika podjednako u nastavne planove i programe, organizaciju i realizaciju nastavnog procesa, te u odnosima učenika i učitelja kao osnovnih činilaca nastavnog procesa. Autori će u radu dati poseban akcenat ulozi i načinima aktuelizacije životnog iskustva učenika mlađeškolskog uzrasta u savremnoj razrednoj nastavi.

Ključne riječi: učenici, životno iskustvo, aktuelizacija životnog iskustva, razredna nastava

ABSTRACT
The state of our educational system indicates that the traditional teaching in schools is still mainly focused on the subjects, not on the students. In such process of learning, student is to be in the role of passive listener and observer. Modern teaching is based on the idea of understanding the teaching content, and practical applicability of what has been taught in everyday life. Experiential learning, one of the modern teaching conception, strives to organize classroom activities based on the knowledge that students bring to school. Thus, through practical work and daily life, students acquire new knowledge in the natural and social environment, that will be applied in the teaching process. An important feature of modern classroom teaching is an active learning based on research and the use of students' experiences in the process of learning and acquiring the knowledge. Though, it is necessary to actualize the experiences of students. Actualization in the teaching process means systematic and scientific introduction of elements of contemporary social life, as well as, the needs of students, into the curricula, organization and implementation of the educational process, on the one hand, but also, into the relationships between students and teachers as the main actors of the teaching process, on the other. In the paper, special emphasis will be given to the role and ways of actualization of students' life experiences in lower grades elementary school teaching.

Key words: students, life experience, actualization of live experiences, elementary school teaching

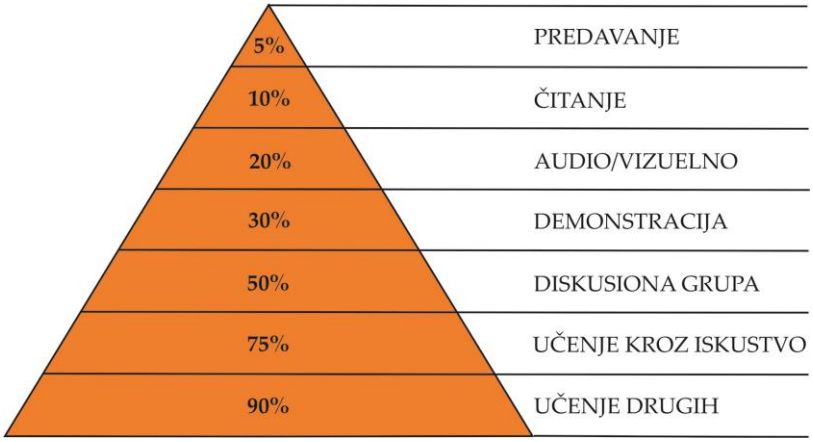
UVOD

Savremena nastava se bavi prirodom procesa učenja i aktivnostima učenika. Za razliku od tradicionalnog pristupa u savremenoj nastavi učenicima se omogućuje da učenici budu organizatori i realizatori nastave. Jedna od osnovnih ideja savremene nastave jeste razumijevanje nastavnog sadržaja i praktična primjenjivost naučenog u svakodnevnom životu i radu. Kada je riječ o realizaciji nastavnog časa, posebna pažnja se posvećuje načinima obrade nastavnog gradiva. Savremena nastava omogućava učenicima da kroz praktičan rad i svakodnevni život sami dođu do novih saznanja iz prirode i društva koje će primjenjivati u samom nastavnom procesu. Posebno karakteristično za savremenu nastavu jeste aktivno učenje koje je zasnovano na istraživanju zasnovanom na relevantnom predznanju i korišćenju iskustva učenika u nastavnom procesu. Kao jedan od najvažnijih faktora u nastavnom procesu, učenik ne smije biti samo pasivan slušalac nastavnog procesa. Učenik najbolje uči vlastitom misaonom aktivnošću, koristeći svoja iskustva koje je stekao tokom vanškolskog djelovanja u svakodnevnom životu. Savremeni nastavni sistemi direktno utiču na položaj i aktivnosti učenika u nastavnom procesu. Iskustveno učenje predstavlja dinamičan pogled na učenje koji se temelji na ciklusu učenja zasnovanom na praktičnom iskustvu uz promišljanje, odnosno refleksiju koja predstavlja povezivanje prakse s teorijom (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Iskustvena nastava je jedan od savremenih nastavnih sistema koji omogućava da se nastava temelji na predznanjima i saznanjima s kojima učenici dolaze u školu. Ta saznanja, odnosno iskustva, učenici su stekli u porodici, naselju, okolini, u svom zavičaju. Iskustvena nastava, dakle, koristi životno iskustvo učenika u procesu sticanja novih znanja. Da bi se takvo iskustvo učenika iskoristilo u razrednoj nastavi neophodno je vršiti njegovu aktuelizaciju. Aktuelizacija predstavlja snažan činilac u uspješnoj organizaciji razredne nastave, a i nastavnog procesa uopšte. Dakle, učenik u iskustvenoj (vitagenoj) nastavi ima priliku da koristi sva ona znanja i iskustva koja je stekao tokom života kako bi lakše savladao predviđeno gradivo nastavnim planom i programom. Pored toga, posebno je važno podsticati učitelje na stalno usavršavanje i samoobrazovanje i da razviju potrebu da pravilno odgovore zahtjevima iskustvene (vitagene) nastave, jer će time doprinijeti lakšoj obradi nastavnih sadržaja i sa uspjehom doći do očekivanih ishoda. Učitelj je obavezan da pruži pomoć učenicima i da im ukaže na značaj njihovog iskustva prilikom usvajanja novih nastavnih sadržaja. Iskustvena nastava kod učenika razvija pozitivan odnos prema nastavi i učenju, daje više slobode i kreativnosti u radu. Upravo iz tog razloga posebnu pažnju u ovom radu posvjećujemo potrebama za mnogo većom primjenom ovog nastavnog sistema (ili inovativnog modela nastavnog rada) u vaspitno-obrazovnoj praksi, a prije svega u razrednoj nastavi.

ISKUSTVO UČENIKA I ISKUSTVENA NASTAVA - SAVREMENI PRISTUP U IZUČAVANJU I SAZNAVANJU NASTAVNIH SADRŽAJA

Savremena shvatanja ukazuju da je tradicionalna nastava usmjerena na davanje gotovih znanja učenicima o ranije saznatim naučnim činjenicama, zakonima ili teorijama. Učenici nisu imali tu mogućnost da iznose svoja iskustva i znanja koja su ranije, tokom života, stekli o određenim nastavnim sadržajima. Tendencija savremene nastave jeste

njena usmjerljivost na učenike i cjeloživotno učenje. U savremenoj nastavi, u odnosu na tradicionalni pristup učenju, promijenjena je uloga učenika. Pored toga što postaje aktivan slušalac, učenik dobija mogućnost da bude organizator i realizator takve nastave. Savremena nastava nastoji da na svakom nastavnom času uvažava specifičnosti svakog nastavnog predmeta, svake nastavne jedinice, a posebno nastoji da uvaži mogućnosti, potrebe i interesovanja svakog učenika. Postoji veliki broj savremenih nastavnih sistema koji omogućavaju realizaciju kvalitetne razredne, ali i predmetne nastave. Najpoznatiji, ali i najčešće korišćeni nastavni sistemi u našoj nastavnoj praksi su: egzemplarna nastava, heuristička nastava, programirana nastava, projektna nastava, responsibilna nastava, nastava različitih nivoa složenosti, inkluzivna nastava, te drugi nastavni sistemi. Korišćenje ovih nastavnih sistema usmjereno je na inoviranje nastave i viši kvalitet usvojenih znanja. Svi oni doprinose tome da se u toku nastavnog časa poveća motivacija učenika za aktivno učenje nastavnih sadržaja, njihovom primjenom učenici postaju aktivniji, a stečena znanja veća i upotrebljivija u svakodnevnim životnim situacijama. Pored navedenih, postoji jedan relativno noviji nastavni sistem koji se razvio u Rusiji. Pedagoška javnost u Rusiji je poznata po brojnim istraživanjima kojima nastoje da nastavni proces učine efikasnijim i boljim. Jedno takvo istraživanje rezultiralo je nastankom iskustvene ili vitagene nastave, koja predstavlja poseban teorijski pravac i koncepciju koja je i praktično provjerena. Iskustvenu nastavu je teorijski postavio i razradio A. S. Belkin. On je ovaj teorijski koncept nazvao vitagena nastava, a kod nas je preveden kao iskustvena nastava ili nastava na osnovu životnog iskustva učenika, što i jeste osnovno polazište ovog nastavnog sistema zasnovanog na konstruktivističkom pristupu (Banjac i Vilotijević, 2009). Belkin kao osnovnu ideju za polazište navodi saradnju između učenika i nastavnika, a posebno ističe sjedinjavanje obrazovanja i samoobrazovanja korišćenjem životnog iskustva učenika. „U iskustvenoj nastavi nije riječ o bilo kakvom životnom iskustvu. Sporadično iskustvo u kome životna informacija nije proživljenja i koja za pojedinca nema neku vrijednost nije osnova ove vrste nastave. Temelj za iskustvenu nastavu je životna informacija koja je postala sastavni deo učenikove ličnosti i koja se može aktuelizovati u odgovarajućim situacijama“ (Vilotijević, 2016). Mogućnosti aktuelizacije iskustva učenika biće prikazane u narednom dijelu ovog rada. Suština učenja zasnovanog na učeničkim iskustvima se odnosi na to da učenici efikasnije uče i stiču potrebne vještine ukoliko nešto rade, u odnosu na slušanje predavanja ili čitanje knjige. „U repertoaru čovjekovih adaptivnih reakcija teško je pronaći one koje nisu rezultat učenja“ navodi Hrnjica i dodaje „njegovo iskustvo je rezultat učenja“ (Hrnjica, 2005). A to implicira da je u nastavni proces neophodno uključiti iskustvo učenika. Sam cilj iskustvene nastave, odnosno iskustvenog učenja, je da pomogne učenicima da zadrže u svom sjećanju ono što su doživjeli i naučili prije samog nastavnog procesa, tako što će se u nastavi aktuelizovati na adekvatan način, kao i da to primijene u budućem životu i radu. Učenje kroz iskustvo, odnosno poučavanje putem iskustvene nastave veoma je važno, jer se njime povećava zadržavanje u memoriji onog što je doživljeno i naučeno. Viliam Glaser (William Glasser) hijerarhijski prikazuje postotak memorisanog znanja nakon uticaja pojedinih faktora. Prema njegovom mišljenju učenici 75% ukupnog sadržaja koje u nastavnom procesu uče, savladaju uz podršku aktuelizovanog životnog iskustva, dok samo 5% sadržaja usvoje nakon predavanja od strane učitelja i nastavnika.



Slika 1. Memorisanje znanja nakon uticaja pojedinih faktora
Figure 1. Memorizing knowledge after the influence of certain factors

Sve ovo ukazuje da je iskustvo učenika snažan i vrijedan učitelj, ali ga trebamo koristiti na pravilan način. Nastavnici, odnosno učitelji, mogu veoma lako da se prilagode ciljevima i potrebama nastavnog procesa, i na taj način učenicima omoguće lakše učenje novog nastavnog sadržaja na osnovu onoga što su oni već doživjeli i naučili prilikom djelovanja u svakodnevnom životu. „Najveći dio problema motivacije za školsko učenje može se podvesti pod pitanje kako postići da i školsko učenje bude u što većoj mjeri kontekstno, odnosno kako da bude u što je moguće većoj mjeri povezano sa životom učenika na takav način da i oni osjete potrebu za učenjem i da im učenje bude smisleno“ (Pavlović, 2016). Motivisati učenike za rad jednim dijelom znači i aktuelizovati njihovo životno iskustvo. Ne postoji mnogo definicija iskustvene nastave. Nada Vilotijević (2016) iskustvenu nastavu definiše kao nastavu koja je zasnovana na aktuelizaciji životnog iskustva učenika radi sticanja znanja. Osnovna svrha oslanjanja na podsvijest u iskustevnoj ili vitagenoj nastavi jeste da se na taj način koriste mašta, stvaralaštvo i kreativnost učenika u njihovom ispoljavanju, odnosno usvajanju određenih nastavnih sadržaja. „Iskustvo je sve ono što je psihološki doživljeno i što čini svjesni ili nesvjesni inventar pojedinca“ (Krstić, 1996). Međutim, iskustvo ne mora da bude samo lično, ono može da podrazumijeva i iskustvo drugih ljudi, pa i starijih generacija. U iskustvenoj (vitagenoj) nastavi dominiraju aktivnosti učenika, njihovo lično i društveno iskustvo, kvalitet znanja i vještina, kao i recepcija stvarnosti, koji se individualno razlikuju. Dakle, u okviru iskustvene (vitagene) nastave imamo aktivno i iskustveno sticanja trajnih i primjenjivih saznanja, vještina i uvjerenja. Za iskustvenu nastavu važan je kružni ciklus iskustvenog učenja koji ima četiri međuzavisno povezane faze:

- doživljavanje konkretnog iskustva,
- refleksivno posmatranje tog iskustva,
- konceptualizacija sadržaja iz tog iskustva koje je važno za obradu određenog nastavnog sadržaja i
- praktična primjena znanja i umijeća naučenih u prethodnim fazama iskustvenog učenja.

Iskustvena nastava doprinosi razvoju opštih i stručnih kompetencija učenika. Od posebnog značaja za iskustvenu nastavu jeste saradnja između učenika i nastavnika. Oni zajednički djeluju prema postavljenim ciljevima ali je izuzetno važno i potrebno da se razgraniče funkcije koje ima učenik kao saradnik u vaspitno-obrazovnom procesu i sa druge strane nastavnik. Neophodno je da se oni uzajamno pomažu prilikom ostvarenja i realizacije ciljeva učenja i poučavanja. Stepen saradnje između djeteta (učenika) i nastavnika zavisi od uzrasta djeteta. „U predškolskom periodu maksimalna je uloga odraslih, a minimalna djece; u mlađem školskom uzrastu uloga odraslih je odlučujuća, ali raste uloga djece; u mlađem adolescentnom periodu i dalje dominiraju odrasli, ali je uloga učenika u saradnji veoma značajna; u starijem adolescentnom periodu pa nadalje uloga učenika u saradnji dostiže vrlo visok nivo ako je nastavnik saradnički raspoložen“ (Vilotijević, 2016). Nastavnik je lice koje potencira saradnju među učenicima, ali i kooperativne odnose među samim učenicima. Bez njegove inicijative, kooperativnost među učenicima neće se ispoljavati na mogućem maksimumu, ili potrebnom nivou. Mikanović i Jevtić (2015) navode da odnos vaspitač–vaspitanik u velikoj mjeri je određen stavovima vaspitača u definisanju nedostataka vaspitanika, njihovih kvalifikacija i profesionalizma. Nastavnik, koji je svakako i vaspitač, mora poznavati mogućnosti učenika, nastavne sadržaje, zakonitosti nastave ali i nastavne sisteme. Realizacija iskustvene (vitagene) nastave prolazi kroz nekoliko povezanih etapa:

1. Aktivnost prije nastave,
2. Uvodne nastavne aktivnosti,
3. Aktuelizacija životnog iskustva u vezi sa nastavnom jedinicom,
4. Retrospektivna analiza životnog iskustva–rad učenika na zadacima,
5. Prezentacija rezultata rada učenika,
6. Stvaralačko modelovanje i sinteza obrazovnih sadržaja i
7. Završne zajedničke nastavne aktivnosti.

Afirmacija interaktivnih odnosa u nastavnom procesu dovela je do različitih vidova interaktivnog učenja. Tako je moguće organizovati, i u nastavnoj praksi realizovati, interaktivnu iskustvenu (vitagenu) nastavu, a naše mišljenje je da je to sa aspekta efikasnosti rada i poželjno. Etape interaktivne iskustvene (vitagene) nastave su:

1. Aktivnost prije nastave,
2. Uvodne nastavne aktivnosti,
3. Aktuelizacija životnog iskustva u vezi sa nastavnom jedinicom,
4. Retrospektivna analiza životnog iskustva–interaktivan rad učenika na zadacima,
5. Prezentacija rezultata interaktivnog rada učenika,
6. Stvaralačko modelovanje i interaktivna sinteza obrazovnih sadržaja i
7. Završne zajedničke nastavne aktivnosti.

Aktivnost prije nastave podrazumijeva omogućavanje učenicima da steknu određena znanja i iskustva o nastavnoj jedinici koja je planirana da se obrađuje. Nastavnik može da organizuje posjetu ili nešto slično, ili pak da učenicima kaže koju će nastavnu jedinicu da obrađuju na sljedećem nastavnom času i da se učenici prisjete događaja ili doživljaja koji su bliski konkretnoj nastavnoj jedinici. Korisno je da se za domaći rad zadaju pripremni zadaci, kako bi se učenici upoznali sa sadržajima učenja na sljedećem (narednom) času. Uvodne nastavne aktivnosti odnose se na razgovor i na prisjećanje

svega onoga što je prethodna aktivnost sadržavala. Na primjer, ukoliko su učenici bili na izletu razgovaraće o svemu onom što su tamo vidjeli i doživjeli. U ovoj etapi iskustvene (vitagene) nastave moguće je organizovati i posjetu stručnog lica nastavnom času. Lice koje dolazi na čas treba da bude u vezi sa nastavnom jedinicom koja se obrađuje (to može biti književnik, doktor, policajac, inženjer saobraćaja...). Aktuelizacija životnog iskustva u vezi sa nastavnom jedinicom je sljedeća etapa iskustvene nastave. Učitelj kroz dijalog sa učenicima provjerava šta znaju o nastavnoj jedinici koju obrađuju na tom nastavnom času i da li su se sa nečim sličnim susretali ranije u životu. Poželjno je i korisno da učitelj saopštena učenička iskustva zapisuje na tabli. Retrospektivna analiza životnog iskustva podrazumijeva povezivanje iskustva učenika sa gradivom koje se usvaja na nastavnom času. To se postiže interaktivnim, ali je moguće i individualnim radom učenika na zadacima. Ovo predstavlja naročito važnu etapu vitagene nastave, pa je saradnja učitelja i učenika od izuzetne vrijednosti. Prezentacija rezultata rada učenika odnosi se provjeravanje rješenja zadataka koje su učenici radili. Učenici prezentuju rezultate svoga rada, a učitelj i ostali učenici pažljivo prate prezentovanje kako bi ispravili eventualne greške ili po potrebi dopunili izlaganje učenika. U ovom dijelu nastavnog rada poželjno je planirati i određeno vrijeme za razgovor i diskusiju. Stvaralačko modelovanje i sinteza obrazovnih sadržaja odnosi se na kreativno ispoljavanje učenika u vezi sa nastavnom jedinicom. Ovdje je važno da učenici korištenjem svoje mašte i kreativnosti modeluju nastavni sadržaj koristeći svoje iskustvo. To može biti zajednička izrada panoa, mape uma i slično. Na kraju časa slijede zajedničke završne aktivnosti, u kojima učenici treba da se opuste i zabave. Takođe, učitelj u završnim aktivnostima učenicima može da da domaću zadaću ili da ih upozna sa tim šta će na narednom nastavnom času da uče. Iskustvena, odnosno vitagena nastava, otvara mogućnost drugačije primjene udžbenika u nastavi. Konkretno, aktuelizacijom životnog iskustva učenici mogu da povezuju sadržaje iz udžbenika sa ranije doživljenim. To je dobar put u razvijanju kreativnosti u nastavnom radu. „Upravo kreativnost u nastavi omogućava da se učenici mnogo više zanimaju za nastavnu građu, te bi i udžbenici trebali biti usmjereni ka razvijanju učeničke kreativnosti“ (Jenjić i Dragić, 2017). Dakle, udžbenik u iskustvenoj nastavi može se kreativno koristiti, a izbjeći će se klasično čitanje teksta ili rješavanje postavljenih zadataka koji nisu diferencirani. Činjenica je da se ovakvom radu ne treba dati najvažnija uloga. Nastavu svakako treba inovirati, a inovacije zasnovati na različitim modelima i nastavnim sistemima. „Pedagogija pragmatizma netačno je izjednačavala proces obrazovanja i nastave sa ličnim iskustvom učenika, precjenjujući ga, a istovremeno potcjenjujući teorijsku, obrazovnu ulogu nastave“ (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963). Iz ove konstatacije proizilazi da su iskustvo učenika i njegova aktuelizacija u nastavnom procesu potrebni, ali sve to treba uobličiti sa ostalim mogućnostima u jednu cjelinu, koju nazivamo nastavni čas. U cilju veće efikasnosti nastavnog procesa nastavnik može da crpi različite nastavne strategije, metode, oblike, medije.

Primjeri aktuelizacije životnog iskustva učenika u nastavi

Nerijetko je početna nastava matematike učenicima apstraktna, nejasna i teško razumljiva. Mnoge poteškoće se mogu izbjeći ako se dobrim primjerima matematika približi učenicima. Najjednostavniji primjer za to jesu tekstualni (kontekstualni) zadaci

sa primjerima koji su bliski učenicima. Zadaci koji se rješavaju na osnovu iskustva iz igre, doživljaja, putovanja i slični primjeri pomoći će učenicima u lakšem razumijevanju različitih matematičkih operacija. Zatim, pričanje događaja ili doživljaja, pričanje na osnovu datog početka ili niza slika, predstavljaju sadržaje nastave maternjeg jezika gdje se mogu afirmisati različita iskustva učenika. A kroz tu afirmaciju doći će do razvoja govornih sposobnosti učenika (kulture usmenog izražavanja), mnogo bolje pismenosti (gramatike i pravopisa), uočavanja hronologije u govoru i pisanju i slično. Nastava prirode i društva se u značajnoj mjeri može osloniti na aktuelizaciju životnih iskustava učenika. Godišnja doba, vremenske prilike, domaće životinje, ponašanje u saobraćaju i slično jesu sadržaji ove nastave koje je moguće aktuelizovati u nastavi prirode i društva, u cilju njihove dalje obrade (njihove nadgradnje). Ti sadržaji će biti kvalitetnije obrađeni ako se od učenika zahtijeva povezivanje sadržaja učenja sa ranije doživljenim i stečenim iskustvima. Treba na kraju dodati da ima sadržaja u svim nastavnim predmetima koji se mogu uspješnije realizovati u nekom drugom nastavnom sistemu nego u vitagenoj nastavi. Ali, sve što se može uraditi kako bi se aktuelizovalo životno iskustvo učenika u cilju savladavanja produbljenijih sadržaja učenja, treba iskoristiti.

ZAKLJUČAK

Prihvatanje didaktičkih principa od bližeg ka daljem, od jednostavnog ka složenijem usmjereno je na učenje novih sadržaja na osnovu ranijih znanja ili iskustava učenika. Predznanja koja učenici imaju dobar su temelj za uspješnu nastavu. Predznanja stečena kroz iskustvo mogu da se upotrijebe u nastavi, a ukoliko su pogrešna treba ih korigovati. Naime, ukoliko učitelj primijeti da učenici imaju pogrešno formiran određeni pojam mora djelovati kako bi se isti bolje razumio i formirao na najvišem nivou. Stoga se kroz iskustvenu nastavu, odnosno kroz aktuelizaciju životnih iskustava učenika, može raditi na formiranju novih pojmova, ali i pogrešno naučenih, na njihovoj ispravci ili korekcijama. Nijedan nastavni sistem ne treba posebno izdvajati kao najefikasniji, pa tako ni iskustvenu (vitagenu) nastavu. Ne treba prenaglašavati samo pozitivne ili dobre strane, već treba uvažiti i slabosti svakog od njih. Ranije stečena iskustva poželjno je aktuelizovati, jer će učenici na taj načih shvatiti da je ono što uče u školi potrebno u životu, da učenje ima smisla i da će sve što u nastavi nauče u životu koristiti. Na kraju treba konstatovati da aktuelizacija životnih iskustava učenika omogućava ostvarivanje korelacije sadržaja gotovo svih nastavnih predmeta, a da li će se to i desiti zavisi od više faktora, a najvažniji jeste pedagoško-metodička osposobljenost nastavnika za realizaciju nastavanog procesa.

LITERATURA

1. Banjac, M., i Vilotijević, N. (2009). *Uvod u metodiku nastave prirode i društva-metodski praktikum*. Banja Luka: NOBIN-NEI.
2. Vilotijević, M., i Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave I*. Beograd: Učiteljski fakultet.
3. *Enciklopedijski rječnik pedagogije.* (1963). Zagreb: Matica Hrvatska.
4. Jenjić, S., i Dragić, Ž. (2017). *Prilozi metodici nastave prirode i društva*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

5. Krstić D. (1996). *Psihološki rečnik*. Beograd: Savremena administracija.
6. Mikanović, B., i Jevtić, B. (2015). *Pedagogija: osnovna znanja o vaspitanju*. Laktaši: Grafomark.
7. Pavlović, Z. (2016). Kontekstnost učenja u virtuelnoj stvarnosti. U zborniku „*Nauka i stvarnost"* (str. 139-150). Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
8. Vizek Vidović, V., i Vlahović Štetić, V. (2007). *Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj*. Ljetopis socijalnog rada, 14(2), 283-310.
9. Hrnjica, S. (2005). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*. Beograd: Naučna knjiga nova.

ULOGA OKOLIŠNIH ČIMBENIKA U POJAVNOSTI RESPIRATORNIH POREMEĆAJA MEĐU DJEČIJOM POPULACIJOM

THE ROLE OF ENVIRONMENTAL FACTORS IN THE POTENTIAL OF RESPIRATORY DISORDERS BETWEEN CHILDREN POPULATION

Tatjana PEJIĆ PLANINIĆ
Centar za ranu razvojnu podršku, Mostar, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Okolišni čimbenici igraju ključnu ulogu u pojavnosti respiratornih poremećaja kao najčešćih poremećaja u djetinjstvu. Cilj istraživanja je prikazati ulogu i zastupljenost okolišnih čimbenika u pojavnosti respiratornih poremećaja kod djece. Intervjuirano je 100 roditelja, te su prikupljene informacije iz 50 zdravstvenih kartona. Studijom retrospektivno-prospektivnog smjera prikupljene informacije su poslužile kao uvid u rizične faktore okolišnih čimbenika, te detekcije i liječenja respiratornih poremećaja. Najčešći respiratorni poremećaji u dječjoj dobi koji se mogu povezati sa izloženošću pojedinim okolišnim rizicima su akutne infekcije gornjeg respiratornog trakta. Međutim, evidentan je porast opstruktivnih bolesti u kojima prednjači astma alergijske etiologije. Utvrđena je visoka izloženost dječje populacije pasivnom pušenju, boravku u zatvorenim prostorima, alergijskim okidačima kao okolišnim rizicima koji mogu doprinijeti češćem obolijevanju respiratornog sustava. Preporuka budućim istraživačima, kao i stručnjacima koji rade s djecom i roditeljima je uložiti kapacitete u znanje o ulozi okolišnih faktora u pojavnosti respiratornih poremećaja u djece, kao i omogućiti dostupnost pravodobnih i valjanih izvora informiranja o ulozi i prevenciji okolišnih rizika po respiratorno zdravlje djece.

Ključne riječi: okolišni čimbenici, dječje zdravlje, edukacija

ABSTRACT
Environmental factors play a key role in the occurrence of respiratory disorders as the most common childhood disorders. The aim of the research is to present the role and representation of environmental factors in the occurrence of respiratory disorders in children. 100 parents were interviewed, and information from 50 health cards was collected. In a retrospective-prospective study, the collected information served as an insight into the risk factors of environmental factors, as well as the detection and treatment of respiratory disturbances. The most common respiratory disturbances associated with exposure to individual environmental hazards are acute infections of the upper respiratory tract, however, there is evidence of an increase in obstructive diseases in which asthma allergy etiology predominates. High exposure to children's population was determined by passive smoking, indoor closure, allergic triggers as environmental risks that could contribute to more frequent respiratory diseases. Recommendation for future researchers as well as experts working with children and parents to invest in knowledge of the role of environmental factors in the occurrence of respiratory disorders in children and to provide access to timely and valid sources of information on role and prevention of environmental risks for children's respiratory health.

Key words: environmental factors, child health, education

UVOD

Ljudska bića su izložena svakodnevnim zdravstvenim opasnostima u zraku, hrani, vodi i okruženju. Mnogi rizici su uvjetovani od strane načina i okolnosti življenja. Iako društvo može utjecati na okolnosti kako bi izbjegla ili smanjila zdravstvene rizike iz okoliša (npr. nepušenje ili zaštita na radu), pojedinac kao takav ipak ne može kontrolirati sve rizike. Posebice djeca nemaju mogućnost takve kontrole. Djeca su više izložena promjenama u svojim tjelesnim i socio-emocionalnim okruženjima zbog njihovog naglog tjelesnog rasta i razvoja. Zdravlje i dobrobit djece ovisi o sigurnosti i kvaliteti njihovog tjelesno-prirodnog okruženja, postojećeg i socijalnog okruženja; kod kuće, u školi i zajednici. Djeca, također, trebaju sredine koje ih štite od bolesti, nasilja, ozljede, zanemarivanja i koje, kao takve, osiguravaju potpunu prevenciju i skrb za dobrobit njihovog zdravog odrastanja.

Definicija i klasifikacija poremećaja respiratornog sustava

Znanstveno određivanje okolišnih čimbenika štetnih po zdravlje dječjeg respiratornog sustava i njihov potencijal je relativno nova ideja. Rizik povezan s izloženosti otrovnim tvarima, načinu življenja i okruženja, ovisi o prirodi i nepovoljnim zdravstvenim učincima koji mogu biti inducirani ili dovesti do njihove pojavnosti. Takav model sastoji se od povezanih korak koji se dijele u tri faze:

- Problem identifikacije i detekcije;
- Procijena rizika;
- Upravljanje rizikom.

Respiratorni poremećaji uključuju različite probleme, uključujući akutna i kronična stanja. Kada govorimo o akutnim respiratornim poremećajima, tu prednjače infekcije gornjeg dišnog sustava. S obzirom na lokalizaciju i dominirajuću simptomatologiju, obično mislimo na prehladu, curenje iz nosa i grlobolju. Virusne ili bakterijske infekcije često prate povećanja vanjskog zagađenja. Kod dojenčadi i male djece, infekcija je rijetko ograničena na pojedinu regiju respiratornog trakta, obično su u različitom stupnju zahvaćeni larinks, traheja, bronhi. Zato se ne može napraviti egzaktna klasifikacija, ali možemo ipak identificirati nekoliko kliničkih varijeteta. Širom svijeta, prema podacima SZO (World Health Organization, 1995) akutne respiratorne infekcije obuhvaćaju oko 30% ukupnih liječničkih pregleda na nivou primarne zaštite, a značajan broj pacijenata su djeca. Preko 50% djece dolazi kod liječnika zbog akutnih respiratornih infekcija i vodeći su uzrok smrtnosti (Williams et al., 2002). Uz to, prema podacima SZO (World Health Organization, 1995), od akutnih respiratornih infekcija svake godine umre oko 3 milijuna djece, najviše u zemljama u razvoju. Razlike povezane s godišnjim dobima mogu biti u vezi s početkom školske godine i hladnim vremenom, što potiče ljude da provode više vremena u zatvorenom prostoru te povećava vjerojatnost širenja infekcije s jedne osobe na drugu. Većina djece će razviti najmanje šest do osam prehlada, ili drugih respiratornih bolesti svake godine. Ovaj broj ovisi o broju djece koja pohađaju predškolske i školske ustanove. Pneumonija je učestalija i ozbiljnija kod mlađe djece i glavni je uzročnik smrti širom svijeta. Zato je veoma važno točno utvrditi uzrok otežanog disanja kod djeteta. Kroničnie bolesti, uključujući astmu i cističnu fibrozu (CF) kod djece često rezultiraju opstrukcijom dišnih putova. Prema Moya, Bearer, & Etzel (2004) kod djece se

opstrukcija dišnih putova razvija češće nego kod odraslih, prije svega zbog anatomskih karakteristika respiratornih organa kod dojenčeta i malog djeteta (mali dijametar, sluzokoža je bolje prokrvljena, osjetljivost na uzročnike respiratornih infekcija). Djeca hospitalizirana kroz neonatalnu intenzivnu njegu imaju pojačanu predispoziciju za dalje komplikacije (Hockenberry & Wilson, 2018). Kronične opstruktivne plućne bolesti (COPD) općenito se javljaju kao rezultat izloženosti cigaretnom dimu. Djeca s COPD su posebno osjetljiva na onečišćenje zraka (Postma & Rabe, 2015). Posljednjih 20 godina incidenca astme u dječjoj dobi u stalnom je porastu. Procjenjuje se kako širom svijeta od astme boluje 300 milijuna ljudi. Astma predstavlja veliki socioekonomski problem, obzirom na visoka izdvajanja za liječenje (Islam et al., 2007). Zagađenje zraka, te život u sredinama s visokim onečišćenjem pogoduje nastank težih respiratornih poremećaja (Gehring et al., 2013). Genetska predispozicija, razvijene alergijske reakcije, posebice inhalatorne prirode, također su jedan od faktora za razvoj problematike dišnog sustava (Deng, Lu, Ou, Chen, & Yuan, 2016). Faktore koji sudjeluju u etiologiji nastanka i razvoja respiratornih poremećaja možemo podijeliti:

1. Unutarnje faktore (genetska predispozicija, atopija ili anatomsko-fiziološka odstupanja, spol, rasa),
2. Vanjske faktore koji omogućavaju razvoj respiratornih poremećaja u već predisponirajućih osoba (izloženost alergenima, pušenje, zagađenje zraka, akutne virusne i bakterijske respiratorne infekcije, hipoteza čistoće, socio-ekonomski status, veličina obitelji, prehrana i konzumacija medikamenata).

Ovi faktori ovise o socioekonomskim karakteristikama, okolini, prehrambenim navikama, izloženosti alergenima (Deng, Lu, Ou, Chen, & Yuan, 2016). Najvažniji okolišni faktori za zdravlje ljudi su zrak, voda i tlo.

Vrste okolišnih rizika:

- Biološki - onečišćenje prostoramikroorganizmima (infekcije, prvenstveno virusne),
- Kemijski - uključuju razinu plinova u atmosferi (SO2, CO2, H2S), pesticidi, plinovi, metali,
- Mehanički - loša kvaliteta zraka (vlaga, toplina, strano tijelo pri aspiraciji).

Brojni štetni agensi danas su samo dio velike liste onečišćivača čovjekove okoline uključujući fizikalne, kemijske i biološke štetnosti. Svakodnevna izloženost višestrukim kemikalija, prisutnim u zatvorenim prostorima, doprinose porastu prevalence opstruktivnih respiratornih bolesti i infekcija. Zdravstveni unutrašnji rizici od onečišćenja zraka su najveći u gradovima zemalja u razvoju, a posebno gdje rizike možemo povezati sa izgaranjem goriva poklapamo s rizicima povezanih s modernom izgradnjom. To uključuje toksične dimove, plinove, pare, lebdeće čestice uglja, čađi, olova, azbesta, pesticida, sprejeva i sl. koji mogu dovesti do pojave respiratornih poremećaja. Alergeni se smatraju jednim od glavnih rizičnih čimbenika (Deng, Lu, Ou, Chen, & Yuan, 2016), kako za razvoj astme, tako i za njezino pogoršanje i trajanje simptoma u već oboljelih. Najčešći alergeni povezani sa razvojem astme jesu: kućna prašina (ona je najčešći alergen raširen širom svijeta), životinjski alergeni (nalaze se u životinjskoj slini, urinu, fecesu, dlaci), gljivice (kvasnice i plijesni) i pelud. Zagađivači zraka su atmosferska akumulacija iritansa koji u određenoj koncentraciji postaju štetni po zdravlje za ljude, životinje, biljke. Dijele se na vanjske zagađivače (industrijski

smog i fotokemijski smog) kojima kronično izlaganje povećava osjetljivost dišnog sustava i pospješuje razvoj alergija i astme, i unutrašnje zagađivače čijem djelovanju su naročito izloženi djeca i mladi, koji sve više vremena provode u svome domu ispred TV i kompjutera, te da stanovnici razvijenih zemalja 90-95% svoga slobodnog vremena provode unutar kuće. Najčešći plinovi koji zagađuju zrak su: sumpordioksid (SO2), ugljični dioksid (CO2), sumporovodik (H2S) i dr. Sagorijevanjem fosilnih goriva (ugljen, nafta, zemni plin), u atmosferu godišnje odlazi preko 10 milijuna tona ugljičnog dioksida (CO2). Pri sagorijevanju fosilnog goriva oslobađa se godišnje i oko 45 milijuna tona sumpornog dioksida (SO2). U zraku s kapljicama kiše sumporni plinovi (SO2 i SO3) stvaraju tzv., kisele kiše, koje mijenjaju stupanj kiselosti tla i voda. Ovi plinovi imaju vrlo štetan utjecaj na živi svijet. Kod čovjeka potiču nastanak upalnih procesa dišnih organa, astma, emfizem pluća i dr. Mnoge epidemiološke studije pokazuju direktnu povezanost stope mortaliteta s povećanom koncentracijom suspendiranih čestica čiji je promjer manji od 10 μm. Izlaganje takvim česticama povećava rizik od akutnih respiratornih infekcija posebice kod djece. Također je poznato da je 30-40% slučajeva astme i 20-30% ostalih respiratornih bolesti povezano sa zagađenjem zraka. Unutarnji zagađivači nastaju kuhanjem na prirodnom, zemnom plinu, tekućem propanu, kuhanjem na drva. U kući, na pojavu astme mogu utjecati i građevinski materijali kao što su npr., pjenaste instalacije, razne vrste ljepila, šperploče koje sadrže organske spojeve formaldehida te razne boje za premazivanje (Forouzanfar et al., 2016). Pri tome je važno naglasiti značaj onečišćenja zraka u unutarnjem okolišu, kao što su pasivno pušenje duhana, produkti izgaranja u pećima, emisija kemikalija koji se rabe u novim zgradama, namještajima, sustava za klimatizaciju i raznih alergena (formaldehidi, hlapljive organske tvari). Navedeni štetni učinci povezani su s nastankom sindroma bolesnih zgrada koji uključuju i pojavu respiratornih simptoma i porast senzibilizacije dišnog sustava. Težnja zapadnih zemalja za sve većom čistoćom, pretjerana uporaba antibiotika, česte vakcinacije, dovode do porasta prevalence atopijskih bolesti, a s time u vezi i većom mogućnošću nastanka različitih respiratornih poremećaja. Najvažniji cilj razvoja svake zemlje je postizanje dobrobiti stanovništva, odnosno poboljšanje kvaliteta života, gdje svakako zdravlje ima prioritet. Problemi okoliša su globalni i pokušavaju se uskladiti na svjetskom nivou, tako da je jedan od preduvjeta za uključivanje svake pojedinačne zemlje u globalne tokove usklađivanje legislative i edukacijskih ciljeva. Razvoj industrije, te suvremeni način života uzrok su porastu onečišćenja u životnom okolišu. Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji u zraku je dokazano 188 polutanata, od kojih su 33 dokazano štetna za zdravlje ljudi. Najčešće uočeni štetni efekti su u respiratornom sistemu i to u vidu akutnih i kroničnih respiratornih oboljenja među kojima su posebno bitni: upala pluća, bronhitis, astma (Gauderman et al., 2004). Biološki učinak onečišćenja u okolišu nastaje nakon ponavljanih unošenja u organizam niskih doza višestrukih čimbenika. Okolnosti koje modificiraju reakciju na onečišćenja u unutarnjem okolišu su osobni (spol, atopija, postojeće bolesti, navike, ponašanje), ergonomski, psihosocijalni činioci, te mehanički čimbenici (temperatura, vlaga, aspiracija stranog tijela).

Utjecaj duhanskog dima

ETS (Environmental Tobacco Smoke) je prepoznat kao važan problem za javno zdravstvo, te dojenčadi i djece koji su među najviše podložnim stanovništvom. Prema WHO, gotovo polovina djece na svijetu, procjenjuje se da su bili izloženi ETS, osobito kod kuće. Epidemiološki dokazi su dovoljno jaki da se ova razina izloženosti smatra zdravstvenim hazardima. Obzirom kako konzumacija duhana u bliskoj budućnosti, zabrinutost o unutrašnjim zagađivačima i posljedicama i dalje ostaje. Aktivno i pasivno pušenje ubrzava razvoj poremećaja plućne funkcije, te su smrtni ishodi povezani za pušačkim navikama (Ashley, Kannel, Sorlie, & Masson, 1975). Učinci izloženosti duhanskom dimu manifestiraju se povećanjem respiratorne osjetljivosti. Djeca izložena dimu duhana u svojoj kući imaju veću vjerojatnost ozbiljne respiratorne infekcije u ranom životu. Simptomi opstruktivnih plućnih bolesti kod djece roditelja pušača u kasnijem djetinjstvu su češći nego kod djece roditelja nepušača. Ograničavanje pušenja je pametan izbor, te je reguliran i zakonski. Epidemiološki dokazi su dovoljno jaki da se ova razina izloženosti smatra zdravstvenim hazardima. Najveći izazov je pripisati brojnost slučajeva vezanih za ovaj rizični faktor kako bi se utvrdio ETS procjena izloženosti. U Evropskoj uniji procjena utjecaja na zdravlje ETS će se provoditi na razvoj zdravstvenih učinaka, kao niska porođajna težina i respiratorne poteškoće, posebno respiratorne infekcije (primjerice, upala pluća i bronhitis), astma, kašalj i teško disanje. Roditeljska prevalenca pušenja, SZO koristi kao mjerilo izloženosti djece kod kuće.

Uloga legislative u kontroli zagađenja

Uvođenjem učinkovite zaštite okoliša i zdravstvene politike, može se ostvariti značajan napredak u zdravstvenim i ekološkim pitanjima. Na europskoj razini, Europska komisija je najvažnija organizacija za okoliš i zdravstvenu politiku. Na nacionalnoj razini, pristupi zdravstvenim pitanjima okoliša mogu se razlikovati po zemlji. Na taj način sustavno se procjenjuju podaci potrebe zdravstvene politike zaštite okoliša u Europi. ECHI (European Community Health Indicators - Europski zdravstveni pokazatelji u zajednici) projekt je proveden u okviru zdravstvenog monitoring programa Zajednice i Programa za javno zdravstvo 2003. - 2008. Rezultat su indikatori za javno zdravstvo uređeni u skladu s konceptualnim pogledom na zdravlje i zdravstvene determinante. Primijenjeni su slijedeći kriteriji u odabiru pokazatelja:

- sveobuhvatnost: aspekti u oblasti javnog zdravlja
- sastanak korisnika: prioriteti u javnim zdravstvenim politikama Europske komisije i država članica
- inovativnost; razvojne potrebe
- definiranje novih indikatora i standardiziranih varijabli
- monitoring program i javno zdravstveni rezultati

Ciljevi istraživanja

- utvrditi najčešće respiratorne poremećaje u dječjoj dobi koji se mogu povezati sa izloženošću pojedinim okolišnim rizicima,
- procijeniti izloženost dječje populacije najčešćim okolišnim rizicima koji mogu doprinijeti češćem obolijevanju respiratornog sustava,

- istražiti koliko roditelji znaju o ulozi okolišnih faktora u pojavnosti respiratornih poremećaja u djece,
- ispitati koji su roditeljima najprihvatljiviji izvori informiranja o ulozi i prevenciji okolišnih rizika po respiratorno zdravlje djece.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno primjenom studije presjeka, na uzorku od stotinu roditelja djece dobi od 3 do 13 godina (40 djece mostarskog vrtića „Sunčani most“ i 60 roditelja učenika svih razreda osnovne škole „Petar Bakula Mostar“ po 5 učenika iz 12 odjeljenja) metodom intervjua. Ispitivanjem je obuhvaćeno 58% dječaka i 42% djevojčica.

Mjerni instrument

Korištena je metoda intervjua, primjenom standardiziranog upitnika, vlastite konstrukcije. Korišten je upitnik vlastite konstrukcije sa 42 pitanja o osnovnim socio-demografskim podacima, podacima o uvjetima u kojima dijete živi, mogućoj izloženosti okolišnim čimbenicima, zdravstvenom stanju i drugim determinantama zdravlja.

Način provođenja istraživanja

U radu je korištena prevalentna studija, retrospektivno-prospektivnog smjera. Primjenom deskriptivnog metoda-serije slučajeva u školskom dispanzeru Doma zdravlja Mostar, pregledano je pedeset zdravstvenih kartona djece školskog uzrasta (dobi od 0 do 13 godina) radi pribavljanja podataka o najčešćim respiratornim oboljenjima koji bi se mogli povezati sa okolišnim čimbenicima. Korišteni su i sekundarni izvori podataka; podaci Federalnog zavoda za javno zdravstvo, Federalnog zavoda za statistiku u Mostaru i Hidrometeorološkog zavoda u Mostaru.

Metode obrade podataka

Dobiveni podaci su nakon logičke kvalitativne obrade statistički obrađeni i analizirani u softverskom paketu SPSS.

REZULTATI I DISKUSIJA

Socio-ekonomska varijabla

Podaci dobiveni istraživanjem na uzorku roditelja 100 djece pokazuju da ih 48% ima dvoje djece u obitelji, 30% obitelji broji jedno dijete, 7% obitelji ima troje djece, te 15% četvero. 62% roditelja podjednako se posvećuju svoj djeci u obitelji, dok 23% ne mogu se podjednako posvetiti svoj djeci u obitelji. Pojedina djeca u obitelji zahtijevaju više pažnje (bolest, talent, učenje). 15% roditelja navodi nedostatak vremena. Visina novčanih primanja u 40% obitelji iznosi između 250 - 400 Eura, primanja 38% obitelj iznose više od 700 Eura, 15% ima novčana primanja između 400 i 600 Eura, 7% ispod 250 Eura. 30% roditelja ispitanika ima visoku stručnu spremu naobrazbe, dok ostalih 70% ima srednju stručnu spremu. Različiti čimbenici iz okoliša mogu utjecati na

različite aspekte zdravlja na različite načine. Također, ranjivost djece ovisi o dobi i zdravstvenom stanju, genetskom faktoru, prehrani i načinu življenja. Educiranost roditelja, ne igra ulogu u pojavnosti respiratornih oboljenja dječje dobi kao ni socio-ekonomska stabilnost. Iako značajna, ekonomska stabilnost obitelji ne mora biti uzrok povećanoj stopi pojavnosti respiratornih bolesti.

Prenatalno i razdoblje ranog života

Čimbenici kao što su vrijeme poroda/rođenja, dob, tjelesna aktivnost, spol, prehrana, sezonski utjecaji, socijalizacija mogu utjecati na otpornost djece, učestalost obolijevanja, a time i respiratornih poremećaja kod djece svih uzrasta a posebice u ranom djetinjstvu. Pojavnost respiratornih oboljenja u odnosu na godišnje doba govori u prilog tomu. Od 100 anketiranih roditelja 38% djece obolijeva zimi, 32% djece obolijeva u jesen, te 30% djece obolijeva u proljeće. Prijelazni periodi, a posebice zimsko vrijeme pogoduju nastanku respiratornih oboljenja kako zbog veće mogućnosti razvoja alergijskih inhalacijskih reakcija, tako zbog zatvorenih prostora. Većina roditelja navodi kako ne žive u industrijskoj zoni. Svakodnevna izloženost višestrukim kemikalijama koje su prisutne u zatvorenim prostorima, doprinose porastu prevalence astme, respiratornih infekcija, medicinski nerazjašnjenih simptoma. Rizici od onečišćenja zraka su najveći u gradovima, osobito industrijskih, zemalja u razvoju. Većina ispitanika je iz urbanih područja. 69% ih živi u gradu od 100 000 stanovnika, 24% u gradu do 25.000 stanovnika. Nepovoljni zdravstveni učinak uzrokovan onečišćenjem zraka po respiratorno zdravlje djece uzrokovan je životom u urbanim zonama, posebno opterećenim automobilskim plinovima kao osnovnim zagađivačem, te duhanskog dima. Razvoj industrije, te suvremeni način života uzrok su porastu onečišćenja u životnom okolišu. 55% ispitanika živi u privatnoj kući, 38% u stanu, 7% u privremenom i nedovršenom objektu. Samo 29% (N=14) navodi kako djeca žive u uvjetnim prebivalištima, pa ovaj podatak upućuje na značajan odnos uvjetnih i neuvjetnih stambenih prostora za život i zdravlje djeteta. Navedeni štetni učinci povezani su s nastankom novo-opisanog tzv. sindroma „bolesne zgrade“, nedovoljno prozračnih, neadekvatno zagrijavanih, koji uključuju i pojavu respiratornih simptoma i porast senzibilizacije dišnog sustava. Pri tome je važno naglasiti značaj onečišćenja zraka u unutarnjem okolišu, kao što su pasivno pušenje duhana (Ashley, Kannel, Sorlie, & Masson, 1975), produkti izgaranja u pećima, emisija kemikalija koji se rabe u novim zgradama, namještajima, sustava za klimatizaciju i raznih alergena kao što su formaldehidi, hlapljive organske tvari (Deng, Lu, Ou, Chen, & Yuan, 2016). Od 100 anketiranih ispitanika čak 70% žena/majki su pušile u trudnoći što dovoljno upozorava na nedovoljnu svjesnost o riziku koje pušenje nosi po plod. Odnos obitelji u kojima se puši i obitelji u kojima nitko ne puši je u omjeru 70% obitelji ima članove pušače, dok samo 30% obitelji ne konzumira cigarete. Ovo je zabrinjavajući postotak obzirom na upozorenja i činjenice o lošem utjecaju duhanskog dima po zdravlje djece. Značajan je broj djece koja su izložena pasivnom pušenju, njih 65%. Učinci izloženosti duhanskom dimu manifestiraju se povećanjem respiratorne osjetljivosti, pa roditelji potvrđuju kako su djeca izložena pasivnom pušenju češće bolesna. U 2016. godini u službama za zdravstvenu zaštitu predškolske djece starosti (1-6 godina) registrirana su kao vodeća oboljenja: akutne infekcije gornjih disajnih puteva sa 55,1% , potom akutni bronhitis, bronhiolitis sa 9,7%, anemije uslijed nedostatka željeza sa 3,1%, te upale uha (2,8%).

Respiratorne bolesti su najčešći uzrok smrtnosti djece u nerazvijenim društvima i najčešći uzrok morbiditeta u razvijenim zemljama. Simptomi oboljenja respiratornog sustava su osobito rasprostranjeni u male djece i dokaz su za relativni doprinos potencijalnih okolišnih čimbenika u nastajanju (Forouzanfar et al., 2016). U strukturi pobola dječje populacije, najzastupljenije su infekcije gornjeg respiratornog trakta. Pojavnost bolesti respiratornog trakta kod djece se odnosi na najčešće bolesti, a to su rinitis (70%), upala grla (40%), gripa (20%), upala pluća (10%). Ovaj podatak potvrđuje kako su bolesti dišnog sustava na prvom mjestu u strukturi incidence pobola djece. Djeca najčešće obolijevaju od akutnih bolesti gornjih dišnih puteva, dok su komplicirane i kronične bolesti mnogo rjeđe. 46% djece od bolesti respiratornog trakta obolijeva 1-3 puta godišnje, 27% ih obolijeva 4-6 puta godišnje što se smatra relativno normalnom pojavnosti respiratornih bolesti. 18% obolijeva 7-10 puta godišnje, 9% djece više od 10 puta godišnje oboli od respiratornih bolesti. U evidenciji iz zdravstvenih kartona na 82% svih respiratornih bolesti ordinirana je antibiotska terapija prije laboratorijskih (biokemijskih, hematoloških i mikrobioloških) nalaza, dok se kod 18% djece ordinirala terapija tek nakon uvida u laboratorijske analize. Svaki ispitanik je u prosjeku tretiran antibioticima u prosjeku 3 puta godišnje. Nekritična uporaba antibiotika dovodi do neadekvatnog liječenja bolesti, povećanja razvoja alergija, rezistencije mikroorganizama, kao i neopravdanog povećanja troškova liječenja. Reakcije roditelja kod pojavnosti blažih simptoma bolesti dišnog sustava pokazuju kako roditelji u većini (38%) dobro reagiraju i uvjereni su kako dijete manju prehladu može lako preboljeti, te odlaze liječniku samo u slučaju komplikacija, dok manji broj (17%) je uvjeren kako djetetu trebaju biti ordinirani antibiotici kao i sirupi protiv kašlja. Stanje dječjeg respiratornog zdravlja određeno je prema interakciji različitih faktora, kao što su potencijalni stresori okoliša, obrasce izloženosti, pojedinačnu ranjivost i genetiku. Imunizacija je važna mjera prevencije obolijevanja, osobito djece iz kolektiva. Djeca koja su uredno primila cjepivo (77%) imaju manji rizik od obolijevanja od respiratornih oboljenja koja se mogu prevenirati, u odnosu na od djecu koja nisu cijepljena (23%). Prema raspoloživim podacima u zdravstvenim kartonima 41% djece ima dijagnosticiranu alergiju. Od ukupnog broja ispitanika 6% djece ima obiteljsku predispoziciju. Za preostalu djecu nema upisanih informacija o roditeljskoj sklonosti alergijama. Prema podacima, u 12% slučajeva se registrira astma, te opstruktivni bronhitis. Kao najčešći alergeni se spominju: kućna prašina, pelud, ambrozija i dr. Najčešće inhalatorne alergije (kućna prašina, pelud) uzrokuju alergijske rinitise, konjunktivitise i sl. (Singh et al., 2018). Od 100 anketiranih roditelja u vrtiću i školi njih 23% navodi kako je njihovo dijete alergično. Od 100 anketiranih roditelja kod 31% je zabilježeno postojanje alergija i kod članova uže obitelji sto potvrđuje kako obiteljska predispozicija igra jednu od odlučujućih uloga u pojavnosti alergijskih manifestacija u djece; U ranom djetinjstvu, osim atopije, te gastrointestinalnih poremećaja, najčešće alergije se odražavaju na dišnim organima, te rezultiraju rinitisima, bronhitisima i astmom. 15% obitelji posjeduje kućne ljubimce što kao rizik izloženosti potencijalnim alergenima, pa samim tim i dišnim poremećajima. 70% obitelji svakodnevno koristi kemijska sredstva za čišćenje doma za koja je dokazano štetno djelovanje po zdravlje dišnog sustava. Alergeni pogodni za unošenje u organizam udisanjem potječu od mnogobrojnih biljaka, životinja, plijesni, insekata, i kemikalija. To su alergeni koji nakon ponovljenog unošenja u organizam dovode do

stvaranja protutijela u genetski predisponiranih osoba. Najčešći alergeni su peludna zrnca, grinje, životinje i plijesni. Za razliku od alergena vanjskih prostora, alergeni unutarnjih prostora ne pokazuju tako izražene sezonske varijacije i značajno su češće etiološki povezani s bronhalnom astmom. Preko 92% roditelja ispitanika smatra da djeca imaju dovoljno izbalansiranu prehranu. Prehrambena alergija u ranom djetinjstvu obično nestaje, ali se osim na gastroenterološkom i kožnom odražava i na dišnom sustavu. Uobičajeni prehrambeni alergeni u ranom djetinjstvu povećavaju rizik od bolesti respiratornog sustava kao što su astma i bronhitisi tijekom školske dobi (Burbank & Peden, 2018). Umjeren boravak na zraku doprinosi zdravlju. Boravak u prirodi je bitan za razvoj dišnog sustava i imuniteta kod djece. Prema iskazima roditelja, 62% djece redovito boravi u prirodi. Ovo je zbrinjavajući postotak, posebice zbog činjenice kako se u zatvorenim prostorijama lakše šire infekcije, te s druge strane postoje psihosocijalni negativni učinci takvog načina života. Boravak u prirodi može doprinijeti općem zdravlju, no kod djece koja imaju predispoziciju za razvoj alergija, moramo biti obazrivi kada su u pitanju izloženosti alergenima koji se nalaze u prirodi (polen, trave, drveće). Bavljenje sportskim aktivnostima doprinosi pravilnom razvoju organizma, te jačanju imunog sustava. Ogroman broj djece ne bavi se sportskim aktivnostima, vezano je za obveze u školi, kod kuće za „interese modernog djetinjstva“ kao što su video-igrice i računalo.

Uvjeti stanovanja su od velikog značaja kada je u pitanju razvoj respiratornih bolesti.

Djeca koja žive u privatnim kućama imaju više prostora za rad i igru nego djeca koja žive u stanovima. Način gradnje, izolacija se također razlikuju što ćemo u daljnjem tekstu objasniti kroz sprječavanje nastanka „bolesnih kuća“. Unutarnja vlaga uzrokuje rast plijesni, razvoj prašine i mikroba. Višak vlage (zajedno s temperaturnim uvjetima) također može pokrenuti otpuštanje kemikalija iz građevinskih materijala i namještaja (Deng, Lu, Ou, Chen, & Yuan, 2016). Postoje dovoljno jaki dokazi da je prekomjerna vlaga u domovima važan faktor rizika za dišne bolesti. Astma, kašalj i teško disanje, začepljenje bronhija, bronhitis, peludne groznice, atopijski rinitis, konjunktivitis nosni i ekcemi su u značajnoj povezanosti s izloženošću vlazi. Podaci iz ankete su usmjereni pronalaženju podataka o takvoj izloženosti. Takva informacija može podupirati inicijative i programe borbe protiv neadekvatnog stanovanja. Kada govorimo o pojavnosti respiratornih oboljenja u odnosu na godišnje doba, podaci pokazuju kako najveći postotak ispitanika obolijeva od respiratornih infekcija tijekom zime (38%) i jeseni (32%).Veliki broj roditelja ima naviku pregrijavati prostorije ne koristeći ovlaživače zraka. Isušivanje zraka dovodi do isušivanja sluznice nosa i usta što uklanja prvu barijeru u filtriranju prirodnom zraka pori prolasku kroz dišni sustav. Tako dolazi do blagih upala koje mogu preći i u komplicirana stanja. Najčešće zagrijavanje stana je klimom i peći na čvrsto gorivo (70%). Grijanje na kruto gorivo i plin se smatra jednim od glavnih zagađivača zraka unutar domova. Otrovni gasovi i čestice koje se otpuštaju tijekom sagorijevanja dišnim putevima su štetni prvenstveno za respiratorni sustav. Od 100 anketiranih roditelja u vrtiću i školi, njih 61% tvrdi kako je savjete dobilo u savjetovalištu domu zdravlja. 15% je informacije prikupilo putem internetskih pretraživača. 15% tvrdi kako je najviše savjeta dobilo od prijatelja. 7% tvrdi kako je najviše savjeta o njezi djeteta dobilo od svojih roditelja. 2% o njezi djeteta informacije dobiva iz knjiga/enciklopedija o odgoju djeteta. Ovo je pokazatelj zdravstvene osviještenosti i pristupa roditelja informacijama. Roditelji pokazuju veliki interes i

želju za korisnim informacijama. Istraživanje ukazuje na mogućnosti ciljanog podizanja zdravstvene osviještenosti roditelja kroz savjetovališta i domove zdravlja što predstavlja značajnu ulogu. Istraživanje potvrđuje kako socijalni čimbenici kao što su život u urbanoj sredini, neadekvatan izbor informacija u prevenciji i liječenju, nedovoljan boravak u prirodi i vrijeme provedeno u kolektivima, zatvorenim prostorima, imaju veliku ulogu u nastanku i razvoju respiratornih poremećaja kod djece. Najčešće zagrijavanje stana je klimom i peći na čvrsto gorivo. Istraživanje pokazuje kako bi se u budućnosti poseban fokus trebao staviti na činjenicu istraživanja alternativnih i ekoloških načina zagrijavanja stambenih površina u cilju smanjenja onečišćenja zraka. Obzirom kako su ispitanici većinom obitelji sa dvoje djece postavlja se i pitanje društvene odgovornosti, educiranja o odgoju i obrazovanju vodeći se varijablom nedovoljnog posvećivanja pažnje i vremena djeci. Ovakav odnos postavlja daljnje preporuke za izbalansiranu prehranu i buduće higijensko-zdravstvene navike. Najveći broj roditelja dobio je informacije o njezi djeteta i pokazuje inicijativu za pribavljanjem informacija od zdravstvenih djelatnika u domovima zdravlja ili savjetovalištima. Roditelji razumno i pravodobno traže liječničku skrb za bolesno dijete. Najveći broj svih posjeta liječniku odnosi se na bolesti dišnog sustava što ukazuje i na visoke ekonomske troškove zdravstvenog sustava. U strukturi pobola dječje populacije, najzastupljenije su infekcije gornjeg respiratornog trakta, te najveći postotak ispitanika obolijeva od respiratornih infekcija tijekom zime i jeseni i to od bolesti gornjeg disajnog sustava 1-3 puta godišnje. Alergije se često registriraju kod djece (41%). Od toga 6% ima obiteljsku predispoziciju za njihov nastanak. Najčešće alergije su inhalatorne, i to na prašinu i pelud. Veliki broj obitelji koristi kemijska sredstva u održavanju doma. Svakako se u budućnosti treba obratiti pozornost uporabi ekoloških načina održavanja kućanstva, kao i smanjenju nekontroliranih korištenja antimikrobnih sredstava. Visok postotak obitelji sa pušačem u njoj govori o čestoj izloženosti djece pasivnom pušenju. Ovakav podatak treba uzeti kao visoki rizik po zdravlje djece u budućnosti, kao i na nedostatke zdravstvene prosvjećenosti i edukacije stanovništva, pogotovu obitelji s malom djecom.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Preporuka budućim istraživačima i svim stručnjacima koji rade sa djecom i obiteljima je u uspostavljanju kvalitetnih i relevantnih kanala informacija o aspektima okolišnih čimbenika po zdravlje djece, edukaciji i izgradnji zdrave i snažne društvene sredine i djelovanja.

LITERATURA

1. Ashley, F., Kannel, W. B., Sorlie, P. D., & Masson, R. (1975). Pulmonary function: relation to aging, cigarette habit, and mortality: the Framingham Study. *Annals of Internal Medicine*, 82(6), 739-745.
2. Burbank, A. J., & Peden, D. B. (2018). Assessing the impact of air pollution on childhood asthma morbidity: how, when, and what to do. *Current opinion in allergy and clinical immunology*, 18(2), 124-131.

3. Deng, Q., Lu, C., Ou, C., Chen, L., & Yuan, H. (2016). Preconceptional, prenatal and postnatal exposure to outdoor and indoor environmental factors on allergic diseases/symptoms in preschool children. *Chemosphere*, 152, 459-467.
4. Forouzanfar, M. H., Afshin, A., Alexander, L. T., Anderson, H. R., Bhutta, Z. A., Biryukov, S., ... & Cohen, A. J. (2016). Global, regional, and national comparative risk assessment of 79 behavioural, environmental and occupational, and metabolic risks or clusters of risks, 1990–2015: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2015. *The Lancet*, 388(10053), 1659-1724.
5. Gauderman, W. J., Avol, E., Gilliland, F., Vora, H., Thomas, D., Berhane, K., ... & Margolis, H. (2004). The effect of air pollution on lung development from 10 to 18 years of age. *New England Journal of Medicine*, 351(11), 1057-1067.
6. Gehring, U., Gruzieva, O., Agius, R. M., Beelen, R., Custovic, A., Cyrys, J., ... & Hoffmann, B. (2013). Air pollution exposure and lung function in children: the ESCAPE project. *Environmental health perspectives*, 121(11-12), 1357.
7. Hockenberry, M. J., & Wilson, D. (2018). *Wong's nursing care of infants and children*. Elsevier Health Sciences.
8. Islam, T., Gauderman, W. J., Berhane, K., McConnell, R., Avol, E., Peters, J. M., & Gilliland, F. D. (2007). The relationship between air pollution, lung function and asthma in adolescents. *Thorax*, 62(11), 957-963.
9. Moya, J., Bearer, C. F., & Etzel, R. A. (2004). Children's behavior and physiology and how it affects exposure to environmental contaminants. *Pediatrics*, 113(3), 996-1006.
10. Postma, D. S., & Rabe, K. F. (2015). The asthma–COPD overlap syndrome. *New England Journal of Medicine*, 373(13), 1241-1249.
11. Singh, S., Sharma, B. B., Salvi, S., Chhatwal, J., Jain, K. C., Kumar, L., ... & Rego, S. (2018). Allergic rhinitis, rhinoconjunctivitis, and eczema: prevalence and associated factors in children. *The clinical respiratory journal*, 12(2), 547-556.
12. World Health Organization. (1995). The management of acute respiratory infections in children: practical guidelines for outpatient care. World Health Organization.
13. World Health Organization. (2006). Air quality guidelines: global update 2005: particulate matter, ozone, nitrogen dioxide, and sulfur dioxide. World Health Organization.
14. Williams, B. G., Gouws, E., Boschi-Pinto, C., Bryce, J., & Dye, C. (2002). Estimates of world-wide distribution of child deaths from acute respiratory infections. *The Lancet infectious diseases*, 2(1), 25-32.

OKVIRNI PREDŠKOLSKI KURIKULUM U BOSNI I HERCEGOVINI - VAŽNA DIMENZIJA PEDAGOŠKOG KVALITETA

COMMON CORE PRESCHOOL CURRICULUM IN BOSNIA AND HERZEGOVINA - AN IMPORTANT DIMENSION OF PEDAGOGICAL QUALITY

Tamara PRIBIŠEV BELESLIN[1],
Jasmina BEĆIROVIĆ KARABEGOVIĆ[2]
[1]Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, Republika Srpska, Bosna i Hercegovina
[2]Univerzitet u Sarajevu, Pedagoški fakultet, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT
U radu se prikazuje novi okvirni predškolski kurikulum u Bosni i Hercegovini „Zajednička jezgra predškolskog odgoja i obrazovanja“ (Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, 2018), koji predstavlja osnov specifičnog kurikularnog sistema koji ima za cilj da podrži razvoj djeteta, njegove obrazovne, društvene i personalne osobenosti i potencijale, podjednako kao i razvoj djelatnosti i nauke o obrazovanju u ranom djetinjstvu. Predstavljaju se osnovni postulati na kojima je dokument izgrađen, koji ističu važnost, čak, njegovu bazičnost, za procese razvoja, učenja, odgoja, obrazovanja, njege i igre djece predškolskog uzrasta: (1) lična, emocionalna, socijalna i obrazovna dobrobit za svako dijete u BiH; (2) društvena dobrobit kojom se osnažuje zajednica da stvara bolje uslove za odgoj i obrazovanje predškolske djece; (3) sistemsko – institucionalna podrška kao osnov za obezbjeđivanje dobrobiti za svako dijete uključeno u institucionalni odgoj i obrazovanje. Novi kurikularni okvir u BiH se predstavlja i kroz prizmu pedagoškog kvaliteta. Naglašavaju se njegova dinamičnost i subjektivnost, imajući u vidu konstruktivističku dimenziju i pristup holističkom dječijem razvoju, što je i osnovna postavka prilikom njegove izgradnje. Time, okvirni predškolski kurikulum u sebi spaja dinamične i statične elemente, direktne i indirektne, subjektivne (humane) i objektivne faktore koji će svoj puni potencijal ostvariti u njegovoj integraciji u djelatnosti i praksi predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini.

Ključne riječi: predškolski kurikulum, pedagoški kvalitet, dijete, konstruktivistički pristup

ABSTRACT
A new framework curriculum of early childhood education in Bosnia and Herzegovina “Common core curriculum for preschool education”, published by Agency for preschool, primary and secondary education B&H (2018), will be presented in the paper. It aims to become the basis for a specific curriculum system in B&H, with comprehensive assumption to support the every child’s development, as well as, social, educational, and personal characteristics and needs, but on the other hand, the development of preschool practice and pedagogical science in early childhood. The main principles on which the document is built, which emphasize the importance of development, learning, education, education, care and play of preschool children, will be presented: (1) personal, emotional, social and educational well-being of every child in B&H; (2) social well-being which empowers communities to create better conditions for the education of preschool children; (3) systemic - institutional support as a

basis for ensuring the well-being of every child involved in institutional education. Further, new curriculum framework in B&H will be presented through the prism of educational quality, underlining its dynamism and subjectivity, given the constructivist dimension and holistic approach to children's development, which were the starting points when building the core curriculum Thereby, it combines dynamic and static elements, direct and indirect impacts, subjective (human) and objective factors to achieve their full potential in the integration within the practices of preschool education in Bosnia and Herzegovina.

Key words: preschool curriculum, pedagogical quality, preschool child, constructivistic approach

UVOD

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine je 2018. godine objavila Zajednička jezgra cjelovitih razvojnih programa za predškolski odgoj i obrazovanje definiranih na ishodima učenja (APOSO, 2018), kojima je upotpunjena kurikularna reforma započeta početkom XXI vijeka izradom prve strategije za predškolski odgoj zasnovan na uvažavanju savremenih tokova u ovoj oblasti u svijetu. Reforma se bazira na značajnim dokumentima koji su doneseni na nivou Bosne i Hercegovine koji, pored zakonske regulative i smjernica za strateški razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja, predstavljaju i doprinos ujednačavanju polazišta predškolskog odgoja i obrazovanja. To su dokumenti: Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini (2004), Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini (2007), Sporazum o zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama (2007), Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju (2011), Akcioni plan za djecu Bosne i Hercegovine za period 2015-2018. (2015), Standard zanimanja–odgajatelj/ica (2016), kao i Platforma za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2017–2022 (2017). Okvirni kurikulum usmjeren ka uzrastu do kraja treće godine što je označeno kao kraj ranog odgoja i obrazovanja, odnosno, petoj i šestoj godini kao kraju predškolskog odgoja i obrazovanja, nastao je kao izraz konsenzusa radne grupe rukovođene Voditeljkom projekta dr Marijom Naletilić, uz stručnu konsultaciju prof. dr Jasmine Bećirović i prof. dr Tamare Pribišev Beleslin, podržan je od organizacije Save the Children.

TEORIJSKE OSNOVE ZAJEDNIČKIH JEZGRA

Pitanje predškolskog kurikuluma, odnosno, kurikuluma uopšte, i danas je otvoreno i dinamično, naučno i strukovno pitanje (Bećirović-Karabegović, 2018; Hollis Caswell & Doak Campbell, prema Kelting-Gibson, 2013; Null, 2011), tako da su se, dileme kako i na kojim filozofsko-pedagoško-psihološkim perspektivama uspostaviti dokument pojavile i pred radnom grupom koja je imala tu odgovornost da razvija okvirni predškolski kurikulum u Bosni i Hercegovini. Razvoj i izrada kurikuluma uvijek predstavlja sagledavanje i oslanjanje na tradiciju koja je već uspostavljena u obrazovnom sistemu, ali i predviđanje mogućih tokova razvoja društva u kome će odrastati djeca za čiji odgoj i obrazovanje je on i dizajniran.

Stoga, u razvoju Zajedničkih jezgra cjelovitih razvojnih programa za predškolski odgoj i obrazovanje definiranih na ishodima učenja (APOSO, 2018) uspostavljeni su određeni teorijsko-metodološki uslovi, kao što su poštovanje humanističke razvojne orijentacije, holističnost u pristupu njegove sprovedbe, poticanje ključnih kompetencija kroz kurikulum, te obezbjeđivanje osnova za integrirano planiranje, fleksibilnost i refleksivnost odgajatelja kao važne determinante njegovog daljeg razvijanja u primjenljive konkretne kurikulume na entiteskim i kantonalnim nivoima, ali i na nivoima konkretnih odgojnih grupa, jer kurikulum može da se odredi kao "teorijska razvojna koncepcija koja se u praksi istražuje i modifikuje u traganju za efikasnim oblicima podrške vaspitanju i obrazovanju djece" (Партало & Прибишев Белеслин, 2014). Time se u dokumentu pokušalo odgovoriti na zahtjev za kvalitetnijom osnovom odgojno-obrazovnog procesa, usmjeravajući se posebno ka *procesnom kvalitetu odgoja i obrazovanja te kvalitetu ishoda* (Sheridan, 2001), i onome što OECD određuje kao *orijentacioni kvalitet* (OECD, 2006, str. 127, a o pedagoškom kvalitetu vidjeti više u Прибишев Белеслин, 2012).

Okvirni kurikulum je baziran na *humanističko razvojnoj orijentaciji* zasnovanoj na ideji humanizma, koja na pozitivnu sliku o djetetu gleda kao vrijednost po sebi i prihvata je u totalitetu (Andrilović & Čudina-Obradović, 1994; Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004). Rast i razvoj se shvata kao kontinuirani i dinamički proces unutar kojeg se odvijaju kvalitativne i kvantitativne promjene, te se naročito ističe značaj integriranja svih područja razvoja djece u cilju dječijeg cjelovitog razvoja. Stoga, osnovni teorijski okvir kojim se insistira na međudejstvu razvojnih procesa i procesa ranog učenja kroz odgoj i obrazovanje, osnova je pedagoškog kvaliteta okvirnog kurikuluma kojim se obezbjeđuje mreža oblasti i komponenti kao indikatora procesnog kvaliteta, te kvaliteta ishoda do kojih sistemski uspostavljeni predškolski odgoj i obrazovanje doseže (Slika 1.).

Holistički pristup dječijem razvoju očituje se u shvatanju djeteta kao nedjeljivog biološkog, psihičkog i socijalnog bića, te u pogledu cjelovitosti programa u kojem su ciljevi, ishodi i aktivnosti usmjereni tako da djeluju ravnomjerno i usklađeno na cjelokupan dječiji razvoj. Polazeći od činjenice da su djeca individue koje se konstantno mijenjaju, rastu i razvijaju fizički, psihički, kognitivno, emocionalno, jezički, kao i u socijalnoj i estetskoj domeni, svi su aspekti uvaženi pri stvaranju okvirnog predškolskog kurikuluma. Holistički pristup u planiranju odgojno-obrazovnog rada podrazumijeva kurikulum kao skup saznanja, vještina, stavova koje povezuju zajednički ciljevi, a ne prosto zbir izoliranih, nedovoljno povezanih odgojno-obrazovnih područja (Bećirović-Karabegović, 2018; Miljak, 2007; Slunjski, 2006, 2011).

Dakle, integriranost i povezanost različitih aspekata življenja nasuprot fragmentaciji predstavlja osnovu holističkog pristupa, a ukupno predstavlja važnu osnovu okvirnog predškolskog kurikuluma. Dijete shvata svijet cjelovito, ne dijeli pojave na društvene i prirodne. Akcent je na prirodnom stjecanju znanja i sveobuhvatnom učenju u kojem se sadržaji i postupci nadograđuju, sistemski isprepliću i prožimaju u jednu logičku i smislenu cjelinu i kao takvi lakše se usvaju i povezuju. Pri tome, konstruktivistički pristup izgradnji kurikuluma, nalaže da pored svoje fleksibilnosti, on mora imati dimenziju otvorenosti ka konstrukciji znanja, odnosno, aktivnosti djece kroz njihov

angažman sa okruženjem, bilo materijalnim, bilo socijalnim. U tom procesu, važnu ulogu ima pristup aktivnostima djece kroz djelovanje "u zoni narednog razvoja" (Vigotski, 1983), a predškolski kurikulum zasnovan na ishodima odgovara na takav zahtjev (Pribišev Beleslin, 2014)

Slika 1. Oblasti i komponente za predškolski odgoj i obrazovanje postavljene na humanističkoj teorijskoj perspektivi (APOSO, 2018)
Figure 1. Area and componennts for pre-school education set up in humanistic theoretical perspective

Dalje, integrirano planiranje koje se snažno preporučuje i koje je kroz oblasti i komponente, a posebno kroz ishode i indikatore naglašeno u dokumentu, omogućava povezanost i kontinuitet dječijih iskustava i doprinosi boljem razumijevanju onog što se uči i to na način da omogućava djeci povezivanje i kombiniranje različitih iskustava

(iz porodice, vrtića, okoline, kulture iz koje dijete dolazi) i upoznavanju objektivne stvarnosti s različitih aspekata (prirode, društva, govora, umjetnosti, tehnike, i sl.) (Marendić, 2011). Povezanost se očituje i kroz pružanje mogućnosti djeci da se razvijaju i uče kroz različite aspekte izražavanja: razgovor, slikanje, pokrete, muziku, građenje, istraživanje, eksperimentisanje. Dakle, integrirano planiranje (cjelovito, povezano) zasniva se na ideji objedinjavanja različitih sadržaja o jednoj temi, ideji ili konceptu, sagledavanja sadržaja stvarnosti s različitih aspekata (aspekt prirodnih i društvenih pojava, govora i komunikacije, razvoja matematičkih koncepata, umjetnosti, rješavanje problema) i preko njih djelovanje na sve aspekte razvoja djeteta (tjelesni i zdravstveni, socijalni, emocionalni, kognitivni razvoj, te razvoj komunikacijskih sposobnosti i stvaralačkog – kreativnog izražavanja) (Kamenov, 1997).

Jedan od važnih indikatora kvalitetnog integriranog planiranja jeste uvažavanje širokog spektra različitih interesa, sposobnosti, stilova učenja, potreba i osobnosti svakog djeteta u grupi. Korištenje različitih strategija *individualiziranog pristupa* koji se naglašavaju kroz njihovu dimenziju uspostavljanja kompetencijskog okvira kao sastavnog dijela okvirnog kurikuluma u Zajedničkim jezgrima cjelovitih razvojnih programa za predškolski odgoj i obrazovanje omogućava odgajatelju da promišljeno odabire i prilagođava ciljeve, ishode i aktivnosti koji će, uz primjerenu podršku (skelu) rezultirati kvalitetnom odgojno-obrazovnom praksom (Bećirović-Karabegović, 2018; Bredekamp & Rosegrant, 1995). Poznavanje dječijih razvojnih karakteristika i kontinuirano *opserviranje i praćenje* tog razvoja osnovne su postavke odgajatelju za kreiranje odgojno-obrazovne prakse koja će biti stimulativna za svako dijete. U stimulativnom okruženju dijete najpotpunije zadovoljava potrebe, interese i razvija svoje potencijale. Takvo okruženje omogućava djeci prelaske na „potencijalne nivoe“, na stvaranje vlastitog znanja na osnovu iskustva „iz prve ruke“ (Bećirović-Karabegović, 2018). Cjelovitost i kontinuitet ishoda i indikatora kojima se ishodi pobliže objašnjavaju i operacionalizuju omogućuju uspostavu sistema opserviranja i praćenja odgojno-obrazovnog procesa, što je još jedan pokazatelj procesnog kvaliteta predškolskog odgoja (Прибишев Белеслин, 2014).

Dokumentom se jasno ističe važnost uloge koju odgajatelj ima u daljem razvoju i primjeni predškolskog kurikuluma. Zasniva se na ideji o odgajatelju kao *autonomnom kreatoru kurikuluma* (za razliku od prijašnjeg realizatora programa) koji uvažavajući karakteristike svoje odgojne grupe kreira kurikulum koji će na najbolji način odgovarati potrebama te djece, a istovremeno je i *refleksivni praktičar* koji kreira *razvojno primjerenu praksu* koja osigurava dostizanje dobnih i individualnih potencijala svakog djeteta (Bećirović-Karabegović, 2018; Miljak, 2007; Slunjski, 2011).

OSNOVNE POSTAVKE I CILJ ZAJEDNIČKIH JEZGRA SA AKCENTOM NA PROCESNI KVALITET ODGOJA I OBRAZOVANJA

Na osnovu opšteg cilja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini određenog Zakonom i strateškim dokumentima, a uzimajući u obzir specifičnosti razvoja i učenja djece uzrasta do polaska u školu, svrha Zajedničkog jezgra je da obezbijedi osnovni kurikularni okvir za dalji razvoj djelatnosti predškolskog odgoja i obrazovanja, bolje obrazovno i odgojno okruženje za svu djecu predškolskog uzrasta,

te da pruži smjernice za razvoj entitetskih, kantonalnih i individualnih kurikuluma koji će storiti uslove za uspostavljanje dobrobiti za svako dijete u Bosni i Hercegovini.
Na široj teorijsko-filozofskoj osnovi, Zajednička jezgra se zasnivaju na određenim koncepcijama djeteta i djetinjstva, što u konačnici određuje i obrazovnu politiku u jednoj zajednici (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2009), i utiče snažno na očekivanja od predškolstva (OECD, 2006):

- *Svako dijete je jedinstva osoba* koja ima potencijale za učenje, razvoj, izražavanje, djelovanje, uticanje na svoje okruženje i stvaranje. Djeca uče i razvijaju se ulaskom u raznovrsne odnose sa drugima i okruženjem, gradeći svoj identitet, vrijednosni sistem i načine komunikacije. Zajednička jezgra predškolskog odgoja i obrazovanja podržavaju te razvojne, društvene, kulturološke i personalne specifičnosti svakog djeteta, te odgojnih grupa i okruženja u kojem se odvija proces odgoja i obrazovanja.
- *Dijete ima pravo da se razvija i uči* na način kako je to određeno specifičnostima razvojnih potencijala koji određuju rano djetinjstvo, odnosno, životni period do polaska u školu, kao i specifičnosti koje dijete sa sobom donosi rođenjem, životom u specifičnom porodičnom okruženju i osobenostima zajednice kojoj pripada. Zajednička jezgra se odnose i obuhvataju sva iskustva, aktivnosti i procese djece i odraslih, bilo da su oni direktni ili indirektni, planirani odnosno, neplanirani, individualni ili grupni, koji doprinose razvoju i učenju konkretnog predškolskog djeteta i populacije u cjelini. U svojoj osnovi, Zajednička jezgra su inkluzivni kurikulum, obezbjeđujući mnoštvo mogućnosti za razvoj potencijala, interesovanja, ponašanja, sposobnosti i potreba svakog djeteta i odgojnih grupa.
- *Odgoj, obrazovanje i njega djece na uzrastu do polaska u školu određeni su holističkim razvojem djeteta* od rođenja do okvirno šeste godine života, specifičnim načinima na koji ono doživljava sebe, druge osobe i svoje okruženje, te načinima komuniciranja i uspostavljanja odnosa sa drugima.
- Zajednička jezgra doprinose jedinstvenom, cjelovitom, sveobuhvatnom i integriranom procesu podrške svih potencijala predškolske djece bez obzira na njihove specifičnosti i različitosti sa kojima ulaze u formalni odgojno-obrazovni sistem.
- *Današnja djeca nailaze na društveno-kulturološke, tehnološke i druge životne izazove odrastanja u XXI vijeku*. Žive i obrazuju se u društvu koje poštuje i njeguje različitosti, koje se konstantno mijenja i umrežava informacionim tehnologijama, te u kojem se kao primat postavlja potreba za cjeloživotnim učenjem i razvojem kompetencijskog sustava. Zajednička jezgra uvažavaju ove društvene zahtjeve, te pružaju podršku uređenju odgojno-obrazovnog okruženja u kome će djeca pokazivati i razvijati kritičko mišljenje, kreativnost, inicijativu, poštovanje demokratskih vrijednosti, graditi i poštovati uzajamne odnose sa drugima i prirodom, razvijati otpornost i sposobnost da se prilagođavaju i utiču na konstantne promjene. Zajednička jezgra podržavaju odgojno-obrazovni kontekst u kome će djeca razvijati sposobnosti, vještine i stavove prema cjeloživotnom učenju kao osnovnoj pretpostavci sopstvenog razvoja, odgoja i obrazovanja u budućnosti.

- *Društo ima potrebu za kvalitetnim odgojem i obrazovanje* koje počinje od odgoja i obrazovanja od najranijeg uzrasta, predstavljajući njegovu prvu, nezaobilaznu i bazičnu kariku. Zajednička jezgra obezbjeđuju osnovu u kontinuitetu razvoja potencijala djece počev od ranog predškolskog uzrasta do kraja srednjoškolskog obrazovanja. Time se stvaraju uslovi da se svaki naredni stupanj gradi na osnovama prethodnog, doprinoseći unutrašnjem povezivanju kurikuluma prema osobenostima razvoja djece u različitim uzrasnim fazama i građenju kompetencijskog sustava osobe, te obezbjeđivanju konzistentnosti odgojno-obrazovnog procesa u smislu njegovog zasnivanja na ishodima koje se proširu i produbljuju sa razvojnim potencijalima djece i očekivanjima koje društvo postavlja pred sistem odgoja i obrazovanja.

Osnovne postavke od kojih se polazi u cilju osiguranja i stvaranja uslova za dobrobit djece koja danas odrastaju (APOSO, 2018) sagledavaju kroz tri aspekta koji se mogu dovesti u izravnu vezu sa obezbjeđivanjem pedagoškog kvaliteta odgoja i obrazovanja na predškolskom uzrastu:

1. *Lična, emocionalna, socijalna i obrazovna dobrobit za svako dijete u BiH*, što znači da Zajednička jezgra ističu potrebu za svako dijete: da gradi samopoštovanje, autonomiju i identitet, i razvije se u dostojanstveno ljudsko biće i odgovornog člana svoje zajednice; da prihvati život u vrtiću i djeluje u vršnjačkoj zajednici, uz izgradnju osjećaja sigurnosti i pripadnostigrupi svojih vršnjaka i odraslih; da prihvati i poštuje osnovne društvene vrijednosti i ugradi ih u svoj vrijednosni sistem, uz razumijevanje i poštovanje različitosti iprirodnog okruženja u kome odrasta; da potpomogne razvoj tjelesnih, psihičkih, emocionalnih i intelektualnih snaga djeteta kroz pozitivna iskustva učenja, interakciju i aktivnosti; da razvija potencijale za učenje i doživi osjećaj ispunjenosti tokom procesa učenja, kroz istraživanje, kritičko mišljenje, znatiželju, izražavanje, saradništvo, kreativnost, posvjećenost, entuzijazam, rješavanje problema i na druge načine.

   Zatim da kroz razvoj osnova kompetencija neophodnih za život u XXI vijeku gradi osjećaj i potrebu za cjeloživotnim učenjem; da gradi svoje komunikacijske potencijale, povezujući se sa drugima i okruženjem, te da razvija osnove informatičke pismenosti.
2. *Društvena dobrobit kojom se osnažuje zajednica da stvara bolje uslove za odgoj i obrazovanje predškolske djece.* Zajednička jezgra šalju snažnu društvenu poruku koja se u ishodištu odnosi na obezbjeđivanje dobrobiti svako dijete: da predškolski odgoj i obrazovanje ima svoje specifične oblasti, komponente i ishode i pokazatelje uslovljene razvojnim mogućnostima i specifičnim osobenostima procesa (holistički pristup, humanističko usmjerenje, integrisani pristup planiranju); predškolski odgoj i obrazovanje predstavlja osnov narednog, osnovnoškolskog obrazovanja, te obezbjeđuje dobru osnovuza rano učenje na predškolskom uzrastu, pretpostavljajući ravnopravni start za svako dijete i bolji početak školovanja za populaciju predškolske djece; da je kurikulum predškolskog odgoja i obrazovanja sastavni dio kurikularnog sistema, koji omogućava djetetu da napreduje kroz različite uzraste svojim tempom dosežući različite oblasti ljudskog saznanja, te da se ono što je izgrađeno u predškolskom uzrastu ugrađuje kao osnov za naredna

znanja, sposobnosti, vještine i stavove pojedinca; roditelji i zajednica imaju mogućnost učestvovanja u razvoju i građenju kvaliteta odgoja i obrazovanja na predškolskom uzrastu, razumijevajući, poštujući i dalje primjenjujući okvirne zahtjeve koji su postavljeni u Zajedničkom jezgru kroz oblasti, komponente, ishode i pokazatelje učenja i razvoja djece do tri i do pet, šest godina.

3. *Sistemsko – institucionalnapodrška kao osnov za obezbjeđivanje dobrobiti za svako dijete uključeno u institucionalni odgoj i obrazovanje.* Posredovano, kroz podršku institucionalnom razvoju, a u cilju obezbjeđivanja dobrobiti za svako dijete, Zajednička jezgra šalju poruku da: okvirni predškolski kurikulum ima važnu ulogu u obezbjeđivanju jedinstvene osnove za razvoj sistemskih i institucionalnih uslova kroz odgojno-obrazovne oblasti i ishode kojima se određuju principi, vrijednosti i društveno vrednovani okviri djelatnosti, u cilju organizovanja okruženja za učenje i razvoj sve djece koje će težiti približno sličnim pedagoškim principima i kvalitetu procesa; da predstavljaju jedan od uslova stvaranja osnove kvaliteta institucionalnog odgojno-obrazovnog procesa i njege djece do polaska u školu kroz određivanje očekivanih ishoda razvoja i učenja djece do kraja treće i pete, šeste godine, kojima se taj proces usmjerava ka dugotrajnim promjenama i uticajima usmjerenim na dosezanje cilja predškolskog odgoja i obrazovanja; da svaki sistem i institucija predškolskog odgoja i obrazovanja predstavljaju jedinstveno, autentično, neponovljivo i adekvatno okruženje za učenje i razvoj djece, te Zajedička jezgra doprinose daljem razvoju autentičnih obrazovnih prilika u životu dječijeg vrtića, institucija i sistema u kojima će se djeca, te uz pozitivna učeća i razvojna iskustva ohrabrivati i podsticati da grade svoje kompetencije za život u XXI vijeku, a time, ističu i snažnu potrebu da se odgojno-obrazovni proces zasniva na fleksibilnosti, autonomiji, refleksivnosti i timskom djelovanju svih koji su u njega uključeni.

Uzevši sve u obzir, može se konstatovati da okvirni predškolski kurikulum u sebi spaja dinamične i statične elemente, direktne i indirektne, subjektivne (humane) i objektivne faktore koji će svoj puni potencijal ostvariti u njegovoj integraciji u djelatnosti i praksi predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Savremeni trendovi ističu pristup koji u prvi plan postavlja, kao krucijalno, pitanje „kurikuluma usmjerenog ka djetetu“, jer djeca su *stub kurikuluma* kako navodi Nal (Null, 2011). Međutim, autor, navodeći kurikularni model koji je nastao kao geneza Švabovog i Ridovog modela (vidjeti više Null, 2011, pp. 26), ističe važnost i drugih elemenata, kao što su praktičari, odnosno, odgajatelji, bez kojih je nezamisliv odgojno-obrazovni proces, sadržaj koji se uređuje kroz sistem ishoda i uređenog znanja koje se uči, potom pitanje konteksta, odnosno, društveno-pedagoškog miljea u kome se integrira i primjenjuje kurikulum, te na koncu, pitanje daljeg razvoja i generiranja kurikuluma, koje smatra i najtežim za sagledavanje u ovom kurikularnom procesu.

Stoga, primjena i pun razvoj Zajedničkih jezgri u pravcu da obezbijede pedagoški kvalitetan proces odgoja i obrazovanja djece na uzrastu do polaska u školu u Bosni i Hecegovini, ima dosta izazova, ali i potencijala za budućnost djelatnosti. Pošto daju

osnovne smjernice na pitanja koja su uvijek aktualna, a tiču se onoga *šta djeca mogu i trebaju naučiti i razviti, te sticati kao ključne kompetencije do kraja predškolskog uzrasta i institucionalnog odgoja i obrazovanja*, okvirni predškolski kurikulum postaje svojevrsna pedagoška skela kojom se podupiru procesi razvoja i učenja predškolske djece, te odgojno-obrazovna djelatnost u dječijim vrtićima gdje su odgajatelji ključni nosioci procesa, kao i putokaz za obrazovne politike posebno u domenu obezbjeđivanja uslova i povoljnog društvenog konteksta za podsticanje različitih dimenzija pedagoškog kvaliteta, podjednako i za ulazni, procesni i kvalitet ishoda u sistemima odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini.

LITERATURA

1. Andrilović, V., & Čudina-Obradović, M. (1994). *Osnove opće i razvojne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.
2. APOSO. (2018). *Zajednička jezgra cjelovitih razvojnih programa za predškolski odgoj i obrazovanje definisana na ishodima učenja.* Mostar: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
3. Bećirović-Karabegović, J. (2018). *Razvojno primjereni predškolski kurikulum*. Sarajevo: Agencija PERFECTA.
4. Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (1995). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessmen.* Volume 2. Washington DC: NAEYC.
5. Kamenov, E. (1997). *Model osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom.* Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
6. Marendić, Z. (2011). Predškolski programi između tradicionalnog i savremenog. U Ćurak, H. (Ur.), *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini* (str. 21-33). Sarajevo: APOSO.
7. Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U V. Previšić, (Ur.), *Kurikulum. Teorije - metodologija - sadržaj – struktura* (str. 205-252). Zagreb: Školska knjiga.
8. Null, W. (2011). *Curriculum. From theory to practice.* Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publisher.
9. OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications.
10. Партало, С., & Прибишев Белеслин, Т. (2014). Дјечија игра у курикулуму предшколског васпитања. U *Зборник радова са научног скупа Имплементација иновација у образовању и васпитању – изазови и дилеме* (str. 123-134). Београд: Учитељски факултет.
11. Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S.(2009). Preschool quality and young children's learning in Sweden. *International Journal of Child Care and Education,3*(1), 1-11.
12. Прибишев Белеслин, Т. (2012). Педагошки квалитет у институцијама предшколског васпитања, образовања и неге: питање мерења индикатора и потраге за смислом живљења у њима. *Нова школа, часпис за теорију и праксу савремене школе и предшколства, 9/10,*(VII), 237-256.
13. Pribišev Beleslin, T. (2014). Ishodi učenja i razvoja u ranom djetinjstvu. U H. Ćurak (Ur.), *Podrška razvoju kvaliteta u predškolskom odgoju i obrazovanju* (str. 25-39). Sarajevo: APOSO.
14. Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives.* (Published doctoral dissertation). Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis. Retrieved from http://gupea.ub.gu.se/dspace/

15. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću - organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
16. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija.* Zagreb: Školska knjiga.
17. Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor.* Beograd: Nolit.
18. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
19. Kelting-Gibson, L. M. (2013). Analysis of 100 years of curriculum designs. *International Journal of Instruction*, 6(1), 39-58.

Navedeni dokumenti:

20. *Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (usvojen na 16. sjednici Predstavničkog doma Parlamentarne skupštine BiH održane 11. i 30. 10. 2007. i na 9. sjednici Doma naroda održanoj 29. 10. 2007. godine).
21. *Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH*, Ministarstvo civilnih poslova, Sarajevo, septembar/rujan 2004.
22. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Kantonu Sarajevo* (donesen na sjednici Skupštine Kantona Sarajevo održanoj 24. 7. 2008).
23. *Sporazum o zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama* (2009). Sarajevo: Službeni glasnik Bosne i Hercegovine br. 16/04.
24. *Pedagoški standardi za predškolski odgoj i obrazovanje i normativi prostora, opreme i didaktičkih sredstava predškolskog odgoja i obrazovanja* (doneseni osnovu članka 7. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (Službene novine Kantona Sarajevo, br. 4/98, 9/00 i 18/02) i na prijedlog Prosvjetno-pedagoškog zavoda.
25. *Akcioni plan za djecu Bosne i Hercegovine za period 2015-2018* (2015). Očitano sa: http://www.mhrr.gov.ba/PDF/djeca/akcijski%20plan%20 za%20djecu-BH-web.pdf
26. *Standard zanimanja - odgajatelj/ica* (2016). Vijeće Europe u BIH. Očitano sa: http://www.mcp.gov.ba/org_jedinice/sektor_obrazovanje/dokumenti/drugi_doc/default .aspx?id=8679&langTag=hr-HR
27. *Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju*, APOSO - Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Sarajevo, 2011. Očitano sa: http://aposo.gov.ba

THE EFFECTS OF THE INTEGRATED CURRICULUM APPLICATION IN PRIMARY EDUCATION

EFEKTI PRIMJENE INTEGRIRANOG KURIKULUMA U OSNOVNOM OBRAZOVANJU

Tatjana KOTEVA-MOJSOVSKA[1], Nevenka STOEVA[2]
[1]University „St. Ciryl and Methodius“, Faculti of pedagogy,
Skopje, Republic of North Macedonia
[2]Primary School „Aco Shopov“, Skopje, Republic of North Macedonia

Original scientific paper

ABSTRACT
Nature and the whole system of life, including the human being as an integral part, act as one whole. The integrated curriculum, as part of the modern education system, prevents the partialisation of content in individual teaching disciplines and establishes a natural relationship between them that is suitable for the natural functioning of life systems. In this way, a holistic approach to learning processes is established, whereby learning focuses on the complete discovery and linking of concepts. The system of integration of teaching elements and their realization supports autonomous and active learning through which each student builds his own styles, teaches how to discover facts, how to connect them, and how to use them for new insights. The process of integration is deteriorating when it comes to subject teaching in which each subject is realized by another teacher. Thus, this paper focuses on the consideration of the possibility of integrated teaching between several subjects with different teachers in elementary education. For this purpose, in one elementary school, the organization, realization and effects of integrated activities for linking content from natural sciences, such as geography, physics, chemistry and biology, was monitored. The activities confirmed the possibility of an integrated and experienced approach to the education of elementary school students. It also caused great interest in the idea of creating a project task by students. In order to determine the interest in this type of teaching, contrary to the concept of partial content, a survey was conducted with the elementary school students participating in the event, resulting in a positive assessment and a clear need for a more frequent organization of an integrated process of learning, linking, repetition and dissemination of knowledge in that frame.

Key words: integrated curriculum, integrated teaching, holistic approach, self-learning, experiential learning

APSTRAKT
Priroda i cjelokupni sustavi života, uključujući ljudsko biće kao sastavni dio, djeluju kao jedna cjelina. Integrirani kurikulum, kao deo suvremenog obrazovnog sustava, onemogućuje parcijalizovanje sadržaja u pojedinim nastavnim disciplinama i uspostavlja prirodni odnos između njih koji je prikladan za prirodno funkcioniranje životnih sustava. Na taj način uspostavlja se holistički pristup procesima učenja, čime se učenje fokusira na cjelovito otkrivanje i povezivanje koncepata. Sustav integracije nastavnih elemenata i njihova realizacija podržava samostalno i aktivno učenje kroz koje svaki učenik gradi vlastite stilove, uči kako otkriti činjenice, kako ih povezati i kako ih koristiti za nove uvide. Proces integracije se pogoršava kada se radi o predmetnoj nastavi u kojoj svaki predmet ostvaruje drugi učitelj. S toga, ovaj se rad usredotočuje na sagledavanje mogućnosti integriranog poučavanja između

nekoliko nastavnih predmeta s različitim nastavnicima u osnovnom obrazovanju. U tu svrhu, u jednoj osnovnoj školi, prati se organizacija, realizacija i učinci integriranih aktivnosti za povezivanje sadržaja iz prirodnih znanosti, kao što su geografija, fizika, kemija i biologija,. Aktivnosti su potvrdile postojanje mogućnosti integriranog i iskustvenog pristupa učenju studenata osnovne škole. Oni su, takođe, izazvali veliko zanimanje za ideju izrade projektnog zadatka od strane studenata. Kako bi se utvrdilo zanimanje za ovu vrstu nastave nasuprot koncepta o parcijalnih sadržaja, provedena je i anketa sa stdentima osnovne škole koji su sudjelovali u događaju, što je rezultiralo pozitivnom procjenom i izraženom potrebom za češćom organizacijom integriranog procesa učenja, povezivanja, ponavljanja i širenja znanje u njima.

Ključne riječi: integrirani kurikulum, integrirana nastava, holistički pristup, samostalno učenje, iskustveno učenje

INTRODUCTION

Modern scientific ecological and pedagogical movements treat human as a special eco-system that is connected with nature and is part of it. This aquire a modern treatment of his being, and especially when it comes to the processes of its learning and development. Namely, according to holistic discourses, man as an integral part of nature, together with all related animal systems acts as one whole. In other words, this discourse sees man as a complete system connected with nature and interprets his behavior through the whole interaction with her.

But in the classical education system, the content that is being treated and studied for that whole, in the separated teaching disciplines, is partially articulated. In this sense, it is necessary to focus on the educational processes in the direction of application of the humanistic discourse that will allow holistic - integrative approaches in the processes of organized teaching, learning and development.Holistic-integrativni approaches are based on a philosophical interpretation of alternative and natural education arising from the theoretical route called holizam (Greek "ὅλος", complete, whole). According to Ron Miller, who is one of the founders of this teaching "... holistic education should not be defined as a separate method or technique; it must be seen as a paradigm, a set of basic assumptions and principles that can be applied in different ways" (Sirous Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi, & Liaghatdar, 2012, p. 178). Hence, in support of the holistic intervention on modernization of education proces there is a need the integrated curriculum. Attempts to define integrated th curriculum intensified by the end of the 20th century. The first attempts are actually encountered through the definitions of correlation (link, association) between educational themes, or between teaching disciplines. Correlation appears as a call to find common points in which different topics are overlapping or linking in one or more areas within one or more educational subject. Today, the integrated curriculum is treated as a model that discredits the boundaries between content in the educational subjects and allows the natural connection between them that corresponds to the functioning of living systems. Thus, establishing a holistic approach to learning processes they focus on full discovering and connection of concepts and representations. This set system integrating teaching within the curriculum elements and their implementation supports autonomous, natural and active learning through which each student builds his own

learning style, independently discovers facts, connects independently and learns how to use the facts for new insights.

Hence, integrating in the educational process is a linkage of all educational elements and contents that activate the student and enable them to be authentic in learning, on the one hand, and which enable influences on all aspects of development at the same time. The integrated curriculum, in turn, as a program that enables the integration process, in other words, is described as a link between different learning areas by emphasizing a unifying concept in them. It allows students to engage in activities that can be related to real life.This perceived curriculum implies the need for teachers when thay planning materials and topics from one subject to interpret problems from other subjects, also.

This approach does not tolerate academic educational system, but a system that relies on different learning styles that can be expressed through free intellectual interpretations and emotional expressions. In fact, it requires an open educational system that will ensure that the student is in the context of life and nature. In this case, we can talk about contextual learning, a natural learning that corresponds to the contemporary conception of an integrated and active educational process that opposes academically organized education. Accordingly, from today's aspect we could be said that a didactic-methodical reorganization of the educational process is needed in order to remove the still existing conformity and unification, as well as develop a critical awareness in everyone who is learning. A process is required through which spontaneous curiosity will be transformed into a directional process and need .

EFFICIENCY OF INTEGRATED CURRICULUM

Different and researchers, independently, discovered that integrated program can result in greater intellectual curiosity, improving the attitude towards education, strengthening and solving problems, and succeeding greater success in education (Austin, Hirstein, & Walen, 1997; Kain, 1993). The integrated program as a system of full activity by teachers and students, enables communication, interaction and provides an organized learning system. In fact, when students focus on troubleshooting, their motivation for learning grows in value. For these reasons, some schools use integrated curricula as a way to make education relevant by keeping the student's interest in the school. According to Brant, the specificities of the integrated curriculum for which it is needed in teaching are the following: An integrated program is based on the complexity and physiological activity of the brain that processes the received information, concepts and performances in a knowledge system. Man does not see things as parts, but in general. According to him, experience helps in the development of the brain structure that becomes capable of receiving and processing new knowledge in accordance with its natural function. “We can not get to remember/learn every fact, so it is better to teach how to think about the facts” (Brandt, 1998, p. 24). In addition to being compatible with the function of the brain, there are other reasons why integrated programs makes sense. Firstly, an integrated program prefers concepts that will help empower the students in having access to any situation or problem, not facts that have limited application. Secondly, an integrated program needs communication as a necessary part of the process. It ensures that information is not repeated and that

teachers help each other instead of miscommunicate with each other (Brandt, 1998, p. 26). The integration process is aggravated when it comes to subject teaching in which each subject is taught by a different teacher. But, according to all of this, one of the numerous models of integrated teaching in the subject-time system is teaching on terrain (in naturaly envirement). It allows getting closer to the natural and contextual process of learning to the needs of the authentic creation of a knowledge system. It enables the development of communication between students and enables exchange of experience among them, improvesthe intellectual motivation among students and ensures efficiency of the holistically organized system of knowledge and development.

TOWARD THE RESEARCH

In accordance with the needs for introducing an integrated curriculum in the subject education of the primary school, this article focuses on determining the possibility of integrated teaching between several subjects with different teachers in the primary education. Accordingly, monitored and perceived are: organization, realization and the effects of integrated activities to connect between material of natural sciences in primary school it “Aco Shopov” in Skopje. All of this was realized in the form of an action research, the realization of which was carried out in two phases: 1 Track dedicated organized and conducted field work; 2. Analise of experiences and opinions of the students regarding the need of organizing an integrated teaching, as well as respecting the opinion of the students about the durability and performance of the acquired knowledge through integrated way of the implementation of teaching. Hence:

1. The fieldwork was realized in accordance with the program of the Professional activity of a natural group of subjects in the function of enriching the knowledge among the students and encouraging interest in the natural sciences. Namely, from the initiative of the act of teachers from the natural group of subjects, on 10.10.2018, the students from the 9th grade from the “Aco Shopov” school from Skopje were at the field workshop in the "Matka" canyon in the lower course of the river Treska, the artificial lake, the dam and the hydroelectric power plant “Matka” (HPP), led by the teachers Nevenka Stoeva, professor of geography and Vesna Jakimovska, professor of physics. Also, the students visited the Museum of EVN (a company which has power distribution) which was made in the old building of HPP "Matka". Fieldwork was intended to expand the acquired knowledge in the field of geography, physics and other subjects from the natural group, ie: To discover the needs for the construction of the dam “St. Andreya” and HPP “Matka”, to discover the hydrographic characteristics of the river Treska and the utilization of its hydropower potential, to discover the natural geographical, relief characteristics and origin of the Matka Canyon, to see the characteristics of the area around the Treska canyon, the vault of the Vrelo cave and the artificial lake Matka, to see and comment on the biogeographic characteristics of the animal and plant life in this region, to authentically perceive the karst landscapes, to discover the origin of sedimentary rocks on the basis of chemical reactions. Furthermore, to know the electricity production and the exploitation of the power of the water for obtaining electricity, to understand

the work of the hydroelectric power plant in an obvious way, to see and understand the races the wildlife in the canyon, to learn about the opportunities that this region offers for sports recreational activities, etc.

2. In order to determine the interest for this type of teaching, contrary to the partial study of contents for individual subjects , an unstructured interview and a survey with the students participating in the event was conducted, which resulted in a positive assessment and with the expressed need for more frequent organization of the integrated the process of learning, connecting, repeating and expanding knowledge in them. Interviewed were 20 students, while the surveyed were 41 students in ninth grade at Aco Shopov School in Skopje, who were active in research of the content in the teaching, based on an integrated approach to the study of the contents of the natural sciences. At the same time during the field teaching, observation of the reactions and the interest of the students was carried out, using the protocol for entering notes for that purpose.

In this research are used a folowing instruments: a protocol to record data from monitoring it, a protocol for unstructured interview and questionnaire with 9 questions out of which 7 have offered alternative answers and two questions are open-ended. The analysis was statistically processed for the survey, as well are used description methods in the interpretation of the results obtained from the processed data.

ANALYSIS AND DISCUSION OF RESULTS

The observation of the realized field teaching indicated the great activity of the students - participants in it. The students asked questions, expressed interest in expanding their knowledge. During the field teaching, a visit to the EVN Museum was organized, in which explanation of the functioning of the water use in the production of electricity was provided by an expert from that area. The students hoped to find out more and more questions from this business, make conclusions, check their findings and show satisfaction with it. The impression gained was that the more questions and discovery of the students asked and found, the more they generated interest in new discoveries, and constantly asked new questions. During the course of the field teaching, they did not lose their patience, and for this purpose the instruction lasted longer than the foreseen time.

In terms of the survey, interesting results were also obtained. Only part of them will be presented and processed in this paper, according to the need to adhere to the given propositions for the labor we present. Namely, in terms of the question “What I liked most in the field instruction in the Matka Canyon”, where the students could choose more than the offered answers, (Table 1), the highest number of votes was received from the responses related to: companionship , ie 51,22% express satisfaction with the friendship that is an accompanying learning situation, then 36.58% of the students expressed satisfaction with the opportunity to see and experience what they are learning, while 53.66% of the students stated that through the field teaching they could be active in learning and not to have a bore teaching. The remaining responses, in 29.27% of cases, concerned students' satisfaction with the possibility to ask precisely what they were interested in. These figures indicate the highest distribution of results in

responses related to companionship and active learning that gives us the right to conclude that companionship and interaction frees students and motivates them in the learning process.

Table 1. Answers of question: ”What I liked most in the field instruction in the Matka Canyon”
Tablica 1. Odgovori na pitanje: “Što mi se najviše svidjelo u terenskoj nastavi u kanjonu Matke”

Offered answers	**f**	**%**
Friendship and hanging out	21	51.22
Discovery	/	/
I could ask what I was interested in	12	29.27
I could experience and see what I was learning	15	36.58
I could be active in learning and not to have a bore teaching	22	53.66
Other	2	4.88
TOTAL	41	Possibility of more answers than one

Regarding the question which it refers to whether students only confirmed acquired knowledge or it comes to expanding knowledge all answers (100% of them) relate on student thinking that they, through the integrated way in the case project- through fieldwork, have expanded their knowledge. This points to the great role of field integrated teaching on the development of thinking processes and on the processes of linking knowledge among students. This also enables us to conclude that, using the already acquired experience and acquired knowledge, students have been provided with opportunity for enrichment of theirknowledge and creating a knowledge system that corresponds to the process of natural and authentic learning in them.

Asked whether through the integrated teaching, acquired on the fieldtrip, they connected the knowledge of several subjects 87.81% of the students (respondents) answered positively, while 12.19% of them answered negatively. The interview, however, in terms of which teaching subjects were allowed to link knowledge, showed that these are the subjects of study: geography, physics, chemistry and biology. But it is surprising that in many cases, students have also spoken of knowledge of history that is not a subject of natural science. The answers to these questions from the questionnaire and the interview confirm the possibility to find ways of organizing and implementing an integrated curriculum and in the subject teaching, where each teaching subject is taught by a different teacher. It is interesting that in addition to the integrated approach in the realization of teaching subjects from the same scientific field (in this case in the field of the natural sciences), it is possible to provide connection with learning from another field of study (in this case, in the field of social sciences)

The question that was about the feelings that field integrated teaching incured among students (Table 2), out of many alternative answers, in most cases, ie 60.98% of the students reported the response which reads: It generated interest in discovering and learning in an interesting way. The other answers were distributed in the answers: I felt comfortable because I did not have clasical learning classes (9.76%) and, It was a

challenge for me to study in a different way from the everyday class system (26.63%). Only 2.43% said that they had experienced nothing but a funhour.

Table 2. Answers of question: What emotions the field integrated teaching has caused in students?
Tablica 2. Odgovori na pitanje: Koje emocije su učenici imali na integriranoj terenskoj nastavi?

Offered answers	**f**	**%**
It caused me to discover and study in an interesting way	25	60.98
I felt comfortable because I did not have usual classes	4	9.76
It was a challenge for me to study in a different way from the everyday hour system	11	26.8 3
I have not felt a change in my filling	/	/
I have experienced nothing but a fun hour	1	2.4 3
TOTAL	41	100

Given that the questionnaire for the students was divided after 2 months of field integrated teaching, the answer to the question regarding the durability of knowledge is satisfying. In this regard, 78.05% of students responded that their knowledge is more permanent in relation to the acquired knowledge of a classical learning that is separated from the content of other subjects. Only 21.95% of them responded that they had not experienced a change regarding the quality of the acquired knowledge. Regarding this issue in the interview, the students showed a sense of greater certainty in the interpretation of knowledge, as well as a greater possibility of learning and linking the knowledge with new knowledge in the order of different subjects in natural sciences. The interview also stated in this section that the students have fresh memories of the activities that have been realized through field teaching and can be practically implemented in situations of vital importance in everyday activities.

In terms of inspiration for asking questions regarding the content that students received within the field teaching, students responded affirmatively in 89.49% of cases, while negative response were met at 19.51% of students (respondents). In the interview with regard to this section, they stated that the visual opportunity they received to look at some aspects of the issues they were interested in, as well as the opportunity to receive an answer in the context of the source of the knowledge needed, provided additional ideas for new issues in interest in complementing insights. In the process of observation, on the other hand, there was a tendency to ask appropriate questions, which indicated their interest in new discoveries. This process was met with satisfaction by the present teachers, who confirmed the difference in the behavior of students between this type of realization of the teaching and the class hour system of learning the teaching contents.

Regarding one of the open issues, the students were supposed to make suggestions for improving the ways of acquiring knowledge. The answers are classified into 6 groups according to their meaning and their substance. The classified groups of proposals, which certainly point out the effects that the field teaching has left on the students, are the following:

- To be taught in a way that will include all students, 7.32%,
- More frequent practice of fieldwork, 41.47%,
- More frequent visits to places with information, 4.88%,

- To be involved in studying content during classes, 14.63%,
- To be used presentations and video - clips in the study of the content, 12.19%,
- More hours out of school, 12.19%,
- Without a proposal, 7.31%.

CONCLUSION

The integrated curriculum in the realization of the teaching at all levels of education is of great importance for the development of the students' cognitive-intellectual abilities, their curiosity, the development of their socio-emotional maturity and in general the development of the vital functions in the formation of a system of knowledge and their connection with the new knowledge of subjects in different fields of science. The conducted action research, in fact, clearly confirmed the stated fact. In preparation, it enabled the realization that the educational process and the process of studying contents from different subjects, with good organization, systematization and cooperation, can be also integrated in the subject teaching where each subject is realized by a different teacher.

Namely, the analysis of the conducted research confirmed that there are possibilities for integrated and experienced approach in student learning. Integrated field teaching has sparked great interest among them and they have come up with an idea for making a project task of their own. In order to determine the interest in this type of teaching as opposed to the partial content study, a survey was conducted with the students participating in the event, which also resulted in a positive assessment and with the expressed need for more frequent organization of an integrated learning process, repetition and expansion of knowledge through organized field teaching and authentically, at a place that, outside the school, is a direct source of knowledge.

In this regard, the following concrete conclusions can be made:

- In this regard, the following concrete Fieldwork as a form of realization of an integrated curriculum, causes interest, attention and desire for knowledge among students.
- The knowledge the students acquired through integrated teaching are more durable and compatible for our brain function to build a unique and complete system of related knowledge from various fields.
- The integrated curriculum provides both a vertically and horizontally crosscurrent connection of knowledge that is compatible with the natural processes of exchange and interaction.
- The integrated curriculum prefers and concepts that will help empowering the students to have access to any situation or problem, not to gain facts which are not mutually connected and which therefore have limited application.
- The integrated curriculum program is linked to the processes of communication so that, as a microsystem is a necessary part of learning and interaction is an integral part of the process of learning and development.
- The integrated approach in the realization of teaching provides learning in a fun way, through socializing and sharing experiences, which ensures the participation of all students equally.

- Integrated teaching enables the sensory, social and emotional and comprehensive involvement of students in learning processes.

In order to successfully prepare and implement the integrated curriculum, a good and stable cooperation of all subject teachers is needed, as well as their deep assurance in the role of the integrated curriculum, as well as in the possibility of its realization.

LITERATURE

1. Austin, J. D., Hirstein, J., & Walen, S. (1997). Integrated mathematics interfaced with science. *School Science and Mathematics*, 97(1), 45-49.
2. Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Alexandria, VA: ASCD.
3. Kain, D. L. (1993). Cabbages and kings: Research directions in integrated/ interdisciplinary curriculum. *The Journal of Educational Thought*, 27(3), 312-331.
4. Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic Education: An Aproach for 21 Century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186. http://dx,doi.org/10.5539/ies.v5n3p178

THE IMPACT OF SCHOOL CLIMATE ON THE QUALITY OF INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS

UTICAJ ŠKOLSKE KLIME NA KVALITET INTERAKCIJE IZMEĐU NASTAVNIKA I UČENIKA

Florina SHEHU
University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of pedagogy "St.Kliment Ohridski", Skopje, Republic of North Macedonia

Original scientific paper

ABSTRACT
The school climate plays a significant role in the quality realization of the functions of the school, but also in supporting and building a quality interaction between teachers and students. There is linkage and determination between the school climate and the interaction between teachers and students. The first encompasses a range of aspects and elements that are transmitted and perceived in the interaction between teachers and students while the second one influence and determines to a considerable extent the way of obtaining the quality of the school climate. Today's educational challenges, especially on educational institutions, should specifically address the incentive and influence of the school climate on the quality of interaction between teachers and students, as they cover various aspects and levels of relations and relationships between the participants, the subjects in education. In order to treat the impact of school climate on the quality of interaction between teachers and students, was conducted a quantitative research, using a descriptive method, through analytical-descriptive, analytical-interpretative and analytical-comparative approach. As a research technique it was used a survey. The sample of the survey covers 180 teachers and students from the departmental and subject teaching, with different ethnic background, from five primary schools from different urban and rural settlements in the Republic of North Macedonia. The conclusions relate to certain aspects that show the influence and connection of the school climate with the quality of interaction between teachers and students.

Key words: school climate, quality of interaction, teachers, students

APSTRAKT
Školska klima igra značajnu ulogu u kvalitetnoj realizaciji funkcija škole, ali iu podržavanju i izgradnji kvalitetne interakcije između nastavnika i učenika. Postoji povezanost i determiniranost između školske klime i interakcije između nastavnika i učenika. Prvi obuhvaća niz aspekata i elemenata koji se prenose i percipiraju u interakciji između nastavnika i učenika, dok drugi utječe i određuje u znatnoj mjeri način dobivanja kvalitete školske klime. Današnji obrazovni izazovi, posebice u obrazovnim ustanovama, trebaju se posebno usmjeriti na poticaj i utjecaj školske klime na kvalitetu interakcije između nastavnika i učenika, jer pokrivaju različite aspekte i razine relacije i odnosa među sudionicima, subjektima u obrazovanju. Sa ciljem tretiranja i pregleda utjecaja školske klime na kvalitetu interakcije nastavnika i učenika, provedeno je kvantitativno istraživanje, sa primjenom deskriptivne metode, kroz analitičko-deskriptivni, analitičko-interpretacijski i analitičko-komparativni pristup. U istraživanju je korišteno anketa kao tehnika istraživanja. Uzorak istraživanja obuhvaća 120 nastavnika i učenika iz odeljenske i predmetne nastave različite etničke pripadnosti iz pet osnovnih škola iz različitih urbanih i ruralnih naselja u Republici Sjeverna Makedonija. Zaključci se odnose na određene aspekte koji pokazuju utjecaj i povezanost školske klime s kvalitetom interakcije između nastavnika i učenika.

Ključne riječi: školska klima, kvaliteta interakcije, učitelji, učenici

INTRODUCTION

One of the challenges today is finding quality approaches to achieving the goals of education through achieving a range of functions, goals and objectives of the school. Within the stated school environment, the interaction between teachers and students is a very important issue, due to the specifics, characteristics and influence of the same on the overall quality of achieving the envisaged goals, mission and vision of today's education. The question of the influence of the school climate on the interaction between teachers and students inter alia concerns the development of the personality of students, their social, emotional, cognitive as well as the communication-related abilities, skills, and the like. The positive school climate greatly influences a number of interaction ties between teachers and students, and thus on the improvement of the educational process and acting. We consider that treating the issue of the influence of the school climate on the quality of interaction between teachers and students deserves special attention due to a number of contemporary challenges in the field of education.

School climate and interaction between teachers and students

There are a number of definitions of the notion, understanding, scope, nature of the school climate, to which a common point is the reference to the meaning that it has in achieving the goals of education and the functions of the school. As one of the views regarding the school climate, it refers to the so-called "hidden curriculum" of the school, whereby the emotional, social, cultural, moral aspect comes to the fore in the form of beliefs, expectations, values, feelings, experiences, etc. of the participants themselves, including teachers and students. On the other hand, there are views that the school climate in the narrow sense of the word perceives as an atmosphere that encompasses the participants' sense of belonging to the school itself, the place and the way in which the learning is accomplished. According to a number of researchers, the school climate is also defined as a set of interpersonal interactions of teachers and students within the school as a community whose quality affects the students' cognitive, social and overall psychological development (Haynes, Emmos, & Comer, 1994), or it identifies itself with the social atmosphere of the school environment itself, representing a „learning environment“ (Moos, 1979). Regardless of the stated school environment, a range of factors related to the environment and the context (cultural, social, etc.) affect the development, learning, achievement of students. Jonathan Cohen (2007) thinks that there are four main areas with sub-areas and indicators related to the school climate: safety; relationships; teaching and learning; and environment. While Tableman & Herron (2004) lists four aspects of the school climate: a physical environment; a social environment; an affective environment and academic environment. Affective environment refers to the interaction of the teacher with the students, based on responsibility, care, respect and support towards themselves and others. This interaction contributes to the development of feelings and thoughts of community, welcoming, belonging and interconnectedness, by respecting all kinds of diversities, cultures, needs and the like. Establishing a quality relationship between the teacher and the student greatly contributes to the student's cognitive, social and emotional development and increases his mental well-being (Brazelton & Greenspan, 2000). Defining the interaction between the teacher and the student can be seen from the aspect of mutual understanding, acceptance, trust, care, cooperation, respect among the participants themselves (Krause, Bochner, & Duchesne, 2006). That is, „.... inter-human interaction means a relationship between two individuals, with one individual

influencing the behavior of the other“ (Roth, 1982, pp. 12). While „classroom interaction takes on a particularly important role in that it is both the medium through which learning is realized and the object of pedagogical attention“ (Hall, Walsh 2002, pp. 186-203). Specifically, students who have connections with teachers and others, more often than others, achieve social and academic success (Hamre & Pianta, 2001; Silverat at al., 2005; Pianta, La Paro, & Hamre, 2006). In fact, research shows that the feeling of belonging to a student in a particular community influences the development of the notion of self and learning disabilities (Lavers, 2004), but also develops dependence on one another (Katz & Katz, 2009), and this is not reflected only at the individual level, but also at the wider level of the school itself, which points to the influence of the school, the school climate on the interaction between the participants, i.e. between the teachers and the students.

Connection of the school climate with the interaction between teachers and students

Some research points to the impact of the quality and positive school climate on the support and nurturing of healthy social interactions of teachers and students (Cohen, 2010; Dynarski, Clarke, Colb, Finn, Rumberger, & Smink, 2008), based on the very term interaction that contains a number of elements that are, inter alia, related to the social, emotional, cognitive development, and the personality of the teacher and the student. If this adds to the environment, culture, normative, academic, curricular setting of the school itself, then we understand the connection and the determination between the school climate and the quality of the interaction of teachers with students.In this way, one should not ignore the fact that understanding an interaction milieu of the school as an institution that, through the employed, direct and indirect professional and other persons and institutions of the community, supports a certain type of a climate that impact, but also develops on the basis of the quality of interaction between teachers and students, as the main protagonists of the existence of the school itself as an institution. It is assumed that today, in contemporary conditions and demands, the school should support and nurture a climate that will foster and develop the social, intellectual, emotional abilities of students (Adelman & Taylor, 2005; Devine & Cohen, 2007; Greenberg et al., 2003), because through quality school environment, it contributes to reducing behavioral problems, discipline, as well as in increasing self-confidence, academic achievements and students' dedication to the school (Arum, 2003; Bear, 2005, Pianta, 1999) and this also affects the quality of interaction between teachers and students.

CONDUCTED RESEARCH

In order to treat the influence of the school climate on the quality of interaction between teachers and students, a quantitative research has been conducted. The purpose of the research is to analyze the opinions and attitudes of teachers and primary school students about the connection of the school climate with the quality of interaction between them. As a method of research is used descriptive method, through analytical-descriptive, analytical-interpretative and analytical-comparative approach. In the research we used a survey as a research technique, with questions of different type, and with an opportunity for answers by applying the Liker’s scale of courts. While a sample of the survey covers a total of 180 respondents, out of which 86 teachers and 96

elementary school students (departmental and subject teaching) with different ethnic backgrounds (92 from Macedonian and 88 from Albanian), from five primary schools from different urban and rural settlements on R. Northern Macedonia. The realization of the research as well as the statistical processing of the obtained data is in accordance with the methodological, scientific and ethical principles, procedures and rules.

FINDINGS AND DISCUSSION

From the applied survey we received answers that indicate differences in the opinions and attitudes of the examined teachers and students from primary education regarding the influence of the school climate on the quality of the interaction between teachers and students. In this paper only part of the obtained results will be shown, which we whom we think are interesting to present. The presented results cover certain aspects of the school climate, precisely areas which are related to the interaction between teachers and students. Regarding the issues related to the influence of the school climate on the quality of interaction between teachers and students, the following results were obtained.

Table 1. Aspects of the influence of the school climate on the quality of interaction between teachers and students from primary education
Tablica 1. Aspekti utjecaja školske klime na kvalitetu interakcije nastavnika i učenika iz osnovnog obrazovanja

No	Aspects		Students			Teachers			Total
			N	S	A	N	S	A	
1	Open and two-way communication	f	0	12	72	0	53	43	180
		ft	0.0	30.3	53.7	0.0	34.7	61.3	180.0
		%	0.0	6.7	40.0	0.0	29.4	23.9	100
2	Joint decision-making	f	0	31	53	7	71	18	180
		ft	0.0	47.6	33.1	3.7	54.4	37.9	180.0
		%	0.0	17.2	29.4	3.9	39.4	10.0	100
3	Respect of the personality	f	0	8	76	0	50	46	180
		ft	0.0	27.1	56.9	0.0	30.9	65.1	180.0
		%	0.0	4.4	42.2	0.0	27.8	25.6	100
4	Faith in each others	f	2	13	69	4	63	29	180
		ft	2.8	35.5	45.7	3.2	40.5	52.3	180.0
		%	1.1	7.2	38.3	2.2	35.0	16.1	100
5	Mutual motivations	f	0	7	77	0	40	56	180
		ft	0.0	21.9	62.1	0.0	25.1	70.9	180.0
		%	0.0	3.9	42.8	0.0	22.2	31.1	100
6	Mutual cooperation	f	0	0	84	0	36	60	180
		ft	0.0	16.8	67.2	0.0	19.2	76.8	180.0
		%	0.0	0.0	46.7	0.0	20.0	33.3	100
7	Friendly relationships	f	0	0	84	1	42	53	180
		ft	0.5	19.6	63.9	0.5	22.4	73.1	180.0
		%	0.0	0.0	46.7	0.6	23.3	29.4	100
8	Acceptance of diversity	f	0	9	75	3	50	43	180
		ft	1.4	27.5	55.1	1.6	31.5	62.9	180.0
		%	0.0	5.0	41.7	1.7	27.8	23.9	100

Legend: N-(Never); S-(Sometimes); A-(Always)

No.	χ^2	p	df.	V	C	min. ft
1	32.519	0.000	2	0.425	0.391	30.33
2	39.315	0.000	2	0.467	0.423	3.27
3	37.156	0.000	2	0.454	0.414	27.07
4	49.307	0.000	2	0.523	0.464	2.80
5	25.801	0.000	2	0.379	0.354	21.93
6	39.375	0.000	2	0.468	0.424	16.80
7	49.434	0.000	2	0.524	0.464	0.47
8	39.545	0.000	2	0.469	0.424	1.40

According to the obtained data it can be concluded that in all the offered aspects of the influence of the school climate on the quality of the interaction between teachers and students, we have a statistically significant difference in the opinions and attitudes of the examined teachers and students from primary education. More precisely, the examined students more often chose answers in the scale “always“ from the given eight aspects, while the examined teachers responded with the choice of the scale “sometimes“ and “always“ (after four of the eight offered aspects). The results show differences in the opinions and attitudes of teachers and students in primary education regarding the understanding and connection of the existence, support and promotion of two-way communication, mutual decision-making, respect of the personality, mutual trust, motivation, cooperation, friendly relations and respect the differences at the school level and their reflection on the quality of interaction between the teachers themselves and the students themselves. In fact, unlike teachers, the students show a higher degree of agreement on the connection of the school climate with the quality of interaction between teachers and them, because they consider that the nature, the quality of interpersonal relationships, communication, social, emotional connection, democracy in involvement, management and leadership , all that is recognized in the areas of the school climate is largely influenced and reflected in the interaction between teachers and students. That is, students recognize the binding link between the school climate and the interaction between them and the teachers, as well as the indivisibility of being part of the school community, culture, climate and what is happening in a micro-pedagogical aspect between teachers and students.

Table 2. Aspects of the influence of the school climate on the quality of interaction between teachers and students from primary education (according to the ethnicity of the interviewed respondents)

Tablica 2. Aspekti utjecaja školske klime na kvalitetu interakcije nastavnika i učenika osnovnog obrazovanja (prema etničkoj pripadnosti ispitanika)

No	Aspects		Macedonian			Albanian			Total
			N	S	A	N	S	A	
1	Open and two-way communication	f	0	29	63	0	36	52	180
		ft	0.0	33.2	58.8	0.0	31.8	56.2	180.0
		%	0.0	16.1	35.0	0.0	20.0	28.9	100
2	Joint decision-making	f	2	51	39	5	51	32	180
		ft	3.6	52.1	36.3	3.4	49.9	34.7	180.0
		%	1.1	28.3	21.7	2.8	28.3	17.8	100
3	Respect of the personality	f	0	28	64	0	30	58	180
		ft	0.0	29.6	62.4	0.0	28.4	59.6	180.0
		%	0.0	15.6	35.6	0.0	16.7	32.2	100

4	Faith in each others	f	2	41	49	4	35	49	180
		ft	3.1	38.8	50.1	2.9	37.2	47.9	180.0
		%	1.1	22.8	27.2	2.2	19.4	27.2	100
5	Mutual motivations	f	0	19	73	0	28	60	180
		ft	0.0	24.0	68.0	0.0	23.0	65.0	180.0
		%	0.0	10.6	40.6	0.0	15.6	33.3	100
6	Mutual cooperation	f	0	16	76	0	20	68	180
		ft	0.0	18.4	73.6	0.0	17.6	70.4	180.0
		%	0.0	8.9	42.2	0.0	11.1	37.8	100
7	Friendly relationships	f	0	18	74	1	24	63	180
		ft	0.5	21.5	70.0	0.5	20.5	67.0	180.0
		%	0.0	0.0	41.1	0.6	13.3	35.0	100
8	Acceptance of diversity	f	0	31	61	3	28	57	180
		ft	1.5	30.2	60.	1.5	28.8	57.7	180.0
		%	0.0	17.2	33.9	1.7	15.6	31.7	100

Legend: N-(Never); S-(Sometimes); A-(Always)

No.	χ^2	p	df.	V	C	min. ft
1	1.718	0.190	2	0.098	0.097	31.78
2	1.888	0.389	2	0.102	0.102	3.42
3	0.275	0.600	2	0.039	0.039	28.36
4	1.052	0.591	2	0.076	0.076	2.93
5	2.907	0.088	2	0.127	0.126	22.98
6	0.800	0.371	2	0.067	0.067	17.60
7	2.653	0.265	2	0.121	0.121	0.49
8	3.201	0.202	2	0.132	0.132	1.47

According to the obtained data it can be concluded that in all the offered aspects of the influence of the school climate on the quality of interaction between teachers and students, in the opinions and attitudes of the examined teachers and students of different ethnic backgrounds (Macedonian and Albanian), we do not have a statistically significant differences. More precisely, the examined subjects of Macedonian and Albanian ethnicity often chose answers in the scale always for the given seven of the eight aspects of influence, except for the aspect of joint decision-making, where the respondents from the two ethnicities chose the scale sometimes. This can be related to the lack of support, but also the practice of involving teachers, and in particular students, in joint decision-making on various issues related to school, activity and events in the same. This is reflected in the nature of the school climate, and hence the quality of interaction between teachers and students. Whether, does in the opinions and attitudes of the respondents regarding the given aspect, the impact have a legislative, the practical tradition of the country, or the cultural specificity and accepted behavioral pattern, it is a matter for further research. Regarding the other given aspects of the influence of the school climate on the interaction between the teachers and the students, and in the responses of the respondents from the two ethnicities there are similarities, which indicate and confirm the existence of a great connection and determination between the two examined categories.

CONCLUSIONS

The school climate affects the quality of interaction between teachers and students in a very subtle but long-lasting and influential way, because the school represents a community of different subjects, individuals, with different needs, requirements, interests, experiences, skills, knowledge and abilities, and which however much they are connected with the social, cultural and educational milieu of the school, they are also in the interdependence of the established interactions among the main stakeholders, i.e. teachers and students. On the other hand, in those interaction are include of the threads of the influence of the perceptions, values, beliefs, experiences and practices of the subjects in relation to their micro system and the mezzo-system of environment and living, so is it undoubtedly the power of influence of the school climate on the quality of the established, existing ones or future interactions in the school, but also vice versa. How much and how will we pay attention to the stated question will also depend on the awareness of certain aspects of the existence and functioning of the school as an institution, the education itself, the development and the approach to the personality, regardless of whether it is a student or a teacher, on the community in school and classroom level, and thus we will contribute to facing the contemporary challenges of education in general.

LITERATURE

1. Adelman, H., & Taylor, L. (2005). *The school leader's guide to student learning supports: New directions for addressing barriers to learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin. Center for Social and Emotional Education. *School climate research summary*. New York: Author. Available: http://nscc.csee.net/effective/school_climate_research_summary.pdf
2. Arum, R. (2003). *Judging school discipline: the crisis of moral authority*. Cambridge: Harvard University Press.
3. Bear, G. G., Cavalier, A. R., & Maureen, M. A. (2005). *Developing self-discipline and preventingand correcting misbehavior.* Boston: Allyn & Bacon.
4. Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing School Climate. *Education Digest*, 74(8), 45-48.
5. Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, & teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
6. Cohen, J. & Geier, V. K. (2010). *School Climate Research Summary: January 2010*. New York, N.Y. Retrieved from www.schoolclimate.org/climate/research.php
7. Cohen, J. (2012). Measuring and improving school climate: A pro-social strategy that recognizes, educates and supports the whole child and the whole school community. In P. M. Brown, M. W Corrigian, & A. Higgins D'Alessandro (Eds.), *The Handbookof* Prosocial *Education.* Rowman & Littlefield.
8. Dynarski M., Clarke L., Cobb B., Finn J., Rumberger R., & Smink, J. (2008). Dropout prevention: Apractice guide (NCEE 2008–4025). Retrieved from http://www.michigan.gov/ocuments/mde/IES_Dropout_Practice_Guide_293427_7.pdf
9. Hall, J. K., & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.

10. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth-grade. *Child Development*, 72, 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
11. Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
12. Johnson, B., & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9, 111-122. Doi:10.1007/s10984-006-90077
13. Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
14. Pianta, R., Mashburn, A., Downer, J., Hamre, B., & Justice, L. (2008). Effects of Web-Mediated Professional Development Resources on Teacher-Child Interactions in Pre-Kindergarten Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.
15. Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS), Manual: Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
16. Rot, N. (1983). *Osnove socijalne psikologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31. University-Community Partnerships & Michigan State University.
18. Thapa, A. S., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. DOI: 10.3102/0034654313483907
19. Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.

STAVOVI ODGOJITELJA O UTJECAJU MEDIJA NA PREDČITAČKE SPOSOBNOSTI DJECE

THE ATTITUDES OF EDUCATORS ABOUT THE IMPACT OF MEDIA ON CHILDREN'S PREREADING ABILITIES

Irena KRUMES[1], Kristina VIDOVIĆ[2]
[1]Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, Republika Hrvatska
[2]Dječji vrtić „Heidi“, Osijek, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

ABSTRAKT
U radu se žele ispitati stavovi odgojitelja o medijima i njihovom utjecaju na predvještine čitanja u djece od treće do sedme godine života. Rad želi rasvijetliti rabe li odgojitelji u dječjim vrtićima medije u svom radu s djecom. Ispitanici su odgojitelji dječjih vrtića u Čepinu, Križevcima i Slavonskom Brodu. U statističku obradu uključeno je (N=87) ispitanika ženskog spola. U svrhu procjene utjecaja medija na razvoj predčitačkih sposobnosti djece korišten je samostalno pripremljen anonimni anketni upitnik. Rezultati istraživanja pokazali su da su odgojitelji nezadovoljni opremljenošću svojih vrtića medijima. Nisu upoznati s mogućnostima medija u poticanju predčitačkih sposobnosti djece i većina ispitanika ih ne koristi u svom radu. Ispitanici smatraju da mediji mogu pozitivno utjecati na razvoj predčitačkih vještina kod djece predškolske dobi, ali za to je potrebna stručnost odgojitelja i kontrolirani nadzor. Roditelji ne prepoznaju medije kao pozitivan način utjecaja na sposobnosti čitanja i njihov edukativni potencijal. Medije (televiziju, tablete, pametne telefone) koriste da djeci zadrže pozornost, a ne kako bi ih potaknuli na razvoj predčitačkih vještina u najranijoj dobi. U radu je zaključeno da je potrebno osmisliti strategiju prema kojoj bi svim vrtićima bili dostupni odgovarajući mediji, a svim odgojiteljima omogućeno stručno usavršavanje za rad s medijima na području poticanja predčitačkih vještina.

Ključne riječi: predčitačke vještine, mediji u dječjem vrtiću, predškolsko dijete, čitanje

ABSTRACT
The paper seeks to examine attitudes of kindergarten educators about impact of media on prereading skills of children between the ages of three and seven. The paper wants to find how kindergartens are using the media in their work with children. The respondents are an employees in kindergartens in Čepin, Križevci and Slavonski Brod. Statistical analysis included (N=87) subjects of female gender. For the purpose of assessing the influence of the media on the development of child prereading abilities, an anonymous questionnaire was prepared independently. Research findings have shown that educators are unhappy with the media equipment of their kindergartens. They are unfamiliar with the media's ability to stimulate prereading abilities of children and most respondents do not use them in their work. Respondents believe that media can positively influence the development of pre-school skills in pre-school children, but this requires expertise of educators and controlled supervision. Parents do not recognize the media as a positive way of influencing reading skills and their educational potential. The media (television, tablets, smartphones) use to capture children's attention, not to encourage them to develop pre-reading skills at the earliest age. The paper concludes that it is necessary to devise a strategy according to which different media should be available to all

kindergartens, and all educators should be provided with professional training to work with the media in the field of stimulating pre-reading skills.

Key words: pre-school reading skills, media in kindergarten, pre-school child, reading

UVOD

Od prve pojave medija, još 1920-tih godina, pa sve do danas mediji imaju veliki utjecaj na društvo i kreiranje ljudske svakodnevice. Današnja djeca odrastaju uz tradicionalne i nove suvremene medije. Evolucija medija od tradicionalih (radio, novine) do suvremenih (računalo, pametni telefoni, tableti) dovela je do velikih promjena u životima ljudi. Tijekom proteklog desetljeća uvelike se povećalo korištenje elektroničkih medija. Za djecu predškolske dobi televizija je najdominantniji medij. Davne 1970. godine djeca u dobi od četiri godine počela su redovito gledati televiziju, dok je danas slučaj da djeca već u ranoj dobi od četiri mjeseca dolaze u doticaj s medijima (Chassiakos et al., 2016).

Sudeći prema znanstvenim istraživanjima o ulozi medija u životima djece, mediji danas postaju jedno od ključnih sredstava socijalizacije te utječu na ponašanje, stavove i svjetonazor djeteta. Upravo zbog toga znanstvenici često imaju podijeljeno mišljenje o pozitivnom i negativnom utjecaju medija na kasniju sposobnost čitanja djeteta. Jedno je sasvim sigurno, mediji nisu sami po sebi prirodno dobri ili loši. Radi se o tehnologiji koju se može koristiti na različite načine i tu najvažniju ulogu imaju roditelji i njihov odgoj. Istraživanje koje su proveli Sindik i Veselinović ukazuju da djeca u prosjeku gledaju televizijski program pola sata do sat dnevno, dok nešto manje vremena provode slušajući radio ili pak u radu na računalu (Sindik i Veselinović, 2010). Novijim istraživanjima došlo se do saznanja da dijete u ranoj fazi djetinjstva (u dobi 15 do 24 mjeseca) može pod određenim uvjetima učiti pomoću zaslona osjetljivih na dodir i video demonstracije željenog edukativnog sadržaja (Chassiakos et al., 2016).

Korištenje medija u radu s djecom ili u bilo koje druge svrhe trebalo bi dozirati i odrediti potrebne granice. Medije bi se trebalo koristiti svrhovitije jer uvelike mogu pridonijeti djetetovom razvoju. Uz to, ne bi se smjeli zanemariti ni negativni učinci korištenja medija u radu s djecom predškolske dobi. Sudeći prema znanstvenim istraživanjima o ulozi medija u životu djece predškolske dobi može se zaključiti da mediji mogu obogatiti djetetov rječnik, potaknuti maštu i kreativnost, doprinijeti kognitivnom razvoju. Dobrobit medija za dijete ovisi o sadržaju koji mu se pruža, individualnim osobinama djeteta, načinu uporabe sadržaja (Kolucki & Lemish, 2013).

Računalni programi, kvalitetne edukativne računalne igrice mogu pospješiti jezično-govorni razvoj i uspješan razvitak predčitačkih sposobnosti kod djece predškolskog uzrasta. Edukativne igrice omogućuju djeci usvajanje novih riječi, povezivanje misli u jednostavne rečenice, samostalno oblikovanje priče, poboljšanje predčitačkih sposobnosti. No, kako računalne igrice imaju pozitivne efekte na dijete, tako postoje i negativne strane. Primjerice, ako dijete previše vremena provodi na računalu, to dovodi do osiromašenja rječnika i manjka interakcije s okolinom (Šego, 2009). Pretjerivanje u aktivnostima na računalu sprječava djecu u doživljavanju i upotrebljavanju društvenih jezičnih vještina koje su nužne za razvoj verbalne komunikacije. Istraživači su otkrili da u obiteljima gdje se za dobivanje informacija i interakciju oslanjaju uglavnom na

računalo, a vrlo malo na čitanje knjiga, djeca imaju slabije jezične vještine od njihovih vršnjaka (Apel & Masterson, 2004). Američka akademija za pedijatriju (1999) preporučuje da gledanje televizije kod djece u dobi iznad dvije godine ne traje duže od dva sata dnevno jer izravno utječe na djetetovo zdravlje i jezično-govorni razvoj. Mlađa djeca od dvije godine ne bi trebala biti izložena nijednom mediju (American Academy of Pediatrics, 1999). S druge strane, pravodoban i edukativan televizijski program potiče dječju radoznalost, poučava, otkriva nove ideje, obogaćuje djetetov rječnik, motivira ga na slušanje sadržaja koji mu je demonstriran, pruža govorne uzore. Međutim, prekomjerno gledanje televizije smanjuje razinu razvoja predčitačkih sposobnosti i interakcijske odnose djeteta s okolinom (Šego, 2009). Prema tome, samo dobro poznavanje medija i njihovih prednosti i mana moguće je iskoristiti za stvaranje okoline za dijete u kojem će moći razviti osobni potencijal i predčitačke sposobnosti.

Važnost čitanja i predčitačkih sposobnosti u predškolskoga djeteta

Čitanje je jedna od najvažnijih aktivnosti i sposobnosti čovjeka koja ga prati i definira kroz cijeli život. Čitanje je umjetnost koja nam omogućuje ulazak u nove svjetove, ali samo ako posjedujemo dobro razvijene jezične sposobnosti i vještine na kojima se čitanje temelji (Kelić, 2015). Djeca čitajući povezuju slova i glasove, a riječi povezuju u smislenu cjelinu. Čitajući stvara se bogatiji vokabular, podupire shvaćanje pravila pismenosti, razvija vještina početnog čitanja i pisanja itd. Vještina čitanja nije posljedica biološkog, nego kulturnog razvoja čovjeka. Usvajanje vještine čitanja najvažniji je zadatak djeteta u početnom obrazovanju pa mu svladavanje te vještine otvara put ka uspješnom jezično-govornom razvoju (Čudina-Obradović, 1995). Važnost čitanja djece rane i predškolske dobi je i u tome što dijete putem svakodnevnog druženja s knjigom, slikovnicom ima priliku da kroz jednostavne aktivnosti kao što su uživanje u slušanju priče, zajedničko čitanje slikovnica s roditeljem te razgovor i rasprave o samom tekstu i slikama (Čudina-Obradović, 2003) postupno razvija čitačke sposobnosti, razumije što mu je pročitano, samostalno okreće listove i prati tekst očima do kraja predškolskog razdoblja.

Tijekom posljednjih pedesetak godina istraživači su proučavali čitanje kroz mnoge aspekte čitanja. Veliku važnost daju razlikovanju tehnike čitanja i razumijevanju pročitanog (Čudina-Obradović, 2014). Tehnika čitanja podrazumijeva početno razvijen kognitivni razvoj kod djeteta te je povezana s razumijevanjem pri čitanju (Kolić-Vehovec, 2013). Neke od tehnika čitanja su: pregledavanje teksta, razmijevanje smisla pročitanog teksta, razlikovanje slova, vizualizacija, stvaranje zaključka, postavljanje i odgovaranje na pitanja (Milojević, 2014). Čitanje u kojem roditelj ima glavnu ulogu, a u kojem je dijete samo pasivan slušač nema velike dobrobiti za dijete. Interakcija roditelja s djetetom prilikom čitanja slikovnica i priča je značajna jer dijete tada postaje ravnopravan partner u čitanju, što znači da u bilo kojem trenutku može izreći svoje misli i razmišljanja o pročitanom te postaviti pitanja koja ga zanimaju u vezi s pročitanom pričom (Čudina-Obradović, 2003). Svrha vještine čitanja je postizanje razumijevanja. Pri čitanju u ranoj dobi pojam razumijevanje nije nimalo jednostavan. Pod tim pojmom podrazumijevaju se dva aspekta: prepoznavanje riječi i razumijevanje značenja riječi (Čudina-Obradović, 2014).

Osim vještine i tehnike čitanja, dijete čitanjem razumije poruku i tekst i tako se priprema za školu. Uvodi ih se u različite pustolovine tijekom kojih se susreću s

raznolikim inspirativnim i intrigantnim likovima, pomaže im se oslobađati kreativnost, usredotočeniji su na misli, razvijaju moć koncentracije i vizualizacije itd. Mnoga istraživanja pokazala su da i djeca predškolskog uzrasta imaju koristi od podučavanja razumijevanja pri čitanju (Paris & Paris, 2003, 2007).

Predčitačke vještine

Svijest o pisanom jeziku razvija se vrlo rano. Njezine je početke moguće zamijetiti u djeteta između dvije i pol i tri godine koje već pokazuje osnovno razumijevanje funkcije i značenja pisanog jezika. Takvu osjetljivost za smisao i karakteristike pisanog jezika istraživači su jednim imenom nazvali predčitačke vještine (Čudina-Obradović, 1995). Dobro razvijene predčitačke sposobnosti jedan su od preduvjeta za kasniji razvoj čitačkih vještina. Brigu o razvoju čitačkih vještina treba početi već od treće godine i tada započinje osjetljivo razdoblje za jezik koje traje do sedme godine. Djeca navedene dobi s lakoćom i zanimanjem usvajaju jezik i zbog toga se treba koristiti niz materijala za usvajanje jezika kako bi se potaknuo razvoj čitačkih vještina raznim aktivnostima (Zgrabljić-Rotar, 2005).

Predčitačke se vještine stječu postupno, od djetetova rođenja, od intonacije i riječi koje majka izgovara djetetu u razgovoru, prilikom čitanja slikovnice, u pjevanju pjesama s rimom.Postoji širok raspon predčitačkih vještina, a jedna od prvih je stjecanje govornih vještina. Ova vrsta vještine stječe se razgovorom s odraslima, odgovaranjem na pitanja i postavljanjem pitanja, pričanjem priča, prepričavanjem, opisivanjem onoga što odrasli rade, pripovijedanjem. Time djeca uočavaju strukturu rečenice, odabir riječi, red riječi, značenje i poruku. Čitanje slikovnice uz roditelja omogućuje djetetu da upozna prirodu teksta, da postoji tijek rečenice slijeva na desno i odozgo dolje, da se knjiga može listati, da ima naslovnicu, i da pisani tekst sadrži poruke koje se mogu izgovoriti. Mira Čudina Obradović u svojoj knjizi Čitanje prije škole (Čudina Obradović, 2008) navodi sedam temeljnih predčitačkih vještina: razumijevanje ispričane priče, jednostavno prepričavanje; razumijevanje funkcije čitanja i pisanja te obilježja teksta; razumijevanje pretvaranja govora u tekst; prepoznavanje glasova u riječi; rastavljanje riječi na glasove i sastavljanje glasova u riječ; prepoznavanje slova abecede i povezivanje s glasovima; razumijevanje zamjene slova glasovima (šifriranje i dešifriranje), pisanje. Ovo su temeljne vještine koje dijete mora svladati kako bi bilo pripremljeno za polazak u školu. To su vještine koje su nužan preduvjet za stjecanje čitačkih vještina. Čitačke vještine dijete će stjecati u školi, a sve predčitačke vještine donijet će sa sobom iz brojnih susreta s odraslim osobama iz svoje okoline koje će ga pripremiti za ovladavanje tehnikom čitanja, ali i razumijevanjem teksta.

Cilj istraživanja

Provedeno je deskriptivno istraživanje, a cilj je rada proučiti imaju li odgojitelji pozitivan ili negativan stav o utjecaju medija na poticanje predvještina čitanja kod djece predškolske dobi, rabe li medije za poticanje predvještina čitanja i smatraju li da su roditelji upoznati s prednostima koje mediji pružaju u poticanju pedčitačkih sposobnosti.

Hipoteze:

H-1 Odgojitelji smatraju da mediji mogu pozitivno utjecati na razvoj vještine čitanja kod djece predškolske dobi

H-2 Odgojitelji poznaju dovoljno medije i koriste ih u svrhu razvoja čitanja kod djece predškolske dobi
H-3 Odgojitelji smatraju da roditelji ne poznaju i ne koriste medije u svrhu razvoja čitačkih sposobnosti kod djece predškolske dobi
Pretpostavke su zasnovane na temelju praktičnih iskustava tijekom rada s djecom i istraživanjima provedenima u svijetu.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Ispitanici su djelatnici (odgojitelji) Dječjega vrtića „Ivana Brlić-Mažuranić“ u Slavonskom Brodu, Dječjega vrtića „Zvončić“ u Čepinu i Gradskog vrtića „Križevci“ u Križevcima. Ukupno je sudjelovalo 104 ispitanika, a u statističku obradu uključeno je 87 ispitanika. Od ukupnog broja ispitanika (N=87) ženskog spola je svih 87 ispitanika, dok ispitanika muškog spola nema. Faktori isključenja bili su nepotpuno, nepravilno ili nečitko ispunjena anonimna anketa. Isključeno je 17 ispitanika zbog prethodno navedenih razloga.

Mjerni instrumenti

U svrhu procjene korištenja i utjecaja medija na razvoj predčitačkih vještina kod djece predškolske dobi korišten je anonimni anketni upitnik koji je samostalno pripremljen. Anketni upitnik sastoji se od nekoliko dijelova. Prvi dio upitnika sastoji se od općih podataka ispitanika koji ostaju anonimni. Drugi dio pitanja odnosi se na stavove odgojitelja o medijima i korištenju medija u vrtićima u kojima su zaposleni. Zatim, slijede pitanja koja se odnose na stavove odgojitelja o potrebi korištenja medija u radu s djecom te poznavanju medija i korištenju programa i aplikacija (na android telefonima) za poticanje čitanja kod djece predškolskog uzrasta. Nakon toga slijede pitanja koja se odnose na mišljenje odgojitelja o medijima kao sredstvu za poticaj predčitačkih vještina kod djece predškolske dobi i načinu na koji roditelji prihvaćaju pristupačnost medija.

Način provođenja istraživanja

Neposredno prije ispunjavanja upitnika odgojiteljima je bio objašnjen cilj završnog rada, način ispunjavanja anonimnog anketnog upitnika te način na koji su njihovi podatci zaštićeni. U istraživanju su sudjelovali samo odgojitelji koji su svojevoljno pristali na testiranje. Ispitanici su također svojevoljno mogli tražiti isključenje iz istraživanja za vrijeme ispunjavanja ankete. Ispitanici su imali na raspolaganju pet dana za ispunjavanje anonimnog anketnog upitnika. Rok od pet dana postavljen je jer istraživanje provedeno na više lokacija u Hrvatskoj. Navedene ustanove koje su sudjelovale u ispunjavanju anonimnog upitnika imaju svoje podcentre pa su pedagoginje odredile vremensko razdoblje u kojem su ispitanici ispunili anonimni anketni upitnik.

Etičnost ispitivanja

Etičko povjerenstvo ustanova Dječji vrtić „Ivana Brlić-Mažuranić“ u Slavonskom Brodu, Dječji vrtić „Zvončić“ u Čepinu i Gradski vrtić „Križevci“ u Križevcima

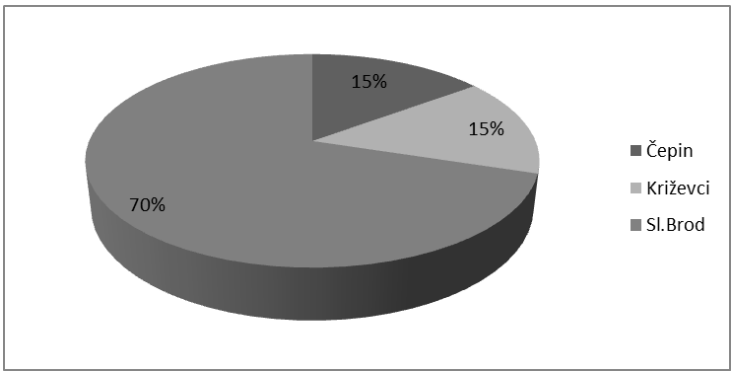
donijeli su odluku da predložena tema te metodologija rada i istraživanja u etičkom smislu nisu dvojbeni.

Metode obrade podataka

Dizajn istraživanja je presječan. U statističkoj obradi korišten je software IBM SPSS Statistics 19.0. Distribucija podataka testirana je Shapiro-Wilkovim testom. Deskriptivna statistika za kategoričke varijable prikazana je pomoću apsolutne vrijednosti i postotaka. Deskriptivna statistika za numeričke varijable prikazana pomoću aritmetičke sredine (AS) i standardne devijacije (SD), vrijednosti medijana i interkvartilnog raspona (IQR), te minimalnom i maksimalnom vrijednošću. Za razlike u razini obrazovanja primijenjen je Kruskal-Wallis ANOVA (numeričke varijable nenormalne distribucije), Hi-kvadrat test (nominalne varijable), za razlike po lokaciji mjesta zaposlenja (grad) Kruskal-Wallis ANOVA (numeričke varijable nenormalne distribucije), Hi-kvadrat test (nominalne varijable). Ukoliko je Kruskal-Wallis analizom varijance utvrđena statistički značajna razlika, napravljen je post hoc test po Dunn-u kako bi se utvrdilo između kojih skupina postoji razlika. Povezanost između varijabli izračunata je pomoću Spearmanovog koeficijenta korelacije. Primijenjena je razina značajnosti $\alpha \leq 0,05$.

REZULTATI

U istraživanju je ukupno sudjelovalo 87 ispitanika (N= 87), od kojih je svih 87 ženskog spola (100%). Istraživanje je provedeno na 3 različite lokacije: Čepin, Križevci i Slavonski Brod. U istraživanju u Čepinu sudjelovalo je 13 ispitanika (14,9%), u Križevcima je sudjelovalo 13 ispitanika (14,9%) i u Slavonskom Brodu sudjelovao je 61 ispitanik (70,1%) (Slika 1.).



Slika 1. Raspodjela ispitanika prema lokaciji istraživanja
Figure 1. Distribution of respondents according to research location

Što se tiče razine obrazovanja, 67 ispitanika ima višu stručnu spremu, 10 ispitanika ima visoku stručnu spremu, 10 ispitanika ima srednju stručnu spremu. Nekvalificiranih i doktora znanosti nije bilo u istraživanju. Što se tiče odgojne skupine u kojoj ispitanici rade, rezultati su pokazali da 76 ispitanika radi sa starijom skupinom, a 11 ispitanika s djecom u jaslicama. Vidljivo je da je u jasličkim skupinama veće zastupljenost kadra sa

SSS (srednja stručna sprema), dok vrlo malo kadra sa SSS radi u starijim skupinama. Ta razlika je statistički značajna (Tablica 1.).

Tablica 1. Razlike uzorka prema stručnoj spremi za nominalne varijable
Table 1. Sample differences according to the professional qualification for the nominal variables

Varijabla	**SSS (N=10)**	**VŠS (N=67)**	**VSS (N=10)**	**p**
	N (%)			
Spol				
Muškarci	0 (0)	0 (0)	0 (0)	
Žene	10 (11,5)	67 (77)	10 (11,5)	
Odgojna skupina				
Jaslice	7 (63,6)	4 (36,4)	0 (0)	<0,001*
Starija skupina	3 (3,9)	63 (82,9)	10 (13,2)	
Lokacija rada				
Čepin	0 (0)	11 (84,6)	2 (15,4)	0,471
Križevci	3 (23,1)	9 (69,2)	1 (7,7)	
Sl. Brod	7 (11,5)	47 (77)	7 (11,5)	

Od ukupno 87 ispitanika 6,9% smatra da je odgojna skupina u kojoj radi zadovoljavajuće opremljena medijima, dok je čak 93,1% nezadovoljno opremljenošću medijima u odgojnoj skupini u kojoj rade. Zanimljiv podatak je da čak 67,8% ispitanika uopće ne koristi medije u svom radu s djecom, a samo 32,3% ispitanika ih koristi u svom radu. Dakle, kako u velikom postotku ne koriste medije iz toga slijedi da samo 33,3% ispitanika koristi osobno računalo u radu s djecom, a 66,7% ih ne koristi uopće. Polovicaispitanika (50,6%) izjasnila se da poznaje aplikacije koje se koriste za razvoj čitačkih vještina, dok 49,4% ne poznaje. Statistički podjednako poznaju, a i ne poznaju aplikacije za razvoj čitačkih vještina kod djece (Tablica 2.).

Tablica 2. Stavovi i korištenje medija za cijeli uzorak (pitanja 6-8; 20)
Table 2. Attitudes and use of the entire sample media

Varijabla	**Ukupni uzorak (N=87)**
	N (%)
Odgojna skupina u kojoj radi je zadovoljavajuće opremljena medijima	
Da	6 (6,9)
Ne	81 (93,1)
Korištenje medija	
Da	28 (32,2)
Ne	59 (67,8)
Korištenje osobnog računala u radu	
Da	29 (33,3)
Ne	58 (66,7)
Poznavanje aplikacija za razvoj čitačkih vještina	
Da	44 (50,6)
Ne	43 (49,4)

Gledajući distribuciju u Čepinu relativno je ravnomjerna podjela s odgovorima da i ne, vidi se jaka polarizacija u Križevcima te je najizraženija u Slavonskom Brodu. Što se tiče korištenja medija, podatci su pokazali da u Čepinu uopće ne rabe medije (0%), dok se u Križevcima 28,6% ispitanika izjasnilo da koristi medije u svom radu, a 8,5% ispitanikane koristi medije u svom radu. U Slavonskom Brodu se prema podatcima mediji koriste najviše 71,4%, a 69,4% ne koristi. U Čepinu 24,1% ispitanika ima pristup računalu za rad, u Križevcima 34,5% ispitanika ima pristup, a u Slavonkom Brodu velika većina nema pristup (84,5%). Slavonski Brod se razlikuje od druge dvije lokacije jer većina (84,1%) poznaje aplikacije za razvoj čitačkih vještina. U Čepinu samo 9,1% ispitanika poznaje aplikacije za razvoj čitačkih vještina, dok u Križevcima najmanjih 6,8% ispitanika poznaje aplikacije (Tablica 3.). Sve četiri varijable su statistički značajne što nam govori da je pouzdanost ovih rezultata izuzetno točna.

Tablica 3. Razlike u stavovima i korištenju medija prema lokaciji rada (pitanja 6-8; 20)
Table 3. Differences in attitudes and use of media by location (questions 6-8; 20)

Varijabla	**Čepin (N=13)**	**Križevci (N=13)**	**Sl. Brod (N=61)**	**p**
	N (%)			
Odgojna skupina u kojoj radi je zadovoljavajuće opremljena medijima				
Da	5 (83,3)	1 (16,7)	0 (0)	<0,001*
Ne	8 (9,9)	12 (14,8)	61 (75,3)	
Korištenje medija				
Da	0 (0)	8 (28,6)	20 (71,4)	0,003*
Ne	13 (22)	5 (8,5)	41 (69,5)	
Korištenje osobnog računala u radu				
Da	7 (24,1)	10 (34,5)	12 (41,4)	<0,001*
Ne	6 (10,3)	3 (5,2)	49 (84,5)	
Poznavanje aplikacija za razvoj čitačkih vještina				
Da	4 (9,1)	3 (6,8)	37 (84,1)	0,015*
Ne	9 (20,9)	10 (23,3)	24 (55,8)	

*statistički značajno

Više od polovice ispitanika smatra da nisu dovoljno osposobljeni za rad s medijima u radu s djecom. 78% ispitanika smatra da mediji mogu utjecati na razvoj čitanja, a od toga 57,5% smatra da mediji pozitivno utječu na razvoj predčitačkih vještina kod djece predškolske dobi. Otprilike 85% ispitanika smatra da se mediji koriste vrlo malo u svrhu poticanja predčitačkih vještina kod djece predškolske dobi. Oko 5% ispitanika ne slažu se da je pripovijedanje priča učinkovitiji način poticanja predčitačkih sposobnosti od korištenja medija, a čak svaki treći ispitanik je neodlučan. Nešto više od 60% ispitanika smatra da je pripovijedanje priča učinkovitiji način za razvoj predčitačkih vještina od korištenja medija. 37% odgojiteljica smatra da je djeci predškolske dobi zanimljivije čitanje slikovnica uživo od digitalnih slikovnica. 82% ispitanika smatra da se mediji u vrtiću u svrhu poticanju čitanja koriste vrlo malo. 79% ispitanika smatra da mediji toliko mogu zaokupiti dijete da se sve manje druže sa svojim vršnjacima. Svaka druga odgojiteljica smatra da starije kolegice manje koriste medije i tehnologiju u svrhu poticanja čitačkih sposobnosti. Što se tiče stava odgojitelja kako roditelji koriste i doživljavaju medije, odgovori su poprilično očekivani. Nešto više od 71% ispitanika smatra da roditelji ne potiču djecu na gledanje edukativnih emisija u svrhu razvoja

predčitačkih vještina. Oko 60% ispitanika smatra da roditelji od svih raspoloživih medija djeci na raspolaganje daju televiziju. 77% ispitanika smatra da djeca koriste osobno računalo/tablet/ pametni telefon bez odgovarajućeg nadzora roditelja, dok se svega 3,5% ispitanika ne slaže da djeca koriste mobitele/tablete/računala uz nadzor roditelja. 4/5 ispitanika smatra da je potrebno biti medijski pismen da bi mogao pridonijeti dječjem odgoju (Tablica 4.).

Tablica 4. Postoci za pitanja 13-15; 16-18; 24-34
Table 4. Percentage for questions 13-15; 16-18; 24-34

Varijabla	Ukupni uzorak (N=87) N(%)				
	Apsolutno se ne slažem	**Ne slažem se**	**Niti se slažem niti se ne slažem**	**Slažem se**	**Apsolutno se slažem**
1	7 (8)	12 (13,8)	27 (31)	21 (24,1)	20 (23)
2	4 (4,6)	1 (1,1)	14 (16,1)	49 (56,3)	19 (21,8)
3	4 (4,6)	6 (6,9)	27 (31)	38 (43,7)	12 (13,8)
4	0 (0)	5 (5,7)	29 (33,3)	36 (41,4)	17 (19,5)
5	0 (0)	9 (10,3)	37 (42,5)	30 (34,5)	11 (12,6)
6	2 (2,3)	3 (3,4)	10 (11,5)	56 (64,4)	16 (18,4)
7	1 (1,1)	4 (4,6)	13 (14,9)	38 (43,7)	31 (35,6)
8	3 (3,4)	24 (27,6)	32 (36,8)	27 (31)	1 (1,1)
9	1 (1,1)	2 (2,3)	22 (25,3)	52 (59,8)	10 (11,5)
10	2 (2,3)	11 (12,6)	21 (24,1)	41 (47,1)	12 (13,8)
11	0 (0)	3 (3,4)	17 (19,5)	45 (51,7)	22 (25,3)
12	6 (6,9)	21 (24,1)	24 (27,6)	29 (33,3)	7 (8)
13	9 (10,3)	40 (46)	25 (28,7)	11 (12,6)	2 (2,3)
14	4 (4,6)	17 (19,5)	17 (19,5)	38 (43,7)	11 (12,6)
15	3 (3,4)	4 (4,6)	24 (27,6)	36 (41,4)	20 (23)
16	5 (5,7)	16 (18,4)	29 (33,3)	33 (37,9)	4 (4,6)
17	0 (0)	2 (2,3)	11 (12,6)	59 (67,8)	15 (17,2)

Legenda: 1(Smatram da sam dovoljno osposobljena za rad s medijima u radu s djecom u mojoj odgojnoj skupini djece); 2(Smatram da mediji mogu utjecati na razvoj čitanja); 3(Po vašem mišljenju smatrate li da mediji pozitivno utječu na razvoj predčitačkih vještina kod djece predškolske dobi?); 3(Pripovijedanje priča učinkovitiji je način poticanja predčitačkih vještina od korištenja medija); 4 (Djeci predškolske dobi zanimljivije je čitanje slikovnica uživo od digitalnih slikovnica); 5(U poticanju čitanja djece u vrtiću mediji se koriste vrlo malo); 6(Uporaba medija može toliko zaokupiti dijete da će sve manje vremena posvećivati druženju i interakciji sa svojim vršnjacima); 7(Smatrate li da roditelji nedovoljno koriste medije u kući kako bi poticali predčitačke vještine svoje djece?); 8(Roditelji ne potiču djecu na gledanje edukativnih emisija kao što su: Školski sat (HRT2)); 9(Smatrate li da roditelji od svih medija uglavnom djeci na raspolaganje daju televizor?); 10(Djeca koriste osobno računalo/tablet/ pametni telefon bez odgovarajućeg nadzora roditelja); 11(U vrtiću u kojem radite gledanje televizora(animirani filmovi,dokumentarni filmovi,razne edukativne emisije i sl.) koriste se kao poticaj na razvoj predčitačkih vještina); 12(Smatrate li da je u vašem radu u vrtiću posvećeno dovoljno pažnje korištenju medija u svrhu poticanja razvoja predčitačkih vještina?); 13(Slažete li se s tvrdnjom da odgojiteljice starije dobi manje koriste medije i tehnologiju u svrhu poticanja čitačkih sposobnosti?; 14(Slažete li se s tvrdnjom da djeca predškolskog uzrasta provode više od 3 sata dnevno koristeći razne elektronske medije (televizor,osobno računalo,tablet,pametni telefon i sl.); 15(Današnja napredna tehnologija uvelike pridonosi želji i poticanju čitanja kod djece predškolskog uzrasta); 18(Potrebno je biti medijski pismen kako bi mogli pridonijeti dječjem obrazovanju i prilagodbi korištenja medija)

Stavovi odgojiteljica o potrebi korištenja medija u odnosu prema stručnoj spremi su različiti. Na tvrdnju „Smatram da sam dovoljno osposobljena za rad s medijima u radu s djecom u mojoj odgojnoj skupini djece“ odgojiteljice odgovaraju različito, Post Hoc testom utvrđeno je da se razlikuju odgovori odgojiteljica s visokom stručnom spremom

u odnosu na one sa srednjom stručnom spremom. Ta je razlika statistički značajna (p=0,016). Nema statistički značajne razlike između srednje stručne spreme i više stručne spreme te također nema značajne statističke razlike između više stručne spreme i visoke stručne spreme. Na tvrdnju „Pripovijedanje priča učinkovitiji je način poticanja predčitačkih vještina od korištenja medija.“ postoji statistički značajna razlika.Stavovi odgojiteljica o medijima i njihovom korištenju kao poticajupredčitačkih vještina prema stručnoj spremi vide se kroz sljedeće odgovore. Na pitanje „Slažete li se s tvrdnjom da djeci raste sposobnost čitanja u skladu s osviještenosti roditelja prema učenju čitačkih radnji?“ vidljiva je statistička značajna razlika visoke stručne spreme u odnosu na višu stručnu spremu (p=0,037), dok je razlika u odgovorima odgojitelja srednje stručne spreme u odnosu na one s višom stručnom spremom (p=0,012).
Post hoc testom po Dunnu utvrđeno je da se zapravo svaka skupina odgojitelja prema stupnju obrazovanja značajno razlikuje od druge dvije. Rezultat je logičan jer zapravo najviše staža imaju osobe sa srednjom stručnom spremom jer su u sustavu zapošljavanja najstarije s obzirom dase odgojiteljice s tom stručnom spremom više ne zapošljavaju. Nove generacije odgojiteljica sve su više dio sustava, a mlađa generacija uglavnom završavadiplomski studij, pa prema tomeimanajmanje staža (p<0,001) u odnosu na ostale skupine odgojitelja s obzirom na stupanj obrazovanja. S obzirom na ostale odgovore ne postoji korelacija između godina radnog staža i ostalih pitanja u anketnom upitniku.
Korištenje medija u radu s djecom je u slaboj korelaciji sa stavom da mediji mogu utjecati na razvoj čitanja, kao i sa stavom da je u dječjem vrtiću u gradu u kojem odgojitelj radi posvećeno dovoljno pažnje korištenju medija u svrhu poticanja razvoja predčitačkih vještina. Osim toga, korištenje medija u radu je u umjerenoj korelaciji s pozitivnim razvojem predčitačkih vještina kod djece. Kao što smo već naveli, utjecaj medija na razvoj čitanja djece je u slaboj korelaciji s korištenjem medija u radu, no osim toga je i u umjerenoj korelaciji sa stavom da mediji pozitivno utječu na razvoj predčitačkih vještina kod djece predškolske dobi. Stav da mediji pozitivno utječu na razvoj predčitačkih vještina u umjerenoj je korelaciji s korištenjem medija u radu, utjecajem medija na razvoj čitačkih sposobnosti te pozitivnim razvojem predčitačkih vještina kod djece i u slaboj je korelaciji s gledanjem televizije (animiranih filmova, dokumentarnih filmova, raznih edukativnih emisija i sl.) radi poticanja razvoja vještine čitanja kod djece predškolske dobi. Na pitanja otvorenog tipa većina ispitanika izjasnila se da smatraju kako mediji mogu pozitivno utjecati na razvoj predčitačkih vještina, no bilo je dosta i suzdržanih. Izdvojeni su neki od zanimljivih odgovora. Odgojiteljica iz Slavonskog Broda na pitanje: „Po vašem mišljenju smatrate li da mediji pozitivno utječu na razvoj predčitačkih vještina kod djece predškolske dobi?“ odgovorila je: „Pravilno dozirane i pomno odabrane TV-emisije mogu oplemeniti djetetov jezično-govorni razvoj i pridonijeti usvajanju novih znanja. Kritičkim odabirom i odabirom računalnih igara može se potakuti djetetov emotivni, spoznajni i društveni razvoj. Dobro oblikovane računalne jezične igrice omogućuju da djeca usvajaju nove riječi, povezuju misli u rečenice, oblikuju priče i sl. Kvalitetne multimedijske igre mogu oplemeniti i poboljšati djetetov izgovor i predčitačke sposobnosti. Tv-emisije, računalne igre i sl. javno su sredstvo za poboljšanje i razvoj dječjih govornih sposobnosti“. Druga odgojiteljica odgovorila je: „Smatram da je to pitanje diskutabilno i nedovoljno istraženo. Odgovor bih temeljila prema istraživačkoj

statistici na tu temu.“, dok je treća odgojiteljica odgovorila: „Smatram da je medije u odgojno-obrazovnom radu potrebno koristiti u striktno kontroliranim i ograničenim periodima vremena jer u suprotnom šteta koju čine nadvladava korist. Čini mi se da je putem medija moguće obogatiti rječnik, potaknuti jezično-govorni razvoj i sposobnost auditivne i vizualne percepcije“.
Na pitanje: „Što mislite jesu li predčitačke vještine djece u posljednje vrijeme bolje ili lošije?“ ispitanici su velikom većinom odgovorili da smatraju da su lošije. Naprimjer, jedan od odgovora bio je: „Predčitačke vještine ne moraju nužno biti loše ili bolje samo zbog čestog ili dugotrajnog korištenja medija, razloga može biti više. No, razlike kod djece koja su više izložena medijima su uočljive.“ Druga odgojiteljica odgovorila je: „Lošije su. Djeca se više bave internetom i mobitelima nego aktivnostima potrebnima za razvoj čitanja". Treća je odgovorila: „Mislim da su lošije zbog prevelikog utjecaja medija te raznolike ponude sadržaja. Djeca sve više vremena provode pred ekranima, sve manje za knjigom ili ostalim edukativnim sadržajima“.

DISKUSIJA

Glavni cilj istraživanja bio je proučiti pozitivan ili negativan stav odgojitelja prema korištenju medija u svrhu razvoja čitanja kod djece predškolske dobi. Utvrđeno je da odgojitelji većinom imaju pozitivan stav prema utjecaju medija na razvoj čitanja kod djece predškolske dobi, dok ih vrlo malo smatra da utječu negativno. No, odgojitelji naglašavaju da korištenje medija mora biti primjereno dobi djeteta, svrhovito i da djeca moraju biti pod nadzorom tijekom korištenja medija bilo to tijekom boravka u vrtiću ili kod kuće. Vođeni time još uvijek su skloniji tradicionalnijim poticajima za razvoj predčitačkih vještina kod djece predškolske dobi. Nasuprot tome, prema autorima (Ray & Jat, 2010) mediji imaju veliki značaj na djetetov razvoj u svim aspektima razvoja te navode da su potencijalno štetni za djetetovo ponašanje, pogotovo za djecu mlađe dobi koja još nisu sposobna percipirati stvarno od nestvarnog.
Prema autoru (Cook et al.,1975) televizija i drugi elektronski mediji mogu doprinijeti kroz edukacijsko programiranje dječjim postignućimaa kao što je početno poznavanje pisma i slova. Na početku našeg istraživanja kroz dosadašnju praksu u radu s djecom pretpostavili smo da odgojitelji dovoljno poznaju medije raznih sadržaja te da ih koriste u svom radu s djecom. Istraživanjem smo zaključili da gotovo 90% odgojitelja uopće ne poznaje medije i ne koristi ih u svom radu. Dakle, odgojitelji se većinom oslanjaju na tradicionalne oblike poticaja razvoja čitačkih vještina kao što su: pripovijedanje priča, razne praktične i edukativne aktivnosti tijekom boravka u vrtiću. U prilog potrebi medija i njihovom korištenju u radu s djecom ide podatak iz istraživanja autora (Mikić, 2005) koji naglašava da svako dijete ima pravo biti aktivni sudionik medijskog stvaralaštva te da treba imati pristup svim medijskim sadržajima, ali pod odgovarajućim nadzorom.
U rezultatima je vidljiv i stav odgojitelja o tome kako roditelji koriste medije i koriste li ih u svrhu razvoja čitačkih sposobnosti svoje djece. Mogli smo pretpostaviti da odgojitelji smatraju kako roditelji koriste medije, ali ne u svrhu razvoja čitačkih sposobnosti, nego kako bi zaokupili djetetovu pažnju. Prema autorima (Clifford, Gunter, & McAleer, 1995) televizija postaje surogat za dadilju, što se posebno ističe kod roditelja mlađe djece. Roditelji bi se trebali više informirati o dobrim i lošim

stranama medijske izloženosti svoje djece te o mogućim načinima kako kroz medije poticati djetetovepredčitačke vještine. Dakle, više od polovice odgojitelja smatra da roditelji koriste najviše televiziju od svih dostupnih medija. Mikić & Rukavina (2006) ukazuju da je potrebno obrazovati djecu za korištenje medija, a da za to glavnu odgovornost imaju roditelji.
Naši rezultati su u skladu s rezultatima autora iz Kalifornije (Rideout & Hamel, 2006) koji također potvrđuju da roditelji ne poznaju dovoljno medije i ne koriste ih u svrhu razvoja čitačkih vještina u svoje djece, nego u svrhu odvlačenja pažnje djeteta od sebe. Dakle, istraživanjem smo u potpunosti potvrdili našu početnu pretpostavku (Hipoteza 3) da odgojitelji smatraju kako roditelji ne poznaju i ne koriste medije u svrhu razvoja čitačkih vještina svoje djece.

ZAKLJUČAK

Na temelju provedenog istraživanja, proučene literature, dobivenih rezultata istraživanja možemo zaključiti: odgojitelji smatraju da mediji mogu pozitivno utjecati na razvoj predčitačkih vještina kod djece predškolske dobi, ali ističu važnost stručnosti odgojitelja i način korištenja medija kao poticaj za razvoj čitanja kod djece. Navode kako prekomjerno i nekontrolirano korištenje može u tom slučaju loše utjecati na dijete,što smo djelomično potvrdili našom postavljenom hipotezom (H-1). Prema hipotezi 2 odgojitelji poznaju dovoljno medije i koriste ih u svrhu razvoja čitanja kod djece predškolske dobi. Rezultati su pokazali da odgojitelji uopće ne koriste medije i da ih vrlo malo poznaje i koristi u svom radu. Ovim rezultatima smo u potpunosti odbacili našu postavljenu hipotezu (H-2).
Razlika u stavovima i korištenju medija prema lokaciji rada je statistički značajna što znači da sa sigurnošću možemo reći da se rezultati u Slavonskom Brodu uvelike razlikuju od ostalih lokacija. U Čepinu i Križevcima su rezultati približno slični, dok su Slavonskom Brodu dijametralno suprotni. U Slavonskom Brodu mediji se najviše koriste u radu, ali velika većina odgojitelja uopće nema pristup računalu za svoj rad u vrtiću i 4/5 ispitanika poznaje aplikacije za razvoj čitačkih vještina. Vrtići u Hrvatskoj nedovoljno su kvalitetno opremljeni modernom tehnologijom, a odgojitelji ih shodno tome ni ne koriste. U sve pore društva danas ulazi tehnologija (ekonomiju, sudstvo, školstvo, medicinu, industriju i dr.) pa bi prema tome i dječji vrtići trebali postupno pripremati djecu za osnove medijske pismenosti, ali i koristiti ih za usvajanje osnovnih vještina kao što su vještine čitanja. Predvještine čitanja mogu se potaknuti i razvijati putem različitih igara ili aplikacija na tabletima ili pametnim telefonima. No, njihovo nepravilno, prekomjerno ili nestručno korištenje može izazvati negativne posljedice. Zato je potrebno prije nabavke bilo koje vrste medija obučiti odgojitelje koji će ih koristiti. U predškolski kurikul bi trebale ući osnove odgoja za medije tako da odgojitelji moraju provoditi i primjenjivati nove metode i pristupe u radu s djecom, pogotovo na području pripreme za čitanje. Opremanje dječjih vrtića barem osnovnim suvremenim medijskim sredstvima kao što je računalo danas je neizbježno. Novi mediji su naša stvarnost i zato osvještavanje roditelja i odgojitelja o potrebi da se i mediji uključe kao sredstvo rada u predškolskim ustanovama postaje nužnost. Mediji mogu loše utjecati na razvoj predčitačih sposobnosti, ali imaju i pozitivan učinak na

poticanje predvještina čitanja ako se pažljivo, svrhovito i ciljano rabe uz stručnu pomoć.

LITERATURA

1. American Academy of Pediatrics. (1999). Media education. *Pediatrics*, 104(2), 341-343.
2. Apel, K. & Masterson, J. (2004*). Jezik i govor od rođenja do šeste godine*. *Od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti – potpuni vodič za roditelje i odgojitelje*. Zagreb: Ostvarenje.
3. Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics,* 138(5). doi: 10.1542/peds.2016-2593
4. Clifford, B. R., Gunter, B., & McAleer, J. (1995). *LEA's communication series. Television and children: Program evaluation, comprehension, and impact*. Hillsdale: US: Lawrence Erlbaum Associates.
5. Cook, T. D., Appleton, H., Conner, R. F., Schaffer, A., Tamkin, G., & Weber, S. J. (1975). *Sesame Street revisited*. New York: Russell Sage.
6. Čudina-Obradović, M. (1995). *Igrom do čitanja: Igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja u djece od 3. do 10. godina.* Zagreb: Školska knjiga.
7. Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja: Igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja.* Zagreb: Školska knjiga.
8. Čudina-Obradović, M. (2008). *Čitanje prije škole; priručnik za roditelje i odgojitelje.* Zagreb: Školska knjiga.
9. Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja; priručnik.* Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
10. Kelić, M. (2015). *Ovladavanje čitanjem: Priručnik za logopede, učitelje i roditelje.* Zagreb: Naklada Slap.
11. Kolić-Vehovec, S. (2013). *Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja: Čitanje za školu i život.* Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. Preuzeto 05. jula 2018. sa http://www.azoo.hr/images/izdanja/citanje/index.html
12. Kolucki, B. & Lemish, D. (2013). *Kako komunicirati s djecom: Načela i prakse za podršku, nadahnuće, poticaj, obrazovanje i iscjeljenje*. Zagreb: Fond Ujedinjenih naroda za djecu (UNICEF) Ured za Hrvatsku.
13. Mikić, K. (2005). *Obrazuju li mediji?*Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, Zagreb.
14. Mikić, K. i Rukavina, A. (2006). *Djeca i mediji: Zapis,* Zagreb. Preuzeto 09. juli 2018. sa http://www.hfs.hr/hfs/zapis_clanak_detail.asp?sif=1604
15. Milojević, M. (2014). *Sedam osnovnih tehnika čitanja: Učenje jezika.* Preuzeto 05. jula 2018. sa https://blog.stranijezici.com/ucenje-jezika/sedam-osnovnih-tehnika-citanja/
16. Paris, A. H. & Paris, S. G. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first grades. *Cognition and Instruction*, 25, 1-2.
17. Paris, A. H. & Paris, S. G. (2003). *Assessing narrative comprehension in young children.* Reading Research Quarterly. Preuzeto 03. jula 2018. sa https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RRQ.38.1.3
18. Ray, M. & Jat, K. R. (2010). *Effect of electronic media on children: Indian Pediatrics,* Preuzeto 08. jula 2018. sa http://medind.nic.in/ibv/t10/i7/ibvt10i7p561.pdf
19. Rideout, V. & Hamel, E. (2006). *The Media Family: Electronic Media in the Lives of infants, Toddlers, Preschoolers and their Parents.* California: Kaiser Family Foundation.

20. Sindik, J. i Veselinović, Z. (2010). Kako odgojiteljice percipiraju utjecaj medija na predškolsku djecu? *Medijska istraživanja,* 16(2), 107-133.
21. Šego, J. (2009). *Utjecaj okoline na govornu komunikacijsku kompetenciju djece: Jezične igre kao poticaj dječjem govornom razvoju.* Zagreb: Katehetski institut Katoličkoga bogoslovnog fakulteta. Preuzeto 03. jula 2018. sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=244957
22. Zgrabljić-Rotar, N. (2005). *Medijska pismenost i civilno društvo*. Sarajevo: Mediacentar.

DEVELOPMENT PHASES AND CHARACTERISTICS OF THE CURRICULUM FOR EDUCATION OF PREESCHOOL TEACHERS OF THE PEDAGOGICAL FACULTY "St. CLIMENT OHRIDSKI" SKOPJE

RAZVOJNE FAZE I KARAKTERISTIKE KURIKULUMA ZA OBRAZOVANJE PREDŠKOLSKIH VASPITAČA PEDAGOŠKOG FAKULTETA „Sv. KLIMENT OHRIDSKI" SKOPJE

Suzana NIKODINOVSKA-BANCOTOVSKA
Pedagogical faculty "St .Kliment Ohridski", Skopje, Republic of North Macedonia

Professional paper

ABSTRACT
The curriculum is a pedagogical term that includes defined goals and content of learning, methods, situations and strategies, as well as ways of evaluation. Curriculum - a consistent system of optimal preparation, realization and evaluation. The pedagogical faculty in Skopje realized three programs (of which two in three languages of instruction). The programs are adaptable to contemporary trends in European education, in accordance with the principles of the Bologna Declaration. The curriculum for pre-school education is in accordance with ECTS, lasting 4 years (8 semesters), in which students need to obtain 240 credits. The study program contains: 60% compulsory courses, 30% electives within the Faculty and 10% free electives from the University list. The curriculum provides the content and organization of activities that will meet the needs and interests of students and will enable the development of their abilities. In the subject programs of the faculty are given: Goals of learning and teaching, teaching contents, teaching procedures, teaching style. In the faculty curriculum: The goals are not given in advance, but are developed by those who prepare the curriculum, the Toolkit for the goal setting process is practical, the goals are clearly described. A higher degree of correlation and harmonization between individual subject programs is necessary. The curriculum of the initial education of the educators at the Pedagogical Faculty „St. Kliment Ohridski" in Skopje, as before and in the future, will apply in its structure the latest scientific achievements and findings, as well as contemporary European trends, in order to prepare educators to be quality-built and realized, mobile and transparent and competitive market.

Key words: curriculum, initial education, pre-school teachers, competencies

APSTRAKT
Kurikulum je pedagoški pojam koji obuhvata definisane ciljeve i sadržaj učenja, metode, situacije i strategije, kao i načine evaluacije. Kurikulum razmatramo kao konzistentan sistem optimalne pripreme, organicavije, realizacije i evaluacije. Pedagoški fakultet u Skoplju realizuje tri programa (od kojih su dva na tri nastavna jezika). Programi su prilagodljivi savremenim trendovima u evropskom obrazovanju, u skladu sa principima Bolonjske deklaracije. Studiski program za predškolsko obrazovanje je u skladu sa ECTS-om, koji traje 4 godine (8 semestara), u kojem studenti trebaju dobiti 240 kredita. Studijski program sadrži: 60% obaveznih predmeta, 30% izbornih predmeta na Fakultetu i 10% slobodnih izbornih predmeta sa univerzitetske liste.

Kurikulum osigurava sadržaj i organizaciju aktivnosti koje će zadovoljiti potrebe i interese studenata i omogućiti razvoj njihovih sposobnosti.U predmetnim programima fakulteta sadržani su: ciljevi učenja i nastave, nastavni sadržaji, nastavne postupke, stil nastave. U kurikulumu fakulteta: ciljevi se ne daju unaprijed, već ih razvijaju oni koji pripremaju kurikulum, Priručnik za proces postavljanja ciljeva je praktičan, ciljevi su jasno opisani, potreban je viši stupanj povezanosti i usklađenosti između pojedinih predmetnih programa. Kurikulum za inicijalnu edukaciju vaspitača na Pedagoškom fakultetu "Sv. Kliment Ohridski" u Skoplju, kao i prije i ubuduće, u svojoj strukturi će primijeniti najnovija naučna dostignuća i spoznaje, kao i suvremene europske trendove, kako bivaspitače pripremili za kvalitetnu izgradnju i realizaciju, mobilnost i transparentnost i konkurentnost tržištu.

Ključne reči: kurikulum, inicijalno obrazovanje, vaspitač, kompetencije

INTRODUCTION

The increase in the level of education of the whole population requires more transparent education of the educator in the pre-school institution. The complexity of the pedagogical structure of work in the contemporary kindergarten requires adequate theoretical and practical support during schooling. Educators are expected to realize polyvalent functions, including: planning, programming, initiation, organizational, instructive, creative, animation, therapeutic, advisory, diagnostic, evaluation, etc. The examiner realizes information and advisory activity with the parents. To be successful in what works, you have to be multiple capable. Also, the higher level and higher education increases the status of the educator in the society.

The training of the teaching staff should be organized and structured to create conditions for the creation and subsequent development of the competences of the educator. Modern higher education institutions that will meet the conditions regarding the education of educators are needed from the aspect of the following conditions: providing appropriate teaching staff; equipment with appropriate technical and informational means and devices and other didactic means; enabling high quality teaching; openness to Innovative trends; openness to other educational institutions.

THE TERM CURRICULUM AND ITS ESSENTIAL DEERMINATION

Curriculum

Apedagogical term that encompasses defined goals and content of learning, methods, situations and strategies, as well as ways of evaluation. The term curriculum has Latin origin and means a course of teaching, a sequence of learning content. In Europe, this term was used in the 17th century by *Georg Daniel Morhof* ("Polyhistor" – De currisulo cholostico). In the United States, the curriculum theory establishes it *J. Dewey*, in 1902, in the work "The Child and the Curriculum". The curriculum as a term in Europe is again used in 1967 by *B. Robinsohn* ("Bildungsreform als Revision des Curriculum")(Marsh, 1994).

The curriculum can be considered from different starting points. We can distinguish the curricula built according to the Berlin School, according to the model of structural bars, or according to the cybernetic model. In the understanding of the term curriculum, dualism appears in European and American literature. According to the

narrow, European understanding, the curriculum includes curricula and programs, including the goals and tasks that are realized with them. According to the broader, American understanding, under the curriculum, besides the above, are meant the ways of realization of the contents, teaching methods, teaching forms and teaching means, as well as the overall organization for the realization of the teaching process, including the evaluation.

FOR THE STUDY PROGRAM AT THE PEDAGOGICAL FACULTY

At Pedagogical faculty "St. Kliment Ohridski" from Skopje, Republic of Northern Macedonia, there are three study programs: class teaching, pre-school education and librarianship (of which the first two are in three languages of instruction: Macedonian, Albanian and Turkish, and the third in Macedonian language). All study programs are adapted to contemporary trends in European education, in line with the principles of the Bologna Declaration.
In this paper we will focus on the curriculum for pre-school education.This program is in line with the European Credit Transfer System, take 4 years (8 semesters) in which students must acquire 240 credits.
The curriculum for pre-school education contains:

- 60% compulsory courses (29 subjects in total);
- 30% electives within the Faculty (14 of the 35 offered subjects);
- 10% free electives from the University list (5 subjects in total).

CLASSIFYING THE CURRICULUM OF THE FACULTY

When considering the curriculum for educating educators, there is a need to classify the curriculum of the faculty according to certain theoretical classifications for types of curricula. According to one classification (Jang, Nin), this curriculum elaborates the contents of the teaching subjects and tends to correlate the curriculum. According to another classification (Tyler), this curriculum can be defined as "Subject - centered curriculum" and "Discipline - centered curriculum".
The curriculum of the faculty provides the content and organization of activities that will meet the needs and interests of the students and will enable the development of their abilities. The subject curricula of the faculty include the following: learning and teaching objectives, teaching content, teaching procedures, teaching style.

Control and evaluation of the achievement of the learning objectives

When analyzing the curriculum of the faculty, the study program for education of educators shows the following:

- The objectives are not given in advance but develop by those persons who prepare the curriculum;
- The toolkit for the goal setting process is practical;
- The objectives are clearly described;
- A higher degree of correlation and harmonization between the individual subject programs is required.

With respect to the curricular valuation (first model Ralph Tyler 1930), it is necessary to realize a Curricular Evaluation, which is a process of determining how the given goals have been achieved (if the required changes in the behavior of students occur). For this purpose, it is necessary to realize both formative and summative evaluation.

PLANNING AND MAKING A CURRICULUM

Proper curriculum support provides a solid foundation for quality teaching. Systematic, expediently developed curriculum and its proper application by the teaching staff encourage the start of the creation of quality teaching. For this purpose, at our faculty when preparing a curriculum, a curriculum framework is first developed. This is a list of interrelated teaching subjects, in order to represent a certain area of learning in an appropriate way. In this way, the designing of the objects is ordered and the basic principle and the context for further preparation of the curriculum are provided.

The curriculum of the pedagogical faculty "St. Kliment Ohridski" has a targeted approach, which means that it gives instructions for acting in the teaching. We do not equate the term curriculum with terms study program and subject programs. The goal-oriented curriculum also includes action strategies. In the practical application of the curriculum, we note that higher degree of operationalization is required (individual approach).

At the design stage, the frame is a kind of document. An example of a framework for the curriculum of the Faculty is the structure, which specifies the types of teaching subjects that are studied (including pedagogical practice and pedagogical experience):

- General education subjects
- General vocational subjects
- Vocational subjects
- Tight vocational subjects
- Elective subjects
- Pedagogical practice, pedagogical experience.

The curriculum framework of our faculty has the following characteristics: provides a strong and functional connection between theory and practice; practicing the application of the latest professional and pedagogical knowledge.

The curriculum frame work is significant from the aspect that:

- In all subjects they give greater coherence, show what is common to the subjects;
- Allow content and skills to be gradually introduced;
- Encourage teachers to evaluate the whole learning environment;
- Allow to redefine the boundaries of the curriculum.

Certainly noteworthy is the initial phase in the preparation of the curriculum. This refers to situational analysis/needs assessment:

- Situation (initial state of the student),
- Cultural analysis (which the teacher introduces in the assessment of external factors - in a wider context).

The curriculum for educating the educators at the faculty, observed from the aspect of the classification "open" and "closed" curriculum, we can emphasize that: gives the

data on the course of learning and gives elaborated teaching purposes, and the data on methods is formulated in the form of remarks and suggestions.
In the future, we will endeavor to adjust the curriculum of the Pedagogical Faculty for Educators Education to adapt to the contemporary European and world trends and to produce educators who will be able to respond to the challenges of the new age.

LITERATURE

1. Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum.* Zagreb: Educa.
2. Curriculum of Pedagogical faculty "St. Kliment Ohridski", Skopje, Republic of North Macedonia.
3. Internal materials of Pedagogical faculty "St. Kliment Ohridski", Skopje, Republic of North Macedonia.
4. https://education.gov.mt/en/Documents/A%20National%20Curriculum%20Framework%20for%20All%20-%202012.pdf
5. https://cpl.asn.au/sites/default/files/journal/Sustainability%20Curriculum-Framework.pdf

THE EFFECTS OF APPLICATION OF PROBLEM TEACHING IN NATURE AND SOCIETY – A MODEL OF ACTION RESEARCH

EFEKTI PRIMENE PROBLEMSKE NASTAVE U PREDMETU PRIRODA I DRUŠTVO – MODEL AKCIONOG ISTRAŽIVANJA

Jelena MAKSIMOVIĆ, Jelena OSMANOVIĆ, Tamara VUKIĆ
University of Niš, Faculty of Philosophy, Niš, Republic of Serbia

Original scientific paper

ABSTRACT
Considering the fact that the action research is oriented towards the improvement of educational practice, this research type is especially suitable when researching the teaching process because there is a constant need for its innovations in order to overcome some of the well-known teaching disadvantages such as student passivity, lack of motivation and interest, uncritical knowledge acquisition etc. The results of an action research aimed at determining the effects of problem teaching on the improvement of teaching practice and students' knowledge are presented in the paper.Following the phases of the action research, problem teaching classes from Nature and Society have been organized in the 3rd grade of an elementary school in Knjaževac. The research has ended with a final test of the students' knowledge (in comparison to the knowledge of the 3rd grade students whose classes have been held in a usual way). Besides the fact that the results of the research have shown that there was no statistically important difference between the students of the experimental group and the students of the control group on the final test, problem teaching has produced positive effects in the experimental group: students' activity has been augmented, their motivation and interest as well as their cooperation and communication have been sparked, allowing them to freely express and exchange their opinions.

Key words: problem teaching, action research, educational practice

APSTRAKT
S obzirom na to da je njegov glavni cilj unapređivanje nastavne prakse, akciono istraživanje je posebno pogodno za nastavnu praksu koja je konstantno praćena potrebama inoviranjem kako bi se prevazišle neke od dobro poznatih slabosti nastave: pasivnost učenika, odsustvo motivacije i zainteresovanosti, nekritičko usvajanje znanja i sl. U radu su prikazani rezultati akcionog istraživanja usmerenog na utvrđivanje efekata problemske nastave na unapređivanje nastavne prakse i poboljšanje znanja učenika. Prateći faze akcionog istraživanja, realizovani su časovi problemske nastave iz prirode i društva u jednom odeljenju III razreda osnovne škole u Knjaževcu. Istraživanje je završeno finalnim testiranjem znanja učenika (poredeći ih sa znanjima učenika drugog odeljenja III razreda koje je radilo na uobičajeni način). I pored toga što su rezultati pokazali da između postignuća učenika eksperimentalne i kontrolne grupe na finalnom testu znanja ne postoji statistički značajna razlika, problemska nastava je u eksperimentalnom odeljenju proizvela pozitivne efekte: povećana je aktivnost učenika, podstaknuta njihova motivacija i zainteresovanost, saradnja i komunikacija uz slobodnu razmenu mišljenja.

Ključne reči: problemska nastava, akciono istraživanje, vaspitno-obrazovna praksa, nastava

INTRODUCTION

It is often discussed about the disadvantages of the traditional teaching that are reflected in the dominant position of teachers and the passive position of students who do not have the possibility to discover the knowledge by themselves in an active and creative manner. Their interests, the procedures for mobilizing their attention and encouraging their motivation are ignored, as well as the two-way and multidirectional communication: the teacher is in the centre, and the communication goesone way – from the teacher to students. Some of this shortcomings still permeate the teaching process, which instead of being labeled as contemporary, remains in a narrow traditional framework. On the other hand, there is a strong need for innovating the teaching process, it is spoken about the innovative teaching methods, techniques, models and different possibilities and solutions for organizing the teaching process, but in the reality, the changes of teaching process rarely occur. This research represents an attempt to introduce an innovative teaching model and to monitor its effects on improving the teaching practice and the students' performance. The problem teaching model has been chosen because compared to the traditional teaching, this model contributes to the students' motivation, encourages their critical thinking and supports independent acquisition of knowledge that is more comprehensive, longlasting and applicable. The research is presented as an action research model, including the following phases: reflecting within which the current state and the charachteristics of teaching process will be discussed; planning within which the plan for innovating teaching process will be made; acting within which this plan will be implemented; and evaluating within which all that is realised will be assessed and evaluated. In addition, an emphasis is put on the cyclical repetition of these phases in order to overcome the identified weaknesses and shortcomings in each subsequent cycle, and to achieve the goal of the action research – the improvement of the educational practice.

PROBLEM TEACHING – THERM AND CHARACTERISTICS

The idea of problem teaching, that is learning through problem solving, is not new, but it is largely neglected: the teaching process is characterised by passivity of students when acquiring knowledge (Kurnik, 2002). Learning follows the well-known model: students acquire already prepared contents through lectures, teaching and conducted discovery and than apply themin the well structured situations when solving sets of problems and situations that require compelling answers in order to determine if they have understood or mastered the lesson (Torp & Sage, 2002). The essence of problem teaching is the elimination of shortcomings of traditional teaching such as mechanical memory, reproduction, copying and imitation (Vilotijević, 1999). Therefore, the key skill that students must develop is problem solving (Foshay & Kirkley, 1998).

Problem teaching is "such a type of teaching characterized by independent research activity by which students, when solving problem difficulties, find new solutions and thus adopt scientific truths" (Vilotijević & Vilotijević, 2016, p. 40), and also develop creative thinking (Stojaković, 2005) which is the main goal of problem teaching (Vilotijević, 1999). As stated by Janković (2016), the goal of problem teaching can be

defined as affirmation of students as researchers who manifest initiative and creativity in the teaching process.

Problem teaching increases students' motivation, provides the opportunities for collaborative learning, enables the research approach when solving problems, encourages critical teaching, contributes to the understanding of essence and regularities and increases the amount of longlasting and applicable knowledge (Kurnik, 2002). Problem teaching is based on solving tasks that contain certain difficulties, obstacles, problems etc., and therefore, it is interesting, creative, it provokes students curiosity and creative abilities, enables their independance etc. This teaching model especially contributes to the activation of students' thinking and their creative development, it encourages the practical application of gathered knowledge, particularly in new situations, it provides the opportunities for timely feedback and therefore for continuous monitornig and evaluation of the students work, as well as for introducing the necessary corrections of the observed shortcomings (Stojaković, 2005).

Problem and problem situation

Within the problem teaching model, the teaching process is related to the problem and the problem situation (Janković, 2016).

The problem is a cognitive task that can trigger the students' thinking (Janković, 2016) and is characterised by: something unknown, a gap that can be overcomed on the basis of the data and relations which are not explicitly given; a variety of options for its solving – one or more; a great complexity which determines the necessity for a number of complex logic operations for problem solving; a solution that requires a creative approach and experience, not an existing pattern; a solution that deepens the knowledge, new understanding structures and intelectual skills (Vilotijević & Vilotijević, 2016).

The contradictions between the known and the unknown are in the basis of problem teaching model (Stojaković, 2005), that is the discrepancy between the goal and the conditions for its achievement (Vilotijević & Vilotijević, 2016). In order to solve the problem, the students first have to determine which conditions, i. e. which data are missing, and in order to do so, they must rely on the creative thinking (Vilotijević, 1999). This means that the solution can not be immediately reached: there is no algorithm that leads to it, but it is necessary to carefully analyze the problem, the already known and the existing knowledge (Janković, 2016). As a result of better understanding of the problem, the students can define a hypothesis related to the possible solutions (Hmelo-Silver, 2004). Although the students' goal is to solve the given problem, this goal is current, and therefore it is necessary to achieve the further, lasting goal that is the development of students' critical thinking (Stojaković, 2005). This is particularly important because solving the similar problems by using similar methods can become a habit and, in time,can negatively affect the creativity (Arikan, 2016).

The problem situation is "the particular psychological state of surprise, questioning, great interest and high intellectual and emotional tension of the individual who has to solve the problem" (Vilotijević, 1999, p. 242).

Kurnik (2002) states that there are several ways for achieving the problem situation: (1) the teacher sets the problem to the students clearly and precisely; (2) the teacher

creates the situation on the basis of which the students have the task of identifying and defining the problem themselves; (3) the teacher creates the situation within which the problem is more or less clearly indicated and which directs the students to the new problem which originated from the analysis of the first problem, which the teacher foresaw; (4) the teacher creates the situation within the problem is more or less clearly indicated and which directs the students to the new problem which originated from the analysis of the first problem, which the teacher did not foresee.

Regardless of the way of creating the problem situation, the teacher is faced with a complex task. Vilotijević (1999) writes that it is necessary for the teacher to occupy the students with a carefully chosen and formulated question. In this way, a problem situation which stimulates the students' interest, attention, imagination and thoughts and helps in the process of overcoming the passivity in the teaching process is created. Janković (2016) indicates that the teacher has an active role not only when setting a problem, but also during the entire problem teaching process, which is reflected in directing students to the relevant sources of knowledge, to the important data, as well as in the final dialogue on the solution of the given problem. It can be said that the teachers, in the context of problem-based learning, have a role of facilitators. Their task is to direct the teaching process by posing questions and providing the necessary resources. In such situation, the students become active participants in the discussion and take the leading role in the process of discovering the next steps and the problems that need to be explored (McConnell, Parker, & Eberhardt, 2016).

Organization of the problem teaching class

Within the problem teaching model, the class organization and teaching procedures are subordinate to stimulating and maintaining intelectual activity and mental capacities of students as much as possible (Vilotijević, 1999). This can be achieved by organizing the class by stages. According to Vilotijević & Vilotijević (2016, pp. 44) the articulation of the problem teaching class is based on the following stages:

1. *Creating the problem situation* (the introduction into the class) in which the teacher sets the problem task in order to stimulate students' curiosity, their interests, attention, intelectual tension and motivation.
2. *Solving the problem* (the main part of the class) which includes observing the problem as a whole, analyzing the given elements, determining which data is necessary in order to solve the problem, understanding the relations between the given elements and linking them with the previously acquired knowledge.
3. *Practicing and revising* (the final part of the class) where the teacher sets another problem of the same type in which some different data is missing.
4. *The homework assignment* is used to determine the students' knowledge and to mobilize their intelectual activity and therefore the teacher has to prepare the tasks in advance and to provide guidelines on how to solve them.

Compared to the traditional teaching, these stages require a different structure of the class. The typical class structure which includes preparing the students, teaching the subject contents, repeating, practicing and validation in the problem teaching model is realised as follows: preparing the students occurs when the teacher is creating a problem situation, teaching the subject content is linked to the stage in which the students are solving the given problem and repeating, practicing and validation are an

integral part of all stages and it is not necessary for them to follow a certain order (Stojaković, 2005). Therefore, as stated by Janković (2016), the structure of the class based on the problem teaching model consists of three parts: creating a problem situation, solving the problem and controlling the solution.

METHODOLOGY OF THE RESEARCH

This action research is based on the implementation of problem teaching, as an innovative teaching model with an aim of improving the teaching practice. Having in mind the fact that the goal of every action research is the improvement of the teaching practice, the problem of the research was defined in a question form: Does the implementation of the problem teaching model improve the teaching practice and enhance the students' success in compariston to the traditional teaching model? In order to compare the results obtained after the implementation of the innovation (the problem teaching model), to the results obtained from the usual way of teaching, the experimental method, that is the parallel group design, has been chosen. Accordingly, the subject of the research is the experimental examination of the effects of problem teaching model on the improvement of teaching practice and enchancement of students' success in comparison to the traditional teaching model.

The aim of the research is oriented towards the improvement of the educational practice, and the research questions are: (1) what are the relations, communication and interaction between the teacher and the students, as well as among the students themselves in the problem teaching classes like?; (2) are the students more active and more interested in the learning contents in the problem teaching classes?; (3) will the students in the problem teaching classes achieve better results at the final test in comparison to the students in the traditional classes?; (4) are the participants of the research satisfied with the implemented innovation?

The research included two 3rd grade classes from the primary school "Dubrava" in Knjaževac where one class is the experimental, and the other is the control group. The innovation, that is the problem teaching model, has been introducedin the experimental group, while in the control group, the students have been working in the usual way. The experimental group consisted of 18 students (11 boys and 7 girls), and the control group consisted of 19 students (12 boys and 7 girls).

Once the experiment had been conducted, the students from the experimental and control group were tested, by solving a specially designed knowledge test.

The research had been conducted in January 2019 through several phases, in accordance with the action research cycle which includes: planning, acting, observing and reflecting (Anderson, Nihlen & Herr, 2007).

THE BEGINNING OF THE ACTION RESEARCH

Action research is a "specific type of a qualitative methodology strategy whose main goal is to apply the results of the research when solving practical problems indifferent social situations in order to improve the quality of action from within, which includes the cooperation of all participants from the research process: researchers, practitioners and research subjects" (Halmi, 2005, p. 271). Action research involves concurrently

studying the problems and taking actions in order to solve them (Pine, 2009) which means that the task of action research is to simultaneously conduct the research and introduce the changes. It is a process of "learning by changing and changing by learning" (Banđur & Potkonjak, 1999, p. 171).

There are two main reasons for starting and conducting an action research: the improvement of the practice and the creation of the new theory (McNiff & Whitehead, 2005), but the reasons for doing an action research are much more practical, than theoretical (Edwards & Willis, 2014). In other words, the action research is oriented towards the specific problems that arise within the concrete, narrow context, and not that much towards the development of scientific knowledge (Halmi, 2005). This is also confirmed when talking about the aim of the action research which is oriented towards changing, innovating or developing the practice (Knežević-Florić & Ninković, 2012).

Action research is especially popular within the teaching profession (McNiff & Whitehead, 2005) as it helps teachers in achieving greater efficiency when it comes to the teaching and the development of students (Sagor, 2000). The aim of the action research is the improvement of school activities, conditions under which they are being realised, practice or increasement of the understanding between the participants of these activities (Krulj Drašković & Vidosavljević, 2014), as well as the continuous professional development of the teachers (Laudonia, Mamlok-Naaman, Abels & Eilks, 2017). Observed in the educational context, it can be said that the action research is an "insider" research conducted by practitioners and which focuses on their own site, such as classroom, institution, school district or community (Anderson et al., 2007); a sustainable, deliberate, repetitive and dynamic process of research where the teacher deliberately, guided by some ethical principles, takes an action within a specific context in order to improve teaching/learning (Pine, 2009), i.e. it is a systematic approach oriented towards the improvement of teaching practice (Pelton, 2010) by solving educational problems (Tomal, 2003).

Action research does not require explicitly defined hypothesis, but defining the problem, collecting the data and undertaking actions in order to solve the problem (Tomal, 2003). It represents a cyclical process of the research including observation (data collecting), reflection (thinking or analyzing the information) and action (planning, implementation and evaluation) (Stringer, Baldwin & Christensen, 2010), that is the process which includes several cycles consisting of (1) *planning*; (2) *acting*; (3) *observing* and (4) *reflecting.*The phases can be seen as a spiral, and the final product of each is the improvement of research questions, the solutions to problems and the modifications in the researcher's perspective (Anderson et al., 2007). Different authors present different models, i.e. different phases of an action research. For example, Pelton (2010) sites the following as parts of an action research: (1) identifying the questions; (2) gathering the data; (3) planning the action; (4) activating the plan; and (5) estimating the outcome; while Tomal (2003) identifies 6 phases: (1) forming a report on the problem; (2) gathering the data; (3) analyzing and getting a comeback information; (4) planning the action; (5) undertaking the action; (6) evaluating and monitoring, and Sagor (2000) specifies that an action research consists of the following: (1) defining the focus; (2) clarifying the theory; (3) identifying the research questions; (4) gathering the data; (5) analyzing the data; (6) reporting the results; and (7) undertaking the foreseen activities.

Regardless of the model of the action research, it is important to state that it is realized by rotating between the action and the research. It is necessery to (1) determine the field of the research and the need for a change; (2) implement the changes; (3) reflect on the effects of such changes; (4) repeat the planning according to the changes. Afterwards, the research and action cycle repeats. Every step must be accompanied by reflecting on the practice (Taylor, Baser & Wilkie, 2006). Regarding all of the above, this research is divided into several phases, which are presented below.

THE REFLECTION AND THE PLANNING

Action research demands from the teacher to become a researcher, which means that he has to take part in the whole research process, starting from choosing the research problem, up to the practical realization of the results (Bandjur & Potkonjak, 1999; Krulj Drašković & Vidosavljević, 2014). Because of this, all of the phases of the research have been realized in a collaboration with a 3rd grade elementary school teacher.

An action research begins with an initial reflection, which serves to define the current state and working conditions, in order to make a decision which would define the problem of the research. Krulj Dračković & Vidosavljević (2014) state that the action researches that take place in schools require actuelity, availability and usability from the research problem, which should be oriented towards a continuous inovation of educational activities in schools. Knežević Florić & Ninković (2012) agree that this can be any pedagogical problem which one can solve by understanding, modifying and improving the pedagogical practice all at once. The teaching in schools is still characterized with a traditional, frontal form of work, with students which are in passive positions, adopting the knowledge directly from the teachers without any critical thoughts on the subjects. Thus, the fundamental idea of the research was oriented towards engaging a novelty head-on into the teaching process, by applying one of the innovative teaching models. As stated by Vilotijević & Vilotijević (2016) it is crucial for the teacher to use those teaching methods and techniques that inspire intelectual activities of students, i.e. the ones that enable the students to gain knowledge independently. This means that the teaching process should not be based on presenting the prearranged contents, and their memorising and reproducing. In accordance to this, and regarding the opinion of the teacher who collaborated in this research, it has been chosen to apply the problem teaching model, guided by the belief that it will contribute to the exploring activities of students, the mobilization of their attention, their intelectual activity, their interest, motivation, as well as to more permanent and usable knowledge.

It has been planned to apply the problem teaching method in the Nature and Society class, which is taught in the 3rd grade, and to cover the following teaching units: *The importance of water*, *Water pollutants* and *Recycling*, which would bring the possibility to not only engage the students actively in the process of gaining knowledge, but also to have an impact on forming their attitudes and building the adequate relationship with the environment, as well as the habits that would preserve it from the pollution.

Stojaković (2005) points out that the problem teaching applied in the Nature and Societyclass usually consists of: setting and defining the problem; finding the solution principle; decomposing of the problem; solving the problem; making an overall conclusion and verifying the concluded in new situations. This was used in planning of the ways to realize the problem teaching classes. Furthermore, the outcome of this phase included the decision to conduct the evaluation at the end of each class. This way, it was possible to have a group discussion with the students, in order to find out whether they liked the innovative work form; what they liked the best; whether there was something they didn't like; what they would change; if they had a feeling that they had been more active or interested in this type of class; if they have remembered more than they did in regular classes, and whether they would like to continue with this way of working in the future. This type of discussion had been used to perceive upon the eventual flaws and to determine the necessary changes, which were then implemented in the working plan for the next action research cycle. Finally, the plan included a final test of knowledge that students were to take at the end of the action research.

THE ACTION AND THE EVALUATION

The realization of one teaching unit by using the problem teaching model took two school class periods. The first activity is described below.

The first teaching unit is named *The Importance of water*, and its goal was to help the students understand how significant the water on the Earth is. The introductory part of the class was used to create the problem situation, i.e. to mobilize the students' attention and to inspire their thinking. The teacher had been explaining how the number of habitants on our planet is increasing, whilst the amount of water remains unchanged, and then she asked them the following question: *What would happen if the number of humans becomes even greater, and the amount of water stays unchanged?*, which the students found intriguing and interesting, resulting in their active problem solving from the very beginning of the class. The conversation resulted in the assumption that in the future there wouldn't be enough drinking water for everyone. The main part of the class was dedicated to solving the problem, which was decomposed into three parts: (1) *The water is necessary for each living being to stay alive. Explain why;* (2) *What is the ratio between the entire amount of water and the drinking water?*; and (3) *What are the ways to preserve the water?* In order to solve the first part of the problem the students were divided into three groups and each group had to write down and present to other groups the reasons why the water is important to specific groups of living beings (group one: to humans; group two: to animals and group three: to plants). The teacher then circulated between groups and explained the tasks in detail. The representative of each of the groups had presented the results of the work in their group, and the entire class' discussion leads to the conclusion that there is no life without water. The teacher had then demonstrated the graph which shows the availability of water and pointed out that the man has access to a remarkably small percentage of water. She had also shown a picture which shows the ratio between all of the seas, oceans, rivers and lakes on Earth, and the drinking water. The students concluded that there is a small amount of drinking water. Afterwards, the conversation was directed towards the problem of water polluting. The students were offering

suggestions and possible solutions to preserving the water. The last part of the class consisted of making an overall conclusion that if the amount of people on the Earth went up, the problem of accessing drinking water would become even greater, especially since the humans are treating it irresponsibly, by polluting it and wasting it, and thus that there is a need to work on its preservation and salvation. In order to apply the acquired knowledge in a new situation, the students were asked to explain the sentence: *The man ought to forward the nature to his descendants in at least the same shape in which he inherited it from his parents* on the example of water.

The evaluation was conducted after class of problem teaching, via a group discussion with the teacher and the students. The students gave positive reviews regarding the problem teaching method and emphasised on how much they enjoyed this form of work. When they were asked about what they liked the best, the students' answers were that they liked the fact that they *"understood the task"; "were working together"; "were working in a group"* etc. The interest and the activity of the students has been visible in the class itself, but it was also verified – most of the students confirm that they were more active and more interested in the class based on the problem teaching model, that they had memorised the content more than they usually do, and that they weren't bored. As the students have highlighted thar they would like to work in a similar manner in the classes to come, as well as that they wouldn't change a thing, with the teacher's positive reaction, the original plan for the second class of problem teaching has remained unchanged.

After the action, monitoring and analysis of the achieved effects, followed by the evaluation and reflection related to the necessary changes, the first cycle of the action research has been completed and the next cycle, which involves carrying out the action again and changing it if necessary, can begin (Taylor et al., 2006). And so, the second cycle has begun, followed by the third one, both of which had the classes of the problem teaching method executed in a similar way within the teaching units *Water pollutants* and *Recycling*, and after that, the evaluation and reflection related to the achieved results have been conducted.

SUMMATIVE EVALUATION

Thanks to the discussion that had been carried out after every problem teaching class, it was noted that this model has provided the desired results when it comes to the improvement of the teaching practice: the students were active and motivated, they openly presented their ideas and propositions, asked questions and joined the discussion about the given problems and they willingly participated in the activities, while the teacher had the role of an assistant and a collaborator and provided the feedback.

On the other hand, in order to determine the effects of the problem teaching model on the students' learning outcomes, a final test has been conducted, and it consisted of the folowing eight questions: (1) *Water is necessary to all living beings. Explain*; (2) *Many people in the world don't have water in their homes. In order to get water, they started to dig (...)?*; (3) *The biggest water pollutant is (...)*; (4) *Specify the way that the polluted water affects a. plants, b. animals, c. people*; (5) *What does the sign in the picture present? (recycling logo)*; (6) *Men will damage nature the least if they (...) old*

paper; (7) *Where are the plastic bottles deposited?*; (8) *Choose yes or no (There is no life without water; Polluted water is good for health; People help water by polluting it; Discharge of wastewater adversely affects nature; Glass can be recycled)*. Both the experimental group (the class in which the problem teaching model was conducted) and the control group (the class which had worked in a usual, traditional manner) took the knowledge test, and the achieved results have been presented in Table 1.

Table 1. The final knowledge test from *Nature and Society*
Tabela 1. Finalni test znanja iz *prirode i društva*

		Experimental group		**Control group**		**t-test**	**df**	**p**
question	**answer**	**N**	**%**	**N**	**%**			
1	true	12	66.7	12	63.2	-0.22	35	0.83
	false	6	33.3	7	36.8			
2	true	9	50	15	78.9	1.87	32.83	0.07
	false	9	50	4	21.1			
3	true	17	94.4	14	73.7	-1.76	27.41	0.09
	false	1	5.6	5	26.3			
4	true	16	88.9	14	73.7	-1.17	35	0.25
	false	2	11.1	5	26.3			
5	true	18	100	18	94.7	-1.00	18	0.331
	false	0	0	1	5.3			
6	true	12	66.7	17	89.5	1.68	28.95	0.10
	false	6	33.3	2	10.5			
7	true	17	94.4	16	84.2	-1.00	30.54	0.32
	false	1	55.6	3	15.8			
8	true	11	61.1	14	73.7	0.80	35	0.43
	false	7	38.9	5	26.3			

total number of correct answers: experimental group: 160; control group: 140
total number of incorrect answers: experimental group: 32; control group: 32

Table 1. shows the number of correct and incorrect answers of the students in experimental and control group for each of the final knowledge test questions, as well as the total number of correct and incorrect answers. The experimental group students had more correct answers (160) compared to the control group students (140). However, the results provided by calculated the t-test show that the difference in results of the experimental and the control group is not statistically significant.

Even though the difference in the achieved results has no statistical significance, the students in the experimental group have achieved greater success through the total number of accurate responses. If we also take into account that the students in the problem teaching classeshave been motivated to work, more active and more interested than usually, that they cooperated and exchanged opinions while openly presenting their suggestions and ideas, it can be concluded that applying the problem teaching model has brought evident changes. Accordingly, it can be assumed that the further appliance of the problem teaching model (or some other innovative models) would provide even better results.

CONCLUSION

The action research is oriented towards researching and changing the practice with the goal of its improvement. It is conducted through several phases that repeat in cycles. Accordingly, the research began by observing the current teaching practice, based on which it was concluded that the teaching process is characterized by the students' passivity, the lack of creative and exploring activities, uncritical acquisition of the knowledge coming from the teachers etc. Based on this, in agreement with the teacher, it was decided on the problem teaching model. The problem teaching is such an innovative model of teaching that, in the introductory part of the class, encourages the students' attention and interest in a certain question or a problem, which are then to be solved in the class' main part, while requiring the independence and the activity of students. The final part of the class is dedicated to the practice and determination of the acquired knowledge by solving similar problems. That was the basis of the planning phase whitin which the practical realization of the problem teaching classes from Nature and Society, as well as the ways of monitoring the achieved effects were designed. The action phase (the practical realization of the problem teaching model) followed, and it was conducted in one class of the 3rd grade, with the monitoring and the evaluation of the achieved results through an organized discussion with the students and the teachers, and it served as a basis for a new cycle of action research. Three classes of problem teaching model have been realized, followed by the final testing, in order to determine the possible differences in the knowledge of the students between the class on which the problem teaching model will have been applied (the experimental group) and the class which will have worked in a traditional way (the control group).

The obtained results have shown that there is no statistically significant difference between the achievements of the students in the experimental and the control group at the final knowledge test. However, the students of the experimental group have achieved more accurate responses compared to the students of the control group, and the evaluation that was conducted after every class supports problem teaching: the activity of the students has been increased, they were more eager to work than usually, more interested in the teaching content, they were working together and they communicated by exchanging the ideas and suggestions for solving the problems, they pointed out that they had learned more in the problem teaching model classes than they usually do, and that they would like to work in a similar way in the future. Accordingly, it can be assumed that the further appliance of the problem teaching model would provide even better results, leading to more durable and more comprehensive knowledge and further enhancement of teaching practice.

Besides that, it is important to point out that this research has proven that there are possibilities for stepping out of the established teaching practice that has more qualities of traditional than those of modern teaching. One of the solutions for overcoming this situation is to additionally motivate the teachers to use the available possibilities (innovative teaching models, techniques, methods), and to provide them a continuous didactical and methodical training in order to enhance the possibility of introducing the innovations in the teaching process. Also, the modern teacher has to become a reflective practitioner that will think about the teaching process daily, trying to find out

the key problems, and that will work on overcoming those. Action research, often defined as the teachers' research, could be of great help in that process.

REFERENCES

1. Anderson, G. L., Nihlen, A. S., & Herr, K. (2007). *Studying Your Own School: An Educator's Guide to Practitioner Action Research*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
2. Arikan, E. E. (2016). Prospective Teacher's Beliefs about Problem Solving in Multiple Ways. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1727-1733.
3. Banđur, V., i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
4. Edwards, C., & Willis, J. W. (2014). *Action Research: Models, Methods and Examples*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
5. Foshay, R., & Kirkley, J. (1998). *Principles for Teaching Problem Solving*. Bloomington, MN: PLATO Learning Inc.
6. Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Hmelo-Silver, S. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
8. Janković, S. (2016). Primena problemske nastave u realizaciji sadržaja početne nastave matematike. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 7, 363-374.
9. Knežević-Florić, O., i Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
10. Krulj Drašković, J., & Vidosavljević, S. (2014). Didaktička istraživanja i učenje. *Zbornik radova učiteljskog fakulteta*, 8(14), 13-26.
11. Kurnik, Z. (2002). Problemska nastava. *Matematika i škola*, 15, 196-202.
12. Laudonia, I., Mamlok-Naaman, R., Abels, S., & Eilks, I. (2018). Action Research in the Science Education – an Analytical Review of the Literature. *Educational Action Research*, 26(3), 480-495.
13. McConnell, T. J., Parker, J., & Eberhardt, J. (2016). *Problem-Based Learning in the Life Science Classroom K-12*. Arlington, VA: NSTA Press.
14. McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action Research for Teachers: A Practical Guide*. London: David Fulton Publishers.
15. Pelton, R. P. (2010). *Action Research for Teacher Candidates : Using Classroom Data to Enhance Instruction*. Lanham, MD: R&L Education.
16. Pine, G. J. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
17. Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
18. Stojaković, O. (2005). Problemska nastava. *Obrazovna tehnologija*, 3-4, 72-89.
19. Stringer, E. T., Baldwin, S. C., & Christensen, L. M. (2010). *Integrating Teaching, Learning, and Action Research: Enhancing Instruction in the K-12 Classroom*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
20. Taylor, C., Baser, J., & Wilkie, M. (2006). *Doing Action Research: A Guide for School Support Staff*. London: SAGE Publications.
21. Tomal, D. (2003). *Action Research for Educators*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.
22. Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-16 Education*. Alexandria, VA: ASCD.
23. Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 1. Predmet didaktike*. Beograd: Naučna knjiga.
24. Vilotijević, M., i Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave*. Beograd: Učiteljski fakultet.

UČENIK U INDIVIDUALNO PLANIRANOJ NASTAVI

STUDENT IN INDIVIDUALLY PLANNED INSTRUCTION

Ljiljana JERKOVIĆ, Mile ILIĆ
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, Banja Luka, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Rad sadrži prvi put identifikovana glavna obilježja položaja i ključnih aktivnosti učenika u individualno planiranoj nastavi. Eksplicirane su metodološke osnove utvrđivanja razvojnih potencijala i obrazovnih potreba učenika u takvoj nastavi. Obrazložene su savremene didaktičko-metodičke specifičnosti razvijanja prikladnih programa individualnog obrazovno-vaspitnog rada učenika u ovoj novoj varijanti sistema individualizovane nastave. U radu su analizirani indikatori eksperimentalnog akcionog istraživanja efekata karakterističnog položaja i specifičnih konstruktivističko-saznajnih i unutrašnje-motivisanih aktivnosti učenika u zoni njihovog narednog razvoja. Grafički su prikazani i interpretirani rezultati inicijalnog i finalnog ispitivanja postignuća pojedinca (analiza slučaja) u odnosu na postignuća njegovog odjeljenja.

Ključne riječi: individualno planirana nastava, položaj učenika, profil učenika, program individualnog obrazovno-vaspitnog rada

ABSTRAKT
This paper contains the first time identified the major characteristics of position and the basic activities of students in the individually planned instruction. The methodological foundations of identifying developmental and educational needs and potentials of students were clarified. A rationale is offered for the innovative didactic and methodological specifics of developing individualized instruction programme in this new variant of individualized instruction. The paper contains analyses of the indicators of experimental action research effects of characteristic position and specific constructivist-cognitive and internally-motivated activities of students in the zones of their proximal development. The results of initial and final research educational achievements of the individual student (case study) in comparison with achievements of his classroom are graphically displayed and interpreted.

Key words: individually planned instruction, student position, student profile, individualized instruction programme

UVOD

U tradicionalnoj (pretežno predavačkoj, frontalnoj) nastavi pozicije i aktivnosti učenika, te njihovi odnosi sa ostalim učesnicima nastave (nastavnicima, vršnjacima) pretežno su se temeljile na postavkama klasične didaktike poučavanja. Takva didaktika bila je utemeljena na psihologiji uslovljavanja i asocijacija, odnosno na S-R (stimulus-reakcija) teorijama (Илић, 2012; 2016). Individualno ispoljavanje učenika u bihevioristički zasnovanoj nastavi bilo je zapostavljeno.
Pod uticajem teorije evolucije, diferencijalne i eksperimentalne psihologije, te pokreta nove škole u kojima je preferirana pragmatistička didaktika proširivale su se mogućnosti uvažavanja sposobnosti, potreba, interesovanja i inicijativa učenika u

nastavi (Илић, 2016). Brojne kritike upućene pokretima nove škole, među kojima je ključna - sticanje nesistematičnih znanja, ne mogu osporiti značajnu promjenu položaja učenika u nastavnom procesu, a samim tim i položaja nastavnika.

„Individualno planirana nastava je didaktičko-metodička varijanta sistema individualizovane nastave koja podrazumijeva intenzivno učenje i djelotvorno poučavanje učenika u okviru individualnih i personalizovanih obrazovno-vaspitnih programa koji su utemeljeni na optimalizovanim očekivanim ishodima, a u kojima se uvažava:

- mjesto učenika na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda,
- sposobnosti učenja i tempo napredovanja učenika,
- nivo motivacije za učenje,
- navike, tehnike i stil učenja,
- personalistički sklop osobina,
- slika o sebi i
- način prihvatanja nastavnikove instrukcije (Јерковић, 2018, стр. 357-358).[1]

U individualno planiranoj nastavi mijenjaju se položaj i aktivnosti učenika u psiho-pedagoškom i didaktičko-metodičkom smislu, te njegovi odnosi sa nastavnikom. Učenik je u fokusu aktivnosti (pretežno samostalnih i povremeno interaktivnih) koje su podržane djelotvornim i personalizovanim nastavnikovim poučavanjem i njegovim blagovremenim formativnim evaluacijama.

Za razliku od ostalih varijanti sistema individualizovane nastave u kojima se ostvaruje djelimična individualizacija aktivnosti učenika, u individualno planiranoj nastavi je optimalna. U svim ostalim modelima individualizovane nastave učenici su obično podijeljeni u nekoliko homogenih grupa (npr. ispodprosječni, prosječni i iznadprosječni). Takva nastava je ekonomičnija u odnosu na individualno planiranu, ali je u manjoj mjeri individualizovana. Činjenica je da postoje individualne i personalne razlike i među učenicima unutar tih grupa. Na primjer, nemaju svi ispodprosječni učenici iste ili slične poteškoće u učenju, ne prihvataju svi na isti način nastavnikovu instrukciju, ne rade istim tempom, različito su motivisani za učenje i slično. U individualno planiranoj nastavi stvaraju se uslovi za optimalnu individualizaciju učenja putem raznovrsnih reproduktivnih i produktivnih (misaono-kritičkih, ilustrativnih, refleksivnih, kreativnih, stvaralačkih, simulacijskih i drugih) aktivnosti. Nivo misaone angažovanosti učenika zavisiće isključivo od njegove pozicije na kontinuumu postignuća. Što je učenik dalje od početnih pozicija kontinuuma, to su i njegove aktivnosti manje reproduktivne, a samim tim više produktivne. Nije realno očekivati od učenika koji nije savladao tehniku čitanja da rješava zadatke koji zahtijevaju divergentno ili evaluativno mišljenje.

Individualno planirana nastava je jedan od najsloženijih modela individualizovane nastave koji zahtijeva angažovanost nastavnika u gotovo svim njenim etapama. Nastavnik je posebno angažovan u etapi identifikacije edukacijskih potreba i potencijala, planiranja i pripremanja. U fazi realizacije individualno planirane nastave

[1] Individualno planirana nastava je prvi put didaktički utemeljena i eksperimentalno verifikovana u okviru doktorske disertacije Ljiljane Jerković pod naslovom *Didaktičke osnove i obrazovno-vaspitni efekti individualno planirane nastave,* koja je odbranjena 9.7.2018. godine na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci. U ovom radu biće prikazani rezultati eksperimentalnog istraživanja uticaja individualno planirane nastave na postignuća učenika u programskom području geometrijskih figura.

u centru aktivnosti je učenik koji usvaja nove programske sadržaje, ponavlja i vježba u „zoni narednog razvoja“ koja predstavlja njegovu poziciju na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda.

Svetomir Bojanin smatra da je razvoj djece neujednačen, te da „izmiče našim zacrtanim programima“ namijenjenim za učenike određenog uzrasta (Bojanin, 1991, str. 91). On se snažno opire tradicionalnoj (pretežno predavačkoj, frontalnoj) nastavi kvalifikujući je čak i štetnom. „Saznajne moći se razvijaju sasvim individualno i subjektivno, i motivi zbog kojih djeca odabiraju određene teme interesovanja takođe su sasvim subjektivni“ (Bojanin, 1991, str. 91).

U odjeljenju je najveći broj prosječnih učenika ili onih koji su blizu prosjeka, a manji je broj iznadprosječnih ili ekstremno uspješnih (darovitih ili talentovanih) i ispodprosječnih ili ekstremno neuspješnih učenika (eventualno pojedinaca s preprekama u učenju i učešću). Individualno planirana nastava namijenjena je svim učenicima. Bez obzira na to što prosječni učenici postižu slične rezultate u određenom predmetu i zauzimaju bliska mjesta u kontinuumu, ipak međusobno se razlikuju po drugim varijablama, kao što su: kognitivni stilovi, navike i tehnike učenja, nivo motivacije, osposobljenost za samostalno učenje, socijalni status u odjeljenju, slika o sebi, sklop dominirajućih osobina ličnosti i slično. Uvažavanje ovih pedagoško-psiholoških varijabli doprinijeće da se učenik brže kreće na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda. Mnogo je složenije sa učenicima sa preprekama u učenju i učešću (tzv. posebnim potrebama) i darovitim (ili talentovanim) učenicima u individualno planiranoj nastavi. Njihove pozicije na kontinuumu se značajno razlikuju od pozicija prosječnih učenika. Što je učenik po postignućima u nastavi u prostoru ispod Gausove krive dalje od prosjeka, to je individualno planirana nastava neminovnija. To je posebno značajno za odjeljenja sa velikim brojem učenika gdje nije realno da nastavnik istovremeno izvodi individualno planiranu nastavu sa svakim učenikom pojedinačno. U takvim okolnostima uzeće u obzir prioritete, odnosno one učenike koji postižu ili zavidne ili ekstremno slabe rezultate.

U makrostrukturi individualno planirane nastave ustanovljene su sljedeće globalne, samostalne, ali i međusobno prožete i povezane etape:

1. Identifikacija razvojnih potencijala, obrazovnih postignuća i individualnih potreba učenika,
2. Planiranje i pripremanje individualno planirane nastave,
3. Izvođenje individualno-planirane nastave (usvajanje novih programskih sadržaja, ponavljanje i vježbanje) i
4. Evaluacija postignuća učenika u individualno planiranoj nastavi (Jerković, 2018).

Za razliku od tradicionalne nastave i mnogih modela inovativne nastave, tok individualno planirane nastave ne započinje planiranjem i pripremanjem, već toj etapi prethodi vrlo složena faza koja nosi naziv identifikacija razvojnih potencijala i obrazovnih postignuća učenika.

U okviru ove etape nastavnik ostvaruje nekoliko važnih zadataka, a to su:

- proučavanje specifičnosti i strukture nastavnog predmeta i identifikacija relativno nezavisnih nastavnih područja,
- identifikacija kontinuuma obrazovno-vaspitnih ishoda u odabranom nastavnom području,

- kreiranje testa za određivanje pozicije učenika na kontinuumu,
- utvrđivanje mjesta konkretnog učenika na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda,
- identifikacija ostalih varijabli relevantnih za profil učenika i kreiranje individualnih obrazovno-vaspitnih programa: moguće prepreke u učenju i učešću, darovitost ili talentovanost, opšte sposobnosti učenika, sposobnost samostalnog učenja nastavnih sadržaja, nivo i vrsta motivacije, navike i tehnike učenja, osobine ličnosti učenika, dominirajući kognitivni stil i tempo učenja, te načina prihvatanja nastvanikove instrukcije i
- kreiranje profila učenika.

Svaki nastavni predmet ima specifičnu strukturu. Nastavnik procjenjuje koliko kontinuuma je opravdano kreirati. To najčešće zavisi od broja relativno nezavisnih programskih područja u okviru jednog nastavnog predmeta. Na primjer u nastavnom predmetu Matematika u IV i V razredu osnovne škole možemo identifikovati četiri relativno nezavisna područja, a to su: sabiranje i oduzimanje, množenje i dijeljenje, geometrijske figure i mjere i mjerenja.U okvirima kontinuuma obrazovno-vaspitnih ishoda važno je respektovati redoslijed obrade programskih sadržaja (nastavnih jedinica), a i obim i dubinu takvih sadržaja.

Broj tačaka u kontinuumu zavisi od broja sadržajno-logičkih cjelina u okviru jednog programskog područja. S obzirom na to da strukturu svakog odjeljenja čine različiti učenici, među kojima su i oni koji postižu slabije rezultate ili čak oni koji imaju određene prepreke u učenju i učešću, te daroviti i talentovani, kontinuumom se obuhvataju i dijelovi sadržaja iz prethodnog razreda, pa i iz narednog razreda. Na osnovu utvrđenog kontinuuma, nastavnik konstruiše testove za identifikaciju pozicije učenika na kontinuumu obrazovnih ishoda.

Učenikovo mjesto (pozicija) na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda dijagnostikuje se na osnovu postotka riješenih zadataka, odnosno ostvarenih očekivanih ishoda (željenih rezultata). Na primjer, ako je učenik u okviru tačke B na kontinuumu ostvario 70% očekivanih ishoda, njegova pozicija na kontinuumu biće tačka C. Dozvoljeno je 30% neostvarenih očekivanih ishoda, jer u fokusu individualno planirane nastave je učenje u zoni narednog razvoja. Ukoliko učenik ostvari ispod 70% očekivanih ishoda njegova pozicija na kontinuumu je tačka B.

Pored testova za dijagnostikovanje mjesta učenika na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda neophodno je primijeniti instrumente za identifikaciju ostalih relevantnih varijabli za profil učenika, kao što su: nivo opštih intelektualnih sposobnosti, nivo osposobljenosti za samostalno učenje određenog nastavnog predmeta, nivo motivacije, navika i tehnika učenja, slika o sebi, sociometrijski status učenika, te dominirajuće osobine ličnosti učenika.

U etapi izvođenja individualno planirane nastave dominira individualni rad učenika, instruktivni individualni rad (nastavnik usmjerava učenika, daje mu instrukcije, uputstva i objašnjenja) i povremeni tandemski rad (s učenikom koji ima sličnu poziciju na kontinuumu). Sa ispodprosječnim učenicima i učenicima s preprekama u učenju i učešću češće se primjenjuje instruktivni individualni rad, nego sa prosječnim ili iznadprosječnim, te darovitim i talentovanim učenicima. Takvi učenici preferiraju samostalan rad.

Pored fenomenološke didaktičke paradigme individualno planirana nastava je u izvjesnoj mjeri zasnovana na konstruktivističkoj didaktičkoj paradigmi (Рудакова, 2005). Usvajanje programskih sadržaja u individualno planiranoj nastavi možemo nazvati procesom aktivnog „konstruisanja znanja“. Filips (Phillips, 1995) je postavio važno pitanje: Da li konstrukcija znanja predstavlja potpuno novi konstrukt ili je to vlastito otkriće objektivne stvarnosti? U individualno planiranoj nastavi učenik vlastitom aktivnošću za sebe spoznaje stvarnost, ali isto tako nije isključeno otkrivanje novih istina, posebno kada je riječ o darovitim i talentovanim učenicima.

Evaluacija (vrednovanje) individualno planirane nastave prožima sve ostale njene faze. Ona započinje u fazi identifikacije razvojnih potencijala i obrazovnih postignuća učenika. Primjenom prikladnih dijagnostičkih instrumenata nastavnik utvrđuje početne pozicije učenika na kontinuumima obrazovno-vaspitnih ishoda i prikuplja ostale relevantne podatke za lični profil učenika. Tokom izvođenja individualno planirane nastave (usvajanje programskih sadržaja, ponavljanje i vježbanje) učenici kontinuirano dobijaju informacije o svom napredovanju (formativna evaluacija). Na osnovu formativnih evaluacija nastavnik prati kretanje učenika na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda. Na kraju željenog perioda vrši se sumativna evaluacija postignuća učenika i individualnih obrazovno-vaspitnih programa učenika.

Efekte individualno planirane nastave na postignuća učenika nije moguće istražiti u okvirima jedne istraživačke paradigme. Priroda i složenost ovog problema zahtijevala je kombinaciju istraživačkih paradigmi koje su u komplementarnom i korelativnom odnosu. „Različitošću se oplođava ne samo metodologija, već naučna misao u cjelini“ (Savićević, 1996, str. 113). Jedinstvom kvantitativne i kvalitativne paradigme, u jednogodišnjem eksperimentalnom akcionom istraživanju nastojali smo da prevaziđemo ograničenja koja nastaju glorifikacijom jedne paradigme.

Problem ovog istraživanja je utvrđivanje efekata eksperimentalno izvedene individualno planirane nastave na postignuća učenika u programskom području geometrijskih figura u okviru programa matematike u IV i V razredu osnovne škole.

U istraživanju se pošlo od *hipoteze* da će učenici eksperimentalne grupe pod uticajem didaktički utemeljenog sistema individualno planirane nastave postići značajno bolje rezultate u odnosu na svoje inicijalno stanje i postignuća učenika sa kojima nisu realizovani individualni obrazovno-vaspitni programi u okviru programskog područja geometrijske figure.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Populaciju istraživanja su činili svi učenici IV i V razreda u banjalučkim osnovnim školama školske 2014/2015 godine. U uzorku je bilo 149 učenika eksperimentalnih i kontrolnih odjeljenja.[2] Poduzorak je činilo 16 učenika koji su uključeni u program individualno planirane nastave i 16 učenika kontrolne grupe. S obzirom na to da je istraživanje dominantno kvalitativno, navedeni uzorak bio je namijenjen za identifikaciju učenika koji će učestvovati u eksperimentalnom programu (poduzorak),

[2] JU OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Banja Luka; „Petar Petrović Njegoš“, Banja Luka; JU OŠ „Ivo Andrić“ Banja Luka.

ali i za sagledavanje pozicije tih učenika u odnosu na vršnjake iz njihovog odjeljenja za pojedinačne varijable.

Mjerni instrumenti

U ovom eksperimentalnom akcionom istraživanju primijenjen je veći broj instrumenata. Podijeljeni su u dvije grupe:

1. dijagnostičko-razvojni instrumenti i
2. istraživački instrumenti.

Dijagnostičko-razvojnim instrumentima utvrđivani su relevantni pokazatelji koji su evidentirani u personalne profile učenika. Na osnovu tih profila kreirani su individualni programi obrazovno-vaspitnog rada učenika u zoni narednog razvoja. Primjenom istraživačkih instrumenata utvrđivani su efekti individualno planirane nastave upoređivanjem rezultata finalnog ispitivanja sa rezultatima inicijalnog ispitivanja.

Instrumenti koji su u ovom segmentu istraživanja imali isključivo dijagnostičko-razvojnu funkciju su: *Modifikacija Ravenovih progresivnih matrica* (Bujas, 1966), *Semantički diferencijal–Identifikacija specifičnosti učenja (SD–ISU), Protokoli intervjua za nastavnike, Testovi sposobnosti samostalnog učenja matematike T–SPOSUM (A i B – forma), Skala procjene–Motivacija, navike i tehnike učenja (SP–MONITU), Skala procjene–Profil samopercepcije za djecu–Kakav sam?*(Harter, 2012).

Za eksperimentalnu verifikaciju individualno planirane nastave u području geometrijskih figura koristili smo instrument *Test pozicije učenika na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda u području geometrijskih figura–T–PUNKOVI GiF (Forma A i B forma)*. Pored prethodno pomenutih dijagnostičko-razvojnih instrumenata u kvalitativnoj eksplikaciji rezultata pojedinaca posebnu vrijednost su imali instrumenti: 1. *Protokol vezanog intervjua za učenike* i 2. *Tematski dnevnik posmatranja*.

Test pozicije učenika na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda u području geometrijskih figura T–PUNKOVI GiF (Forma A i B forma) je dijagnostičko-razvojni i istraživački instrument. Rezultati inicijalnog ispitivanja zabilježeni su u personalne profile učenika na osnovu kojih su kreirani individualni programi. U ovom slučaju pomenuti instrument je imao dijagnostičko-razvojnu funkciju. Primijenjen je u inicijalnom i finalnom ispitivanju radi upoređivanja rezultata eksperimentalne i kontrolne grupe, te napredovanja eksperimentalne i kontrolne grupe u odnosu na vlastite početke.

Način provođenja istraživanja

U ovom jednogodišnjem akcionom eksperimentalnom istraživanju primijenjene su sljedeće naučnoistraživačke metode: Metoda teorijske analize i sinteze, Eksperiment sa paralelnim grupama, Servej istraživački metoda i Akciona ili djelatna metoda.

Dominantna metoda u ovom istraživanju je eksperiment sa paralelnim grupama. Eksperimentalni faktor ili nezavisna varijabla u istraživanju bila je individualno planirana nastava. Izvođenju individualno planirane nastave, odnosno realizaciji eksperimentalnog faktora prethodile su sljedeće dvije etape:

1. identifikacija razvojnih potencijala i obrazovnih postignuća učenika i izrada profila učenika,
2. planiranje i pripremanje individualno planirane nastave.

Realizacija eksperimentalnog faktora započinjala je izvođenjem pripremljenih mikroplanova vježbi u okviru redovne, dopunske i dodatne nastave. Personalizovano učenje i djelotvorno poučavanje u individualno planiranoj nastavi ostvarivano je kroz sljedeće etape:

1. Uvodna usmena objašnjenja narednih zadataka,
2. Samostalan rad učenika sa povremenim i neophodnim djelotvornim poučavanjem,
3. Formativna evaluacija postignuća učenika i
4. Analiza eventualnih prepreka, načina učenja i razumijevanja usvojenih programskih sadržaja.

Analogno metodama istraživanja primijenjene su sljedeće istraživačke tehnike: testiranje, skaliranje, intervjuisanje, sistematsko posmatranje, kvalitativna analiza sadržaja i studija slučaja.

S obzirom na to da je individualno planirana nastava dominantno zasnovana na fenomenološkoj didaktičkoj paradigmi u ovom istraživanju posebno naglašavamo važnost studije slučaja. U našem istraživanju analiza slučaja je s jedne strane pomogla boljem razumijevanju cjelokupnosti ispoljavanja i autentičnosti individualiteta svakog učenika, a s druge strane unapređivanju eksperimentalnog faktora tj. izvođenju programa individualno planirane nastave. Očekivani ishodi u individualnim obrazovno-vaspitnim programima su refleksivno preispitivani, dopunjavani i korigovani.

REZULTATI I DISKUSIJA

Zanimalo nas je u kojoj mjeri će eksperimentalni program individualno planirane nastave uticati na postignuća učenika u učenju programskog područja geometrijske figure u periodu od inicijalnog do finalnog ispitivanja. Prema vrijednosti (Wilks` Lambda) Vilksov lambde $\lambda=0,42$ koji je statistički značajan ($p<0,05$), možemo zaključiti da se grupne vrijednosti razlikuju, odnosno da postoji značajan uticaj eksperimentalnog faktora u trajanju jedne školske godine. Dobijeni eta kvadrat (Partial Eta Squared) koji iznosi 0,57, pokazuje da je uticaj eksperimentalnog faktora velik.

Tabela 1. Rezultati jednofaktorske analize varijanse ponovljenih mjerenja u području geometrijskih figura u eksperimentalnoj grupi (ANOVA)
Table 1. The results of a single-factor analysis of the variance of repeated measurements in the program contents of geometric figures in the experimental group (ANOVA)

Mjerenje	N	M	SD
inicijalno	16	16,56	7,88
finalno	16	24,37	11,12

($\lambda=0,42$; $F_{(1,15)}=19,95$; $p=0,00$; $\square^{\square}=0,57$)

Napredak je očekivan, ali ne u ovoj mjeri. Za područje geometrijskih figura predviđeno je tri puta manje časova nego za područje sabiranja i oduzimanja i množenja i dijeljenja. Vježbanja u području geometrijskih figura su suptilna i zahtijevaju preciznost i određena predznanja. Brojni su relevantni pojmovi u ovom području koji zahtijevaju kontinuitet u njihovom usvajanju. Poteškoće u rješavanju matematičkih zadataka u ovom području nastaju zbog prethodne neusvojenosti pojmova koji su

značajni za razumijevanje onih koji su trenutno aktuelni. Prednost individualno planirane nastave je u tome što učenici nastavljaju vježbanje u zoni narednog razvoja od tačke na kojoj su stali. Sve sadržaje koji prethode toj tački u kontinuumu su uspješno savladali.

U kontrolnoj grupi u kojoj je dominirala tradicionalna nastava i vrlo rijetko interaktivna, nije zapažen značajan napredak, što potvrđuju statistički pokazatelji u Tabeli 2. Vrijednost Vilksov lambde koja iznosi 0,97 (što je blizu 1) pokazuju da se grupne srednje vrijednosti u inicijalnom i finalnom ispitivanju značajno ne razlikuju.

Tabela 2. Rezultati jednofaktorske analize varijanse ponovljenih mjerenja u području geometrijskih figura u kontrolnoj grupi (ANOVA)

Table 2. The results of a single-factor analysis of the variance of repeated measurements in the program contents of geometric figures in the control group (ANOVA)

Mjerenje	N	M	SD
inicijalno	16	21,75	4,07
finalno	16	22,44	5,76

(λ=0,97;$F_{(2,14)}$=0,35; p=0,57; □□=0,23)

Činjenica je da u ovoj grupi od šesnaest učenika pored razlika u brojnim relevantnim varijablama, postoje razlike i u pozicijama učenika na kontinuumu obrazovnih ishoda u području geometrijskih figura. U kontrolnoj grupi u kojoj je dominirao sistem tradicionalne nastave vježbanje je realizovano na istim sadržajima, bez obzira što su neki učenici prevazišli te sadržaje ili čak nisu ni blizu mogućnosti da ih savladaju. Tradicionalna nastava nema u fokusu stvarnog nego imaginarnog učenika. Rezultat toga je zanemarljiv napredak.

Provjerili smo napredak učenika unutar eksperimentalne i kontrolne grupe. Interesovalo nas je da li postoji razlika u postignućima učenika eksperimentalne i kontrolne grupe u području geometrijskih figura.

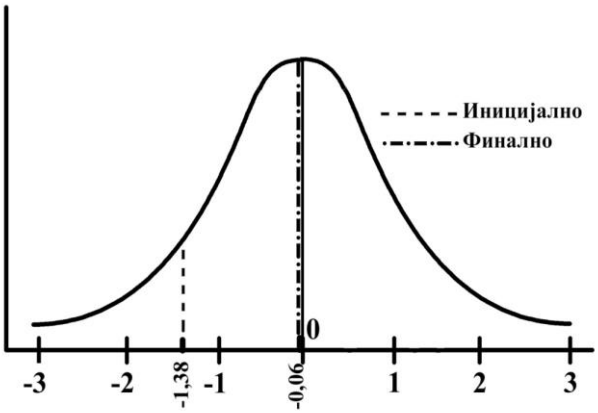
Tabela 3. Univarijantne razlike prosječnih vrijednosti u području geometrijskih figura na finalnom mjerenju između eksperimentalne i kontrolne grupe uz statističku kontrolu uticaja kovarijate (ANCOVA)

Table 3. Univariant differences in mean values in the program contents of geometric figures on the final measurements between the experimental and control group with statistical control of the effect of covariance (ANCOVA)

Mjerenja	Grupa	M	F	p
Inicijalno - finalno	E	24,38	10,06	0,004
	K	22,44		

Prema statističkim pokazateljima u Tabeli 3. možemo zaključiti da su učenici eksperimentalne grupe u kojoj je realizovana individualno planirana dopunska, dodatna i redovna nastava značajno naredovali u odnosu na učenike kontrolne grupe u kojoj je dominirala tradicionalna nastava. Učenici eksperimentalne grupe kojima su dijagnostikovana predznanja (pozicije na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda), kao i brojne druge relevantne varijable za individualizovana vježbanja napredovali su u zoni narednog razvoja u interakciji sa svojim nastavnikom ili eventualno drugim učenikom. Drugim riječima, formiranje nastavne djelatnosti u početku se sprovodi od strane kolektivnog subjekta. Postepeno dijete tu djelatnost počinje da ostvaruje samo,

te tako postaje individualni subjekat nastavne djelatnosti (Давидов, 1992; Цукерман, 1993; према Давидов, 1995, стр. 28). Dok učenik ne postane tzv. individualni subjekat nastavne djelatnosti ne možemo smatrati da je prevazišao zonu narednog razvoja, odnosno dostigao zonu aktuelnog razvoja. Prema prethodnim interpretacijama statističkih indikatora možemo zaključiti da je naša hipoteza potvrđena, odnosno da su učenici eksperimentalne grupe sa kojima je realizovan program individualno planirane nastave matematike, postigli u prosjeku statistički značajno bolje rezultate u prgramskom području geometrijske figure u odnosu na svoje početno stanje i učenike kontrolne grupe u kojoj je realizovana neindividualizovana nastava.
Grafički prikazujemo pojedinačne standardizovane z-vrijednosti postignuća konkretnog učenika u području geometrijskih figura u inicijalnom i finalnom ispitivanju.
Učenik B. B. je na inicijalnom ispitivanju postignuća u području geometrijskih figura postigao lošije rezultate od 91,62% učenika u odjeljenju (z=-1,38), što je bilo uslovljeno kontekstom i njegovim iskustvom. U ovom slučaju smo pokušali da individualno planiranu nastavu učinimo što više kontekstualizovanom. Oslonili smo se na Frojdentalovu (Freudenthal) didaktičku fenomenologiju i teoriju realnog matematičkog obrazovanja (Freudenthal, 1983; 1991). Primijetili smo da se učenik generalno lakše misaono angažuje ukoliko se procesi učenja i poučavanja povezuju sa praktičnim životnim situacijama. Hans Frojdental smatra da nastava treba da bude organizovana tako učenici stiču znanja na način na koji su ona i otkrivena u matematici, a otkrivena su rješavanjem problema iz svakodnevnog života (Freudenthal, 1991). Da kontekstualno učenje i poučavanja rezultira pozitivnim efektima potvrdila su brojna istraživanja (Glynn & Winter, 2004; Bezjak, 2009; Ђокић, 2014; Маричић и Шпијуновић, 2016).



Grafikon 1. Standardizovane z-vrijednosti postignuća učenika B. B. u programskom području geometrijskih figura
Graph 1. The standardized z-values of educational achievements of student B. B. in the program area of geometric figures

B. B. je mnogo vremena provodio na dvorištu, igralištu i raznim sportskim terenima. Imao je veoma dobru orijentaciju u prostoru. S oduševljenjem je prihvatao da izračuna površinu dvorišta, njive, sportskog igrališta ili dvorane. Učeniku je odgovarala očiglednost koja može biti vrlo prisutna u području učenja o geometrijskim figurama. Učenik je mogao da vidi stranice određene geometrijske figure, da ih međusobno

uporedi, da uočava površinu geometrijskih tijela, da dodirne tjemena i slično. Vrlo lako je mogao da zamisli dvorište, njivu ili ograđeni voćnjak. Sa zadovoljstvo je računao površinu placa koji ima oblik pravougaonika ili bašte koja ima oblik kvadrata.
U učenikovom profilu (Prilog) u napomenama je apostrofirano da je B. B. veoma spor u svim nastavnim aktivnostima. Moguće je da je ta njegova osobina u nastavi geometrije doprinijela izrazitoj preciznosti i tačnosti u rješavanju zadataka koji su svakako bili primjereni njegovom mjestu na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda. Na jednom od intervjua ovaj učenik se izjasnio da u matematici preferira geometrijske figure zato što može koristiti geometrijski pribor. Posebno je istakao svoje oduševljenje šestarom. Vjerujemo da su osnovni razlozi učenikove nesvakidašnje motivacije za učenje bili: kontekstualizovano učenje, očiglednost, mogućnost korištenja pribora, te primjernost zadataka dijagnostikovanoj poziciji učenika na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda u području geometrijskih figura.
Uspjeh učenika u ovom području na finalnom ispitivanju se značajno poboljšao. Za razliku od inicijalnog ispitivanja gdje je učenik bio ispodprosječan u području geometrijskih figura u odnosu na svoje vršnjake, na finalnom ispitivanju je postigao prosječne rezultate (z=-0,06). Ove indikacije mogu biti korisne nastavnicima i pedagoškoj službi za profesionalnu orijentaciju ovog učenika. Ovde se već uočavaju predispozicije učenika za zanatska zanimanja: stolar, bravar, zidar, keramičar i slično. U tradicionalnoj nastavi se teže profiliraju interesovanja i predispozicije učenika. U takvoj nastavi uglavnom se ne osluškuju potrebe i interesovanja pojedinaca, niti se respektuju njihova predznanja. U takvim okolnostima indikatori koji bi bili relevantni za profesionalno orijentaciju učenika teže se uočavaju.

ZAKLJUČAK

S obzirom na kompleksnost planiranja i pripremanja, te brojne prepreke u izvođenju i evaluaciji individualno planirane nastave u redovnim odjeljenjima sa većim brojem učenika, aplikativna vrijednost individualno planirane nastave je još evidentnija u:

- dopunskoj, dodatnoj, instruktivnoj, pripremnoj, kursnoj nastavi (npr. učenje stranih jezika), nastavi na daljinu,
- specifičnim oblicima organizacije rada škole (nastava u tzv. kombinovanim odjeljenjima, u školi u prirodi i produženom i cjelodnevnom boravku),
- umjetničkim školama (muzičkim, baletskim, glumačkim, likovnim, dizajnerskim) i sportskim školama, te
- gimnazijama i srednjim stručnim školama.

Rezultati eksperimentalnog istraživanja ukazuju na to da je učenje i djelotvorno poučavanje u individualno planiranoj nastavi u funkciji je ne samo usvajanja programskih sadržaja i razvoja sposobnosti, već i psihološkog rasta i razvoja autentične ličnosti svakog učenika. Efekti individualno planirane nastave u radu učenicima biće veći ukoliko nastavnik obezbjeđuje inkluzivnost razrednog ambijenta. U individualno planiranoj nastavi (koja je razvijajuća i ličnosno orijentisana) ostvaruje se optimalna individualizacija učenja. Precizno su definisani očekivani ishodi. Učenik je istinski prihvaćen od strane nastavnika onakvim kakav jeste, a dodatna pomoć mu se kontinuirano obezbjeđuje. U takvoj nastavi vlada ugodna psiho-socijalana atmosfera i nenasilana komunikacija. Nastavniku je, između ostalog, u fokusu i socijalni ambijent

u kojem učenik savlađuje programske zahtjeve koji su prikladni njegovom mjestu na kontinuumu i ostalim pedagoško-psihološkim varijablama u personalnom profilu. Individualno planirana nastava je po svojoj suštini inkluzivna.

Individualno planirana dopunska nastava je izuzetan ambijent za obrazovno-vaspitno djelovanje na učenike s preprekama u učenju i učešću i učenike koji postižu slabiji uspjeh. Njihova mjesta na kontinuumu mogu se značajno razlikovati. Dopunska nastava koja nije individualno planirana ili makar djelimično individualizovana, u suštini i nije dopunska nastava. Isto možemo konstatovati za dodatnu nastavu.

Rezultati našeg eksperimentalnog istraživanja otvaraju brojne druge probleme koje bi bilo vrijedno istražiti, od kojih izdvajamo:

- metodološke specifičnosti identifikacije individualnih razlika djece predškolskog uzrasta,
- vaspitno-obrazovni efekti individualno planiranih igrolikih i učećih aktivnosti u predškolskim ustanovama,
- kreativna individualno planirana nastava sa darovitim i talentovanim učenicima u redovnim odjeljenjima,
- inkluzivna individualno planirana nastava s učenicima s poteškoćama u učenju i učešću,
- metodološke i didaktičko-metodičke specifičnosti istraživanja individualno planirane nastave na daljinu i
- mentorska individualno planirana osnovnoškolska, srednjoškolska ili univerzitetska nastava.

LITERATURA

1. Bezjak, J. (2009). *Contemporary forms of pedagogic – PUB – BJ*. Klagenfurt: LVM.
2. Bojanin, S. (1991). *Škola kao bolest*. Beograd: Biblioteka XXI vijek.
3. Bujas, Z. (1966). *Modifikacija Ravenovih progresivnih matrica.* Zagreb: Naklada slap.
4. Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У зборнику „*Сазнањи настава“*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
5. Ђокић, О. (2014). Реално окружење у почетној настави математике. *Иновације у настави*, XXVII, 7-21.
6. Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures.* D. Reidel Publishing Company.
7. Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education*. China Lectures, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
8. Glynn, S. M., & Winter, L. K. (2004). Contextual Teaching and Learning of Science in Elementary Schools, *Journal of Elementary Science Education*, 16(2), 51-63.
9. Harter, S. (2012). *Self-perception Profile for Children: Manual and Questionnaires (Grades 3–8).* Denver: University of Denver, Arts, Humanities an Social Science, Department of Psychology.
10. Ilić, M. (2012). *Inkluzivna nastava.* Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
11. Илић, М. (2016). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. У С. Шпановић „*Дидактичке теме – увод у основношколску дидактику“* (стр. 43-62). Нови Сад: Униберитет у Новом Саду. Сомбор: Педагошки факултет.
12. Јерковић, Љ. (2017). *Инклузивна индивидуално планирана настава*. Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, XLVII(2), 355-373.

13. Јерковић, Љ. (2018). *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе* (Докторска дисертација). Бања Лука: Филозофски факултет.
14. Маричић, С., и Шпијуновић, К. (2016). Контекстуални приступ учењу и поучавањеу почетној настави математике. Зборник радова са Научног скупа *„Бањалучки новембарски сусрети 2016“* (стр. 253-266). Књига 17, Том II. Бања Лука: Филозофски факултет.
15. Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
16. Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессиональное образование*. Ростов-на-Дону: Феникс.
17. Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju.* Vranje: Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet u Vranju.

PRILOZI

Profil učenika B. B.[3]

Inicijali učenika: B. B. Razred: IV Školska godina: 2014/2015. god.

1. PORODIČNI STATUS (struktura porodice, broj djece u porodici, red rođenja djeteta, zaposlenost roditelja...)

Dječak živi u potpunoj četvoročlanoj porodici. Roditelji su mu nezaposleni (povremeno rade sezonske poslove). Ima stariju sestru koja pohađa VII razred. Otac povremeno odlazi u inostranstvo radi zarade sredstava za život. Živi u skromnim socio-ekonomskim uslovima. Roditelji rijetko dolaze na individualne razgovore.

2. RAZVOJNE KARAKTERISTIKE UČENIKA

2.1. Zdravstveno stanje učenika (nalazi o zdravstvenom stanju)

Nema zdravstvenih teškoća.

2.2. Procjena fizičkog razvoja djeteta

Fizički razvoj je normalan i u skladu sa uzrastom.

2.3. Procjena nivoa opštih kognitivnih sposobnosti

Na standardizovanom testu *Modifikacija Ravenovih progresivnih matrica* ustanovljeno je da su opšte kognitivne sposobnosti učenika blizu donje granice prosjeka. Naime, učenik je postigao slabije rezultate od 80,23% učenika u odjeljenju ($z = -0,85$).

2.4. Procjene dominirajućih osobina ličnosti učenika

Učenik je uglavnom nezainteresovan za učenje, ravnodušan (indolentan) prema nastavnim zahtjevima, nedosjetljiv, nenicijativan, više optimističan nego pesimističan, uglavnom istrajan, nemarljiv, izrazito srdačan, izrazito neodgovoran, emocionalno stabilan, fleksibilan, uglavnom nekritičan, uglavnom samostalan i kooperativan, djelimično fokusiran na aktivnost, više neproduktivan, nego produktivan.

Dodatne napomene: učenik ima loše navike (često zaboravlja zadaću), spor je, neuredan, prosječno je otvoren i nekonfliktan je.

2.5. Socijalni status učenika u grupi

Indeks sociometrijskog statusa (ISS) ovog učenika iznosi -0,33. Učenik nije imao pozitivnih izbora, ali je imao 5 negativnih izbora za „sjedenje u istoj klupi“ i 9 kada je u pitanju „druženje na izletu“.

2.6. Samoprocjena slike o sebi

Učenik ima veoma pozitivnu sliku o sebi ($z = 1,17$). Pozitivnije se samoprocjenjuje od 87,90% učenika u odjeljenju. Od svih komponenti slike o sebi, najkritičniji je prema svojoj socijalnoj prihvaćenosti ($z = -0,07$).

3. NIVO MOTIVACIJE UČENIKA ZA NASTAVU I UČENJE

[3] Iz cjelovitog profila učenika B. B. koji sadrži pokazatelje njegove pozicije na kontinuumu obrazovno-vaspitnih ishoda u svim područjima matematike i maternjeg jezika, izdvojili smo samo indikatore njegove pozicije u programskom području geometrijskih figura, te ostale varijable koje su relevantne za tumačenje rezultata ovog pojedinca.

Učenikova samoprocjena motivacija, navika i tehnika učenja je ispodprosječna u odnosu na odjeljenje (z = -1,29). Lošije procjenjuje svoju motivaciju, navike i tehnike učenja od 90% učenika u odjeljenju.
Napomene nastavnika: Učenik je uglavnom nezainteresovan za učenje i nastavu. Ne ometa druge na času. Pristojan je. Veoma je spor u radu. Indolentan je i u situacijama uspjeha i neuspjeha.

4. SPECIFIČNOSTI NAVIKA I TEHNIKA UČENJA

Učenik ima nerazvijene navike i tehnike učenja. Kada je u pitanju tehnika čitanja, možemo reći da se učenik nalazi na nivou ščitavanja. To svakako predstavlja prepreku u procesu učenja. Pohađa dopunsku nastavu iz Matematike i Srpskog jezika.

5. POSEBNE POTREBE (SPECIFIČNE RAZVOJNE TEŠKOĆE)

Nema specifičnih razvojnih teškoća.

6. HOBIJI I INTERESOVANJA DJETETA

Sviranje harmonike, vožnja bicikla, popravljanje stvari...

7. NIVO OSPOSOBLJENOSTI UČENIKA ZA SAMOSTALNO UČENJE MATEMATIKE

Dobijena z-vrijednost (z = -0,80) pokazuje da je učenik po sposobnosti učenja sadržaja matematike bliži donjoj granici prosjeka, te da je postigao slabije rezultate pd 81,06% vršnjaka u odjeljenju.

8. POZICIJA UČENIKA NA KONTINUUMU OBRAZOVNO-VASPITNIH ISHODA U PROGRAMSKOM PODRUČJU GEOMETRIJSKIH FIGURA

($\boxed{A}$ – B – C – D – E – F – G – H – I)

Učenik je u programskom području geometrijskih figura postigao slabije rezultate od 91,62% učenika u odjeljenju (z = -1,38).
U mogućnosti da prepozna i nacrta krivu i pravu liniju, duž, izlomljenu liniju, otvorenu izlomljenu liniju i zatvorenu izlomljenu liniju.

INDIVIDUALNI PROGRAM OBRAZOVNO-VASPITNOG RADA UČENIKA B. B.[4]

Inicijali učenika: B. B. Razred: IV
Vremenski period u kojem će program biti realizovan: Školska 2014/2015. god.

1. POZICIJA UČENIKA NA KONTINUUMU OBRAZOVNO VASPITNIH ISHODA U PROGRAMSKOM PODRUČJU GEOMETRIJSKIH FIGURA

($\boxed{A}$ – B – C – D – E – F – G – H – I)

2. STADIJI MAKROPLANA U OBRNUTOM DIZAJNU ZA PROGRAMSKO PODRUČJE GEOMETRIJSKIH FIGURA

2.1. Identifikacija željenih rezultata nastave

– Mogućnost učenika da prepozna ugao, mnogougao, kvadrat, pravougaonik i trougao, te da ih uočava u neposrednoj okolini.
– Osposobljenost učenika da identifikuje tačke, poluprave, prave i ravni, da ih nacrta, da uočava međusobne odnose dvije prave i jedne ravni, te da crta paralelne i normalne prave.
– Mogućnost učenika da identifikuje kružnicu, centar kruga i poluprečnik (radijus), da ih uočava u neposrednoj okolini, te da crta kružnicu.

2.2. Određivanje prihvatljivih dokaza da se željeni rezultati ostvaruju

– na osnovu slike imenuje ugao, mnogougao, kvadrat, pravougaonik i trougao i navodi primjere takvih geometrijskih oblika u neposrednoj stvarnosti,
– imenuje pojmove kao što su tačke, poluprave, prave i ravni, crta iste,
– objašnjava međusobne odnose dvije prave i jedne ravni i crta paralelne i normalne prave,
– pokazuje i imenuje kružnicu, centar kruga i poluprečnik (radijus),
– navodi primjere za iste u neposrednoj okolini, crta kružnicu prema zadatim elemenata i
– upoređuje duži uz pomoć šestara.

2.3. Planirana iskustva individualno planiranog učenja i poučavanja

– Uvodna usmena objašnjenja narednih zadataka,
– Samostalan rad učenika sa povremenim djelotvornim poučavanjem,
– Formativna evaluacija postignuća učenika i
– Analiza eventualnih prepreka, načina učenja i razumijevanja usvojenih programskih sadržaja.

2.4. Obezbjeđivanje materijalno-tehničke osnove nastave

[4] Iz cjelovitog individualnog programa obrazovno-vaspitnog rada ovog učenika izdvojili smo samo segment makroplana u obrnutom dizajnu za programsko područje geometrijske figure.

Individualno-planirane vježbe za sva programska područja Matematike, udžbenik, pribor za pisanje, geometrijski pribor.

3. SADRŽAJ I TOK INDIVIDUALNO PLANIRANOG RADA SA UČENIKOM

– Usvajanje elementarnih matematičkih pojmova i operacija u programskim područjima geometrijskih figura.

Pomenuti sadržaji realizuju se:

– davanjem personalizovanih uputstva za individualno planirano učenje u navedenom programskom području iz nastavnog predmeta Matematika,
– individualnim učenjem uz intenzivnu podršku nastavnika,
– čestim povratnim informisanjem i kontinuiranim praćenjem i
– intermedijalnim i završnim evaluacijama individualnih programa obrazovno-vaspitnog rada.

4. PLAN PREĆENJA I VREDNOVANJA PROGRAMA

Ispitivanje je realizovano u tri faze:

– Inicijalno ispitivanje (septembar)
– Intermedijalno ispitivanje (februar)
– Finalno ispitivanje (juni)

Između navedenih ispitivanja:

– provođene su česte procesualne evaluacije,
– vršene su kvalitativne analize postignuća učenika,
– vođeni su razgovori sa nastavnicima i učenicima,
– vršene su refleksije individualno planiranog nastavnog procesa,
– u skladu sa rezultatima ispitivanja, kvalitativnih analiza postignuća učenika i sadržaja intervjua, refleksija nastavnika i istraživača, korigovani su i dopunjavani individualni programi obrazovno-vaspitnog rada.

SAMOSTALNO UČENJE – VAŽAN ASPEKT U POSTIZANJU BOLJEG ŠKOLSKOG USPJEHA

SELF-STUDY – AN IMPORTANT ASPECT OF ACHIEVING A BETTER PERFORMANCE OF A STUDENT

Tatjana MIHAJLOVIĆ, Margareta SKOPLJAK
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, Banja Luka, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
U cilju unapređenja obrazovnog procesa škola treba osposobiti učenike za samostalno učenje. Autori ukazuju da samostalno učenje čini važan aspekt unapređenja kvaliteta daljeg života djece i mladih. U radu su predstavljena različita shvatanja pojma samostalno učenje koja podrazumijevaju nekoliko bitnih odrednica: individua upravlja i kontroliše učenje bez pomoći drugih, preuzima inicijativu da utvrdi ličnu potrebu za učenjem, formuliše ciljeve učenja, bira strategije učenja, ocjenjuje rezultate učenja, dobija povratnu informaciju čime je uključen najveći stepen misaone aktivizacije učenika. Pokazatelji razvijenosti sposobnosti i tehnika za samostalno učenje odnose se na samostalnost učenika u učenju novog sadržaja, osposobljenosti za samostalnu interpretaciju geografske karte i grafikona, osposobljenosti za pronalaženje potrebnih informacija i samostalnog učenja učenika. Cilj ovog istraživanja je da utvrdimo postoji li značajna povezanost osposobljenosti učenika za samostalno učenje i znanja učenika iz matemetike i istorije, te opšteg školskog uspjeha učenika osmog razreda osnovne škole. U radu je primijenjena analitičko-deskriptivna metoda, a od instrumenata: test osposobljenostiza samostalno učenje i testovi znanja iz matematike i istorije. Rezultati empirijskog istraživanja ukazuju da postoji statistički značajna korelacija između osposobljenosti učenika za samostalno učenje, znanja učenika iz matematike i istorije i opšteg školskog uspjeha. Dobijeni nalazi govore da bolji skor na testu iz metematike i istorije, kao i opšteg školskog uspjeha postižu učenici koji imaju izraženiji stepen osposobljenosti za samostalno učenje. Pedagoške implikacije dobijenih rezultata ukazuju na neophodnost primjene inovativnih nastavnih sistema i modela koji imaju cilj da u kontinuitetu osposobljavaju učenike za samostalno učenje u vaspitno-obrazovnom procesu i daljem životu.

Ključne riječi: samostalnost, samostalno učenje, inovativni nastavni sistemi i modeli

ABSTRACT
In order to improve the educational process, schools should enable students for self-study. The authors point out that self-study makes an important aspect of improving the quality of the lives of children and young people. Different understandings of self-study concept are presented in the paper, which includes several important determinants: the individual manages and controls studying without the help of others, takes the initiative to determine the personal need for studying, formulates studying goals, chooses studying strategies, evaluates studying outcomes, receives feedback information, where the highest level of student's thought activation is included. Indicators of the development of abilities and techniques for self-study imply student's independence in studying new material, the ability to independently interpret the geographical map and graphs, the ability to find the necessary information and student's self-study. The aim of this research is to determine whether there is a significant link between the ability to self-study and knowledge of students in mathematics and history and the school performance of

students of the eighth grade of primary school. In the paper, the analytical-descriptive method was applied, and the instruments as follows: self-study ability test. The results of the empirical research indicate that there is a statistically significant correlation between student's self-study ability and knowledge of students in mathematics and history, and school performance. The obtained findings indicate that students who have a more pronounced degree of self-study ability achieve better school performance and better score on the test of methematics and history. The pedagogical implications of the obtained results point to the necessity of applying innovative teaching systems and models in order to have continuity in the training of students for self-study in the educational process.

Key words: independence, self-study, innovative teaching systems and models

UVOD

Danas se suočavamo sa izazovima 21. vijeka što ukazuje na neophodnost promjena obrazovnih ciljeva, ali i očekivanja koja ljudi imaju naspram obrazovanja. Sveobuhvatnom određenju učenja treba biti cilj – omogućiti svakom pojedincu da otkrije, izvuče na površinu i obogati svoj stvaralački potencijal, pronađe „blago koje leži u svakom od nas“ (Delors, 1998, str. 96). Upravo Delors (1998) smatra da je važno otići dalje od instrumentalnog shvatanja obrazovanja, kao procesa kojem se pojedinac prepušta da bi postigao određene ciljeve, u proces koji ističe razvoj potpune osobe. Pred obrazovanjem se tako postavljaju dva zahtjeva koja se na prvi pogled mogu učiniti da su suprotna. Neophodno je da obrazovanje prenosi „djelotvorno i en masse“ (Delors, 1998, str. 95) sve veći broj informacija prilagođenih civilizaciji koja permanentno teži samostalnom sticanju i usavrsavanju znanja. Krajnji ishod obrazovanja treba da bude razvoj pojedinca i zajednice, a sve sa ciljem unapređenja kvaliteta života budućih mladih generacija. Tako u većini evropskih i domaćih strateških obrazovnih dokumenata jedan od ishoda obrazovanja (na svim nivoima) je osposobljenost učenika za kontinuirano, cjeloživotno obrazovanje. Drugo, cjeloživotno učenje odnosi se na razvoj ličnih kompetencija kao važnih vaspitnih ishoda za život u demokratskom društvu, (prilagodljivost, tolerancija prema drugima, uvažavanje različitosti, samostalnosti i sl. Treće, građani moraju biti osposobljeni za dalje učenje kako bi zadržali svoju punu i kontinuiranu uključenost u društvo i tržište rada, a sve sa ciljem unapređenja kvaliteta života (Fredriksson & Hoskins, 2007). U ovakvoj slici budućnosti, škola treba da je više usmjerena na osposobljavanje učenika za povezivanje i stvaralačku upotrebu informacija, za izbor i kritičko vrednovanje vlastitog položaja u socijalnoj sredini. Učenje tokom cijelog života postaje nužnost, a jedan od glavnih zadataka škole jeste da proces obrazovanja usmjeri na sljedeća četiri temeljna tipa učenja: učiti znati, učiti činiti, učiti zajedno živjeti i učiti biti. Ova četiri tipa učenja za Delorsa predstavljaju temelj osposobljavanja za kvalitetan život u svakodnevnom životu, ali i izazov današnjim ciljevima obrazovanja. Uvažavajući ove Delorsove misli postavlja se pitanje: Koliko današnji ciljevi obrazovanja sadrže važne komponente poput socijalno-integracijske uloge škole, pripreme učenika za kvalitetan život, obrazovanje tokom cijelog života? Ili, koliko ciljevi obrazovanja podstiču razvoj sposobnosti samostalnog, stvaralačkog i kritičkog mišljenja, prosuđivanja, osposobljavanja za dovoljno samosvjesno suočavanje sa životnim problemima i njihovim rješavanjem? Nažalost nastavna praksa ukazuje da se ovi ciljevi obrazovanja

ne realizuju zbog neadekvatne organizacije nastavnog procesa u kojem nastanik ima dominantnu ulogu, a učenici pasivno „primaju“ informacije. Stoga, da bi se podstakle i razvile sposobnosti stvaralačkog i kritičkog mišljenja učenika, te da bi se pripremili za kvalitetan život koji podrazumijeva cjeloživotno učenje, važno je da se učenici u toku školovanja osposobe za samostalno učenje. Zbog toga smatramo neophodnim osavremenjivanje vaspitno-obrazovnog procesa u okviru kojeg bi se primjenjivali različiti nastavni sistemi i modeli kako bi osposobili učenike za samostalno učenje.

POJAM SAMOSTALNOSTI I SAMOSTALNOG UČENJA

Pojam samostalnosti podrazumijeva „jednu od crta ličnosti koja subjektu omogućuje nezavisno djelovanje“ (Pedagoški enciklopedija, 1989, str. 351). Samostalnost je integralna osobina čovjekove ličnosti i njeno formranje vezano je za cjelokupno vaspitanje, odnosno razvoj ličnosti. Razvoj samostalnosti tako zavisi od ključnih faktora koji imaju odlučujuću ulogu na formiranje ličnosti, kao što su biološko naslijeđe, društvena sredina i sopstvena aktivnost pojedinca. Aktivnost pojednica treba shvatiti kao aktivan odnos prema materijalnoj i društvenoj sredini. Zato se i samostalnost razvija jedino samoaktivnošću pojedinca u interakciji sa i pod uticajem organizovane društvene sredine. Samo pitanje razvoja samostalnosti Ranogajec (1979) vezuje za fenomen slobode. U ograničenim okolnostima i uslovima slobdna aktivnost pojedinca može biti otežana ili onemogućena, ali bez aktivnosti nema razvoja ni samostalnosti. Sam pojam samostalnosti u našem radu vezan je za učenje. Kako je „učenje složen proces“ (Radonjić, 2004, str. 41) i sadrži određene karakteristike (svjesna, namjerna, usmjerena aktivnost), nije za očekivati da se može objasniti jednom koherentnom teorijom učenja, kao što su to željeli Pavlov, Skiner, Torndajk, Hal ili Heb. Zbog svojih karakteristika (u našem radu), značajne su tri grupe teorija učenja koje svojim načelima podstiču samostalnost u učenju. To su bihejvioristička-asocijativne teorije učenja, kognitivne teorije učenja i kognitivno-socijalne teorije učenja. Pored teorija učenja koje u svojoj osnovi ističu jednu vrstu samostalnosti individue neophodne za učenje, za naš rad važno je ukazati i na terminološko značenje pojma samostalno učenje i osposobljenosti za samostalno učenje. Autori poput Andrilovića, Bermana daju različite definicije samostalnog učenja. Detlef Berman (Detlef Behrmman) ukazuje da je samostalno učenje proces u kojem individa preuzima inicijativu da utvrdi svoju „potrebu za učenjem, formuliše ciljeve učenja, bira strategije učenja, procjenjuje rezultate svoga učenja“ (Behrmman, 2003, pp. 66). Ako učenik određuje šta će učiti i kako će to raditi, onda je to „samostalno učenje (independent study)“ (Andrilović, 2001, str. 10). Učenje s najvišim „stepenom učeničke aktivacije je samostalno učenje, potpomognuto povratnom informacijom o njegovom napredovanju“ (Rijavec i sar., 2003, str. 360). Samostalno učenje javlja se svaki put u značajnom stepenu kada učenik, student ili odrastao polaznik vrši komunikaciju sa neživim izvorom informacija (Mihajlović, 2013). Uspješnost učenika u samostalnom sticanju znanja zavisi od „razvijenosti mentalnih procesa, načina organizacije samostalnog učenja u učionici“ (Stojaković, 1981, str. 54), pa sve do Knovlsove (1975) razvijenosti vještina za samostalno učenje i stvaranja atmosfere u kojoj učenik može da uči, umjesto da njega uče (Gardner, 2005). Terminološko određenje pojma osposobljenosti za samostalno učenje ukazuje na ovladanost znanjima i umijećima pronalaženja izvora i podataka saznanja, čuvanja i „adekvatnog korišćenja znanja i novih spoznaja u životnim situacijama“ (Gojkov, 1992, str. 399). Osposobljavanje je

proces sticanja znanja, intelektualnih vještina, sposobnosti..."ciljno se istovremeno djeluje na sva tri područja – spoznajno, voljno i psihomotorno" (Milat, 2005, str. 48). Pokazatelji osposobljenosti učenika za samostalno učenje u našem empirijskom istraživanju odnose se na razvijenost sposobnosti i tehnika učenja, samostalnost učenika u učenju novih sadržaja, osposobljenost za samostalnu interpretaciju geografske karte i grafikona, osposobljenost za pronalaženje potrebnih informacija i samostalnog učenja učenika. Navedene pokazatelje osposobljenosti za samostalno učenje važno je podsticati adekvatnim inovativnim nastavnim sistemima i modelima.

INOVATIVNI NASTAVNI SISTEMI I MODELI U FUNKCIJI PODSTICANJA SAMOSTALNOG UČENJA

Proučavajuci pedagošku i didaktičku literaturu došli smo do saznanja da veći broj inovativnih nastavnih sistema i modela podstiče i razvija učeničku samostalnost u učenju. U svrhu našeg istraživanja izdvojićemo heuristički i problemski nastavni sistem, te istraživački i projektni nastavni model, jer oni pored toga što podstiču samostalnosti u učenju imaju i za cilj razvoj kritičkog i stvaralačkog mišljenja učenika. Heuristička nastava se bazira na tome da nastavnici misaono podstiču učenike da shvate, razumiju i poimaju nastavne sadržaje. Nastavnik učenike podstiče da samostalnim radom i učenjem otkriju nova znanja. "Učenik je motivisan iznutra, jer je u neprestanom međudjelovanju sa vršnjacima pri otkrivanju mogućih rješenja i novih spoznaja" (Jukić, 2012, str.18). Heuristička nastava sastoji se od nekoliko međusobno povezanih koraka. Prvi korak odnosi se na motivisnost učenika da svoju pažnju usmjerene u željenom pravcu. U drugom koraku nastavnik usmjerava pažnju učenika na određene nastavne sadržaje, te na taj način podstiče učenike da preispitaju svoje prethodno znanje, prikupljaju nove informacije i postavljaju pitanja. Treci korak je učeničko suočavanje sa određenim kontradiktornostima ili eventualnim poteškoćama i preprekama. Četvrti korak obuhvata učeničko postavljanje pitanja koja će im pomoći da odrede što više mogućih rješenja. Peti korak je testiranje rješenja. I posljednji šesti korak je "heureka" ili pronalazak rješenja (Jukić, 2012). Problemska nastava u svojoj osnovi obuhvata nastavni rad u okviru kojeg učenike treba staviti u situaciju posmatranja, upoređivanja, razlikovanja i razmišljanja. Akcenat problemske nastave je u iskustvenom učenju, gdje se učenici podstiču da se snalaze u novim situacijama. Osnovni cilj ove nastave je da učenici identifikuju problem, te da rješenjima dođu do opštih i novih spoznaja. Struktura problemske nastave obuhvata posmatranje i uočavanje problema, definisanje problema, postavljanje hipoteza, provjeravanje hipoteza i prihvatanje ili odbacivanje hipoteza (Poljak, 1977). Naime, u literature postoje različite varijante problemske nastave. Tako na primjer Pecko (2015) problemsku nastavu dijeli na sljedeće etape: motivaciju, upoznavanje problema, rješavanje problema, izvođenje istraživanja koje podrazumijeva vježbanje i ponavljanje i provjeravanje – primjenu. Istraživačka nastava zasniva se na idejama konstruktivističke teorije. U osnovi konstruktivizma je nadogradnja postojeceg znanja na predznanje i razvoj kritickog misljenja (evokacija, razumijevanje značenja i refleksija). Istraživačka nastava slijedi šemu naučnog istraživanja. Model naučnog istraživanja u nastavi obuhvata sljedece faze: posmatranje prirode, postavljanje istraživačkih pitanja, razvoj plana istraživanja, realizacija istraživanja, analiza podataka, pisanje izvjestaja, interpretacija rezultata i nova istraživačka pitanja (Garašić & Ništ, 2016). Nadalje, u ovoj nastavi je veoma važno djecu naučiti kako da dođu do istraživačkog pitanja ili ideje. Jedan od načina je da učenici nauče da posmatraju,

dokumentuju, nadopunjavaju radeći u grupi ili paru i na kraju rezimiraju i konstruišu značenje. Projektna nastava ima za cilj razvoj funkcionalnog znanja učenika. Obilježja projektne nastave su da je orijentisana prema interesima učenika. Učenici i nastavnici zajednički utvrđuju ciljeve projekta, vrste i metode učenja, te kriterijume procjenjivanja. U centru projektne nastave je određena tema ili problem koji je moguće riješiti ako se poveže sa drugim nastavnim predmetima (interdisciplinarnost). Takođe, bitna odrednica ove nastave je razvoj socijalnih kompetencija učenika putem zajedničkog rada i učenja. Didaktičke smjernice projektne nastave su (Auchman et al., 2002): razlikovanje učenika po individualnim sposobnostima i potrebama, usvajanje informacija i razjašnjavanje konteksta i struktura pomoću primjera (egzemplarno učenje), posredovanje sposobnosti samostalnog učenja i samostalne upotrebe znanja (naučiti (kako) učiti, naučiti (kako) upotrijebiti, naučiti (kako) posredovati), i povezivanje teoretsko-pojmovnog učenja i učenja putem konkretnog djelovanja i eksperimentisanja.

METODE RADA

U okviru predmeta našeg empirijskog istraživanja ispitivali smo nivo razvijenosti komponenti osposobljenosti za samostalno učenje (TOSU), koje podrazumijevaju: sposobnosti i tehnike učenja (brzina i razumijevanje, T1, T2 i T3), zatim sposobnosti za učenja novog gradiva (T4) i interpretaciju geografske karte i grafikona (T5 i T6); osposobljenosti za pronalaženje potrebnih informacija i samostalnog učenja učenika (T7). Cilj istraživanja je da utvrdimo postoji li značajna povezanost osposobljenosti učenika za samostalno učenje i znanja učenika iz matemetike i istorije, te opšteg školskog uspjeha učenika osmog razreda osnovne škole. Respektujući problem i predmet, te analogiju povezanosti sa ciljem i zadacima našeg istraživanja polazimo od glavne hipteze koja glasi: Možemo pretpostaviti da je osposobljenost učenika za samostalno učenje statistički značajno povezana sa obrazovno-vaspitnim postignućima učenika osmog razreda. U našem empirijskom istraživanju primjenili smo slijedeće naučno-istraživačke instrumente: Test osposobljenosti za samostalno učenje (TOSU Forma T), autora Magdalene Jovanović-Ilić i Marije Krsmanović. Zatim standardizovane testove znanja iz matematike i istorije (TZMM i TZIST): test znanja iz matematike obuhvatao je nivoe i strukture znanja iz matematike: poznavanje osnovnih matematičkih pojmova i operacija; razumijevanje i shvatanje relacija između veličina i primjena stečenih znanja u rješavanju matematičkih zadataka, te stvaralačku primjenu znanja u rješavanju složenijih matematičkih problema (Ilić, 1998, str. 28-29). Standardizovani test znanja iz istorije obuhvatao je nivoe i strukture znanja programskih sadržaja predviđenih iz istorije za osmi razred. Istraživanje je realizovano na uzorku od 325 učenika osmog razreda (157 učenika ili 48,31% i 168 učenica ili 51,69%) u tri osnovne škole, što čini 15,38% populacije učenika osmog razreda na nivou grada Banja Luke. Naše empirijsko istraživanje realizovano je u novembru i decembru mjesecu 2018. godine. Prilikom statističke obrade podataka korišteni su statistički postupci: analiza distribucija i x^2 kvadrat test, Pirsonov koeficijent korelacije (r), multipla regresiona analiza. U skladu sa etičkim normama i standardima dobili smo saglasnost direktora škola, zatim održali roditeljske sastanke i upoznali roditelje učenika osmog razreda sa ciljem našeg empirijskog istraživanja, načinom njegove realizacije, kao i povjerljivosti i anonimnosti dobijenih podataka nakon provedenog istraživanja. Roditelji učenika osmog razreda dali su pismenu saglasnost za realizaciju našeg empirijskog istraživanja. Učenici osmog razreda prije same realizacije

istraživanja upoznati su takođe sa ciljem našeg empirijskog istraživanja, kao i načinom popunjavanja instrumenata/testova.

REZULTATI I DISKUSIJA

U interpretaciji rezultata empirijskog istraživanja, prvo prezentujemo one koji se tiču razvijenosti sposobnosti i tehnika za samostalno učenje, a zatim rezultate provjere hipoteza. Pokazatelji razvijenosti sposobnosti i tehnika za samostalno učenje odnose se na razvijenost sposobnosti i tehnika učenja, samostalnosti učenika u učenju novog gradiva, osposobljenosti za samostalnu interpretaciju geografske karte i grafikona, osposobljenosti za pronalaženje potrebnih informacija i samostalnog učenja učenika. O ovom konstruktu zaključci su izvedeni na osnovu dobijenih rezultata (Tabela 1.) na Testu osposobljenosti za samostalno učenje (TOSU).

Tabela 1. Razvijenost sposobnosti i tehnika učenja
Table 1. Developing skills and learning techniques

	Mjere deskriptivne statistike								
TOSU	**N**	**M**	**SE M**	**SD**	**W**	**Sk**	**Ku**	**χ^2**	**f**
IsiTUb (T1)	293	13,34	0,26	4,47	20,00	-0,83	-0,12	297,68	18
IsiTUr (T2)	292	3,28	0,13	2,27	5,17	0,89	0,71	218,41	11
ISiTU b/r (T3)	263	2,36	0,094	1,51	2,29	0,13	-0,53	235,63	5
IRSiT za SU	293	289,48	4,44	76,16	5800,61	-1,19	1,42	97,15	8

$p<0,01$

Ako se posmatraju ukupni rezultati dobijeni na Testu osposobljenosti za samostalno učenje (TOSU) možemo kazati da učenici posjeduju određen stepen opšte osposobljenosti za samostalno učenje. Vrijednost χ^2 kvadrata statistički je značajna na nivou $p<0,01$. Prva tri testa (T1/ISiTUb, T2/ISiTUr, T3/IsiTUb/r) koja ispituju razvijenost sposobnosti i tehnika učenja ukazuju na razvijenost sposobnosti i tehnika učenja. Takođe, na osnovu dobijenih rezultata našeg empirijskog istraživanja možemo konstatovati da su učenici osmog razreda u određenom stepenu ovladali tehnikama čitanja, ali ne u dovoljnoj mjeri potrebnoj za samostalno učenje. Zapravo, učenici nisu osposobljeni za tehnike čitanja koje su u funkciji povećanja brzine čitanja, vježbanja fleksibilnog čitanja, traganja za značenjem riječi, rečenica/odlomka neophodnih za razvijanje sposobnosti i tehnika samostalnog učenja. Učenici osmog razreda čitaju letimično, nemaju razvijene sposobnosti funkcionalnog čitanja (važnog faktora elementarne osposobljenosti učenika), čitaju letimično, na preskok... I rezultati testa Ispitivanja novog gradiva (T4), ukazuju da je u učenika relativno razvijena sposobnost učenja novog gradiva, ali ne u dovoljnoj mjeri potrebnoj da učenici mogu samostalno ovladati sadržajima koji se tiču obrade novog gradiva. Vrijednost aritmetičke sredine je $M=3,04$, a χ^2 kvadrata statistički značajna na nivou $p<0,01$. Slični rezultati su i na testu Interpretacija geografske karte, Testu interpretacija grafikona i Testu osposobljenosti učenika za pronalaženje potrebnih informacija. Može se konstatovati da ukupni rezultati na testu TOSU (T1, T2, T3, T4, T5, T6 i T7), koji se odnose na ispitivanje sposobnosti i tehnike učenja (brzina), ispitivanje sposobnosti i tehnike učenja (razumijevanje), ispitivanje sposobnosti i tehnike učenja (brzine i razumijevanja), indeks razvijenosti sposobnosti i tehnika za samostalno učenje, ispitivanje novog gradiva, interpretacija geografske karte, interpretacija grafiokona i osposobljenost za nalaženje potrebnih obavještenja, ukazuju:

- da učenici posjeduju određen stepen opšte osposobljenosti za samostalno učenje (izražen stepen razvijenosti sposobnosti i tehnika učenja),

- da stepen osposobljenosti za samostalno učenje varira (relativno razvijena sposobnost učenja novog gradiva) u zavisnosti od vrste osposobljenosti za učenje koja se traži (prisutne su razlike u stepenu osposobljenosti učenja: snalaženje na geografskoj karti, stepenu osposobljenosti vezane za razumijevanje i čitanje teksta ili traženja potrebnih informacija),
- da je stepen osposobljenosti za samostalno učenje na svome razvojnom putu s obzirom na uzrasne karakteristike učenika osmog razreda.

Stoga konstrukt moramo posmatrati isključivo kao razvojni s obzirom na uzrasne karakteristike učenika osmog razreda (prelazak sa konkretnih na formalne operacije u mišljenju); da stepen osposobljenosti za samostalno učenje zavisi od društvene sredine, posebno uticaja škole u kojoj je osposobljenost za samostalno učenje neophodno podsticati adekvatnim didaktičko-metodičkim strategijama u obrazovno-vaspitnom procesu. Nakon što smo ukazali na rezultate koji ukazuju na sposobnost učenika za samostalno učenje, i izveli zaključke na osnovu rezultata dobijenih na Testu osposobljenosti za samostalno učenje (TOSU), naša pomoćna hipoteza glasi: Pretpostavljamo da učenici starijeg osnovnoškolskog uzrasta osposobljeni za samostalno učenje, postižu bolji školski uspjeh. U ovoj hipotezi provjeravan je odnos osposobljenosti za samostalno učenje i opšteg školskog uspjeha učenika na kraju školske godine (Tabela 2.). I ovaj put, u cilju provjere hipoteze korištena je korelaciona analiza.

Tabela 2. Opšte sposobnosti za samostalno učenje i školski uspjeh na kraju godine
Table 2. General skills for self-learning and school success at the end of the year

Test osposobljenosti za samostalno učenje (TOSU)		**Opšti školski uspjeh**
Test 1 (ISiTUb) Ispitivanje sposobnosti i tehnike učenja (brzina)	r	0,150*
	p	0,010
	N	293
Test 2 (ISiTUr) Ispitivanje sposobnosti i tehnike učenja (razumijevanje)	r	-0,015
	p	0,800
	N	292
Test 3 (ISiTUb/r) Ispitivanje sposobnosti i tehnike učenja (brzine i razumijevanja)	r	0,028
	p	0,647
	N	263
Indeks razvijenosti sposobnosti i tehnika za samostalno učenje	r	0,160**
	p	0,009
	N	263
Test 4 (TING) Ispitivanje novog gradiva	r	0,072
	p	0,212
	N	302
Test 5 (TIGK) Interpretacija geografske karte	r	0,105
	p	0,074
	N	292
Test 6 (TIG) Interpretacija grafiokona	r	0,137*
	p	0,028
	N	259
Test 7 (TOSTI) Osposobljenost za nalaženje potrebnih obavještenja	r	0,020
	p	0,728
	N	290
Total skor na testu opšte osposobljenosti za samostalno učenje	r	0,128*
	p	0,021
	N	324

U provjeri ove hipoteze ostvarene su četiri statistički značajne korelacije. Sve one su svojim predznakom pozitivne i ukazuju na činjenicu da su učenici koji ostvaruju bolji

uspjeh u školi istovremeno i osposobljeniji za samostalno učenje. To je vidljivo na osnovu indeksa osposobljenosti za samostalno učenje (r=0,160 i p=0,009). Ova korelacija je ujedno jedina statistički značajna na nivou p<0,01. Među ostalim su veze uspjeha sa testom Ispitivanja sposobnosti i tehnike učenja (r=0,150 i p=0,010), zatim testom Interpretacija grafikona (r=0,137 i p=0,028) i Total skor Testom opšte osposobljenosti za samostalno učenje (r=0,128 i p=0,021). Kako se vidi iz p vrijednosti sve ove korelacije su statistički značajne na nivou 0,05. U našem slučaju na osnovu dobijenih rezultata empirijskog istraživanja može se zaključiti da bolji opšti uspjeh u školi imaju učenici koji su osposobljeniji za samostalno učenje (r=0,160 i p=0,009). Ostvarena statistički značajna korelacija na nivou .05 između opšteg uspjeha učenika i Testa interpretacija grafikona (TIG), Ispitivanja sposobnosti i tehnika učenja i Total skorom opšte osposobljenosti za samostalno učenje, ukazuje da učenici koji su osposobljeniji za samostalno učenje, ostvaruju bolji opšti uspjeh na kraju školske godine. Međutim, istovremeno treba naglasiti da to ne može biti jednoznačan zaključak. Naime, značajan broj testova Testa osposobljenosti za samostalno učenje (Učenje novog gradiva, Interpretacija geografske karte, Traženje potrebnih informacija), kao pojedinačne forme, nisu se pokazale značajnim u ovom slučaju. Vrlo vjerovatno je to posljedica činjenice da značajn broj učenika ima određen stepen podrške ili pomoći u učenju; da bez obzira radi li se o određenim afirmativnim oblicima roditeljske ili neke druge podrške i pomoći učeniku pri učenju ili hladnom roditeljskom preslišavanju napamet naučene lekcije, bez razumijevanja, to sigurno izaziva određen uticaj na obrazovna postignuća učenika u školi. Hipotezu koja glasi: Pretpostavljamo da učenici starijeg osnovnoškolskog uzrasta osposobljeni za samostalno učenje postižu bolji školski uspjeh na kraju školske godine, djelimično prihvatamo imajući u vidu ograničenja koja ona nosi sa sobom.

Naša slijedeća pomoćna hipoteza glasi: Postoji statistički značajna korelacija između osposobljenosti učenika za samostalno učenje i postignuća na standardizovanim stestovima znanja iz matematike i istorije. Naime, u ovoj pomoćnoj pretpostavci provjeravan je odnos osposobljenosti učenika za samostalno učenje i postignuća na standardizovanim testovima znanja iz matematike i istorije (Tabela 3.).

Tabela 3. Opšte sposobnosti za samostalno učenje i postignuća učenika na testu znanja
Table 3. General abilities for independent learning and achievement of students on the test of knowledge

Test osposob. za samost. učenje (TOSU)		**Ocjena iz mm**	**Ocjena na TZMM**	**Ocjena iz ist.**	**Ocjena na TZIST**
Test 1 (ISiTUb) Ispitivanje sposobnosti i tehnike učenja (brzina)	R	0,146*	-0,032	0,044	0,056
	P	0,022	0,581	0,457	0,343
	N	246	293	292	293
Test 2 (ISiTUr) Ispitivanje sposobnosti i tehnike učenja (razumijevanje)	R	-0,085	-0,009	-0,046	-0,081
	P	0,184	0,873	0,437	0,166
	N	245	292	291	292
Test 3 (ISiTUb/r) Ispitivanje sposobnosti i tehnike učenja (brzine i razumijevanja)	R	-0,042	0,049	0,066	-0,068
	P	0,534	0,428	0,287	0,274
	N	218	263	262	263

Indeks razvijenosti sposobnosti i tehnike za samostalno učenje	R	0,154*	0,018	0,120	0,059
	P	0,023	0,767	0,052	0,340
	N	218	263	262	263
Test 4 (TING) Ispitivanje novog gradiva	R	-0,004	0,020	0,124*	0,079
	P	0,953	0,727	0,031	0,172
	N	255	302	301	302
Test 5 (TIGK) Interpretacija geografske karte	R	0,224**	-0,066	-0,019	0,131*
	P	0,000	0,261	0,742	0,025
	N	245	292	291	292
Test 6 (TIG) Interpretacija grafikona	R	0,144*	0,045	0,017	0,138*
	P	0,035	0,468	0,789	0,027
	N	213	259	259	259
Test 7 (TOSTI) Osposobljenost za nalaženje potrebnih obaveštenja	R	0,120*	-0,012	0,099	0,086
	P	0,046	0,833	0,076	0,122
	N	277	324	323	324
Total skor na testu opšte osposobljenosti za samostalno učenje	R	0,975**	0,518**	0,458**	0,792**
	P	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	277	277	276	277

U provjeri ove hipoteze može se reći da su dobijeni očekivani i zanimljivi rezultati. Niti jedna od varijabli koje pokazuju uspjeh iz matematike i istorije (ocjene sa standardizovanih testova znanja iz istorije i matematike, TZIST i TZMM i ocjene na kraju školske godine), ne obiluju statistički značajnim korelacijama, ali ih opet sadrže upravo onoliko (i prema sadržaju i prema visini veza), koliko je potrebno da takav nalaz proglasimo smislenim i logičnim. Ukoliko se pogledaju veze koje osposobljenost učenika za samostalno učenje ostvaruju sa ispitivanim predmetima vidi se, da su one najveće ukoliko se test TOSU posmatra u cjelini, odnosno opšta osposobljenost učenika za samostalno učenje. Njihove vrijednosti korelacije između opšte sposobnosti za samostalno učenje i ocjena su: ocjena iz matematike na kraju školske godine (r=0,975 i p=0,000), ocjena na testu znanja iz matematike, TZMM (r=0,518 i p=0,000), ocjena na testu znanja iz istorije, TZIST (r=0,792 i p=0,000) i ocjena iz istorije na kraju školske godine (r=0,458 i p=0,000). Sve dobijene veze su pozitivne i statistički značajne na nivou .01. Može se konstatovati da bolje rezultate iz matematike i istorije postižu oni učenici osmog razreda koji su osposobljeniji za samostalno učenje: iz matematike na kraju školske godine, a iz istorije na standardizovanom testu znanja (TZIST). Dalje, što se tiče matematike, vidimo da najveću vezu ostvaruje sa Interpretacijom geografske karte (r=0,224 i p=0,000) statistički značajnom na nivou p<0,01. Ostale veze su statistički značajne na nivou p<0,05, a tu spadaju Interpretacija grafikona (r=0,144 i p=0,035) i Ispitivanje sposobnosti i tehnike učenja (r=0,146 i p=0,022). Statističke veze koje opšta ocjena na kraju školske godine iz matematike ostvaruje sa Interpretacijom geografske karte i Interpretacijom grafikona, može se objasniti time što je razvijenost grafičkih sposobnosti u vezi sa aritmetičkim sposobnostima: veći stepen razvijenosti grafičkih sposobnosti utiče na postignuća učenika iz matematike (npr. nastavne teme o mnogouglovima, krugu i opštim ciljevima ovih tema...). Sa druge strane, ocjene na kraju školske godine iz istorije ne pokazuju statistički značajnu korelaciju sa osposobljenosti za samostalno učenje, dok ocjene na standardizovanom testu (TZIST) iz istog predmeta sadrže nekoliko statistički značajnih veza. Istina, one nisu izražene, ali su svakako očekivane. To su Interpretacija geografske karte (r=0,131 i p=0,025) i Interpretacija grafikona (r=0,138 i p=0,027).

Dakle, treća pomoćna hipoteza, koja glasi: Postoji statistički značajna korelacija između osposobljenosti učenika za samostalno učenje i postignuća na standardizovanim testovima znanja iz matematike i istorije prihvata se djelimično i to onim dijelom koji se tiče odnosa matematike i osposobljenosti učenika za samostalno učenje. Na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti da razvijenija osposobljenost učenika za samostalno učenje daje mogućnost učeniku da postiže bolje ocjene iz matematike, dok se to za istoriju ne može reći. Vjerovatno je u pitanju način učenja koji je u istoriji svakako ograničeniji. Učenici uče bez razumijevanja, sa ciljem da reprodukuju činjeničko znanje. U učenju nije prisutna „primjena stečenog znanja, analiza, sinteza i evaluacija, s obzirom da zahtijeva određen stepen samostalnosti" (Stojaković, 2006, str. 171) koji nije razvijen kod učenika. Reprodukovano, činjeničko znanje učenici zapamte, ali vrlo brzo nisu u stanju da ga prepoznaju, ponovo reprodukuju ili primjene naučeno. Gradivo koje uče, sam način učenja (kampanjski, prisutna ekstrinsička motivacija, bez cilja i strategije učenja), nedovoljno razvijen stepen samostalnosti ne pruža mogućnosti da se razvija divergentno, konvergentno, kritičko i stvaralačko mišljenje.

ZAKLJUČCI

Rezultati našeg empirijskog istraživanja ukazuju da učenici osmog razreda posjeduju određen stepen opšte osposobljenosti za samostalno učenje; da stepen osposobljenosti za samostalno učenje varira u zavisnosti od vrste osposobljenosti učenja, te ga moramo posmatrati isključivo kao razvojni. Takođe, učenici još uvijek nemaju izgrađen unutrašnji lokus odgovornosti za učenje, nemaju kriterije za pravljenje plana učenja, ne poznaju svoje vlastite kognitivne stilove, kompetencije, kognitivne prednosti i nedostatke. Rezultati empirijskog istraživanja ukazuju i na pedagoške implikacije u nastavnoj praksi. Između ostalog na potrebu za permanentnim stručnim usavršavanjem nastavnika u cilju poboljšanja kvaliteta nastave i školskog učenja; rasterećenju nastavnih programa i kvalitetnijem raspoređivanju programskih sadržaja (u našem slučaju matemmatike i istorije); izdvajanju trajno vrijednih sposobnosti znanja i umijeća i njihovih ishoda; potrebu da se ishodi učenja pomjeraju ka višim kognitivnim procesima i zahtjevima; preferiranju aktivnih i interaktivnih modela nastavnog rada, koji bi na interesantan način promovisali i stimulisali u školi i praksi (putem oglednih, inovativnih časova) sposobnosti učenja. Dobijeni rezultati istraživanja ukazuju i na potrebu daljeg proučavanja ove problematike. Shodno tome, korisno bi bilo da se eksperimentalno provjere nastavni sistemi i modeli i njihov uticaj na samostalno učenje, te da se u okviru istraživanja obuhvate i drugi nastavni predmeti i populacije učenika. Takođe smatramo važnim i istraživanja koja bi obuhvatala ispitivanje stavova nastavnika i roditelja o samostalnom učenju učenika.

LITERATURA

1. Andrilović, V. (2001). *Samostalno učenje*. Jastrebarsko: Naklada slap.
2. Auchmann, M., Bauer, L., Doppelbauer, A., Hölzl, E., & Winkler, S. (2002). *Projektna nastava. Prijedlozi za primjenu*. Sarajevo: K-education.
3. Behrmann, D. (2003). *Selbstgestenertes lernen Herausforderungen an die Weiterbildungs organisation Bertelsman verlag*. Beielefeld: Bertelsmann.

4. Delors, J. (1998). *Učenje, blago u nama*. Zagreb: Educa.
5. Fredriksson, U., & Hoskins, B. (2007). The development of learning to learn in a European context. *The Curriculum Journal*, 18(2), 127-134.
6. Garašić,D. i Ništ, M. (2016). Istraživačka ili istraživački usmjerena nastava. Preuzeto 3. maja 2019 sa http://www.inovativnaskola.eu/uploads/6.Istrazivacka-nastava.pptx.
7. Gardner, H. (2005). *Disciplinirani um*. Zagreb: Educa.
8. Gojkov, G. (1992). Uticaj osposobljenosti za samostalno i racionalno učenje na školski uspjeh učenika VIII razreda osnovne škole. *Nastava i vaspitanje*, 4-5, 399-407.
9. Ilić, M. (1998). *Nastava različitih nivoa složenosti*. Beograd: Učiteljski fakultet.
10. Jukić, J. (2012). *Heuristička nastava* (Doktorska disertacija). Osijek: Univerzitet Josip Juraj Strossmayer, Fakultet humanističkih i društvenih znanosti.
11. Knowles, M. (1975). *Directed Learning*. New York: Association Press.
12. Mihajlović, T. (2013). *Samostalno učenje i obrazovno-vaspitna postignuća učenika.* Banja Luka: Grafid.
13. Milat, J. (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Pecko, L. (2015). Utjecaj problemske nastave na aktivnost učenika u nastavi prirode. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 10(22), 69-88.
15. Poljak, V. (1977). *Nastavni sistemi*. Zagreb: Pedagoško – književni zbor.
16. Potkonjak, N. i Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. Radonjić, S. (2004). *Psihologija učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
18. Ranogajec, J. (1979). *Samostalnost učenika i domaći zadaci učenika u osnovnoj školi s produženim boravkom*. Zagreb: IRO, Školska knjiga.
19. Rijavec, M., Vidović Vizek, V., Miljković, D. & Štetić Vlahović, V. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Educa.
20. Рот, Н. (2004). *Општа психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
21. Stojaković, P. (1981). *Razvijanje sposobnosti učenja*. Sarajevo: Svjetlost.
22. Stojaković, P. (2006). *Višestruke sposobnosti za učenje*. Banja Luka: Biblioteka naučne monografije.
23. Zarevski, P. (2007). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

TJELESNE AKTIVNOSTI KAO VAŽAN FAKTOR RAZVOJA DJETETA RANOG I PREDŠKOLSKOG UZRASTA

PHYSICAL ACTIVITIES AS AN IMPORTANT FACTOR FOR DEVELOPING EARLY AND PRESCHOOL CHILD'S GROWTH

Ilda BEKRIĆ
Javna ustanova „Djeca Sarajeva“, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT
Današnja djeca svoje slobodno vrijeme sve više provode na mobilnom telefonu ili računaru te pred televizorom, a sve manje se kreću. Ovakav vid korištenja slobodnog vremena i nedostatka kretanja dovodi do situacije da je sve više djece sa asocijalnim ponašanjem, nemaju dovoljno razvijene komunikacijske vještine te se osjećaju nezadovoljno i neispunjeno. Sport i tjelesne aktivnosti pridonose psihofizičkom razvoju djeteta, izgrađuju karakter i olakšavaju prilagođavanje društvenoj zajednici. Tjelesne aktivnosti za djecu ranog i predškolskog uzrasta, osim zadovoljavanja dječije potrebe za pokretom, povećavaju otpornost dječijeg organizma na bolesti, utiču na razvoj motoričkih sposobnosti te omogućavaju djetetu usvajanje sportskih znanja i vještina. Također mogu uticati i na druge aspekte dječijeg razvoja kao što su razvoj ličnosti djeteta, socio-emocionalni i saznajni razvoj. Cilj ovog rada je prikazati rezultate koje smo dobili provodeći projekat sprotsko-rekreacijskog tipa s djecom ranog i predškolskog uzrasta. Projekat se provodio četiri mjeseca u vrtiću „Ilijaš“, JU „Djeca Sarajeva“ u kojem je učestvovalo 55-oro djece. Testiranjem djece su se dobili rezultatie koji pokazuju da su djeca zainteresovana za tjelesne aktivnosti i sport, poboljšana je fina i gruba motorika, uticalo se na održavanje ravnoteže i koordinacije pokreta. Djeca su pokazala veliki interes za saradnju, pomaganje jedni drugima te se pokazao veliki uticaj na razvoj socijalizacije i drugarstva među djecom.

Ključne riječi: tjelesne aktivnosti, prirodni oblici kretanja, zdravlje, razvoj djeteta

ABSTRACT
Children today spend more time on their phones, computers or by watching TV, less than moving. This way of spending some free time, lack of movement leads to a situation of growing number of children with unsocial behaviour, low developed communication skills and dissatisfaction. Sport and physical activities contribute psychophysical development of a child, develop the character and make a community adaptation easier. Physical activities for children of early and preschool growth, except satisfying children's need for movements, increase resistance of children's organism on illness affects, development of motoric abilities and enable adoption of sport knowledge and skills. They also can influence other aspects of children's development, such as personal development of a child, emotional and cognitive development. The aim of this work is to show the results which we got by doing the sport recreational project with children of early and preschool growth.The project was carried out for four months in kindergartens “Ilijas”, JU “Djeca Sarajeva”, 55 children participated in this project. By testing

the children we got the results which show us that the children are interested in physical activities and sport, they improved their balance maintaining and movement coordination.

Key words: physical activities, natural form of moving, health, child development

UVOD

Temeljna vrijednost života čovjeka je zdravlje. Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (WHO) definicija zdravlja kaže da je zdravlje stanje potpunog tjelesnog, mentalnog i socijalonog blagostanja, a ne samo odsutnost bolesti. Tjelesni odgoj i bavljenje sportskim aktivnostima, bilo rekreativno ili profesionalno, ima za cilj da sačuva zdravlje čovjeka. Tjelesne aktivnosti su od veoma velikog značaja za djecu predškolskog uzrasta. Veoma je bitno poznavanje tjelesnog i motoričkog razvoja djece, njihove kognitivne sposobnosti, koje su osnovne odlike njihovih motoričkih sposobnosti, psihičkog razvoja, na koji način djeca grade socijalne i emocionalne odnose sa drugima, koja su njihova interesovanja, stavovi, problemi i dileme. Kroz tjelesni odgoj i aktivnosti prilagođen mogućnostima djece predškolskog uzrasta, uticat ćemo na lakšu komunikaciju s djecom, lakše će se motivisati za interakciju s drugom djecom, uticati na pravilan rast i razvoj dječijeg organizma, te samim bavljenjem tjelesnim aktivnostima uticati na zdravlje i očuvanje zdravlja predškolske djece.
Značaj tjelesnog odgoja upućuje na neophodnost posvećivanja odgovarajuće pažnje pri izboru sadržaja, metoda i oblika rada sa predškolskom djecom. Pri tome je važno voditi računa o osnovnim karakteristikama djece ovog uzrasta kako bi se sa uspjehom realizirali postavljeni ciljevi i zadaci. Aktivnosti koje se provode u okviru tjelesnog odgoja treba da budu protkane radošću, veseljem, spontanošću i neusiljenošću. Na taj način biće lakše realizirati postavljene ciljeve i zadatke tjelesnog odgoja.

OSNOVNI OBLICI KRETANJA

U radu s djecom predškolskog uzrasta ne dolazi u obzir prisila, uporno traženje tačnog izvođenja nekog pokreta, prevelika opterećenja, jer će djeca sama prekinuti rad, odnosno odustati od saradnje, a to je najopasnije. Rad sa djecom predškolske dobi treba biti usredotočen na što prirodnije aktivnosti i suradnju (Findak,1995).
Hodanje je jedno od osnovnih čovjekovih motoričkih oblika kretanja. Pozitivno utičena cjelokupan organizam, a osobito na lokomotorni sustav. Prilikom hodanja treba posebno poticati djecu na pravilno držanje. Prilikom vježbi hodanja treba početi s jednostavnim zadacima (obično hodanje), zatim se prelazi na hodanje s ubrzanim i usporenim tempom, potom hodanje po smanjenoj površini, hodanje na prstima/peti. Trčanje je osnovno motoričko kretanje čovjeka. Pokreti ruku i nogu za vrijeme trčanja kod djece su veoma dobro usklađeni, koordinacija pokreta ruku i nogu prije se pojavljuje pri trčanju nego hodanju. Djeca predškolskog uzrasta trče punim stopalom jer nemaju elastičnost stopala.
Skakanje u daljinu, u visinu i u dubinu mogu raditi i djeca predškolskog uzrasta. Skakanje podrazumijeva zadovoljavanje i drugih zahtjeva (veća koordiniranost, veća smjelost, sposobnost mjerenja udaljenosti okom, ravnoteža, snaga mišića). Djeca predškolskog uzrasta imaju problema s doskokom jer doskaču na ispružene noge,

umjesto da saviju noge. Skakanje treba početi oponašanjem životinja (jednostavniji skokovi). Za djecu predškolskog uzrasta nije bitno da u skakanju postignu što veću daljinu ili visinu, nego da skaču što pravilnije, da doskoče na savijene noge.
Kotrljanje, bacanje, hvatanje i gađanje su motoričke kretnje, koje se razlikuju od hodanja i trčanja, a posebno se razlikuje gađanje u cilj. Pri bacanju u cilj potrebno je usavršiti koordinaciju pokreta ruka-oko, a također uskladiti pokrete nogu i trupa. U početku dijete lakše kotrlja loptu nego što je baca. Kotrljanje je prva i osnovna radnja koju dijete provodi u prvom kontaktu s loptom ili sličnim predmetima koji se mogu kotrljati. Bacanje podrazumijeva prilagođenost djeci, njihovim mogućnostima. Djeca bacaju predmete različitih oblika, veličina i težina. Hvatanje lopte je s obje ruke, najprije se uči s mjesta, a potom iz kretanja. Kad djeca nauče kotrljati i bacati loptu, tad se prelazi na učenje gađanja loptom i mogu se izvoditi igre gađanja loptom u cilj.
Puzanje i provlačenje su vježbe koje utiču na rast i razvoj kičme i kičmenog stuba, jačanje leđnih mišića, ramena i držanje tijela. Puzanje treba provoditi u primjerenim, higijenskim uvjetima, može se izvoditi na različite načine (ležeći na trbuhu, četveronoške…).
Penjanje je prirodni oblik kretanja koja djeca izvode čim prohodaju. Pri penjanju kod djece se razvijaju mišići ramena, trbušni i prsni mišići, mišići nogu i te djeca penjanjem razvijaju opću snagu.
Potiskivanje i vučenje za djecu predškolskog uzrasta može biti jako naporno. Djeca nemaju sposobnost procjenjivanja načina potiskivanja i daljine vučenja pa semogu ozlijediti. Te aktivnosti moraju biti kratkotrajne i pod nadzorom odgojitelja/profesora tjelesnog i zdravstvenog odgoja.
Dizanje i nošenje su aktivnosti koje djeca vole i vrlo su korisne ako su težina i oblik predmeta primjereni njihovom uzrastu. Imaju pozitivan utjecaj na dinamičku snagu mišića ruku i ramenog pojasa, na leđnu i trbušnu muskulaturu te na mišiće nogu. Djeca mogu dizati i nositi punjene loptice, lopte, palice. Prilikom dizanja i nošenja predmeta moramo voditi računa o težini predmeta, težina može biti od 1- 2 kg.

TJELESNE AKTIVNOSTI I IGRA

Igra je najautonomnija čovjekova aktivnost i najizrazitiji oblik dječje aktivnosti. Igra je temelj za rast i razvoj dječjeg organizma. Potječe iz fiziološke potrebe djeteta za tjelesnom aktivnošću i postizanjem povoljnog emotivnog stanja kao pozitivne posljedice zadovoljavanja njegove biološke potrebe za kretanjem. Igra ima veliku odgojnu važnost, dijete postaje čovjek koje se podvrgava pravilima igre, pokušava nadmudriti druge, iskorištava svoje potencijale… Igra je osnovni sadržaj tjelesnog vježbanja. Igra mora biti primjerena razvojnim karakteristikama djece (Findak, 1995).
Prirodni oblici kretanja (trčanje, puzanje, penjanje, skakanje itd.), osnovni su elementi igara djece predškolske dobi pa su zbog toga psihološki bliski, zanimljivi i stimulativni uregulaciji energetskog disbalansa, ali i korisno sredstvo za poticanje razvoja psihohomotoričkih sposobnosti (Kosinac, 2009).
Djeca kroz igru uče, usvajaju nova saznanja. To je urođena potreba djeteta. Kroz igru trebamo planirati i usmjerene aktivnosti tjelesnog odgoja. Kroz dobro isplaniranu tjelesnu aktivnost možemo uticati na cjelokupan razvoj dječijeg organizma. Potrebno je djecu poticati na učestvovanje u tjelesnim aktivnostima i vježbicama jer ćemo im tako

stvoriti naviku svakodnevnog tjelesnog vježbanja, što doprinosi zdravlju i omogućuje pravilan rast i razvoj djeteta. Učestvovanjem u tjelesnim aktivnostima kod djece stvaramo naviku koju će pratiti i u budućnosti te će se pokazati interes za tjelesnim i sportskim aktivnostima. Dijete je najlakše zainteresirati za tjelesno vježbanje kroz igru, pa ćemo djecu motivistati za vježbanje kroz razne pokretne igre. Svi sadržaji i aktivnosti moraju biti dinamični i zanimljivi, provedeni kroz igru, ali istovremeno imati uticaj na dječiji razvoj.
Obzirom da današnja djeca previše vremena provode igrajući igrice ili gledaju previše TV, potrebno ih je motivirati da se bave tjelesnim aktivnostima. Djeca koja se manje kreću, igraju ili druže sa svojim vršnjacima, postaju anksiozna, pretila, smanjena im je interaktivna socijalizacija, komunikativne sposobnosti su im lošije, a sve to jako loše utiče na pravilan i zdrav razvoj djeteta. Sve više se roditeljima preporučuje da djecu uključuju u organizovane i kvalitetno osmišljene programe za tjelesne aktivnosti ili male školice sporta u kojima tjelesne aktivnosti i vježbe provode profesori tjelesnog odgoja ili licencirani treneri. Tjelesne aktivnosti moraju biti osmišljene prema sposobnostima i uzrastu djece.

SPORTSKO–ANIMACIJSKI PROGRAM

Opći cilj predškolskog odgoja i obrazovanja je osigurati optimalne i jednake uslove da svako dijete od rođenja do polaska u školu, razvija i ostvaruje svoje pune potencijale i kompetencije kroz različite vidove kvalitetnog i profesionalno autonomnog institucionalnog i vaninstitucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja. U skladu sa najnovijim naučnim dostignućima neophodno je najmlađoj populaciji osigurati uslove za optimalan tjelesni, intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj.
U toku školske godine u radu s djecom predškolskog uzrasta, profesori predškolskog odgoja imaju obavezu i zadatak da dva puta mjere morfološke karakteristike djece. Prema prvim podacima morfološkog mjerenja djece, odgajatelji su uočili značajna odstupanja kod rasta djece. Odgajatelji su uočili odstupanja u rastu i razvoju kod djece s obzirom na uzrasnu dob u vidu povećane težine djece, te u nespretnom kretanju djece prilikom svakodnevnih tjelesnih vježbica u sklopu dnevnih aktivnosti koje se provode u vrtiću. Također motorika i motoričke sposobnosti (i gruba i fina motorika) su slabije razvijeni. U razgovoru s pojedinim roditeljima saznali smo da djeca puno vremena provode za računarima i igrajući igrice na mobitelima, što je veliki problem današnjice. Također, nekvalitetno provođenje slobodnog vremena ima loš uticaj na rast i razvoj organizma te može doći do štetnih posljedica na zdravlje djece. Roditelji u današnjem užurbanom vrtlogu života i rada najčešće nemaju vremena za bavljenjem sportom i sportskim aktivnostima. Izgovarajući se umorom i potrebnim odmorom za nadolazeće radne obaveze, često se zanemari kvalitetno provođenje slobodnog vremena. Imajući u vidu sve ove informacije odlučili smo da provedemo projekat koji će poticati djecu na vježbe i tjelesne aktivnosti.
Projekat je imao za cilj uključivanje što većeg broja djece predškolske uzrasne dobi u sportsko-animacijski program i bavljenje tjelesnim i zdravstvenim odgojem, te poticanje djece na bavljenje tjelesnim aktivnostima kao jednog od preduslova za zdrav rast i razvoj dječijeg organizma.
Ovim projektom željeli su se realizovati sljedeći zadaci:

- Osigurati uslove za normalan rast i razvoj djece, za očuvanje njihovog života i zdravlja, te razviti otpornost dječijeg organizma.
- Pratiti i njegovati tjelesni razvoj i razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti.
- Sistemski uticati na oblikovanje aparata za kretanje i pokreta, te uticati na pravilno držanje tijela.
- Cjelokupnim radom na tjelesnom i zdravstvenom odgoju stvarati zdrave osnove za svakodnevnim bavljenjem tjelesnom kulturom, te djecu pripremiti za nastavak tjelesnog i zdravstvenog odgoja u osnovnoj školi.
- Poticati i zainteresirati djecu za bavljenjem sportom i sportskim aktivnostima, tjelesnim vježbama te zadovoljiti dječiju potrebu za pokretom.
- Kroz raznovrsne oblike tjelesnih aktivnosti u radu s djecom predškolskog uzrasta razvijat će se prirodni oblici kretanja djece-hodanje, trčanje, skakanje, penjanje, provlačenje, puzanje, bacanje, hvatanje, gađanje, kolutanje i niz drugih koji će se usavršavati u pokretnoj igri.

Metode u radu koje su korištene za rad s djecom predškolskog uzrasta su osnovne didaktičke metode tjelesnog i zdravstvenog odgoja:

- metode učenja po modelu/imitacija,
- metoda pokazivanja/demonstracija,
- metoda žive riječi/verbalni metod.

Oblici rada s djecom: frontalni, grupni, individualni, lančani oblik rada.

Za djecu predškolskog uzrasta su predloženi slijedeći sadržaji:

- Vježbe oblikovanja za razvijanje orijentacije u prostoru,
- Vježbe za razvoj motoričkih sposobnosti,
- Koordinacija pokreta, koordinacija ruku i nogu, preciznost, brzina, okretnost, ravnoteža,
- Usvajanje kretnih navika sportskih igara, sportske i ritmičke gimnastike, plesova i dječjih igara.

Djeca koja budu pohađala sportsko-animacijski program imat će priliku prolaziti kroz tjelesne aktivnosti uz stručno vodstvo profesora tjelesnog i zdravstvenog odgoja, uz inicijalnu i završnu analizu antropoloških karakteristika svakog djeteta pojedinačno.

Program sportskih aktivnosti je pohađalo 55-oro djece uključenih u cjeloviti razvojni program vrtića „Ilijaš“, JU „Djeca Sarajeva“ Sarajevo, a program su provodili profesori tjelesnog odgoja. Tjelesne aktivnosti su provođene jedanput sedmično po 35 minuta. Tjelesne aktivnosti i vježbice su djeca radila u grupama formiranim prema uzrastu (grupa djece od 3 godine, 4 godine, 5 godina, 6 godina). Sportsko-animacijski program je trajao 4 mjeseca i djeca su pohađala sistemski organizovane tjelesne aktivnosti. Aktivnosti koje su djeca radila su provođene kroz igru, te su vježbe bile prilagođene dječijim sposobnostima i mogućnostima. Kroz projekat djeca su pokazala interes za vježbanjem i tjelesnim aktivnostima, zadovoljena je dječija prirodna potreba za pokretom, uticalo se na razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti kod djece. Kroz vježbe i organizovane igre smo uticali na koordinaciju pokreta i održavanje ravnoteže kod djece. Također se poboljšala komunikacija i saradnja među djecom, te se stvorila navika za svakodnevnim tjelesnim vježbanjem gdje su djeca pokazala svoju želju za vježbanjem na poligonima sa i bez prepreka. Pozitivna strana je to što djeca s radošću i velikim interesom pristupaju realizaciji tjelesnih aktivnosti. Također smo od

roditelja dobili povratnu informaciju da djeca i kući pričaju o tjelesnim aktivnostima i kako su od roditelja tražili da se i oni uključe u neke od tjelesnih vježbica.

ZAKLJUČAK

Igra je urođena aktivnost svakog čovjeka. Kroz igru kao osnovno sredstvo dječijeg života možemo uticati na sve razvojne aspekte djeteta. U današnje vrijeme, vrijeme napredne tehnologije i igranja igrica, pažnju treba posvetiti onom što je potrebno da bi djeca imala normalan rast i razvoj i bila zdrava. Jedna od tih osnovnih potreba koja je potrebna za izgradnju i razvoj djece su tjelesne aktivnosti. Od njegovanja i razvijanja osnovnih oblika kretanja koje su svakom čovjeku urođene sposobnosti, do sistemski organizovanih tjelesnih aktivnosti koji imaju veliki značaj za sva razvojna područja djeteta. Sportsko-animacijski program koji je pohađalo 55-oro djece je pokazao da su djeca s velikim interesom pristupila tjelesnim aktivnostima, pozitivno je uticao i na razvojna područja djece. Ostvarili smo bolju komunikaciju među djecom te znatno uticali na motoričke sposobnosti i koordinaciju pokreta kod djece. Djeca posmatraju odrasle i oni su im uzor za učenje. Ako mi djecu potičemo i navikavamo na bavljenje tjelesnim aktivnostima od malih nogu i potičemo ih na sport, stvorit će naviku za iste i kad odrastu.

LITERATURA

1. Findak, V. (1995). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju, priručnik za odgojitelje*. Zagreb: Školska knjiga
2. Kosinac, **Z.** (2009). Igra u funkciji poticaja uspravnog stava i ravnoteže u djece razvojne dobi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LV(22), 11-22. Preuzeto 28. aprila 2019. sa http://hrcak.srce.hr/47426

UTICAJ ORALNOFACIJALNIH ODSTUPANJA NA GOVORNU RAZUMLJIVOST

IMPACT OF OROFACIAL DEVIATIONS ON SPEECH INTELLIGIBILITY

Lejla JUNUZOVIĆ-ŽUNIĆ[1], Silva BANOVIĆ[1], Elvira OGREŠEVIĆ[2], Zamir MRKONJIĆ[1]

[1]Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina
[2]Osnovna škola „Cazin II“, Ćuprija, Cazin, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Svakodnevno se izmjenjujemo u ulogama slušatelja i govornika, a u kojoj će nas mjeri netko razumjeti kad smo govornici ovisi o brzini govora, greškama koje pravimo pri izgovoru glasova, prozodijskim i rezonantskim karakteristika glasova, paralingvističkim odlikama, kontekstu dijaloga i slično. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati uticaj strukturalnih i funkcionalnih oralnofacijalnih odstupanja na govornu razumljivost kod djece niže osnovnoškolske dobi. Uzorak ispitanika činilo je 78 učenika, od prvog do petog razreda, oba spola. Kod ispitanika kod kojih su utvrđena oralnofacijalna odstupanja uočeno je da je nedostatak sjekutića najviše uticao na razumljivost riječi, te nedostatak sjekutića u kombinaciji sa protruzijom. Postotak razumljivih iskaza bio je najmanji kod ispitanika kod koji je utvrđen kratak frenulum, dok su kod ispitanika sa dijastemom iskazi bili najrazumljiviji, u odnosu na ostala oralnofacijalna odstupanja. Razumljivost riječi je bila najbolja kod ispitanika sa dijastemom. Utvrđen je značajni uticaj oralnofacijalnih odstupanja na postotak razumljivih iskaza u govoru ispitanika, ali ne i riječi ako se posmatraju samostalno. Orofacijalno ispitivanje i procjena govorne razumljivosti su važne komponente govorne procjene. Kombinirani ortodontski i logopedski tretman mogu poboljšati govornu razumljivost kod djece sa stukturalnim i/ili funkcionalnim odstupanjima koja se pravovremeno otkriju, dijagnosticiraju i uključe u tretman.

Ključne riječi: govorna razumljivost, oralnofacijalna odstupanja

ABSTRACT

We change each day in the roles of listeners and speakers, and in which measure someone understands what we talk depends on the speed of our speech, the mistakes we make in voice pronunciation, the prosodic and resonant characteristics of voice, paralinguistic qualities, context of dialogue, etc. The aim of this study was to investigate the influence of structural and functional orofacial deviations on speech intelligibility in primary school children. The sample of respondents was 78 pupils, from the first to the fifth grade, both sexes. In subjects with oral or facial deviations, it was observed that missing incisor had the most influence on the intelligibility of word, and the missing incisor in combination with the protrusion. Percentage of comprehensible sentences was the lowest in subjects with a short frenulum, while in subjects with diastema the statements were most intelligible compared to other oral of facial deviations. The intelligibility of words was the best in subjects with diastema. The significance of the effect of orofacial deviations on the percentage of comprehensible sentences in the respondent's speech was determined, but not of the words when they were examined independently. Orofacial examination and examination of speech intelligibility are very important part of

speech estimation. Combined orthodontic and speech treatments can improve speech intelligibility in children with structural and/or functional deviations that are early discovered, diagnosed and involved in treatment.

Key words: speech intelligibility, orofacial deviation

UVOD

Govorni signal nosi ogromnu količinu informacija neophodnu za efikasnu komunikaciju te je veoma važno osigurati njegov kvalitetan prijenos i razumijevanje poruka koje on nosi (Ostrogonac, 2010). Govor većine djece sa normalnim, tipičnim razvojem je u potpunosti razumljiv u dobi od četiri godine (López-Pérez, Borges-Yáñez, & López-Morales, 2008). Govorna razumljivost se može definisati kao mjera koliko jasno osoba govori da je njegov ili njen govor razumljiv slušatelju (Leddy, 1999; prema Kumin, 2006). Govorna razumljivost je u direktnoj vezi s artikulacijskom preciznošću (Peeters, 2008), a uredan izgled i postavljenost artikulatora, kao i uredna motorna kontrola nad artikulatorima utiču na artikulacijsku preciznost. Svaka produkcija govornog zvuka je jedinstven, temeljno neponovljiv događaj, a analiza produkcije ovisi o sposobnostima slušanja, obuci i subjektivnoj procjeni ispitivača. S druge strane, o razumljivosti govora može suditi onaj tko prima i tumači govornu poruku (López-Pérez, Borges-Yáñez, & López-Morales, 2008). Razumljivost govora odražava kontinum sudova od nerazumljiv do potpuno razumljiv, a između su sudovi koji mogu uključivati sljedeće: govor je obično nerazumljiv, govor je djelomično razumljiv, govor je razmuljiv, ali sadrži značajan broj grešaka ili greške u govoru se povremeno javljaju u kontinuiranom govoru. Razumljivost varira u odnosu na nivo komunikacije i slušatelja; jedna riječ sa nepoznatim slušateljem, konverzacija sa poznatim slušateljem; konverzacija sa nepoznatim slušateljem (Bernthal & Bankson, 2004). Testovi razumljivosti govora koriste se u različitim kontekstima radi ispitivanja ograničenja vezanih uz govorne komunikacijske značajke: (1) govornika (npr. govornici s teškoćama, osobe koje uče drugi jezik), (2) slušatelja (npr. osobe koje imaju gubitak sluha) i (3) kanal za prijenos (npr. za procjenu sustava javnih adresa). Ovisno o pitanju istraživanja, stvarni zadatak će se razlikovati od: čitanja glasno, ponavljanja i prenošenju popisa jezičnih stavki (obično riječi), ali u svim slučajevima izračunava se razumljivost, na postotak govornih jedinica koje su ispravno identificirane (Fontan, 2017). Govorna razumljivost je pogođena individualnim faktorima, ali i interakcija ovih specifičnih faktora može utjecati na razumljivost osobe (Kumin, 2001; prema Kumin, 2006).

Postoje mnogi faktori koji utiču na razumljivost, koji uključuju: Broj pogrešno izgovorenih glasova. Općenito, što je veći broj glasova koji se pogrešno izgovaraju, slabija je razumljivost; tip (oblici) pogrešno izgovorenih glasova. Naprimjer, omisije i adicije ponekada rezultiraju u slabijoj razumljivosti u odnosu na neke supstitucije ili distorzije; nekonzistentnost grešaka; greške pri izgovoru vokala; brzina govora, posebno ako je govor prebrz ili spor; tipične prozodijske karakteristike govora, kao što su abnormalna intonacija ili naglasci; dužina lingvističke kompleksnosti riječi i korištenih iskaza; nedovoljan intenzitet vokala, disfonija, hipernazalnost ili hiponazalnost; disfluentnosti, posebno teške disfluentnosti koje ometaju sadržaj; nedostatak gesti ili paralingvističkih odlika koje pomažu razumijevanje; okolina u

kojoj se testira (kao što je kuća naspram klinike); klijentova anksioznost u vezi situacije testiranja; klijentova nedovoljna upoznatost sa stimulus materijalima; klijentov nivo umora. Umor posebno djeluje na veoma malu djecu, starije klijente ili klijente sa određenim neurološkim poremećajima; kliničareva sposobnost da razumije „manje razumljiv“ govor; kliničareva upoznatost sa klijentom i kontekstom onog što klijent govori (Shipley & McAfee, 2004; Bernthal & Bankson, 2004). Razumljivost prirodnog govora je jedna od rijetkih subjektivnih veličina za čije mjerenje postoji egzaktan metod. Korištenjem kratkih riječi bez značenja, tzv. logatoma, moguće je dobiti procentualnu mjeru razumljivosti govora u određenom prostoru (Ostrogonac, 2010). Uloga oralno-facijalnog ispitivanja je identificirati ili isključiti strukturalne ili funkcionalne faktore koji su povezani sa komunikacijskim poremećajima. Validna interpretacija oralno-facijalnog ispitivanja zahtijeva razumjevanje anatomskih, fizioloških i neuroloških osnova oralno-facijalnih struktura i njihovih funkcija, u kombinaciji sa iskustvom u izvođenju oralno-facijalnog ispitivanja i procjenom odnosa između facijalnog integriteta i komunikacijske funkcije (Bernthal & Bankson, 2004). Nekoliko općih opservacija oralno-facijalnog ispitivanja i moguće kliničke implikacije su sljedeće: abnormalna boja jezika ili farinksa, abnormalna visina ili širina palatalnog luka, devijacija jezika ili uvule na lijevo ili desno, uvećane tonzile, nedostatak zuba, siromašan intraoralni pritisak, izbočenje brazde odmah iza gornjih prednjih zuba, kratak lingvalni frenulum, slab ili odsutan faringelnih refleks i slabost usana, jezika ili vilice (Shipley & McAfee, 2004). Istraživanja u Hrvatskoj, kao i ona u svijetu, potvrdila su ortodontske anomalije kod 50 do 80% od ukupnog broja pregledane djece. Ti se podaci odnose na redovnu populaciju djece, a koliko je autorima poznato u literaturi ne postoje slični podaci o djeci s govornim poremećajima, kao o zasebnoj populaciji (Vranić i Hunski, 1990). Poboljšanje ili održavanje razumljivosti govora središnji je cilj u govorno-jezičnoj terapiji. Najbolja klinička praksa i provedba dokazne baze za intervencije sugeriraju da mjerenje razumljivosti predstavlja vitalnu ulogu u kliničkom odlučivanju i praćenju (Miller, 2013).
Cilj ovog istraživanja bio je ispitati uticaj strukturalnih i funkcionalnih oralnofacijalnih odstupanja na govornu razumljivost kod djece niže osnovnoškolske dobi.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika činila su djeca niže osnovnoškolske dobi (od prvog do petog razreda), oba spola, sa područja općine Cazin. Istraživanjem je obuhvaćeno 2132 djece iz 11 centralnih osnovnih škola na području općine Cazin, a u svrhu provođenja ovog istraživanja izdvojeno je 78 djece kod kojih je dijagnosticiran artikulacijski i/ili fonološki poremećaj. Prosječna dob ispitanika iznosila je 8 godina i 2 mjeseca. Minimalna dob ispitanika bila je 6 godina i 1 mjesec, a maksimalna 11 godina i 3 mjeseca (sa rasponom od 5 godina i 2 mjeseca).

Uzorak varijabli

Uzorak varijabli činile su a*namnestičke varijable:* (dob djece-izražena u mjesecima), spol i školska dob djeteta; *varijable razumljivosti:* procenat razumljivih riječi (%RR), procenat razumljivih iskaza (%RISZ); o*ralnofacijalna odstupanja*: kratak frenulum i

nedostatak zuba, uvećane tonzile, kratak frenulum, dijastema, nedostatak sjekutića i protruzija, nedostatak sjekutića, ukršten zagriz, progenija, protruzija.

Način provođenja istraživanja i mjerni instrumenti

Istraživanje je provedeno u 11 osnovnih škola na području općine Cazin. Svi ispitanici su individualno ispitani. Govorna razumljivost je procjenjena na način da se koristila procedura identifikacije otvorenog seta riječi prema kojoj se računa broj razumljivih riječi u snimljenom govornom uzorku gdje je ispitivač transkribirao govorni uzorak, te je određen postotak identificiranih razumljivih riječi. Transkripcija govornog uzorka urađena je imenovanjem slika iz Testa artikulacije (slike 1-4) (Salihović i Junuzović-Žunić, 2009) i uzorka spontanog govora. Na osnovu navedene procedure izračunat je postotak razumljivih riječi i postotak razumljivih iskaza. U svrhu dobijanja podataka o oralnofacijalnim odstupanjima urađen je orofacijalni pregled i procjena. Dobiveni rezultati procjene unešeni su u obrazac za oralnofacijalno ispitivanje.

Metode obrade podataka

Podaci su obrađeni uz pomoć statističkog kompjuterskog paketa SPSS 21. Izračunati su frekvencijski pokazatelji, a s ciljem utvrđivanja prognostičke valjanosti prediktorske varijable oralnofacijalnih odstupanja u odnosu na kriterijsku varijablu koja opisuje postotak razumljivih riječi i postotak razumljivih iskaza u govoru ispitanika primijenjena je regresijska analiza.

REZULTATI I DISKUSIJA

Oralnofacijalnim pregledom ispitanika utvrđena su sljedeće odstupanja kod ispitanika: kratak frenulum i nedostatak zuba, uvećane tonzile, kratak frenulum, dijastema, nedostatak sjekutića i protruzija, nedostatak sjekutića, ukršten zagriz, progenija, protruzija.

Slika 1. Postotak razumljivih riječi kod ispitanika sa različitim oralnofacijalnim odstupanjima
Figure 1. Percentage of comprehensive words in subjects with different orofacial deviations

Na Slici 1. može se uočiti postotak razumljivosti govora ispitanika kod kojih su utvrđena različita oralnofacijalna odstupanja. Analizom se može utvrditi da je nedostatak sjekutića (60,85% razumljivosti) najviše uticao na razumljivost riječi kod ispitanika u ovom istraživanju, te nedostatak sjekutića u kombinaciji sa protruzijom (61,37% razumljivost). Razumljivost riječi je bila najbolja kod ispitanika sa dijastemom (88,05%).

Slika 2. Postotak razumljivih iskaza kod ispitanika sa različitim oralnofacijalnim odstupanjima
Figure 2. Percentage of comprehensive utterance in subjects with different orofacial deviations

Iskazi ispitanika sa oralnofacijalnim odstupanjima bili su najmanje razumljivi kod onih kod kojih je utvrđen kratak frenulum (12,66% razumljivosti), dok su kod ispitanika sa dijastemom iskazi bili najrazumljiviji (57,71%), u odnosu na ostala oralnofacijalna odstupanja (Slika 2.).

Hunski (1994) navodi kako postoji stanovita međuovisnost između ortodontskih anomalija i poremećaja govora. Prema ortodonskoj i logopedskoj literaturi, prednja denticija je veoma važna u artikulaciji. Pozicija gornjih i donjih sjekutića se smatra najvažnijim okluzivnim varijablama koje mogu uticati na izgovor određenih glasova, naročito prisustvo otvorenog zagriza koji je najčešće povezan sa distorzijama bezvučnog glasa /s/ (Levis, 1971; Guaj Isar, 1978; Laine, 1987, 1992; Laitinen,1999; sve prema Junuzović, 2005). Prednji otvoreni zagriz vjerojatno ima manje od 5% djece (López-Pérez i sar., 2008). Otvoreni zagriz može se stvoriti jezičnim potiskivanjem, jezičnim stavom ili mandibularnim položajem (Pedrazzi, 1997).

Kratki jezični frenulum je česta strukturalna abnormalnost s nepoznatim mehanizmima nastanka. Učestalost pojave kod novorođenčadi može biti čak 4%. Frenulum može biti vlaknast ili mišićav, a veza može biti potpuna ili djelomična. Najčešće se ankiloglosija smatra izoliranim stanjem kod osobe urednog razvoja (Khan, Sharma i Sharma, 2017). Kratki jezični frenulum može uzrokovati probleme, ako ograničava kretanje jezika (Klockars, 2013).

Ukupna prevalencija ortodontskih anomalija u Zadru na uzorku predškolske djece je 47,50%. Prema dijagnozi na prvom mjestu je gubitak zuba (13,28%), zatim slijede otvoreni zagriz (12,62%), primarna kompresija (7,64%), unakrsni zagriz (4,90%), trauma (2,65%), pokrovni zagriz (2,32%), dijastema (1,99%), ostale anomalije (1,32%), te progeni kompleks (0,66%), s većom incidencijom kod dječaka nego kod

djevojčica (Visković, Vujanović i Brčić, 1990). Jin Son (2010) je proveo istraživanje u kojem se ispitivalo kako procenat tačnih konsonanata izdvojenih iz pojedinih riječi utiče na govornu razumljivost i govornu prihvatljivost. Istraživanjem su bile obuhvaćene tri starosne grupe djece: devetero djece sa rascjepljenim nepcem, devetero sa artikulacijskim poremećajem i devetero djece urednog razvoja. Rezultati su pokazali da je postotak točnih konsonanata kod djece sa rascjepljenim nepcem bio znatno niži nego onaj kod djece sa artikulacijskim poremećajem ili normalne djece u razvoju. Međutim, govorna razumljivost riječi djece sa rascjepljenim nepcem je bila niža samo u poređenju sa normalnom djecom u razvoju i nije bilo neke znatne razlike između tri grupe u odnosu na govornu prihvatljivost.

Maksilarna dijastema nastaje kao dio normalnog stomatološkog razvoja (Abraham i Kamath, 2014). Dijastema izaziva blage distorzije u izgovoru glasova, te su vjerovatno zbog toga ispitanici sa dijastemom imali najbolju razumljivost. Nedostatak zuba, rijetki zubi, nepravilno smješteni zubi, neadekvatna zubna proteza, sve su to nepravilnosti koje mogu izazvati nepravilan izgovor glasova. Postoji mnogo strukturalnih problema u ustima, kao što su gubitak jednog ili dva prednja zuba, ili općenito deficijencija zuba, koje mogu stalno ili privremeno uticati na govor. Međutim, mnoga djeca sa ovakvim tipom oralnog deficita nemaju nikakvih problema u govoru. U većini slučajeva ortodontske nepravilnosti nisu primarni uzrok težih artikulacijskih poremećaja, izuzev kod kongenitalnih anomalija koje su praćene rascjepom usne ili nepca (Salihović i sur., 2006). Dijagnoza smanjene razumljivosti sama po sebi ne pruža informacije koje vode ka odgovarajućem tretmanu. Neki drugi faktoru, kao što su na primjer slabost oralno motornih vještina ili brz govor trebaju biti identificirani i tretirani kako bi se poboljšala govorna razumljivost. Moguće je izdvojiti odvojene faktore koji utiču na govornu razumljivost putem govorne procjene, tako da se ovi specifični faktori mogu procijeniti i tretirati (Kumin, 2003a; 2003b; 2002a; 2002b; 2001; 1994; Kumin & Adams, 2000; Miller & Leddy, 1999; Rosin & Swift, 1999; sve prema Kumin, 2006).

U Tabeli 1. predstavljeni su rezultati regresijske analize koja je provedena s ciljem utvrđivanja prognostičke valjanosti prediktorske varijable oralnofacijalnih odstupanja u odnosu na kriterijsku varijablu koja opisuje postotak razumljivih riječi u govoru ispitanika. Rezultati multiple regresijske analize su pokazali da je koeficijent multiple korelacije iznosio 0,12. Koeficijent determinacije nam pokazuje mjeru zajedničkog varijabiliteta varijable kriterija i prediktorskih varijabli. Rezultati pokazuju da je procenat varijance objašnjen kroz koeficijent determinacije (R^2) iznosio 0,014, što objašnjava 1,4% zajedničkog varijabiliteta i statistički se nije pokazao značajnim (p=0,297).

Tabela 1. Multipla regresijska analiza varijable postotak razumljivih riječi u odnosu na prediktorski varijablu oralno-facijalna odstupanja

Table 1. Multiple regression analysis of variable percentages of comprehensible words in relation to prediction variable orofacial deviations

R	R^2	Adjusted R^2	St.Er.E	df	F	p
0,12	0,014	0,001	9,64	1	1,103	0,297

Varijabla	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti	t	p
	B	Std. Er.	Beta		
Oralnofacijalna odstupanja	-0,484	0,461	-0,120	-1,050	0,297

U Tabeli 2. predstavljeni su rezultati regresijske analize koja je provedena s ciljem utvrđivanja prognostičke valjanosti prediktorske varijable oralnofacijalnih odstupanja u odnosu na kriterijsku varijablu koja opisuje postotak razumljivih iskaza u govoru ispitanika. Iz rezultata multiple regresijske analize može se uočiti da je koeficijent multiple korelacije iznosio 0,24. Procenat varijance objašnjen kroz koeficijent determinacije (R^2) iznosio je 0,059, što objašnjava 5,9% zajedničkog varijabiliteta i statistički je značajan na nivou 0,03. Značajnost koeficijenta multiple korelacije i koeficijenta determinacije testirana je pomoću F-testa uz 1 stepen slobode, te je utvrđeno da su statistički značajni na nivou 0,03.

Tabela 2. Multipla regresijska analiza varijable postotak razumljivih iskaza u odnosu na prediktorski varijablu oralno-facijalna odstupanja
Table 2. Multiple regression analysis of variable percentages of comprehensible utterance in relation to prediction variable orofacial deviations

R	R^2	Adjusted R^2	St.Er.E	df	F	p
0,24	0,059	0,046	14,5	1	4,734	**0,03**

Varijabla	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti	t	p
	B	Std. Error	Beta		
Oralnofacijalna odstupanja	-1,507	0,693	-0,242	-2,176	**0,03**

Rezultati regresijske analize pokazuju statistički značajan uticaj oralnofacijalnih odstupanja na postotak razumljivih iskaza u govoru ispitanika, ali ne i riječi ako ih posmatramo odvojeno. Autori upozoravaju na potrebu ranog otkrivanja ortodontskih poremećaja radi pravodobne prevencije nepoželjnog razvoja (Ivičević-Desnica, Hunski, & Horga, 2003). Prisutnost otvorenog zagriza pokazatelj je rizika za sposobnost govora. Također prisutnost mandibularnog preklapanja (progenija) je pokazatelj rizika za sposobnost govora i sposobnost žvakanja. Potrebno je identificirati skupine rizika i poboljšati zdravstvene usluge u zajednici (de Carvalho Sales Peres et al., 2011). U kojoj mjeri kombinirani ortodontski i logopedski tretman može rezultirati optimalnim oralnim zdravljem (tj. savršenom dentofacijalnom jedinicom i savršenom artikulacijom) podliježe daljnjem multidisciplinarnom istraživanju (van Lierde, 2015).

ZAKLJUČAK

Kod ispitanika kod kojih su utvrđena orofacijalna odstupanja utvrđeno je da je nedostatak sjekutića najviše uticao na razumljivost riječi, te nedostatak sjekutića u kombinaciji sa protruzijom. Razumljivost riječi je bila najbolja kod ispitanika sa dijastemom. Postotak razumljivih iskaza bio je najmanji kod ispitanika kod koji je utvrđen kratak frenulum, dok su kod ispitanika sa dijastemom iskazi bili najrazumljiviji, u odnosu na ostala oralnofacijalna odstupanja. Postoji statistički značajan uticaj oralnofacijalnih odstupanja na postotak razumljivih iskaza u govoru ispitanika, ali ne i riječi ako se posmatraju samostalno.
Rezultati ovog istraživanja su ističu važnost oralnofacijalnog ispitivanje i procjene govorne razumljivosti kao procedura koje su povezane i veoma značajne u procjeni, iako na žalost, logopedi u Bosni i Hercegovini često ne provode obje procedure. Kod

djece sa stukturalnim i/ili funkcionalnim odstupanjima koja se pravovremeno otkriju, dijagnosticiraju i uključe u odgovarajući tretman, govorna razumljivost može biti značajno poboljšanja.

LITERATURA

1. Abraham, R. & Kamath, G. (2014). Midline diastema and its aetiology-a review. *Dental update* 41(5), 457-460, 462-464.
2. Bernthal, J. E. & Bankson, N. W. (2004). *Articulation and Phonological Disorders.* Boston: Pearson Education, Inc.
3. de Carvalho Sales Peres, S., Goya, S,. Cortellazzi, K. L., Bovi Ambrosano, G. M., de Castro Meneghim, M. & Pereira, A. (2011). Self-perception and malocclusion and their relation to oral appearance and function. *Ciencia & saude coletiva* 16(10), 4059-4066.
4. Fontan, L. (2017). *Assessing speech-communication performance: from intelligibility to comprehension*. Poster sesija prezentirana na: Annual conference of the British Society of Audiology. DOI 10.13140/RG.2.2.33057.81766
5. Hunski, M. (1994). Akustička analiza govornog statusa ispitanika s ortodontskim anomalijama. *Acta stomatologica Croatica,* 28(4), 261-270.
6. Ivičević-Desnica, J., Hunski, M. i Horga, D. (2003**).** Izgovorni i ortodontski poremećaji u predškolskoj dobi. *Govor* 20 (1), 147-156.
7. Jin Son, H. (2010). Comparisons of the Percentage of Correct Consonants, Speech Intelligibility, and Speech Acceptability of Single-Syllable Words in Children with Cleft Palate, Children with Functional Articulation Disorder, and Typically Developing Children.[Abstrakt]. *Korean Journal of Communication Disorders* 15, 397-410.
8. Junuzović, L. (2005). *Artikulacijske karakteristike glasova u djece predškoslske dobi.* (Magistarski rad). Tuzla: Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
9. Khan, S., Sharma, S. & Sharma, V. K. (2017). Ankyloglossia: Surgical management and functional rehabilitation of tongue. *Indian Journal of Dental Research* 28(5), 585-587.
10. Klockars, T. (2013). Short lingual frenulum. *Duodecim* 129(9), 947-949.
11. Kumin, L. (2006). Speech inteligibility and childhood verbal apraxia in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice* 10(1), 10-22.
12. van Lierde, K., Luyten, A., D'haeseleer, E., van Maele, G., Becue, L., Fonteyne, E., Corthals, P. & De Pauw, G. (2015). Articulation and oromyofunctional behavior in children seeking orthodontic treatment. *Oral Diseases* 21(4), 483-492.
13. López-Pérez, R.S., Borges-Yáñez, A. & López-Morales, P. (2008). Anterior Open Bite and Speech Disorders in Children with Down Syndrome. *The Angle Orthodontist* 28(2), 221-227.
14. Miller, N. (2013). Measuring up to speech intelligibility. *International Journal of Language & Communication Disorders* 48(6), 601-612.
15. Ostrogonac, S. (2010). *Merenje razumljivosti prorodnog govora*. Rad predstavljen na konferenciji DOGS, Digitalna obrada govora i slike, Iriški Venac.
16. Pedrazzi, M. (1997). Treating the open bite. *Journal of General Orthodontics* 8(1), 5-16.
17. Peeters, M., Verhoeven, L., van Balkon, H. & de Moor, J. (2008). Phonological awereness, foundaton measures and cerebral palsy. *Journal of Intellectual Disability Research* 52(3), 68-78.
18. Salihović, N. & Junuzović-Žunić, L. (2009). Test artikulacije. U: L. Junuzović-Žunić i R. Salihović (Ur.). (2009). *Procjena i dijagnosticiranje artikulacijskih poremećaja*. Tuzla: PrintCom d.o.o. grafički inženjering.

19. Salihović, N., Junuzović-Žunić, L. i Ibrahimagić, A. (2006). *Poremećaji glasa, govora i jezika*. Tuzla: Harfograf.
20. Shipley, K. G. & McAfee, J. G. (2004). *Assessment in speech-language pathology*. USA. Thomson Delmar, INC.
21. Visković, R., Vujanović, M. i Brčić, V. (1990). Prevalencija ortodontskih anomalija te analiza i procjena dentalnog zdravlja djece predškolske dobi unutar triju grupacija u Zadru. *Acta stomatologica Croatica* 24(4), 271-280.
22. Vranić, Đ. i Hunski, M. (1990). Istraživanje povezanosti artikulacijskih poremećaja i ortodontskih anomalija. *Govor,* 7(1), 87-92.

PREVALENCA UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKOG UZRASTA U ODNOSU NA BROJ GREŠAKA I VRIJEME PRILIKOM ČITANJA TEKSTOVA

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PREVALENCE REGARDING NUMBER OF ERRORS AND TIME SPENT DURING READING TEXTS

Mirza SITAREVIĆ[1], Mirela DURANOVIĆ[2], Leila BEGIĆ[2], Zamir MRKONJIĆ[2]

[1]Osnovna škola „Duboki potok“, Srebrenik, Bosna i Hercegovina

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

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi prevalencu učenika osnovnoškolskog uzrasta u odnosu na broj grešaka i vrijeme prilikom čitanja tekstova. Istraživanje je provedeno u „Prvoj osnovnoj školi“ u Srebreniku. Ispitano je ukupno 240 učenika od trećeg do osmog razreda. Uzorak je činilo 120 ispitanika muškog i 120 ispitanika ženskog spola, i to po 40 učenika iz trećih, četvrtih, petih, šestih, sedmih i osmih razreda. Distribucijom učenika koji su napravili određeni broj grešaka prilikom čitanja tekstova utvrđeno je da je od 220 ispitanika njih 12, odnosno 5% napravilo 18 i više grešaka što iznosi više od 10% od ukupnog broja grešaka, na osnovu čega bi ih mogli svrstati u učenike sa teškoćama u čitanju. Najduže utrošeno vrijeme prilikom čitanja tekstova javilo se kod 20, odnosno 8,3% učenika. Naime, djeca su iskazivala teškoće u čitanju koje upozoravaju na veći rizik za nastanak pravih problema u čitanju. Međutim sama brzina čitanja i broj grešaka, bez nekih drugih pokazatelja, nije dostatno za postavljanje bilo kakve dijagnoze u području čitanja, ali je svakako znak za pomnije praćenje i nužnost cjelovitog dijagnostičkog postupka za utvrđivanje eventualnog postojanja poremećaja.

Ključne riječi: prevalenca, učenici, broj grešaka, čitanje tekstova

ABSTRACT

The aim of this reserach was to establish primary school students' prevalence regarding number of errors and time spent during reading texts. The research was conducted in „Prva osnovna škola“ in Srebrenik. Number of students who were tested is 240. Their age is between the third and the eighth grade. There were 120 male and 120 female respondents in the sample, including 40 third-grade, 40 fourth-grade, 40 fifth-grade, 40 sixth-grade, 40 seventh-grade and 40 eighth-grade students. Distributing students who made a certain number of errors during reading texts, it was determined that among 220 respondents 12 of them, actually 5%, made 18 and more errors which amounts more than 10% of the whole number of errors, and based on that, they could be classified as students with reading difficulties. The longest time used during reading texts was noticed with 20 students, which amounts 8,3%. Namely, children were showing reading difficulties which warn of a bigger risk for progression of real reding difficulties. However, the speed of reading and number of errors, without some other indicators, is not enough for diagnosis in the reading area, but it is certainly a sign for closer monitoring and necessity of complete diagnostic procedure for determining the possible existence of a disorder.

Key words: prevalence, students, number of errors, reading text

UVOD

Čitanje predstavlja složenu vještinu koja se odvija specifičnim pokretima očiju, odnosno izmjenjivanjem fiksacija i sakada. Fiksacije predstavljaju zadržavanje pogleda na tačkama unutar teksta, a sakade su skokoviti pokreti između tih točaka (Čagalj, Krilčić i Usorac, 2016). Čitanje je složena psiholingvistička sposobnost za čiju realizaciju su potrebne brojne vještine sa područja percepcije, pamćenja, motorike i jezika (Pašiček, 1988), te proizilazi iz niza pojedinačnih procesa kao što su vidni, govorni, auditivni i semantički procesi. Čitanje obuhvata međusobno povezane i složene komponente: prepoznavanje grafičkih simbola (percepcija), njihovo povezivanje sa odgovarajućim značenjem (shvatanje), korištenje pročitanog – sticanje informacija, doživljavanje sadržaja (primjena) (Ilić, 2000). Tokom glasnog čitanja dolazi do prijenosa vizuelnog koda na govorni kod ili sa vizuelnog na subvokalno čitanje, što ponovo pretpostavlja postojanje svih fonetskih i lingvističkih struktura (Vladisavljević, 1991).

Novija gledišta polaze od stajališta da je čitanje primarno jezička vještina, odnosno da je bitno uvjetovano općom jezičkom sposobnošću (Heilman, Blair, & Rupley, 1986). Ovladavanje vještinom čitanja zahtjeva poznavanje fonologije, lekseme, morfologije i sintakse (Crowe, 2002). Kada govorimo o poremećajima, specifičan poremećaj učenja imaju djeca koja pokazuju poremećaj u jednom ili više psihičkih procesa, uključujući upotrebu ili razumijevanje jezika, govora i pisma (Zrilić, 2011). Naziv specifične teškoće u učenju se koristi za djecu koja nisu u mogućnosti savladati temeljne školske vještine, odnosno za djecu koja ne mogu naučiti čitati, pisati ili računati u toku koji je za to predviđen. Oko 5-10% djece školske populacije ima specifične teškoće učenja. Jedan od najčešćih razloga specifičnih teškoća u učenju jeste disleksija koja se opisuje kao trajni poremećaj u pisanom jeziku, u savladavanju čitanja, pisanja, dijelom i računanja (Galić-Jušić, 2004). Klasična definicija koja je predložena od strane Svjetske federacije neurologa 1968. godine glasi da je disleksija „poremećaj konstitucionalnog porijekla karakterizirana teškoćama u učenju, čitanju, pisanju i spelovanju, unatoč konvencionalnim instrukcijama, adekvatnoj inteligenciji i sociokulturnim prilikama“ (Brazeau-Ward, 1998; prema Duranović i Mrkonjić, 2013). Evropsko udruženje za disleksiju (2007; prema Duranović i Smythe, 2010) navodi da je disleksija različitost koja čini teškim sticanje i korištenje vještina čitanja, spelovanja i pisanja, a da kognitivne teškoće koje se javljaju u pozadini navedeni razlika mogu imati utjecaja na organizacijske vještine osobe, kao i na sposobnosti računanja, te ostale kognitivne i emocionalne sposobnosti. Fabre & Bedoin (2003) navode da djeca sa disleksijom pokazuju velike teškoće u sticanju vještine čitanja, uprkos adekvatnoj inteligenciji i instrukcijama i odsustvu jasnih neuroloških i senzornih poremećaja. Rezultati o učestalosti disleksije variraju, međutim svi autori su utvrdili jako visoku stopu pojavljivanja ove teškoće među ispitanicima. Tako DeFries et al. (1987), Lerner (1989) i Shaywitz et al. (1998) navode da prevalenca disleksije iznosi 3 do 17,5% kod djece školske dobi. Također je utvrđeno da je frekvencija veća kod muških nego kod ženskih osoba (Shaywitz et al., 1990). Cronin (1997) navodi učestalost pojave disleksije od 10 do 25%, Brakus i Golubović (1995) 4,4%, dok Roongpraiwan et al. (2002) navode prevalencu od 5 do 10%. Hulme (1987) iznosi podatak da oko 4% djece ima teškoće u učenju čitanja ili pisanja. 5% do 10% djece od 8 do 10 godina ima izuzetne teškoće u učenju čitanja uprkos uobičajenoj obuci i prosječnoj inteligenciji (Eden, Wood, & Stein, 2003). Disleksija se javlja kod 1 na 25 ljudi (Bower, 2003).

Na osnovu podataka istraživanja provedenog na uzorku od 1000 ispitanika, učenika trećeg razreda redovne osnovne škole na užem području grada Zagreba utvrđeno je 14,5% učenika s teškoćama u čitanju (Hranilović, 1985; prema Duranović, 2003a). Duranović (2003b) je na uzorku učenika trećih i četvrtih razreda u gradskoj osnovnoj školi otkrila 3% učenika sa disleksijom i 0,8% učenika sa disleksijom i disgrafijom, dok je u prigradskoj osnovnoj školi otkrila 5% učenika sa disleksijom i 3% učenika sa disleksijom i disgrafijom.
U ovom istraživanju nastojali smo utvrditi prevalencu učenika osnovnoškolskog uzrasta u odnosu na broj grešaka i utrošeno vrijeme tokom čitanja tekstova. Logopedima je veoma bitno imati podatke o djetetovoj vještini čitanja rečenica, odlomaka i knjiga. Uobičajena je praksa da zamolimo dijete da donese knjigu koju trenutno čita ili da izabere neku knjigu iz svoje kolekcije. Samim tim, njihov izbor određuje nivo čitanja koji im najbolje odgovara. Neki logopedi će uvijek koristiti iste, standardne odlomke koje će davati djeci da čitaju. Navedeno omogućava upoređivanje djeteta sa drugom djecom, te procjenu fluentnosti i tačnosti čitanja (Duranović i Mrkonjić, 2013). Brzina čitanja se povećava kako dijete raste, a tome doprinosi akademski uspjeh (Erden, Kuroglu, & Uslu, 2002). Prosječna brzina čitanja teksta u sebi kod djece sa disleksijom iznosi 217 sekundi, djece sa disleksijom i disgrafijom 241 sekundu, a kod djece bez disleksije i disgrafije 97 sekundi. Sporo čitanje laganog teksta je najbolji pokazatelj da učenici imaju deficit u čitanju, spelovanju i aritmetici (Ackerman & Dykman, 1996).

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno u „Prvoj osnovnoj školi“ u Srebreniku. Ispitano je ukupno 240 učenika od trećeg do osmog razreda. Uzorak je činilo 120 ispitanika muškog i 120 ispitanika ženskog spola, i to po 40 učenika iz trećih, četvrtih, petih, šestih, sedmih i osmih razreda.

Uzorak varijabli

U provedenom istraživanju korištene su anamnestičke varijable i varijable za procjenu vještine čitanja tekstova. Anamnestička varijabla „Razred“ je podijeljena na III, IV, V, VI, VII i VIII razred. Prilikom procjene vještine čitanja tekstova korištena je lista sa tekstovima za ispitivanje čitanja koju je sastavila Matanović-Mamužić (1982) u saradnji sa stručnjacima Savjetovališta za odgoj i obrazovanje djece i omladine u Zagrebu na osnovu čega su utvrđene slijedeće varijable:

- ČTX1VR – vrijeme čitanja teksta broj 1
- ČTX1BG – broj grešaka načinjenih prilikom čitanja teksta broj 1
- ČTX2VR – vrijeme čitanja teksta broj 2
- ČTX2BG – broj grešaka načinjenih prilikom čitanja teksta broj 2
- ČTX3VR – vrijeme čitanja teksta broj 3
- ČTX3BG – broj grešaka načinjenih prilikom čitanja teksta broj 3.

Mjerni instrumenti i način provođenja istraživanja

Matanović-Mamužić (1982) u saradnji sa stručnjacima Savjetovališta za odgoj djece i omladine u Zagrebu sastavila je listu tekstova. Korištena su tri teksta prilagođena učenicima 2, 3 i 4 razreda. Prvi i drugi tekst sastoje se od 6 rečenica, dok se treći sastoji od 8 rečenica. Utvrđen je broj grešaka za sva tri teksta, kao i vrijeme čitanja

tekstova. Maksimalan broj grešaka je iznosio 173. Na ovoj osnovi sastavljeni su tekstovi koji su korišteni i za 5, 6, 7 i 8 razred. U obradi su se kao zasebne varijable obradile ukupno vrijeme i ukupan broj grešaka. Ispitivanje se provodilo individualno sa svakim ispitanikom.

Metode obrade podatka

Nakon provedenog istraživanja dobijeni podaci su obrađeni pomoću kompjuterskog statističkog programa SPSS 8.0 za operativni sistem Microsoft Windows. Izračunati su osnovni statistički parametri: minimalni i maksimalni rezultati, aritmetička sredina i standardna devijacija. Distribucija učenika u odnosu na broj grešaka prilikom čitanja i vremena čitanja predstavljeno je u frekvencijama. Rezultati distribucije ispitanika su prikazani tabelarno i grafički.

REZULTATI

U nastavku, prvenstveno će biti prikazani rezultati analiziranih varijabli pojedinačno u odnosu na razred koji učenici pohađaju, nakon čega će biti prikazani rezultati analiziranih varijabli u odnosu na cijeli uzorak. U Tabeli 1. predstavljeni su rezultati distribucije ispitanika trećih razreda u odnosu na broj grešaka prilikom procjene vještine čitanja tekstova 1, 2 i 3. Iz dobijenih rezultata možemo utvrditi da je 36 učenika (90%) napravilo je od 0-17 grešaka, 3 učenika (7,5%) napravilo je 18-34 grešaka što je 10-20% od ukupnog broja grešaka, a jedan učenik (2,5%) napravio je više od 35 grešaka što je preko 20% od ukupnog broja grešaka.

Tabela 1. Prevalenca učenika 3. razreda u odnosu na broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3

Table 1. Prevalence of 3rd graders in relation to number of errors during reading texts 1, 2 and 3

Broj grešaka	N	%
0-17	36	90
18-34	3	7,5
35 i više	1	2,5

U Tabeli 2. prikazana je distribucija ispitanika trećih razreda u odnosu na dužinu trajanja čitanja tekstova. Iz dobijenih rezultata možemo utvrditi da je prilikom čitanja tekstova utrošeno vrijeme kod 22 učenika (55%) iznosilo između 31-93 sekunde, 13 učenika (32%) je čitalo u trajanju od 94-156 sekundi, dok je za 5 učenika (12,5%) vrijeme čitanja iznosilo između 157-249 sekundi.

Tabela 2. Prevalenca učenika 3. razreda u odnosu na vrijeme prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3

Table 2. Prevalence of 3rd graders in relation to time spent for reading texts 1, 2 and 3

Vrijeme čitanja (sek.)	N	%
31-93	22	55
94-156	13	32
157-249	5	12,5

U Tabeli 3. predstavljeni su rezultati distribucije ispitanika četvrtih razreda u odnosu na broj grešaka prilikom procjene vještine čitanja tekstova 1, 2 i 3. Iz dobijenih rezultata možemo utvrditi da je 37 učenika (92,5%) je napravilo 0-17 grešaka, dok su 3

učenika (7,5%) napravili 18-34 greške što iznosi 10-20% od ukupnog broja grešaka. Učenika sa 35 i više grešaka nije bilo.

Tabela 3. Prevalenca učenika 4. razreda u odnosu na broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3
Table 3. Prevalence of 4th graders in relation to number of errors during reading texts 1, 2 and 3

Broj grešaka	N	%
0-17	37	92,5
18-34	3	7,5
35 i više	0	0

U Tabeli 4. prikazana je distribucija ispitanika četvrtih razreda u odnosu na dužinu trajanja čitanja tekstova. Prilikom čitanja tekstova utrošeno vrijeme kod 19 učenika (47,5%) je iznosilo između 31-93 sekunde, za 13 učenika (32,5%) utrošeno vrijeme iznosi između 94-156 sekundi, a za 8 učenika (20%) najduže vrijeme čitanja iznosi između 157-249 sekundi.

Tabela 4. Prevalenca učenika 4. razreda u odnosu na vrijeme prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3
Table 4. Prevalence of 4th year students in relation to time spent for reading texts 1, 2 and 3

Vrijeme čitanja (sek.)	Broj učenika	%
31-93	19	47,5
94-156	13	32,5
157-249	**8**	**20**

U Tabeli 5. predstavljeni su rezultati distribucije ispitanika petih razreda koji su napravili određen broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3. Iz dobijenih rezultata može se uočiti da je 38 učenika (95%) napravilo ukupno 0-17 grešaka, jedan učenik (2,5%) je napravio 18-34 grešaka što iznosi 10-20% od ukupnog broja grešaka i jedan učenik (2,5%) je napravio više od 35 grešaka, što iznosi više od 20% od ukupnog broja grešaka prilikom čitanja tekstova.

Tabela 5. Prevalenca učenika 5. razreda u odnosu na broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3
Table 5. Prevalence of 5th graders in relation to number of errors during reading texts 1, 2 and 3

Broj grešaka	N	%
0-17	38	95
18-34	1	2,5
35 i više	1	2,5

U Tabeli 6. prikazana je distribucija ispitanika petih razreda u odnosu na dužinu trajanja čitanja tekstova 1, 2 i 3. Prilikom čitanja tekstova utrošeno vrijeme kod 21 učenika (52,5%) je iznosilo između 31-93 sekunde, za 14 učenika (35%) utrošeno vrijeme je iznosilo između 94-156 sekundi, a za 5 učenika (12,5%) vrijeme čitanja je iznosilo između 157-249 sekundi.

Tabela 6. Prevalenca učenika 5. razreda u odnosu na vrijeme prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3
Table 6. Prevalence of 5th graders in relation to time spent for reading texts 1, 2 and 3

Vrijeme čitanja (sek.)	N	%
31-93	21	52,5
94-156	14	35
157-249	5	12,5

U Tabeli 7. predstavljeni su rezultati distribucije ispitanika šestih razreda koji su napravili određen broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3. Tom prilikom 39 učenika (97,5%) su napravila 0-17, a jedan učenik (2,5%) je napravio 18-34 greške što iznosi 10-20% od ukupnog broja grešaka.

Tabela 7. Prevalenca učenika 6. razreda u odnosu na broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3
Table 7. Prevalence of 6th graders in relation to number of errors during reading texts 1, 2 and 3

Broj grešaka	N	%
0-17	39	97,5
18-34	1	2,5
35 i više	0	0

U Tabeli 8. prikazana je distribucija rezultata dužine trajanja čitanja tekstova kod učenika šestih razreda. Prilikom čitanja tekstova utrošeno vrijeme kod 36 učenika (90%) je iznosilo između 31-93 sekunde, za 4 učenika (10%) utrošeno vrijeme iznosi između 94-156 sekundi. Učenika sa vremenom čitanja preko 157 sekundi nije bilo.

Tabela 8. Prevalenca učenika 6. razreda u odnosu na vrijeme prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3
Table 8. Prevalence of 6th graders in relation to time spent for reading texts 1, 2 and 3

Vrijeme čitanja (sek.)	N	%
31-93	36	90
94-156	4	10
157-249	0	0

U Tabeli 9. predstavljeni su rezultati distribucije ispitanika sedmih razreda koji su napravili određen broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3. Iz dobijenih rezultata možemo vidjeti da je 38 učenika (95%) napravilo 0-7 grešaka, a 2 učenika (5%) su napravila od 18-34 greške što iznosi 10-20% od ukupnog broja grešaka. Učenika sa 35 i više grešaka nije bilo.

Tabela 9. Prevalenca učenika 7. razreda u odnosu na broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3
Table 9. Prevalence of 7th graders in relation to number of errors during reading texts 1, 2 and 3

Broj grešaka	N	%
0-17	38	95
18-34	2	5
35 i više	0	0

U Tabeli 10. prikazana je distribucija ispitanika sedmih razreda u odnosu na dužinu trajanja čitanja tekstova. Prilikom čitanja tekstova utrošeno vrijeme kod 32 učenika (80%) je iznosilo između 31-93 sekunde, za 6 učenika (15%) utrošeno vrijeme iznosilo je između 94-156 sekundi, a za 2 učenika (5%) vrijeme čitanja iznosilo je između 157-249 sekundi.

Tabela 10. Prevalenca učenika 7. razreda u odnosu na vrijeme prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3
Table 10. Prevalence of 7th graders in relation to time spent for reading texts 1, 2 and 3

Vrijeme čitanja (sek.)	N	%
31-93	32	80
94-156	6	15
157-249	2	5

U Tabeli 11. predstavljeni su rezultati distribucije ispitanika osmih razreda koji su napravili određen broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3. Dobijeni rezultati istraživanja su pokazali da je 40 učenika (100%) napravilo 0-17 grešaka. Niti jedan učenik nije napravio više od 17 grešaka.

Tabela 11. Prevalenca učenika 8. razreda u odnosu na broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3
Table 11. Prevalence of 8th graders in relation to number of errors during reading texts 1, 2 and 3

Broj grešaka	N	%
0-17	40	100
18-34	0	0
35 i više	0	0

U Tabeli 12. prikazana je distribucija ispitanika osmih razreda u odnosu na dužinu trajanja čitanja tekstova. Prilikom čitanja tekstova utrošeno vrijeme kod 31 učenika (77,5%) je iznosilo između 31-93 sekunde, za 9 učenika (22,5%) utrošeno vrijeme iznosilo je između 94-156 sekundi. Niti jedan učenik nije ostvario vrijeme preko 156 sekundi.

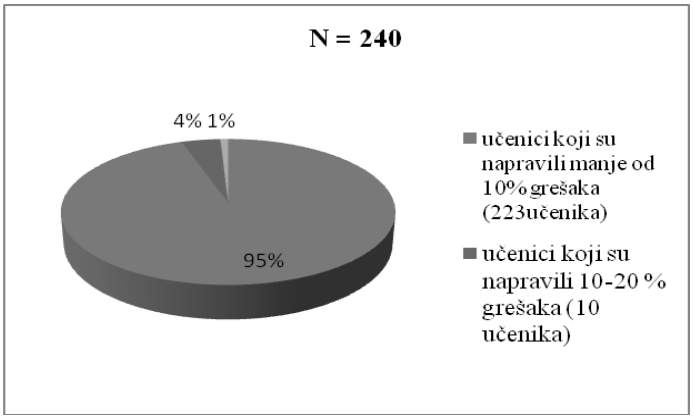
Tabela 12. Prevalenca učenika 8. razreda u odnosu na vrijeme prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3
Table 12. Prevalence of 8th graders in relation to time spent for reading texts 1, 2 and 3

Vrijeme čitanja (sek.)	N	%
31-93	31	77,5
94-156	9	22,5
157-249	0	0

U Tabeli 13. predstavljeni su rezultati distribucije ispitanika čitavog uzorka, nižih i viših razreda, koji su napravili određen broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3. Rezultati istraživanja su pokazali da je 228 učenika (95%) napravilo 0-17 grešaka, 10 učenika (4,2%) je napravilo 18-34 grešaka što je 10-20% od ukupnog broja grešaka, dok su 2 učenika (0,8%) napravili 35 i više grešaka što iznosi više od 20% od ukupnog broja grešaka.

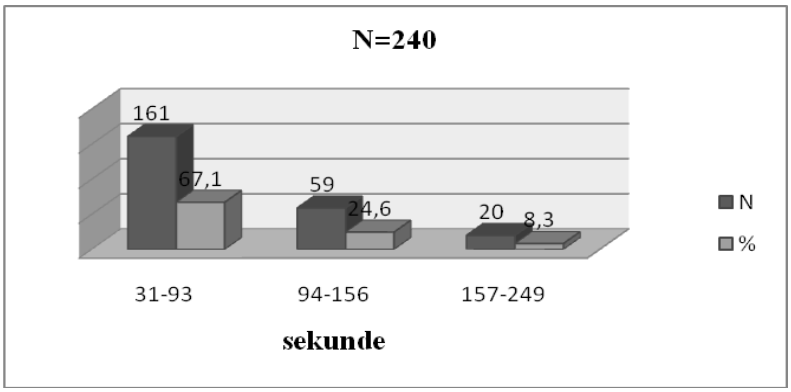
Tabela 13. Prevalenca učenika od 3. do 8. razreda u odnosu na broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1,2 i 3
Table 13. Prevalence of pupils from 3rd up to 8th grade in relation to to number of errors during reading texts 1, 2 and 3

Broj grešaka	N	%
0-17	228	95
18-34	10	4,2
35 i više	2	0,8



Grafikon 1. Distribucija ispitanika prema broju grešaka prilikom čitanja tekstova 1,2 i 3 od 3. do 8. razreda
Chart 1. Distribution of examinees (pupils from 3rd up to 8th grade) in relation tu number of errors while reading texts 1, 2 i 3

Na Grafikonu 1. prikazani su rezultati distribucije ispitanika prema broju grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3 od III do VIII razreda. Možemo uočiti da je 95% učenika napravilo manje od 10% grešaka. Ukupno 10 učenika (4%) je napravilo 10-20% grešaka, a 2 učenika (1%) su napravila više od 20% grešaka.



Grafikon 2. Distribucija ispitanika prema vremenu čitanja tekstova 1,2 i 3 od 3. do 8. razreda
Chart 2. Distribution of examinees (pupils from 3rd up to 8th grade) in relation tu time spent for reading texts 1,2 i 3

Rezultati distribucije ispitanika prema vremenu čitanja tekstova 1, 2 i 3 na cijelom uzorku prikazani su u Grafikonu 2. Utrošeno vrijeme prilikom čitanja serije riječi kod 161 učenika (67,1%) je iznosilo između 31-93 sekunde, 59 učenika (24,6%) je vremenski trebalo između 94-156 sekundi. Za 20 učenika (8,3%) vrijeme čitanja iznosiloje između 157-249 sekundi.

DISKUSIJA

Analizom rezultata distribucije ispitanika trećih razreda u odnosu na broj grešaka prilikom procjene vještine čitanja tekstova 1, 2 i 3 utvrđeno je da je 90% učenika napravilo je od 0-17 grešaka, 7,5% učenika napravilo je 18-34 greške što je 10-20% od ukupnog broja grešaka, a 2,5% učenika napravilo je više od 35 grešaka što je preko 20% od ukupnog broja grešaka. Najduže vrijeme trajanja čitanja tekstova ostvarilo je 5 učenika trećih razreda u trajanju od 157-249 sekundi. Analizom rezultata distribucije ispitanika četvrtih razreda u odnosu na broj grešaka prilikom procjene vještine čitanja tekstova 1, 2 i 3 utvrđeno je da je 92,5% učenika napravilo 0-17 grešaka dok je 7,5% učenika napravilo 18-34 greške što iznosi 10-20% od ukupnog broja grešaka. Najduže vrijeme čitanja tekstova je ostvarilo 20% učenika i to u vremenu od 157-249 sekundi. Analizom rezultata distribucije ispitanika petih razreda koji su napravili određen broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3. utvrđeno je da je 95% učenika napravilo ukupno 0-17 grešaka, a po 2,5% učenika je napravilo 18-34, odnosno više od 35 grešaka što iznosi 10-20% od ukupnog broja grešaka. Najduže vrijeme čitanja tekstova je bilo kod 12,5% učenika u trajanju između 157-249 sekundi. Iz dobijenih rezultata distribucije ispitanika šestih razreda koji su napravili određen broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3 utvrđeno je da je 97,5% učenika napravilo 0-17, a 2,5% učenika je napravilo 18-34 greške što iznosi 10-20% od ukupnog broja grešaka. Učenika sa dužim vremenom čitanja tekstova nije bilo. Distribucijom ispitanika sedmih razreda koji su napravili određen broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3 utvrđeno je da je 95% učenika napravilo 0-7 grešaka, a 5% učenika su napravila od 18-34 greške što iznosi 10-20% od ukupnog broja grešaka. Učenika sa 35 i više grešaka nije bilo.

Prilikom čitanja tekstova utrošeno vrijeme za 5% učenika iznosilo je između 157-249 sekundi, što je i najduže vrijeme čitanja tekstova u sedmim razredima. Iz dobijenih rezultata istraživanja osmih razreda utvrđeno je da je 100% učenika napravilo 0-17 grešaka. Niti jedan učenik nije ostvario duže vrijeme čitanja tekstova. Distribucijom učenika koji su napravili određen broj grešaka prilikom čitanja tekstova 1, 2 i 3 utvrđeno je da je 95% učenika je napravilo 0-17 grešaka, dok je 5% učenika napravilo 18 i više grešaka što iznosi više od 10% od ukupnog broja grešaka. Utrošeno vrijeme prilikom čitanja tekstova je najduže iznosilo kod 8,3% učenika u trajanju od 157-249 sekundi. Dobijeni rezultati u provedenom istraživanju se slažu sa rezultatima istraživanja drugih autora. Naime, u istraživanjima koja su provedena u Hrvatskoj navodi se da u hrvatskoj populaciji ima oko 5-10% osoba s disleksijom (Mindler, 2003). Pokazatelj postojanja specifičnih teškoća u čitanju je brojnost pogrešno pročitanih jedinica i to više od 15% (Bjelica i Posokhova, 2001). Međutim, Matanović-Mamužić (1982) u svom istraživanju navodi da djeca koja su napravila 10-20% grešaka imaju srednje teške smetnje u čitanju, a ako imaju više od 20% pogrešaka onda

imaju teže specifične smetnje u čitanju. Apsolventi Odsjeka za logopediju (1964, prema Becker, 1970) ispitali su učenike drugog razreda prema postupku Kossakowskog: među 829 učenika bilo je 27 djece s teškoćama u čitanju što je u procentima iznosilo 3%. Utrošeno vrijeme prilikom čitanja slogova najduže je iznosilo kod 5 učenika (2,1%), od 75-92 sekunde. Schenk-Danzinger (1959, prema Matanović-Mamužić, 1982) izvršila je u Beču serijsko istraživanje na 2000 djece krajem druge školske godine. Dobijeni su sledeći rezultati: 78% djece je bilo bez simptoma, 18,1% djece s lakim poremećajem čitanja, a 3,9% djece je bilo s teškim poremećajem čitanja što za ove dvije grupe iznosi ukupno 22%. Matanović-Mamužić (1982) u svom istraživanju navodi da je u istraživanju koje je sprovela u drugim, trećim i četvrtim razredima dobila rezultat od 12,96% učenika sa teškoćama u čitanju. Kod djece koja nemaju problema u jezičnom razumijevanju dekodiranja riječi je uglavnom u potpunosti usvojeno krajem trećeg razreda osnovne škole (Bast & Reitsma, 1998). U tom periodu više ne dolazi do daljnjeg napretka u prepoznavanju riječi (Aarnoutse & van Leeuwe, 2000). Kada analiziramo literaturu koja se bavila ispitivanjem brzine čitanja kod djece, Duranović (2006) u istraživanju navodi da je prosječna brzina čitanja liste riječi kod djece sa disleksijom 237, a kod djece bez disleksije 86 sekundi. Sporo čitanje jednostavnog teksta karakteristično je za učenike koji imaju teškoće u prepoznavanju riječi. Sporo čitanje i mali fond riječi su „dvije strane istog novčića“. Ackerman & Dykman (1996) navode da je sporo čitanje laganog teksta najbolji pokazatelj da učenici imaju deficit u čitanju, spelovanju i aritmetici Autori su nakon provedenog istraživanja dobili prosječnu brzina čitanja teksta u sebi kod djece sa disleksijom u trajanju od 217 sekundi, a kod djece bez disleksije u trajanju od 97 sekundi. Brzina čitanja se povećava kako dijete raste, a tome doprinosi akademski uspjeh (Erden et al., 2002). Snowling et al. (1997) su u svom istraživanju ispitivale djecu koja su pokazale probleme u testovima koji zahtijevaju razumijevanje. Ustanovile su da takva djeca imaju problema s čitanjem riječi koje su rijetke i koje imaju neuobičajen izgovor. Djeca su takođe pokazala i posebno slabo semantičko znanje o apstraktnim pojmovima, imala su siromašniji rječnik, što ukazuje da njihovi problemi nisu vezani isključivo za razumijevanje pri čitanju, već odražavaju općenitije verbalno semantičke, odnosno lingvističke poteškoće.

ZAKLJUČAK

Rezultati distribucije ispitanika od III do VIII razreda u odnosu na broj grešaka prilikom čitanja tekstova su pokazali da je 95% učenika napravilo manje od 10% grešaka. Ukupno 10 učenika (4%) napravilo je 10-20% grešaka, a 2 učenika (1%) su napravila više od 20% grešaka. Rezultati distribucije ispitanika u odnosu na vrijeme čitanja tekstova na cijelom uzorku su pokazali da je utrošeno vrijeme prilikom čitanja tekstova kod 161 učenika (67,1%) iznosilo između 31-93 sekunde, a kod 59 učenika (24,6%) za čitanje tekstova vremenski je trebalo između 94-156 sekundi. Za 20 učenika (8,3%) vrijeme čitanja tekstova iznosilo je između 157-249 sekundi. Postoji veliki postotak djece sa disleksijom koja kasno budu prepoznata i procijenjena, te je iz tog razloga neophodna rana intervencija. Ključno je rano otkrivanje i dijagnosticiranje navedenog poremećaja kako bi blagovremeno krenulo sa tretmanskim djelovanjem s ciljem smanjivanja i/ili otklanjanja prisutnih teškoća.

LITERATURA

1. Aarnoutse, C. & Van Leeuwe, J. (2000). Development of poor and better readers during the elementary school. *Educational Research and Evaluation*, 6, 251-278.
2. Ackerman, P. T. & Dykman, R. A. (1996). The Speed Factor and Learning Disabilities: The Toll of Slowness in Adolescents. *Dyslexia*, 2(1), 1-21.
3. Bast, J. & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, 1373-1399.
4. Becker, R. (1970). *Disleksija i disortografija s logopedskog aspekta*. Beograd: Savez društva defektologa Jugoslavije.
5. Bjelica, J. i Posokhova, I. (2001). *Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja u djece.* Lekenik: Ostvarenje d.o.o.
6. Bower, B. (2003). Dyslexia's DNA Clue: Gene takes stage in learning disorders. *Science News*, 164(9), 131.
7. Brakus, R. & Golubović, S. (1995). Disorders Understanding Concepts in dyslexic Children, Part One. First Congress of European Federation of Neurological Scienties, Marseile, France, 9-14 september, Journal of Neurology, Supplement.
8. Cronin, E. M. (1997). *Helping Your Dyslexic Child. A Step-by-Step Program for Helping Your Child Improve Reading, Writing, Spelling, Comprehension, and Self-Esteem.* USA: Prima Publishing.
9. Crowe, K. (2002). Cued Phonology: A Proposed Bridge for Deaf Students' Development of Proficient Word Reading. Proceedings of the 2002 Speech Pathology Australia National Conference, Journey from the Centre, pp. 145-52.
10. Čagalj, M., Krilčić, P., Perić, T., Šimir, A. i Usorac, M. (2016). Utjecaj fonta na čitanje osoba s disleksijom. *Logopedija*, 6(1), 1-5. https://doi.org/10.31299/log.6.1.1
11. DeFries, J. C., Fulker, D. W., & LaBuda, M. C. (1987). Evidence for a genetic etiology in reading disability of twins. *Nature*, 329, 537-539.
12. Duranović, M. (2003a). Značaj logopedskog tretmana u radu sa osobama s teškoćama čitanja. Zbornik 1. *Slovenski kongres logopedov z mednarodno udeležbo* (str. 282-284), Bled.
13. Duranović, M. (2003b). Prevalenca poremećaja govora, čitanja i pisanja u gradskim i prigradskim školama. *Naša škola*, 24, 49-55.
14. Duranović, M. (2006). *Procjena fonoloških i semantičkih sposobnosti kod djece sa disleksijom i disgrafijom* (Doktorska disertacija). Tuzla: Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
15. Duranović, M. i Smythe, I. (2010). *Disleksija*. Tuzla: Harfograf, d.o.o.
16. Duranović, M. i Mrkonjić, Z. (2013). *Procjena disleksije*. Tuzla: Print-com.
17. Eden, G. F., Wood, F. B., & Stein, J. F. (2003). Clock drawing in developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 216-228.
18. Erden, G., Kuroglu, F., & Uslu, R. (2002). Development of grade level norms for reading speed and writing errors of Tutkish elementary school children. *Turk. Psikiyatri. Derg.*, 13(1), 5-13.
19. Fabre, D. & Bedoin, N. (2003). Sensitivity to Sonority for Print Processing in Normal Readers and Dyslexic Children. *Current Psychology Letters, Behaviour, Brain & Cognition, Special Issue on Language Disorders and Reading Acquisition*, 1, 10, http://cpl.revues.org.
20. Galić-Jušić, J. (2004). *Djeca s teškoćama u učenju: Rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivacijama*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.

21. Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. H. (1986). *Principles and practices of teaching reading*. *6 ed.* Columbus, Toronto, London, Sydney: Charles E. Merrill Publishing Company – A Bell & Howell Company.
22. Hulme, C. (1987). Reading retardation. In J. R. Beec & A. M. Colley (Eds.), *Cognitive approaches to reading* (pp. 245-270). New York: Wiley.
23. Ilić, M. (2000). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja.* Banja Luka: Filozofski fakultet.
24. Lerner, J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 28, 326-331.
25. Matanović-Mamužić, M. (1982). *Teškoće u čitanju i pisanju. Priručnik za nastavnike i terapeute*. Zagreb: Školska knjiga.
26. Mindler, V. (2003). Govor između lijeve i desne hemisfere. *Bilten Hrvatske udruge za disleksiju*, 6, 12, 1-2.
27. Pašiček, LJ. (1988). *Psiholingvističke sposobnosti u djece s teškoćama čitanja i pisanja* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Fakultet za defektologiju.
28. Roongpraiwan, R., Ruangdaraganon, N., Visudhiphan, P., & Santikul, K. (2002) Prevalence and clinical characteristics of dyslexia in primary school students. *Journal of the Medical Association of Thailand = Chotmaihet Thangphaet* 85(4-5), 1097-1103.
29. Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Constable, R. T. & Mencl, W. E. (1998). Functional disruption in the organization of the brain for reading in Dyslexia. *Proc. Natl. Acad. Sci.*, 95, 2636-2641.
30. Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M. & Escobar, M. D. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls. *Jama*, 264, 998-1002.
31. Snowling, M. J., Nation, K., Moxham, P., Gallagher, A. & Frith, U. (1997). Phonological processing deficits in dyslexic students: A preliminary account. *Journal of Research in Reading*, 20, 31-34.
32. Vladisavljević, S. (1991). *Disleksija i disgrafija, Logopedija IV*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
33. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: Priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

RAZVIJENOST FONOLOŠKE SVJESNOSTI UČENIKA PRVIH I DRUGIH RAZREDA OSNOVNIH ŠKOLA

DEVELOPMENT OF THE PHONOLOGICAL AWARENESS OF PUPILS OF THE FIRST AND SECOND GRADES OF PRIMARY SCHOOLS

Mirza SITAREVIĆ[1] Leila BEGIĆ[2], Zamir MRKONJIĆ[2], Šejla KUNIĆ[3]
[1]Osnovna škola „Duboki potok“, Srebrenik, Bosna i Hercegovina
[2]Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina
[3]Osnovna škola „Han Bila“, Travnik, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Glavni cilj ovog istraživanja bio je utvrditi razvijenost fonološke svjesnosti učenika prvih i drugih razreda osnovnih škola. Uzorak ispitanika činilo je ukupno 70 učenika, od kojih je 35 učenika pohađalo prvi razred, a 35 učenika pohađalo je drugi razred osnovne škole. Uzrast ispitanika se kretala od 6 godina i 6 mjeseci do 8 godina i 8 mjeseci. Posmatrajući ispitanike u odnosu na spol, 37 ispitanika je bilo muškog, a 33 ispitanika ženskog spola. Istraživanje je provedeno u osnovnoškolskim ustanovama na području općina Travnik i Novi Travnik. Rezultati istraživanja su pokazali da je najveći procenat učenika pokazalo prosječnu razvijenost fonološke svjesnosti (34,29%). Nadprosječnu razvijenost fonološke svjesnosti imalo je 28,57% učenika, visoku razvijenost fonološke svjesnosti imalo je 21,43% učenika, a 8,57% učenika imalo je veoma visoku razvijenost fonološke svjesnosti. Najmanji procenat učenika, odnosno po jedan učenik imao je veoma nisku i nisku razvijenost fonološke svjesnosti. Poređenjem učenika prvih i drugih razreda osnovnih škola u odnosu na varijablu „Ukupni rezultat fonološke svjesnosti“ rezultati su pokazali da učenici drugih razreda osnovnih škola imaju razvijeniju fonološku svjesnost u odnosu na učenike prvih razreda osnovnih škola. Veoma je važno identificirati učenike sa teškoćama fonološke svjesnosti s ciljem organizacije i pružanja adekvatne stručne pomoći i preveniranja razvoja dodatnih teškoća u učenju.

Ključne riječi: fonološka svjesnost, učenici, prvi i drugi razred

ABSTRACT
The main purpose of this research was to establish the development of the phonological awareness of the pupils of the first and second grades of primary schools. The sample of respondents consisted of a total of 70 pupils whose age ranged from 6 years and 6 months to 8 years and 8 months.Observing respondents in relation to gender, 37 were male and 33 were female subjects. The research was conducted in primary schools in the municipalities of Travnik and Novi Travnik. The obtained results showed that the highest percentage of pupils showed the average development of phonological awareness (34.29%). There was 28.57% pupils of the above-average phonological awareness, 21.43% of the pupils had high level of phonological awareness, and 8.57% of the pupils had a very high level of phonological awareness. The lowest percentage, 2 pupils, had very low and low level of phonological awareness. By comparing the pupils of the first and second grades of primary schools with the variable “Overall Results of Phonological Awareness” the results showed that pupils of second grades of primary schools have a more developed phonological awareness than the pupils of the first grades of primary schools. It is very important to identify pupils with phonological

awareness disabilities in order to organize and provide adequate professional assistance and to prevent the development of additional learning difficulties.

Key words: phonological awareness, students, first and second grade

UVOD

Jezičke vještine podupiru sve ljudske interakcije i stoga su ključne za dječiji uspjeh u školi i društvu. Problemi s jezikom se prožimaju i imaju utjecaj na sposobnosti čitanja, pisanja i komuniciranja s drugima (Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002; prema Brandon, Salkind, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006). Leffel & Suskind (2013) navode da je jezičko okruženje djeteta u najranijoj dobi ključno za njegov kognitivni razvoj, spremnost za školu i postignuće u školi. Razvijena fonološka svjesnost i veza fonem – grafem su osnovni preduvjeti za kasniji razvoj čitalačkih vještina. Anthony & Francis (2005) fonološku svjesnost definišu kao stepen osjetljivosti na strukturu glasova nekog jezika koja obuhvaća svjesnost o fonemima, sposobnost manipulacije fonemima unutar riječi i prepoznavanje rime. Erić (2014) navodi da fonološka svjesnost obuhvaća vještine rečeničke raščlambe, prepoznavanja rime, sposobnost brojanja slogova i glasova, glasovnu analizu i glasovnu sintezu, sposobnost raspoznavanja inicijalnog, medijalnog ifinalnog glasa u riječi, te manipulaciju nad govornim jedinicama bilo koje vrste. Andrešić i sar. (2010) fonološku svjesnost određuju kao sposobnost rastavljanja riječi na glasove i sastavljanja glasova u riječi, povezivanje glasova sa slovima i razumijevanje napisane riječi.

Razvoj fonološke svjesnosti je složen i dugotrajan proces koji se odvija kroz različite razine (Casalis & Louise-Alexandre, 2000; prema Kukić, 2002). Jedna interpretacija razine fonološke svjesnosti uzima u obzir različite fonološke jedinice kao što su slogovi ili fonemi, dok se druga interpretacija razine fonološke svjesnosti odnosi na stepen eksplicitne svjesnosti, a to mogu biti neki fonološki zadaci koji zahtijevaju dublju svjesnost od drugih (Treiman & Zukowski, 1991; prema Kukić, 2002). Zadaci se unutar iste grupe mogu međusobno razlikovati po kognitivnim zahtjevima koji se postavljaju pred osobu. Ball (1993; prema Kukić, 2002) je orjentisan na zadatke koji se bave samim fonemima. Prema težini ih dijeli na jednostavne, a to su rima, aliteracija, spajanje i rastavljanje, te složene zadatke koji zahtijevaju manipulaciju kao što su brisanje, zamjena i promjena redoslijeda. Erić (2014) ističe da se nakon sposobnosti prepoznavanja i produkcije rime, pojavljuje sposobnost aliteracije, odnosno upotrebljavanja riječi koje počinju istim glasom. Nakon toga se počinje razvijati sposobnost spajanja glasova i raščlambe riječi na glasove. Zadnje u nizu se pojavljuju sposobnosti manipulacije i to prvo sposobnost brisanja posljednjeg glasa, nakon toga sposobnost zamjene glasova i na kraju sposobnost promjene redoslijeda glasova.Olofsson & Lundberg (1983; prema Kukić, 2002) tvrde da ovi kompleksniji zadaci fonološke svjesnosti zahtijevaju drugačiji kapacitet pažnje, te drugačiji stepen memorije. Anthony & Francis (2005; prema Blaži, Buzdum, i Kozarić-Ciković, 2011) u istraživanju povezanosti fonološke obrade i uspjeha u čitanju i pisanju navode tri fonološka procesa: 1. fonološko pamćenje - odnosi se na kodiranje informacije u glasovnu predodžbu; 2. fonološki pristup leksičkom pamćenju - odnosi se na uspješnost prizivanja fonoloških kodova iz pamćenja i 3. fonološka svjesnost - odnosi se na stepen osjetljivosti na glasovne strukture usmenog jezika. Autori navode da su

ove sposobnosti u velikoj mjeri međusobno povezane i u čvrstoj vezi sa usvajanjem čitanja.
Fonološka svjesnost, zajedno sa urednim govorno-jezičkim razvojem i uspostavljenom vezom fonem - grafem ubrajaju se u predvještine čitanja i pisanja. Predčitalačke vještine su preduvjet za razvoj čitalačkih vještina, a one se razvijaju u predškolskoj dobi. Potrebno ih je usvojiti da bi dijete moglo usvojiti vještinu čitanja (Andrešić i sar., 2010). Ona djeca koja imaju razvijenu fonološku svjesnost znaju da je govor slijed glasova. Glasove mogu prepoznavati, zadržati u radnom pamćenju i manipulirati njima. Poznavanje razine razvijenosti predčitalačkih vještina u određenoj dobi djetetovog razvoja može nam pomoći u ranom prepoznavanju djece koja bi mogla imati poteškoća u kasnijem čitanju (Erić, 2014). Čudina-Obradović (2000) razlikuje tri vrste čitanja: predškolsko čitanje (od druge do šeste godine), početno čitanje (prvi razred), prijelazno razdoblje (drugi razred) i zrelo čitanje (treći razred). Unutar svake vrste čitanja stavlja velik naglasak na razvoj fonološke osjetljivosti. Kobola (1977) navodi da se čitanje kao proces sastoji u razumijevanju napisanih riječi. Na početku školovanja djeca se međusobno jako razlikuju u stupnju razvoja fonološke svjesnosti.
Kada krenu u školu, djeca koja imaju dobro razvijenu fonološku svjesnost učinkovito će koristiti znanje glas-slovo u čitanju i pisanju (Kolić-Vehovec, 2003). Određen broj djece, najčešće su to ona djeca iz jezički bogatih domova u kojima su slušala priče i sudjelovala u mnogobrojnim igrama riječi, dolazi u školu s već razvijenom fonološkom svjesnošću. Veliki broj djece razvije osjetljivost za glasove u prve dvije godine školovanja. Kod njih se to događa bez posebnog ulaganja napora, a dovoljna je tek izloženost stimulativnoj razrednoj okolini i programu učenja čitanja. No, nekoj djeci to nije dovoljno, već im je potrebno dodatno podučavanje s ciljem razvoja fonološke svjesnosti (Yopp, 1995). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja su najvjerovatnije međusobno recipročno uslovljeni (Perfetti et al., 1987; prema Yopp, 1992). Da bi mogla imati korist od formalnog poučavanja čitanja, djeca moraju u određenoj mjeri imati razvijenu fonološku svjesnost. S druge strane, podučavanje čitanja dalje razvija njihovu svjesnost o jeziku (Yopp, 1992). Fonološka svjesnost je i neophodan preduvjet i posljedica učenja čitanja (Yopp & Yopp, 2000). Stanovich (1986; prema Yopp, 1995) zaključuje da je fonološka svjesnost bolji prediktor uspjeha u učenju čitanja, nego neverbalna inteligencija, razvijenost rječnika ili razumijevanje govora, te da je često u višoj korelaciji sa usvajanjem čitanja nego što su to testovi inteligencije ili spremnosti za čitanje. Mann (1986; prema Hurford, 1990) smatra da su neusvojene vještine fonološke svjesnosti etiološki faktor nastanka poteškoća u čitanju. Utvrđeno je da se važnost fonološke svjesnosti za usvajanje čitanja mijenja tokom vremena i to tako da u prvoj godini učenja čitanja ona raste, dok se nakon prvog razreda gubi.
Brojna istraživanja ukazuju na povezanost fonološke svjesnosti i vještine čitanja. Yopp & Yopp (2000) naglašavaju centralnu važnost fonoloških vještina za usvajanje čitanja. Shlomo (1992) navodi da je povezanost čitanja i fonološke svjesnosti veoma čvrsta. Također sugeriše da alfabetski princip zahtjeva sposobnost djeteta da izolira i manipuliše pojedinačnim glasovima u govoru. Glavni faktor koji aktivira tu sposobnost jeste izloženost abecedi. Djeca koja ne ispunjavaju taj uvjet moraju biti podvrgnuta treningu fonološke svjesnosti. Neki autori navode da se fonološka svjesnost aktivira ili barem poboljšava izlaganjem abecedi (Bertelson & Gelder, 1991).

Drugi autori opet ističu da se fonološka svjesnost razvija mnogo prije nego djeca počnu učiti čitati, kroz iskustva koja nemaju nikakve veze sa čitanjem (Bryant & Bradley, 1985). Nivo razvijenosti fonološke svjesnosti je temeljni prediktor čitanja. Redovno čitanje knjiga proširuje vokabular, povećava kreativnost, povećava empatiju prema drugim ljudima, podiže razinu analitičkog razmišljanja, te općenito poboljšava kvalitetu života. Veoma je značajno čitati djeci još u najranijem periodu njihovog života kako bi razvili ljubav prema knjigama i čitanju. Preduvjeti za usvajanje čitanja su uredan govorno-jezički razvoj, razvijenost fonološke svjesnosti, veza fonem – grafem. Na osnovu razvijenosti predčitalčkih vještina moguće je prepoznati djecu koja bi mogla imati teškoće u čitanju i pisanju. Jedan od tih pokazatelja jeste sposobnost fonološke svjesnosti. Bez fonološke svjesnosti, abecedno pismo i ortografija čini se kao arbitraran simbolički sistem (Yopp & Yopp, 2000).

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U ovom istraživanju učestvovalo je ukupno 70 učenika prvih i drugih razreda osnovnih škola na području općina Travnik i Novi Travnik u Bosni i Hercegovini. Posmatrajući razred koji pohađaju, uzorak je činilo 35 učenika prvih razreda i 35 učenika drugih razreda osnovnih škola, od čega je 37 ispitanika bilo muškog spola, a 33 ispitanika ženskog spola. Hronološka uzrast ispitanika se kretala između 78 i 104 mjeseca, odnosno 6 godina i 6 mjeseci do 8 godina i 8 mjeseci.

Mjerni instrument

Za ispitivanje fonološke svjesnosti korišten je „Test fonološke svjesnosti“ (Test of Phonological Awareness) (Hatcher, 2000) koji je preveden i prilagođen na bosanski jezik. Navedeni test se sastoji od sedam podtestova pomoću kojih su se ispitivale sposobnosti povezivanja slogova, sposobnosti povezivanja fonema, rima, fonemska segmentacija, brisanje/izbacivanje fonema, premještanje fonema i spunerizmi. U okviru svakog podtesta se nalazilo po 6 čestica koje su se ispitivale. Minimalni rezultat svakog podtesta je iznosio 0, a maksimalni rezultat 6 bodova. Maksimalni rezultat koji je ispitanik mogao postići na svim podtestovima su 42 boda. Varijabla „Sposobnost povezivanja slogova“ ispitivala se na način da ispitanik, nakon što čuje izgovorenu riječ rastavljenu na slogove od strane ispitivača, poveže izgovorene slogove, odnosno izgovori riječ u cjelini. Varijabla „Sposobnost povezivanja fonema“ se ispitivala tako da je ispitivač izgovarao riječ glas po glas, a ispitanik je trebao povezati izgovorene glasove, odnosno izgovoriti cijelu riječ. Varijabla „Rima“ se ispitivala na način da su ispitaniku bile ponuđene tri riječi, od kojih se dvije rimuju, a jedna ne. Ispitanik je trebao odgovoriti koja se od navedene tri riječi ne rimuje. Varijabla „Fonemska segmentacija“ se ispitivala tako da je ispitivač izgovarao cijelu riječ, a ispitanik je trebao da rastavi izgovorenu riječ na foneme. Varijabla „Izbacivanje fonema“ se testirala na način da se ispitaniku izgovarala cijela riječ, a nakon toga ispitanik je trebao da izgovori tu istu riječ, ali bez određenog glasa. Varijabla „Premještanje fonema“ se ispitivala tako da je ispitivač izgovarao riječi, a ispitanik je te riječi trebao da izgovara od kraja prema početku riječi. Varijabla „Spunerizmi“ se ispitivala na način da je ispitivač izgovarao dvije riječi, jednu za drugom, a ispitanik je trebao prvi

glas prve riječi izgovoriti kao prvi glas druge riječi, a prvi glas druge riječi se trebao izgovoriti kao prvi glas prve riječi. Opisni termini razvijenosti fonološke svjesnosti su predstavljeni kao: veoma niska, niska, ispod prosječna, prosječna, nadprosječna, visoka i veoma visoka razvijenost fonološke svjesnosti.

Uzorak varijabli

Varijable koje su se koristile u ovom istraživanju možemo podijeliti u dvije grupe: anamnestičke varijable i varijable za ispitivanje fonološke svjesnosti.

Anamnestičke varijable

1. Spol učenika (SPOL): muški ispitanici; ženski ispitanici;
2. Hronološka uzrast učenika (UZRAST);
3. Razred koji pohađa učenik (RAZR): prvi razred; drugi razred.

Varijable za ispitivanje fonološke svjesnosti

1. Sposobnost povezivanja slogova (POSLOG);
2. Sposobnost povezivanja fonema (POFON);
3. Rima (RIMA);
4. Fonemska segmentacija (FONSEG);
5. Izbacivanje foneme (IZBFON);
6. Premještanje foneme (PREFON);
7. Spunerizmi (SPUN);
8. Ukupni rezultat fonološke svjesnosti (UKREFOS);
9. Opisni termin fonološke svjesnosti (OPTERFONSVJE) (veoma niska; niska; ispod prosječna; prosječna; nadprosječna; visoka; veoma visoka).

Način provođenja istraživanja i mjerni instrument

Istraživanje je provedeno u osnovnoškolskim ustanovama na području općina Travnik i Novi Travnik u Bosni i Hercegovini. Svi ispitanici su bili individualno ispitani uz prethodno dobijenu saglasnost škole, kao i roditelja.

Statistička obrada podataka

Podaci istraživanja obrađeni su u statističkom paketu SPSS 20.0 for Windows. Izračunati su osnovni statistički parametri, mjere centralne tendencije, mjere disperzije, frekvencije i postoci, hi kvadrat test, te t-test. Rezultati su prikazani tabelarno i grafički. Za procjenu statističke značajnosti korištena je alfa vrijednost od 1%.

REZULTATI I DISKUSIJA

Od ukupno 70 ispitanika, 37 ispitanika je bilo muškog, a 33 ispitanika ženskog spola. Prosječna hronološka uzrast ispitnika muškog spola iznosila je 7,26±0,72 godine, dok je prosječna hronološka uzrast ispitanika ženskog spola iznosila 7,32±0,74 godine. U odnosu na razred koji pohađajuevidentiran je srazmjeran procenat učenika prvog (50%) i drugog razreda škole (50%).

Analizirajući varijablu „Sposobnost povezivanja slogova“ rezultati pokazuju da je 74,3% ispitanika ostvarilo najveći broj bodova, 24,3% ispitanika ostvarilo je po 5, a 1,4% ispitanika ostvarilo jepo 4 boda na navedenoj varijabli. Tokom utvrđivanja „Sposobnosti povezivanja fonema“ 84,3% ispitanika ostvarilo je po 6, 7,1% ispitanika

po 5 i 2,9% ispitanika po 2 boda na navedenoj varijabli. Tokom procjenjivanja „Rime“ niti jedan ispitanik nije ostvario maksimalan broj bodova. 7,1% ispitanika ostvarilo je po 5, 18,6% ispitanika po 4, 28,6% ispitanika po 3, 32,9% ispitanika po 2, 8,6% ispitanika po 1, te 4,3% ispitanika po 0 bodova na navedenoj varijabli.
Ispitivanjem „Fonemske segmentacije“ utvrđeno je da je 91,4% ispitanika ostvarilo po 6 bodova, 2,9% ispitanika po 5, 1,4% ispitanika po 2 i 4, te 2,9% ispitanika po 0 bodova. Na varijabli „Izbacivanje foneme“ 21,4% ispitanika je ostvarilo po 4 boda, dok je srazmjeran procenat ispitanika (11,4%) ostvarilo po 0 i 1 bod. Na varijabli „Premještanje fonema“ 18,6% ispitanika je ostvarilo po 6, 8,6% ispitanika po 5, 21,4% ispitanika po 4, 15,7% ispitanika po 3, 12,9% ispitanika po 2, te 11,4% ispitanika po 1 i 0 bodova. Na varijabli „Spunerizmi“ najveći procenat ispitanika je ostvario po 0 i 1 bod (Tabela 1.).

Tabela 1. Distribucija ispitanika u odnosu na varijable fonološke svjesnosti
Table 1. Distribution of respondents in relation to variables which describe phonological awareness

Varijable	**Broj bodova**							
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
POSLOG	**%**	-	-	-	-	1,4	24,3	74,3
POFON	**%**	1,4	4,3	-	-	2,9	7,1	84,3
RIMA	**%**	4,3	8,6	32,9	28,6	18,6	7,1	-
FONSEG	**%**	2,9	-	1,4	-	1,4	2,9	91,4
IZBFON	**%**	11,4	11,4	12,9	15,7	21,4	8,6	18,6
PREFO	**%**	10,0	8,6	10,0	8,6	11,4	20,0	31,4
SPUN	**%**	37,1	42,9	10,0	-	2,9	5,7	1,4

Rezultati u Grafikonu 1. pokazuju da najveći procenat djece ima prosječno razvijenu fonološku svjesnost (34,29%), dok najmanji procenat djece, odnosno po jedno dijete ima veoma nisku i nisku razvijenost fonološkesvjesnosti. Iznadprosječno razvijenu fonološku svjesnost ima 28,57% djece, 21,43% visoku i 8,57% veoma visoko razvijenu fonološku svjesnost.

Grafikon 1. Razvijenost fonološke svjesnosti učenika
Graph 1. Development of the phonological awareness of pupils

U Tabeli 2. prikazana je distribucija učenika prvih i drugih razreda osnovnih škola u odnosu na razvijenost fonološke svjesnosti. Rezultati pokazuju da je kod 94,2% učenika fonološka svjesnost razvijena u skladu sa njihovim hronološkim uzrastom, dok kod 5,8% učenika razvijenost fonološke svjesnosti nije u skladu sa hronološkim uzrastom. Rezultati hi kvadrat testa su pokazali da je na nivou značajnosti 0,01 kod učenika prvih i drugih razreda osnovnih škola razvijenost fonološke svijesti u skladu sa njihovim uzrastom.

Tabela 2. Frekvencija razvijenosti fonološke svjesnosti učenika
Table 2. Frequency of development of phonological awareness of pupils

Razvijenost fonološke svijesti	**f**	**%**
U skladu sa hronološkim uzrastom	66	94,3
Nije u skladu sa hronološkim uzrastom	4	5,7
Ukupno	70	100,0

χ^2= 54,91; p= 0,00

S ciljem provjere razlika u razvijenosti fonološke svjesnosti između učenika prvih i drugih razreda osnovnih škola“, primjenjenje t-test za nezavisan uzorak ispitanika. Ukupni rezultat fonološke svjesnosti predstavlja zbir rezultata dobijenih na pojedinačnim varijablama korištenim za ispitivanje fonološke svjesnosti. Uzimajući u obzir sve navedene varijable, minimalni i maksimalni rezultati koje ispitanici mogu postići kreću se u rasponu od 0-42 boda, s tim da veći broj bodova ukazuje na bolje rezultate razvijenosti fonološke svjesnosti. U Tabeli 3. prikazane su mjere centralne tendencije i mjere disperzije razvijenosti fonološke svjesnosti kod učenika prvih i drugih razreda osnovnih škola. Aritmetička sredina fonološke svjesnosti kod učenika prvih razreda iznosi 25,49±7,77, medijana 26, modus 30, a minimalni i maksimalni rezultati se kreću u rasponu od 5 do 38. Aritmetička sredina fonološke svjesnosti kod učenika drugih razreda iznosi 30,43±5,52, medijana 30, modus 34, a minimalni i maksimalni rezultati se kreću u rasponu od 19 do 41.

Tabela 3. Mjere centralne tendnecije i mjere disperzije
Table 3. Measures of central tendency and dispersion measures

Varijabla	**Grupa**	**AS**	**SD**	**SG**	**MED**	**MOD**	**MIN**	**MAX**
Fonološka svjesnost	**Prvi razred**	25,49	7,77	1,31	26,00	31,00	5,00	38,00
	Drugi razred	30,43	5,52	0,93	30,00	34,00	19,00	41,00

U Tabeli 4. prikazani su rezultati t-testa u odnosu na ukupnu razvijenost fonološke svjesnosti kod učenika. Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da na nivou statističke značajnosti 0,01 postoji razlika između učenika prvih i drugih razreda u razvijenosti fonološke svjesnosti. Uvidom u aritmetičke sredine može se utvrditi da učenici drugog razreda imaju razvijeniju fonološku svjesnost.

Tabela 4. Rezultati t-testau odnosu na ukupnu razvijenost fonološke svjesnosti
Table 4. Results of the t-test in relation to the overall development of phonological awareness

Varijabla	**Grupa**	**AS**	**SD**	**SG**	**t**	**p**
Fonološka svjesnost	**Prvi razred**	25,49	7,77	1,31	-3,01	**0,00**
	Drugi razred	30,43	5,52	0,93		

Analizom rezultata utvrđeno je da je kod učenika prvih i drugih razreda osnovnih škola razvijenost fonološke svijesti u skladu sa njihovim hronološkim uzrastom. Naime, ovim istraživanjem je utvrđeno da većina djece ima prosječno razvijenu fonološku svjesnost. Čak 91,4% ispitanika je tačno izvršilo sve zadatke. Ispitanici su pokazali najbolje rezultate na varijabli „Fonemska segmentacija“. Također, rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika između učenika prvih i drugih razreda osnovnih škola, odnosno da su učenici drugih razreda pokazali bolje razvijenu fonološku svjesnost. Rezultati dobijeni u ovom istraživanju su u skladu sa brojnim rezultatima drugih autora. Naime, Chafouleas i sar. (1997; prema Kukić, 2002) objašnjavaju da oko sedme godine djeca urednog govorno – jezičkog razvoja rješavaju zadatke fonološke svjesnosti sa 90% tačnošću rješenja. Begić, Mrkonjić i Salihović (2014) su proveli istraživanje gdje su nastojali utvrditi razvijenost fonološke svjesnosti kod ukupno 32 djece uzrasta od 56 do 83 mjeseca. Prilikom ispitivanja razvijenosti fonološke svjesnosti, srednja vrijednost za varijablu „Povezivanje slogova“ iznosila je 5,84 boda, „Povezivanja fonema“ 4,28 bodova, „Rime“ 3,63 boda, „Fonemske segmentacije“ 4,16 bodova, „Izbacivanja fonema“ 2,59 bodova, „Premještanja fonema“ 4,03 boda i „Spunerizama“ 0,38 bodova. Od svih ispitivanih varijabli koje se odnose na fonološku svjesnost možemo uočiti da su djeca imala veoma visoke rezultate na varijablama „Povezivanje slogova“ i „Povezivanje fonema“. Zatim su slijedile sposobnosti pokazane na fonemskoj segmentaciji, premještanju fonema, rimi i izbacivanju fonema. Na varijabli „Spunerizmi“, ispitanici su pokazali slabe rezultate, što se pokazalo i u rezultatima ovog istraživanja. Srednja vrijednost varijable „Ukupan rezultat fonološke svjesnosti“ kod djece iznosila je 24,91 bod, sa standardnom devijacijom od 8,026 bodova. Kada uzmemo u obzir opisni termin fonološke svjesnosti, ocijenjen rasponom vrijednosti od veoma niske do veoma visoke, autori su utvrdili da je razvijenost fonološke svjesnosti kod djece bila visoka (Begić i sar., 2014). U okviru ovog istraživanja ispitanici su pokazali najbolje rezultate na varijabli „Fonemska segmentacija“ što je u skladu sa rezultatima istraživanja koja su provedena od strane Čadež-Perić (1998), Grbić (1998), Lenček (1994) i Stahl & Murray (1994). Lenček (1999) pretpostavlja da je obrada pri glasovnoj analizi manje zahtjevna, jer je izgovorena riječ dio mentalnog leksikona, pa se kreće od sadržajnog i fonemski poznatog prema sadržajno istom i fonemski drugačijem. Sinteza kreće od sadržajno i fonemski nepoznatog i necjelovitog, pa zahtjeva objedinjavanje komponenti u smislenu fonemsku cjelinu, koja aktivira mentalnu reprezentaciju. Blaži i sar. (2011) su ispitivalepovezanost fonoloških sposobnosti i čitanja kod 36-ero ispitanika drugog razreda redovne osnovne škole. Istraživanjem su ustanovile da je zadatak brisanja fonema bio izrazito težak iako se očekuje da su sva djeca u drugom razredu redovnog obrazovanja ovladala različitim zadacima baratanja fonemima. Najteži zadatak je bio brisanje zadnjeg, a zatim srednjeg fonema. Čak 30,5% djece nije tačno riješilo više od 50% zadataka. Na zadacima glasovne analize 50% učenika je tačno raščlanilo sve riječi, a čak 8,3% djece nije moglo tačno raščlaniti niti jednu riječ. Istraživanjem koje su provele Blaži i sar. (2011) također je utvrđeno da djeca koja pohađaju drugi razred redovne osnovne škole imaju bolje razvijenu glasovnu sintezu u odnosu na glasovnu analizu što je u skladu sa rezultatima istraživanja koja su proveli Vancaš i Ivšac (2004), Anthony & Francis (2005), Fitzpatrick (1997).

Shlomo (1992) izvještava da s obzirom na to da se fonološka svjesnost odnosi na glasovnu strukuru izgovorene riječi, testovi zahtijevaju procjenu sposobnosti detekcije, izolacije i manipulacije fonoloških segmenata. Dobro razvijena sposobnost uočavanja rime i slogova je važna za razvoj fonemske svjesnosti tokom učenja čitanja. Autor smatra da je dobro razvijena rana fonološka svjesnost preduvjet za razvoj fonemske svjesnosti bez posebnog podučavanja. Neki autori navode da predškolska djeca relativno uspješno uočavaju rimu u pjesmicama (Bradley & Bryant, 1983; Lenel & Cantor, 1981; Maclean, Bryant, & Bradley, 1987; sve prema Shlomo, 1992), ali ne mogu izolirati pojedinačne glasove (Liberman, Shankweiler, Liberman, Fowler, & Fisher, 1977; Rosner & Simon, 1971). Drugi autori (Bruce, 1964; Calfee, 1977; Calfee, Lindamood, & Lindamood, 1973; Fox & Routh, 1975; Hakes, 1980; Liberman et al., 1974; Lundberg et al., 1988; Rosner & Simon, 1981; Treiman & Baron, 1981; Zhurova, 1963; sve prema Shlomo, 1992) također navode da predškolska djeca ne mogu izolirati pojedinačne glasove ali mogu rastaviti riječi na slogove. U ovom istraživanju ispitanici su ostvarili najlošije rezultate na varijablama „Spunerizmi“ i „Rima“. Rezultati nekih istraživača pokazuju da je prepoznavanje rime najraniji pokazatelj metalingvističkog razvoja djece (Olofsson & Lundberg, 1983; prema Kukić, 2002). Istraživanja pokazuju da su jednostavniji oblici fonološke svjesnosti preteče uspjeha u čitanju, dok je razvoj složenijih oblika fonološke svjesnosti potpomognut usvajanjem čitanja (Erić, 2014). Kolić-Vehovec (2002; prema Erić, 2014) navodi da osnovne fonološke sposobnosti (fonološka analiza i sinteza) moraju biti razvijene prije prve poduke čitanja. Vancaš & Ivšac (2004) su ispitale predškolsku djecu u Hrvatskoj s ciljem da ustanove može li se na osnovu rezultata na zadacima svjesnosti fonema predvidjeti uspjeh u početnom čitanju. Rezultati pokazuju da će dobra svjesnost o fonemima pred polazak u školu rezultirati dobrim početnim čitanjem, dok će neosvještenost za foneme pred polazak u školu dovesti do lošijih rezultata početnog čitanja. Ovi rezultati potvrđuju da se usvojenost fonološke obrade smatra dobrim pokazateljem rizika za nastanak teškoća čitanja.

ZAKLJUČAK

Razvijenost fonološke svjesnosti kod učenika prvih i drugih razreda osnovnih škola je u skladu sa njihovim hronološkim uzrastom. Rezultati su pokazali da je najveći procenat djece pokazalo prosječnu razvijenost fonološke svjesnosti (34,29%). Iznadprosječnu razvijenost fonološke svjesnosti pokazalo je 28,57% djece, 21,43% djece pokazalo je visoku i 8,57% djece pokazalo je veoma visoko razvijenost fonološke svjesnosti. Najmanji procenat djece, odnosno po jedno dijete pokazalo je veoma nisku i nisku razvijenost fonološke svjesnosti. Ispitivanjem razlika u razvijenosti fonološke svjesnosti, utvrđeno je da učenici drugih razreda osnovnih škola imaju bolje razvijenu fonološku svjesnost u odnosu na učenike prvih razreda osnovnih škola. Veoma je važno identificirati učenike sa teškoćama u razvijenosti fonološke svjesnosti s ciljem organizacije i pružanja adekvatne stručne pomoći. Ukoliko učenik ima teškoća u području fonološke svjesnosti, u tom slučaju se navedena teškoća može odraziti i na vještine učenja u drugim područjima. Učenje i razvoj govornih i jezičkih vještina su veoma značajne za obrazovni, odnosno akademski uspjeh učenika, te

poticanjem navedenih područja od strane profesionalaca i porodice možemo osigurati kvalitetnu i adekvatnu osnovu za budući razvoj i usavršavanje dječijih sposobnosti.

LITERATURA

1. Andrešić, D., Benc-Štuka, N., Gugo-Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., i Tambić, M. (2010). *Kako dijete govori?* Zagreb: Planet Zoe.
2. Anthony, J. L & Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Currentdirections in psychological science,*14(5), 225-250.
3. Begić, L., Mrkonjić, Z., & Salihović, N. (2014). Development of phonological awareness of stuttering children and children with fluent speech. *Journal of Special Education and Rehabilitation,* 15(1-2), 59-74.
4. Bertelson, P. & De Gelder, B. (1991). The emergence of phonological awareness: Comparative approaches. In I.G. Mattingly, & M. Studdert-Kennedy, (Eds.), *Modularity and the Motor Theory of Speech Perception*. (pp. 393-412). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
5. Blaži, D., Buzdum, I. i Kozarić-Ciković, M. (2011). Povezanost uspješnosti vještine čitanja s nekim aspektima fonološkog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(2), 14-25.
6. Brandone, A. C., Salkind, S. J., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. B., & George, G. (2006). Language development. In K. M. Minke (Ed.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention.* (pp.499-514). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
7. Bryant, P. & Bradley, L. (1985). *Children's reading problems.* Oxford: Blackwell.
8. Čadež-Perić, M. (1998). *Usvajanje fonološke svjesnosti* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
9. Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljevina piše kraljeviću: Psihološki temelji čitanja i pisanja*. Zagreb: Korak po korak.
10. Erić, I. (2014). *Poticanje razvoja fonematskog sluha i fonološke svjesnosti kod djeteta s cerebralnom paralizom* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
11. Fitzpatrick, J. (1997). *Phonemic awareness: Playing with sounds to strengthen beginning reading skills*. Cyprus, CA: Creative Teaching Press.
12. Grbić, K. (1998). *Ispitivanje metrijskih karakteristika dvaju instrumenata za ispitivanje glasovne analize i sinteze* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
13. Hatcher, P. J. (2000). *Sound linkage: An integrated programme for overcoming reading difficulties,* 2nd ed. London: Whurr.
14. Hurford, D. P. (1990). Training Phonemic Segmentation Ability with a Phonemic Discrimination Intervention in Second-and Third-Grade Children with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(9), 564-570.
15. Kobola, A. (1977).*Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska Knjiga.
16. Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(1), 17-32.
17. Kukić, M. (2002). *Trening fonološke svjesnosti: prikaz slučaja* (Diplomski rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
18. Leffel, K. & Suskind, D. (2013). Parent-directed approaches to enrich the early language environments of children living in poverty. *Seminars in speech and language,* 34(4), 267-278.

19. Lenček, M. (1994). Diskriminativna vrijednost nekih jezičnih zadataka za teškoće čitanja. *Defektologija*, 30(2), 115-127.
20. Lenček, M. (1999). *Jezične sposobnosti kao preduvjet usvajanja čitanja*. (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
21. Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Liberman, A. M., Fowler, C., & Fisher, F. W. (1977). Phonetic segmentation and recording in the beginning reader. In A. S. Reber, & D. L. Scarborough (Eds.), *Toward a psychology of reading*. (pp. 207-226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
22. Rosner, J. & Simon, D. P. (1971). The auditory analysis test: An initial report. *Journal of Learning Disabilities*, 4(7), 384-392.
23. Shlomo, B. (1992). Phonological Awareness, Reading, and Reading Acquisition: A Survey and Appraisal of Current Knowledge. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, 94, 193-210.
24. Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994). Defining Phonological Awareness and Its Relationship to Early Reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234.
25. Vancaš, M. i Ivšac, J. (2004). Ima neka tajna (?) veza: jezik – čitanje – pisanje. Dijete, odgojitelj i učitelj. U R. Bacalj (Ur.), Zbornik radova znanstveno – stručnog skupa *„Dijete, odgojitelj i učitelj"* (str. 103-115). Zadar: Sveučilište u Zadru.
26. Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The ReadingTeacher*, 45(9), 696-703.
27. Yopp, H. K. (1995). A Test for Assessing phonemic awareness in young children. *TheReading Teacher*, 49(1), 20-29.
28. Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.

KVALITET PORODIČNIH INTERAKCIJA I ANKSIOZNOST KAO PREDIKTORI NEPRILAGOĐENIH KOGNICIJA KOD KORISNIKA INTERNETA U GRADSKIM I SEOSKIM ŠKOLAMA

QUALITY OF FAMILY INTERACTIONS AND ANXIETY AS PREDICTORS OF MALADAPTIVE COGNITIONS AMONG INTERNET USERS IN URBAN AND RURAL SCHOOLS

Vesna ANĐELKOVIĆ, Snežana VIDANOVIĆ, Uroš MILJKOVIĆ
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Niš, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Cilj istraživanja bio je da se ispita da li su kvalitet porodičinih interakcija i anksioznost statistički značajni prediktori neprilagođenih kognicija kod korisnika interneta u gradskim i seoskim školama. U istraživanju je učestvovalo 200 učenika šestog i sedmog razreda iz seoskih i gradskih škola. Korišćeni su Skala porodične interakcije KOBI, Online Cognition Scale OCS i Spilbergerova Skala anksioznosti kao crte ličnosti. Rezultati su, generalno, pokazali da kvalitet porodičnih odnosa, kao i anksioznost, predstavljaju prediktore neprilagođenih kognicija u vezi sa Internetom. Zaključujemo da prihvatanje oba roditelja može imati ulogu zaštitnog faktora od anksioznosti i neprilagođenih kognicija u vezi sa korišćenjem Interneta.

Ključne reči: kvalitet porodičnih interakcija, anksioznost, neprilagođene kognicije u vezi sa Internetom, seoska i gradska deca

ABSTRACT
The aim of the study was to examine whether the quality of family interactions and anxiety are statistically significant predictors of maladaptive cognitions among the Internet users in urban and rural schools. The research involved 200 students of sixth and seventh grades from rural and urban schools. We used the Scale of family interaction KOBI, Online Cognition Scale OCS, and Spielberger Scale of anxiety as a personal trait. The results have generaly demonstrated that the quality of family relationships as well as anxiety are predictors of the maladaptive cognitions related to Internet. We conclude that the acceptance by both parents can be a factor protecting from both the anxiety and unadaptive cognitions related to the Internet usage.

Key words: quality of family interactions, anxiety, maladaptive Internet cognitions, rural and urban children

UVOD

Kako navodi Spalević (2013), kultura modernog življenja, rada i interakcija neprestano potkrepljuje ciklus novih potreba, atehnologija podržava novu realnost, koja egzistira paralelno sa fizičkom, materijalnom, neposrednom i iskustvenom stvarnošću. Živimo u društvu koje je obeleženo do sada nezapamćenim tehnološkim razvojem, posebno u

oblasti informacione tehnologije. Slobodno se može reći da je njena ekspanzija tolika da danas praktično i ne možemo da zamislimo život bez Interneta i usluga koje su nam preko njega dostupne. Mogućnosti koje nam pruža su nesagledive, i veoma zavodljive, pa i ne treba da nas čudi brzina kojom se ova tehnologija infiltrirala u naš svakodnevni život.Može se reći da je Internet promenio način ljudskog funkcionisanja (Suler, 2005). Iskustva stečena na na takav način se sve u većoj meri, po važnosti, približavaju iskustvima dobijenim u realnom svetu. Internet zbog svih svojih karakteristika može biti shvaćen i kao psihološki prostor, koji je ispunjen različitim sadržajim i značenjima (Anđelković i sar., 2009). Pritom, zanimljivo je podsetiti se, rekli bismo – izvesne bojazni iskazane još pre više od pola veka od strane, na primer Brunera (Bruner, 1962; prema Vidanović, 2019) koji je govoreći sve više o prevalentno elektronskoj, kompjuterskoj eri, kako je tada tvrdio, izdvajao npr. kreativnost kao poslednji bastionu ljudske duhovnosti. Mnogo toga se promenilo od tada, i nezavisno od oblasti kreativnog izražavanja, nesumnjivo se otvorilojedno novo i veoma značajno istraživačko polje. Neretko se srećemo sa različitim gledištima i nalazima u ovom domenu, posebno kada je u pitanju adolescentski uzrast. Tako, navedimo samo neka od prvih sprovedenih istraživanja koja su ukazivala da su upotrebi Interneta sklonije socijalno anksiozne, povučene i introvertne osobe koje korišćenjem ovog vida interakcije kompenzuju probleme u socijalnom funkcionisanju (npr. prema teoriji socijalne kompenzacije – videti Carducci & Zimbardo, 1995; prema Chak & Leung, 2004). Doživljavanjem Interneta kao sigurnog okruženja, socijalno anksiozne osobe imaju mogućnosti za poboljšanje socijalnih veština, odnosno može imati pozitivan terapijski učinak na socijalnu anksioznost (Scealy et al., 2002; prema Bodroža i sur., 2008). Postoje i opozitna gledišta koja govore da socijalno anksiozne osobe zamenjuju realne odnose virtuelnim (Chak & Leung, 2004), te takva upotreba interneta moze voditi u zavisnost. Upravo zavisnost od interneta, odnosno u novijoj terminologiji – problematično ponašanje adolescenata na internetu reklo bi se da predstavlja jedan od najistraživanijih fenomena danas. Izraz patološko korišćenje interneta uvela je 1996. godine Kimberli Jang, jedna od prvih naučnica koja se bavila ovom problematikom (Young, 1996). Jangova je pokušala da pruži odgovor na pitanje kako neko može postati zavistan od tehnološkog oruđa, i utvrdila je da internet korisnici postaju zavisni od osećaja i doživljaja koje dobijaju koristeći računar i Internet, tj. da korisnici ne postaju zavisni od interneta samog po sebi, već od određenih aktivnosti koje tim putem obavljaju (Young, 1996). Druga istraživanja (Pawlikowski et al., 2013) takođe naglašavaju činjenicu da zavisnost od interneta nije jednodimenzionalni, već višedimenzionalni konstrukt. Različite aspekte upotrebe interneta moramo odvojiti jer u nihovoj osnovi mogu biti drugačiji uzroci, mehanizami i posledice. On-line aktivnosti, kao na primer kompulsivno klađenje, kupovina, smatraju se problematičnim i ponekada se označavaju internet kompulzijama.

I na nivou teorijskih razmatranja problematičnog ponašanja na internetu nalazimo u većoj ili manjoj meri različita tumačenja. Na primer, sociološke teorije naglašavaju važnost socijalnih interakcija u objašnjavanju internet adikcije. Grol (Grohol, 1999; prema Radivojević, 2017) pravi razliku između tri stadijuma korišćenja interneta: prvi je stadijum oduševljenja (opsesivnosti), drugi je stadijum „otrežnjena“ (deziluzioniranja), tj. sticanje uvida u realnu korist i mogućnost interneta i zadnji, treći je stadijum ravnoteže (normalizacije). Da bi bolje objasnio prolazak kroz ove nivoe,

Grol se koristi analogijom korisnika interneta i deteta koje dobija novu igračku. Biomedicinski model patološke upotrebe interneta, pak, naglašava važnost genetske predispozicije za stvaranje zavisnosti. Prema ovom modelu, pojedine osobe su od samog rođenja podložne stvaranju zavisnosti, usled grešaka u funkcionisanju specifičnih naslednih faktora, tj poremećene hemijske ravnoteže. Ova hemijska neravnoteža se odnosi na nedostatak (ili višak) važnih jedinjenja i neurotransmitera koji regulišu aktivnost mozga i rad nervnog sistema. Krajem devedestih godina Jang je razvila ACE model koji naglašava važnost pristupačnosti, kontrole i uzbuđenja u stvaranju zavisnosti od Iterneta. Recimo, osoba koja sedi za kompjuterom ima utisak da samostalno i promišljeno donosi odluke i vrlo olako ulazi u razne poduhvate na internetu sa izraženim osećajem kontrole i privatnosti, koji često može biti samo prividan (Young, 1999).

Kako u teorijskim razmatranjima, tako i u istraživačkim preispitivanjima prisutan je kognitivni model patološkog korišćenja interneta od strane Dejvisa (Davis, 2001). Dejvisov model kao izvor problematičnog ponašanja vidi kognicije. Naime, on smatra kako su afektivni i ponašajni simptomi često posledice kognitivnih simptoma, koji im prethode. Kognitivni simptomi uključuju ruminirajući kognitivni stil, osećanje samosvesnosti, osećaj niske lične vrednosti, nisko samopoštovanje, depresivni kognitivni stil, anksioznost. U pozadini ovih simptoma mogu se razlikovati tzv. proksimalni i distalni uzroci. Distalni uzroci su oni koji su „udaljeniji“ od simptoma u etiološkom smislu, ali su takođe bitni za razvoj simptoma (Davis, 2001). Po ovoj teoriji, problematično ponašanje je rezultat predispozicija, koje u ovom slučaju mogu biti već postojeća psihopatologija, faktori stresa ili neki životni događaji. Sam internet predstavlja stresor, tj. asimiliranje neke nove tehnologije koju internet omogućuje. Dejvis napominje kako je mogući stresor prvi susret sa funkcijom chat-a, ili prvi susret sa pornografskim sadržajima. U ovakvom modelu, izlaganje tehnologiji (stresor) i predispozicija (psihopatologija) su distalni i nužni uzroci patološkog korišćenja interneta (Davis, 2001). Centralni faktor predstavlja prisutnost specifičnih neprilagođenih kognicija, koje predstavljaju proksimalni i dovoljan uzrok. Ove kognicije je moguće podeliti da dve vrste: misli o sebi i misli o svetu. Misli o sebi, prema Dejvisu, vođene su „ruminirajućim kognitivnim stilom“, i njihova prisutnost utiče na snažnije i duže patološko korišćenje interneta (Davis, 2001). U kognitivne distorzije o sebi spada negativna procena sebe, sumnja u sopstvene sposobnosti i uspešnosti. Osoba koja ih doživljava, prema ovoj teoriji, koristi internet kako bi postigla pozitivne odgovore i interakcije u sredini koja je za njih neugrožavajuća. Kognitivne distorzije o svetu predstavljaju zaključivanje o negativnim trendovima svetskih događaja na osnovu specifičnih događaja. Društvena izolacija i nedostatak socijalne podrške doprinose generalizovanom patološkom korišćenju interneta, ali ne i specifičnom, onom koje je usmereno na određeni sadržaj. Dejvis (Davis, 2001) ističe da je generalizovano korišćenje interneta znatno problematičnije, jer osobe kod kojih se javlja ne bi ni imali problem da nema Interneta, čak ni ukoliko su uz postojeću psihopatologiju bili skloni kognitivnim distorzijama i društvenoj izolaciji. Brojna istraživanja potvrđuju elemente Dejvisove kognitivne teorije. Na primer, Grifits (Griffiths, 2000; prema Zec, 2005) je u analizi slučajeva prekomernog korišćenja interneta smatrao da je to bilo u funkciji nadomešćivanja nekih nedostatata, kao što su manjak prijatelja, fizički izgled, itd.

Generalno, kada se radi o adolescentnom uzrastu, rezultati dosadašnjih istraživanja u priličnoj meri ukazuju da preterano korišćenje interneta može dovesti do određenih poteškoća u ponašanju, naročito onda kada korisnici već poseduju određene predispozicije, kao što su loši odnosi sa drugima (naročito sa roditeljima), različiti problemi iz spoljašnje sredine, određena obeležja ličnosti ili razvoja.

Cilj istraživanja

Ispitati da li su kvalitet porodičinih interakcija i anksioznost statistički značajni prediktori neprilagođenih kognicija kod korisnika interneta u gradskim i seoskim školama.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak je činilo 200 učenika osnovih škola šestog i sedmog razreda, 100 iz gradskih škola i 100 iz seoskih škola. Gradske škole koje su bile uključene u istraživanje su osnovne škola „Vožd Karađorđe“ i „Sveti Sava“, koje se nalaze na teritoriji opštine Niš. Što se tiče seoskih škola, istraživanje je sprovedeno u osnovnim školama „Vitko i Sveta“, na teritoriji opštine Gadžin Han, i „Hajduk Veljko“, na teritoriji opštine Zaječar.

Mjerni instrumenti

Skala kvaliteta porodičnih interakcija - KOBI (Vulić-Prtorić, 2002) meri interakcije deteta i roditelja na dve dimenzije: Prihvatanje (pozitivni emocionalni aspekti odnosa roditelj-dete: međusobna bliskost, pružanje podrške, poverenja i razumevanja) i Odbacivanje (negativni emocionalni aspekti: prevelika zahtevnost, kontrola, emocionalno zanemarivanje). Ove dve dimenzije su konceptualizovane u skladu s teorijom roditeljskog prihvatanja i odbacivanja (eng. PART - parental acceptance-rejection theory) Ronalda Ronera (Rohner, 1984, 1999; prema Vulić-Prtorić, 2002).

Skala KOBI se sastoji od 55 tvrdnji: 22 (odnos deteta sa majkom), 22 (odnos deteta sa ocem) i 11 (opšta atmosferu u porodici). Skala se sastoji od 5 subskala: Zadovoljstvo vlastitom porodicom, Prihvatanje od strane majke, Prihvatanje od strane oca, Odbacivanje od strane majke i Odbacivanje od strane oca. Psihometrijske karakteristike skale KOBI proverene su na uzorku od 527 ispitanika, učenika od 5. do 8. razreda osnovne škole. Za svih 5 subskala utvrđena je visoka unutrašnja pouzdanost, Cronbach alpha se kreće od 0,85 do 0,89 (Vulić-Prtorić, 2002). Ispitanici na skali Likertovog tipa procenjuju (od 0=uopšte ne do 5=u potpunosti da) koliko se svaka od navedenih tvrdnji odnosi na njihov odnos sa majkom, ocem ili zadovoljstvom porodicom.

Skala anksioznosti kao crte ličnosti (Spielberger, 1983; Anxiety Inventory Form – Y) sastoji od dve odvojene skale kojima se meri trenutna anksioznost i anksioznost kao crta ličnosti. U ovom istraživanju korišćena je samo skala kojom se meri anksioznost kao crtu ličnosti koja ima 20 tvrdnji. Zadatak ispitanika je da na svaku tvrdnju zaokruži jedan odgovor na četvorostepenoj skali o tome kako se pretežno oseća. Ukupan rezultat se dobija sabiranjem bodova sa svih pitanja. Najmanji mogući rezultat na upitniku je 20, a najveći 80, što znači da viši skor upućuje na viši stepen anksioznosti.

Online Cognition Scale – OCS (Davis, Flett, & Besser, 2002; prema Zec, 2005). Za ispitivanje neprilagođenih kognicija u vezi sa korišćenjem interneta korišćena je skala

koja je razvijena u okviru Dejvisove kognitivne teorije problematičnog korišćenja interneta. Ovaj instrument je specifičan po tome što je fokusiran više na kognicije nego na ponašanje, iako su čestice upitinika formulisane na osnovu simptoma prekomernog korišćenja interneta koji se mogu sresti u literaturi (Davis et al., 2002; prema Zec, 2005). Autori su izvršili validaciju skale na 325 studenata organizacijske psihologije, i koristeći proveru modela strukturalnim modeliranjem potvrdili pretpostavljenu strukturu od četiri faktora: *društvena uteha, usamljenos/depresijat, smanjena kontrola impulsa*i *distrakcija*. Subskala *društvena uteha* sadrži 13 pitanja, subskala *usamljenost/ depresija* sadrži 6 pitanja, subskala *smanjena kontrola impulsa* sadrži 6 pitanja i subskala *distrakcija* sadrži 7 pitanja. Dobijena pouzdanost cele skale iznosi α=0,94. Autori ističu kako nisu pronašli značajnu razliku po polu, te napominju kako je OCS moguće bodovati i kao zbirnu meru problematičnog korišćenja Interneta (Davis, et al., 2002; prema Zec, 2005).

REZULTATI

Najpre ćemo predstaviti razlike između gradske i seoske dece na ispitivanoj kriterijumskoj varijabli.

Tabela 1. Razlike u izraženosti neprilagođenih kognicija između učenika gradskih i seoskih škola (*t-test*/Man-Vitni U test)
Table 1. Differences in the expression of maladaptive cognitions between pupils in urban and rural schools (*t-test*/Mann-Whitney U test)

Varijabla	Učenici	N	AS/AS rangova	SD/Suma rangova	t/U	df/Z	P
Društvena uteha	grad	100	37,22	13,65	0,985	198	0,326
	selo	100	35,45	11,67			
Usamljenost/depresija	grad	100	98,68	9867,00	4817,50	-0,447	0,655
	selo	100	102,33	10232,00			
Smanjena kontrola impulsa	grad	100	31,34	12,38	1,391	198	0,166
	selo	100	29,04	10,95			
Distrakcija	grad	100	102,51	10250,00	4799,50	-0,490	0,624
	selo	100	98,50	9849,00			

Kao što se iz Tabele 1. može zaključiti, ne postoje statistički značajne razlike u izraženost neprilagođenih kognicija između učenika gradskih i seoskih škola.

Tabela 2. Korelacije istraživačkih varijabli kod gradske dece
Table 2. Correlations of research variables among urban children

Varijable	Društvena uteha	Usamljenost/ depresija	Smanjena kontrola impulsa	Distrakcija	Anksioznost
Zadovoljstvo porodicom	-0,058	-0,063	-0,027	-0,068	0,133
Prihvatanje majka	-0,196	-0,165	**-0,257****	**-0,303****	**-0,197***
Prihvatanje otac	-0,080	-0,113	-0,161	**-0,202***	-0,133
Odbacivanje majka	**0,474****	**0,363****	**0,466****	**0,483****	**0,378****
Odbacivanje otac	**0,424****	**0,303****	**0,444****	**0,455****	**0,330****
Anksioznost	**0,322****	**0,228***	**0,354****	**0,321****	1

* statistički značajno na nivou 0,05 (p<0,05)/** statistički značajno na nivou 0,01 (p<0,01)

U Tabeli 2. predstavljene su Spirmanove korelacije između istraživačkih varijabli kod gradske dece. Uočavamo da su sve dimenzije problematične upotrebe interneta (društvena uteha, usamljenost/depresija, smanjena kontrola impulsa i distrakcija) u srednjim i pozitivnim korelacijama sa dimenzijama kvaliteta porodičnih interakcija odbacivanje majke i odbacivanje oca. Takođe, dimenzija smanjena kontrola impulsa je i u negativnoj niskoj korelaciji sa dimenzijom prihvatanje majke, a distrakcija u negativnoj i srednjoj korelaciji sa prihvatanjem majke kao i u negativnoj niskoj korelaciji sa prihvatanjem oca. Dodatno, sve dimenzije problematične upotrebe interneta pozitivno koreliraju sa varijablom anksioznost. Sve korelacije su srednje osim na dimenziji usamljenost/depresija koja je niska. Pored toga, anksoznost korelira samo sa jednom dimenzijom kvaliteta porodičnih interakcija i to sa prihvatanjem majke. Korelacija je negativna i niska.

Tabela 3. Korelacije istraživačkih varijabli kod seoske dece
Table 3. Correlations of research variables among rural children

Varijable	Društvena uteha	Usamljenost/ depresija	Smanjena kontrola impulsa	Distrakcija	Anksioznost
Zadovoljstvo porodicom	0,090	0,102	0,174	0,071	0,152
Prihvatanje majka	-0,065	-0,196	-0,169	-0,100	0,030
Prihvatanje otac	-0,160	-0,172	-0,181	-0,163	0,029
Odbacivanje majka	0,184	**0,236***	**0,371****	**0,233***	**0,209***
Odbacivanje otac	**0,320****	**0,238***	**0,255***	**0,259****	**0,289****
Anksioznost	**0,302****	**0,211***	**0,275****	**0,294****	1

* statistički značajno na nivou 0,05 (p<0,05)/** statistički značajno na nivou 0,01 (p<0,01)

Na osnovu Tabele 3. vidimo da kod seoske dece sve dimenzije problematične upotrebe interneta, osim drušrvene utehe pozitivno koreliraju sa dimenzijama kvaliteta porodičnih interakcija odbacivanje majke i odbacivanje oca. Kod društvene utehe izostala je korelacija sa odbacivanjem majke. Korelacija ove dimenzije i odbacivanja oca je srednja. Srednja i pozitivna korelacija dobijena je i između smanjene kontrole impulsa i odbacivanja majke. Pored toga, smanjena kontrola impulsa pozitivno korelira i sa odbacivanjem oca, ali nisko. I preostale dve dimnzije problematične upotrebe interneta (usamljenost/depresija i distrakcija) pozitivno koreliraju sa odbacivanjem i oca i majke ali su korelacije niske. Usamljenost-depresija i distrakcija, kao i smanjena kontrola impulsa, na isti nači (pozitivno i nisko) koreliraju sa varijablom anksioznost. Takođe, anksioznost, pozitivno ali srednje korelira sa i dimenzijom problematične upotrebe interneta društvena uteha. Pored toga, anksioznost korelira i sa dimenzijama kvaliteta porodičnih odnosa odbacivanje majke i odbacivanje oca, pozitivno i nisko.

Tabela 4. Jednostruka linearna regresiona analiza: zadovoljstvo porodicom kao prediktor neprilagođenih kognicija kod učenika osnovnih škola (enter postupak)
Table 4. Simple linear regression analysis: family satisfaction as the predictor of maladaptive cognitions among elementary school pupils (enter method)

Neprilagođene kognicije	Učenici	R	R^2	Prilagođeni R^2	F	p
Društvena uteha	grad	0,042	0,002	-0,008	0,171	0,680
	selo	0,056	0,003	-0,007	0,310	0,579
Usamljenost/depresija	grad	0,034	0,001	-0,009	0,112	0,739
	selo	0,072	0,005	-0,005	0,510	0,477
Smanjena kontrola impulsa	grad	0,048	0,002	-0,008	0,231	0,632
	selo	0,147	0,022	0,012	2,172	0,144
Distrakcija	grad	0,022	0,000	-0,010	0,048	0,828
	selo	0,079	0,006	-0,004	0,609	0,437

Prediktor: (konstanta) –zadovoljstvo porodicom

Na osnovu podataka prikazanih u Tabeli 4. može se zaključiti da zadovoljstvo porodicom nije statistički značajan prediktor neprilagođenih kognicija kod gradske i seoske dece.

Tabela 5. Jednostruka regresiona analiza: prihvatanje majke kao prediktor neprilagođenih kognicija kod učenika osnovnih škola (enter postupak)
Table 5. Simple linear regression analysis: acceptance by mother as the predictor of maladaptive cognitions among elementary school pupils (enter method)

Neprilagođene kognicije	Učenici	R	R^2	Prilagođeni R^2	F	p
Društvena uteha	grad	0,149	0,022	0,012	2,223	0,139
	selo	0,023	0,001	-0,010	0,051	0,821
Usamljenost/depresija	grad	0,139	0,019	0,009	1,934	0,167
	selo	0,167	0,028	0,018	2,828	0,096
Smanjena kontrola impulsa	grad	0,196	0,038	0,028	3,897	0,051
	Selo	0,093	0,009	-0,001	0,859	0,356
Distrakcija	grad	0,213	0,045	0,036	4,660	0,033*
	Selo	0,049	0,002	-0,008	0,235	0,629

Prediktor: (konstanta) –prihvatanje majke

Na osnovu podataka prikazanih u Tabeli 5. može se zaključiti da je prihvatanje majke statistički značajan prediktor dimenzije distrakcije, ali samo kod gradske dece. Koeficijent multiple korelacije iznosi R=0,213, i sadrži 4,5% objašnjene varijanse.

Tabela 6. Jednostruka regresiona analiza: prihvatanje oca kao prediktor neprilagođenih kognicija kod učenika osnovnih škola (enter postupak)
Table 6. Simple linear regression analysis: acceptance by father as the predictor of maladaptive cognitions among elementary school pupils (enter method)

Neprilagođene kognicije	Učenici	R	R^2	Prilagođeni R^2	F	p
Društvena uteha	grad	0,074	0,005	-0,005	0,537	0,465
	selo	0,137	0,019	0,009	1,880	0,173
Usamljenost/depresija	grad	0,056	0,003	-0,007	0,308	0,580
	selo	0,123	0,015	0,005	1,497	0,224
Smanjena kontrola impulsa	grad	0,110	0,012	0,002	1,211	0,274
	selo	0,060	0,004	-0,007	0,359	0,550
Distrakcija	grad	0,150	0,023	0,013	2,557	0,136
	selo	0,143	0,020	0,010	2,042	0,156

Prediktor: (konstanta) –prihvatanje oca

Iz Tabele 6. vidimo da prihvatanje oca nije statistički značajan prediktor nijedne kategorije neprilagođenih kognicija na ispitanom uzorku.
Na osnovu rezultata iz Tabele 7. može se videti da je odbacivanje majke statistički značajan prediktor svih neprilagođenih kognicija na poduzorku gradske dece. Najveći koeficijent multiple korelacije dobijen je u predikciji društvene utehe (R=0,442, procenat objašnjene varijanse 19,5%).

Tabela 7. Jednostruka regresiona analiza: odbacivanje majke kao prediktor neprilagođenih kognicija kod učenika osnovnih škola (enter postupak)
Table 7. Simple linear regression analysis: rejection by mother as the predictor of maladaptive cognitions among elementary school pupils (enter method)

Neprilagođene kognicije	**Učenici**	**R**	**R^2**	**Prilagođeni R^2**	**F**	**p**
Društvena uteha	grad	0,442	0,195	0,187	23,801	0,000*
	selo	0,125	0,016	0,006	1,563	0,214
Usamljenost/depresija	grad	0,371	0,138	0,129	15,663	0,000*
	selo	0,200	0,040	0,030	4,072	0,046*
Smanjena kontrola impulsa	grad	0,428	0,183	0,175	22,020	0,000*
	selo	0,253	0,064	0,055	6,721	0,011*
Distrakcija	grad	0,408	0,166	0,013	19,533	0,000*
	selo	0,100	0,010	0,000	0,982	0,324

Prediktor: (konstanta) –odbacivanje majke

Nešto manji koeficijent multiple korelacije dobijen je u predikciji dimenzije smanjene kontrole impulsa, R=0,428, procenat objašnjene varijanse 18,3%. Najmanji statistički značajan koeficijent multiple korelacije dobijen je u predikciji usamljenosti/depresije - R=0,371, procenat objašnjene varijanse 13,8%. Što se poduzorka seoske dece tiče, odbacivanje majke je statistički značaj prediktor neprilagođenih kognicija usamljenosti/depresije i smanjene kontrole impulsa. Koeficijent multiple korelacije u predikciji smanjene kontrole impulsa iznosi R=0,253, procenat objašnjene varijanse 6,4%, dok koeficijent multiple korelacije u predikciji usamljenosti/depresije iznosi R=0,200, a procenat objašnjene varijanse 4%.

Tabela 8. Jednostruka regresiona analiza: odbacivanje oca kao prediktor neprilagođenih kognicija kod učenika osnovnih škola (enter postupak)
Table 8. Simple linear regression analysis: rejection by father as the predictor of maladaptive cognitions among elementary school pupils (enter method)

Neprilagođene kognicije	Učenici	R	R^2	Prilagođeni R^2	F	p
Društvena uteha	grad	0,333	0,111	0,102	12,221	0,001*
	selo	0,233	0,054	0,044	5,606	0,020*
Usamljenost/depresija	grad	0,241	0,058	0,049	6,064	0,016*
	selo	0,223	0,050	0,040	5,141	0,026*
Smanjena kontrola impulsa	grad	0,387	0,150	0,141	17,296	0,000*
	selo	0,167	0,028	0,018	2,801	0,097
Distrakcija	grad	0,347	0,121	0,112	13,427	0,000*
	selo	0,240	0,058	0,048	6,010	0,016*

Prediktor: (konstanta) –odbacivanje oca

Na osnovu rezultata iz Tabele 8. može se zaključiti da je odbacivanje oca statistički značajan prediktor svih neprilagođenih kognicija na poduzorku gradske dece. Najveći koeficijent multiple korelacije dobijen je u predikciji smanjene kontrole impulsa (R=0,387, procenat objašnjene varijanse 15,0%). Nešto manji koeficijent multiple korelacije dobijen je u predikciji distrakcije, R=0,347, procenat objašnjene varijanse 12,1%. Najmanji statistički značajan koeficijent multiple korelacije dobijen je u predikciji usamljenosti/depresije: R=0,241, procenat objašnjene varijanse 5%. Što se predikcije neprilagođenih kognicija na poduzorku seoske dece tiče, rezultati iz Tabele

8. pokazuju da je odbacivanje oca statistički značajan predikor svih neprilagođenih kognicija osim smanjene kontrole impulsa. Najveći koeficijent multiple korelacije dobijen je u predikciji distrakcije (R=0,240), procenat objašnjene varijanse 5,8%. Nešto manji koeficijent multiple korelacije dobijen je u predikciji društvene utehe, R=0,23, procenat objašnjene varijanse 11%. Najmanji koeficijent multiple korelacije dobijen je u predikciji usamljenosti/depresije (R=0,223), a procenat objašnjene varijanse iznosi 5%.

Tabela 9. Jednostruka regresiona analiza: anksioznost kao prediktor neprilagođenih kognicija kod učenika osnovnih škola (enter postupak)
Table 9. Simple linear regression analysis: anxiety as the predictor of maladaptive cognitions among elementary school pupils (enter method)

Neprilagođene kognicije	Učenici	R	R^2	Prilagođeni R^2	F	p
Društvena uteha	grad	0,335	0,112	0,103	12,404	0,001*
	selo	0,244	0,059	0,050	6,185	0,015*
Usamljenost/depresija	grad	0,284	0,081	0,071	8,617	0,004*
	selo	0,205	0,042	0,032	4,295	0,041*
Smanjena kontrola impulsa	grad	0,405	0,164	0,155	19,195	0,000*
	selo	0,240	0,058	0,048	5,987	0,016*
Distrakcija	grad	0,314	0,098	0,089	10,683	0,001*
	selo	0,326	0,106	0,097	11,615	0,001*

Prediktor: (konstanta) –anksioznost

Na osnovu rezultata iz Tabele 9. može se videti da je anksioznost statistički značajan prediktor svih neprilagođenih kognicija na poduzorcima gradske i seoske dece. Na poduzorku gradske dece, najveći koeficijent multiple korelacije dobijen je u predikciji smanjene kontrole impulsa R=0,405, procenat objašnjene varijanse 16,4%. Ostali koeficijenti multiple korelacije iznose: R=0,335 u predikciji društvene utehe (procenat objašnjene varijanse 11,2%), R=0,314 u predikciji distrakcije (procenat objašnjene varijanse 9,8%) i R=0,284 u predikciji usamljenosti/depresije (procenat objašnjene varijanse 8,1%). Što se poduzorka seoske dece tiče, najveći koeficijent multiple korelacije dobijen je u predikciji distrakcije R=0,326, procenat objašnjene varijanse 10,6%. Nešto manji koeficijenti multiple korelacije dobijeni su u predikciji varijabli društvena uteha (R=0,244, procenat objašnjene varijanse 5,9%), smanjena kontrola impulsa (R=0,240, procenat objašnjene varijanse 5,8%) i usamljenost/depresija (R=0,205, procenat objašnjene varijanse 4,2%).

DISKUSIJA

Mišljenja koja se danas mogu sresti u stručnoj literaturi o efektima korišćenja interneta su, najblaže rečeno, polarizovana. Sa jedne strane, smatra se da upotreba računara i iInterneta mogu predstavljati korisno sredstvo za uspostavljanje komunikacije između mladih različitih interesovanja, vrednosti, crta ličnosti te da se tako zadovolje potrebe za pripadanjem i poboljša slika o sebi. Neka istraživanja (Beard, 2008; Wiliams & Merten, 2008; prema Young & Nabuco de Abreu, 2011) pokazala su da je komunikacija na internetu pomogla adolescentima da unaprede komunikacijske veštine i da učvrste socijalne interakcije, kako sa roditeljima tako i sa širom okolinom. Takođe,

ukpotreba računara i interneta može da dovede do značajnih uspeha u obrazovanju, do podsticanja kreativnosti i inovativnosti, Sa druge strane su oni koji strahuju da adolescent koji suviše vremena provode na internetu mogu da se socijalno izoluju, da zapostave svoje školske obaveze, da usvoje određene vidove ponašanja kojima su stalno pristutni na interntu, itd (Anđelković i sar., 2009).

Ideja od koje se pošlo u sprovedenom istraživanju je u povezivanju i ekstrapolaciji rezultata nekih teorijskih koncepata koji nam mogu dati precizniju sliku problematičnog ponašanja na internetu. Naglasak je na važnosti kvaliteta porodičnih interakcija i anksioznosti, konceptima koji su već potvrđeni modulatori ponašanja pojedinaca, ali u fizičkom svetu – ovim istraživanjem želeli smo ispitati kako se teorijske postavke na kojima su oni zasnovani mogu primeniti na ponašanje dece (ranih adolescenata) u Internet prostoru.

Pregledom dobijenih rezultata uočavamo da su se kod gradske dece dimenzije kvaliteta porodičnih interakcija odbacivanje majke i odbacivanje oca, kao i anksioznost pokazale statistički značajanim prediktorima svih neprilagođenih kognicija (društvena uteha, usamljenost/depresija, smanjena kontrola impulsa i distrakcija. Kod seoske dece, pak dobijeno je da je odbacivanje majke statistički značajan predikor dimenzija usamljenost/depresija i smanjena kontrola impulsa, a odbacivanje oca dimenzija društvena uteha, usamljenost/depresija i distrakcija. Konkretno, pokazalo se da odbacivanje od strane oba roditelja ima jednu od značajnih uloga u neprilagođenim kognicijama na internetu. Istovremeno, prihvatanje kako majke, tako i od oca predstavlja protektivni faktor od rizičnih ponašanja na internetu i od neprilagođenih kognicija u vezi sa tim.

Generalno, dobijeni nalazi su sasvim očekivani i u skladu su sa mnogim teorijskim shvatanjima i nalazima istraživanja koji ukazuju da je kvalitet odnosa majke i oca sa decom veoma važan faktor emocionalnog, kognitivnog i bihejvioralnog razvoja dece i mladih u fizičkom svetu, odnosno realnosti. Deca čiji roditelji najčešće ispoljavaju neprijateljstvo, od negodovanja i neodobravanja do ljutnje i gneva, osećaju se nevoljeno i odbačeno (Rohner, 1984) i u većoj meri ispoljavaju neki od oblika problematčnog ponašanjanje (Akse et al., 2004). Deca odbacujućih roditelja podložnija su razvijanju neprilagođenih kognicija koje u svetlu Dejvisove teorije mogu dovesti do problematičnog ponašanja na internetu. To je pokazalo i Grifitsovo istraživanje (Griffiths, 2000; prema Zec, 2005). Naime, na osnovu analize slučajeva prekomernog korišćenja interneta, utvrdilo se da je to bilo u funkciji nadomešćivanja nekih nedostatata, kao što su manjak prijatelja, fizički izgled, itd.

Želimo da skrenemo pažnju na to što je kod adolesenata koje prihvataju, uz majku i očevi, manje prisutno rizično ponašaju na internetu. Imajući na umu važnost koja se u teorijskim i empirijskim radovima pridaje ulozi majke u razvoju dece i adolescenata, nalaz da je materinsko prihvatanje, toplina, naklonost, briga i podrška protektivni faktor od neprilagođnih kognicija na internetu sasvim je očekivan. Kada se radi o značaju oca u razvoju dece i mladih, poznato je da se u stručnoj javnosti uloga oca dugo zanemarivala. Istina je, međutim, da je otac posredno ili neposredno prisutan i značajan kao roditeljska figura u svim fazama detetovog celokupnog razvoja - intelektualnog, emocionalnog i socijalnog (Flouri & Buchanan, 2003; Rohner & Veneziano, 2001). Istraživanja, takođe, pokazuju da, bez obzira na to koliko je majka podržavajuća, u nekim oblastima, kao što je emocionalna inteligencija,

samopoštovanje, samopouzdanje, otac ima nezamenljivu ulogu. Naravno, u nekim drugim oblastima funkcionisanja deteta, primarna je uloga majke (Amato, 1998).
Podatak iz ovog istraživanja o negativnoj vezi prihvatanja oca i neprilagođenih kognicija na inernetu je veoma značajan, tim pre, što uloga oca postaje još značajniji faktor psihološke dobrobiti u periodu adolescencije. Dodatno, neka istraživanja (Hussain & Munaf, 2012) pokazuju da je odnos sa ocem značajniji za ishode razvoja u adolescenciji. Naime, prema izveštaju adolescenata, uključenost oca ostvaruje značaniji efekat za doživljaj njihovog blagostanja, u odnosu na uključenost majke (Flouri & Buchanan, 2003). Pored toga, visoka uključenost i bliskost oca i adolescenata smanjuje nivo stresa (Bögels & Phares, 2008). Odbacivanje oca se u većini istraživanja pokazalo i kao relevantiniji oblik interakcije za depresivnost adolesgcenata nego odbacivanje majke (Rohner and Britner, 2001; prema Vulić-Prtorić, 2002).
U jednom od novih istraživanja (Spasić-Šnele i Anđelković, 2017) na uzorku učenika 7. i 8. razreda osnovnih škola i 2. razreda srednjih škola, jedino je hladni vaspitni stil oca predstavljao značajan prediktor eksternalizovanih poremećaja ponašanja mladih na celokupnom uzorku. Uz, to samo je hladni vaspitni stav oca značajan prediktor opšte anksioznosti na poduzorku srednjoškolaca, dok je na poduzorku osnovnoškolaca to ograničavajući vaspitni stav oba roditelja. Zanimljiv nalaz je i da hladni vaspitni stav oca predstavlja jedini značajan prediktor opšte anksioznosti na poduzorku devojaka, a ograničavajući vaspitni stav oba roditelja na poduzorku mladića. Mada rezultati ovog istraživanja govore da su neprilagođene kognicije na internetu prisutne kod dece koje odbacuju, kako majka, tako i otac, detaljnija analiza ipak upućuje i na neke razlike koje nemaju statističku značajnost ali daju određene direkcije. Pre svega, skreće pažnju da je udeo dimenzije odbacivanje majke u neprilagođenim kognicijama i kod gradske, a i kod seoske dece, znatno veći nego dimenzije odbacivanje oca. Kako razumeti ove nalaze? Generalno govoreći, u odgovoru na ovo pitanje instruktivna su stanovišta koje nalazimo u radovima Mihić i Petrović. Naime, prema autorima, kada je reč o našem okruženju, mada dolazi do blagog pomeranja iz tradicionalnih podela polnih (rodnih) uloga, ka egalitarizmu, koja se, između ostalog, ogleda i na polju roditeljstva, još uvek se otac doživljava kao hladan, distanciran i emotivno dezangažovan (Mihić i Petrović, 2009), sa generalno niskim kvalitetom direktne interakcije sa detetom, ali angažovanog na polju materijalnog zbrinjavanja porodice (Mihić, 2012). Neke smernice za dalja razmišljanja i istraživanja na ovom planu, između ostalog, daje i sledeći podatak iz našeg istraživanja.
Odbacivanje oca kod oba poduzorka ima statistički značajnu ulogu na dimenziji neprilagođenih kognicija na internetu distrakcija. Na distrakciji odbacivanje oca ima jednu od navećih prediktivnih vrednosti kod seoske dece, gde odbacivanje majke nije ni značajno. Uz to, jedino na distrakciji se i prihvatanje majke pokazalo kao statistički značajan prediktor nepovoljnih kognicija i to samo kod gradske dece. U pokušaju da razumemo ovaj nalaz, podsetimo se, najpre, da osobe sa visokom distrakcijom koriste internet kao način da izbegnu izvršavanje drugih obaveza. Ona je konceptualizovana kao kao izbegavajuća vrsta koping mehanizma, sa negativnim implikacijama za psihološko prilagođavanje. U kontekstu ovog istraživanja, to znači da mladi, posebno oni u selu, koje odbacuje otac, češće koriste internet u cilju izbegavanja izvršavanja drugih obaveza. To isto važi i ponašanje mladih na internetu iz grada kada ih prihvata

majka. Kada se radi o distrakciji nalazi jednog istraživanja (Beard, 2005; prema Bulut-Serin, 2011) pokazuju da osobe koje koriste internet kako bi izbegli raznovrsne porodične probleme često korišćenje interneta dovode do nivoa zavisnosti. U vezi sa tim, Davis i saradnici (Davis et al., 2002; prema Zec, 2005) navode da ekscesivna upotreba interneta ima svrhu da skrene pažnju osobe sa stresnih događaja. Svakako, bilo bi interesantno proveriti kakav je udeo uloge, kako oca, tako i majke, kod adolescenata iz seoske i gradska sredine i u nekim drugim područjima funkcionisanja mladih u realnosti.

Anksioznost se takođe pokazala kao statistički značajan prediktor svih neprilagođenih kognicija koje stoje u pozadini problematičnog korišćenja internet mladih i iz sela i iz grada. Dobijena prediktivna moć anksioznosti je prema polaznim teorijskim postavkama očekivana. Ansksioznost je, u Dejvisovom kognitivno bihejvioralnom modelu jedan od potencijalnih distanlih uzroka koji može rezultirati problematičnim ponašanjem na internetu. Pozitivna veza između virtualnog ponašanja i anksioznosti utvrđena je u brojnim istraživanjima (Bugarski, 2003), pa se može zaključiti da anksiozne osobe više pribegavaju korišćenju interneta. Ima empirijskih potvrda i da anksiozne osobe pribegavaju korišćenju interneta kako bi se osećale bolje (Young, 1999; prema Chack & Leung, 2004). Nalazi ukazuju i da anksioznost i usamljenost, kao posledica anksioznosti, predstavljaju prediktore problematičnog ponašanja na internetu (Caplan, 2006). S druge strane, u jednom istraživanju dobijeno je kako je niska anksioznost predikor manje neprilagođenih ponašanja na internetu (Ko et al., 2007).

ZAKLJUČAK

Budući da je virtalna realnost otvorila nove psihološke prostore za veoma složene socijalne interakcije i emocionalne razmene, sasvim je razumljivo tragati za efektima koji taj specifičan psihološki prostor ima na odrastanje i sazrevanja dece i mladih. Neka od osnovnih pitanja, koja se postavljaju pri razmatranju ponašanja dece i mladih na Internetu, jesu od čega sve zavisi način na koji se on koristi i kakve to moguće posledice nosi. U suštini, pitanje je od čega zavisi kada će upotreba računara i interneta imati pozitivan a kada negativan uticaj na korisnike. Nesumnjivo, jedan od brojnih faktora koji su od značaja za ponašanje adolescent na Internetu je i kvalitet odnosa majke i oca prema detetu, što je naše istraživanje i potvrdilo. Na osnovu rezltata sprovednog istraživanja zaključujemo da odbacivanje od strane oba roditelja i anksioznost imaju značajnu uloga u problematičnom ponašanju, odnosno neprilagođenim kognicijama adolescenata na internetu. Važno je istaći da se ovo istraživanje zasniva na subjektivnoj proceni deteta ponašanja roditelja, a ne kako se oni zaista ponašaju u realnim interakcijama sa decom. Opredelili smo se za detetov doživljaj prihvatanja/odbacivanja roditeljima imajući u vidu da ona predstavlja filter kroz koji dete „provlači“ sve konkretne postupke roditelja, koji zatim vrše uticaj na dete u skladu sa subjektivnim doživljajem. Mada smo u ovom istraživanju preko kvaliteta porodičnih interakcija i anksioznosti pokušali da razumemo neprilagođene kognicije na internetu, svesni smo da brojni drugi faktori doprinose ponašanju adolescenata u sajber prostoru. U sagledavanju šire slike prirode ovog sveprožimajućeg oblika komunikacije u elektronskoj eri, u narednim istraživanjima trebalo bi pored

broja sati koje adolescenti provode na internetu, uključiti i svrhu korišćenja interneta. Takođe, bilo bi interesantno ispitati ne samo kvalitet porodičnih interakcija, već i način na koji porodica, a i sam adolescent, provodi slobodno vreme. Svakako, problematično ponašanje na internetu treba sagledavati i u zavisnosti od sociokulturnih varijabli jer se pokazalo da su one od značaja za razumevanje ovog problema. I, na kraju, navodimo Dejvisovo (Davis, 2001) određenje „zdrave“ upotrebe Interneta - ona se odnosi na korišćenje Interneta sa određenom svrhom, u razumnom vremenskom intervalu, bez kognitivnih i/ili bihejvioralnih neprijatnosti. Korisnik koji „zdravo“ provodi vreme na Internetu može da napravi jasnu distinkciju između internet i komunikacije koja se ostvaruje u svakodnevnom životu, upotrebljava Internet kao pomoćno sredstvo a ne kao izvor sopstvenog identiteta. Ističe se, takođe, da ne postoji jasna granica između zdrave i patološke upotrebe interneta. Umesto granice zdravo/patološko, sami korisnicu su ti koji treba da odrede stepen do kog će koristiti Internet, i na koji način.

LITERATURA

1. Akse, J., Hale, W. W., Engels, R. C., Raaijmakers, Q. A., & Meeus, W. H. (2004). Personality, perceived parental rejection and problem behavior in adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(12), 980-988.
2. Amato, P. (1998). More than money? Men’s contributions to their children’s lives. In A. Booth, A. Crouter, (Eds.), *Men in families: When do they get involved? What difference does it make?* (pp. 241-278). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
3. Anđelković, V., Stefanović-Stanojević, T., Vidanović, S., & Todorović J. (2009). *Internet moj imaginarni prijatelj.* Niš: Filozofski fakultet u Nišu - GIP „Krug.”
4. Bodroža, B., Jovanović, S., i Popov, B. (2008). Latentna struktura ponašanja u virtuelnim društvenim zajednicama i njegove relacije sa socijalnom anksioznošću. *Primenjena psihologija,* 1(1-2), 19-35.
5. Bögels, S. & Phares, V. (2008). Fathers' role in the etiology, prevention and treatment of child anxiety: A review and new model. *Clinical psychology review*, 28(4), 539-558.
6. Bugarski, V. (2003). Zavisnost od Interneta – na putu ka novoj dijagnostičkoj kategoriji. *Aktuelnosti iz neurologije, psihijatrije i graničnih područja*, 2, 50-56.
7. Bulut-Serin, N. (2011). An examination of predictor variables for problematic internet use. TOJET - *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 54-62.
8. Caplan, S. E. (2007). Relations Among Loneliness, Social Anxiety, and Problematic Internet Use. *CyberPsychology & Behavior,* 10(2). https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9963
9. Chak, K. & Leung, L. (2004). Shyness and locus of control as predictors of Internet addiction and Internet use. *Cyber Psychology & Behavior*, 7, 559-570.
10. Davis, R. A. (2001). Cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior,* 17, 187-195.
11. Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26, 63-78.
12. Hussain, S. & Munaf, S. (2012). Perceived father acceptance-rejection in childhood and psychological adjustment in adulthood. *International Journal of Business and Social Science*, 3(1), 149-156.
13. Ko, C. H., Yen, J. Y., Yen, C. F., Lin, H. C., & Yang, M. J. (2007). Factors predictive for incidence and remission of internet addiction in young adolescents: a prospective study. *Cyber Psychology & Behavior*, 10(4), 545-551.

14. Mihić, I. (2012). Teorijski temelji programa baziranih na teoriji afektivne vezanosti. U I. Mihić i sur., (Ur.), *Mogućnosti primene teorije afektivne vezanosti u savetodavnom radu sa porodicom – Zbirka tekstova sa Savetovanja za stručne suradnike* (str. 23-39). Novi Sad: Filozofski fakultet.
15. Mihić, I. i Petrović, J. (2009). Percepcija kvaliteta odnosa unutar porodice-iskustvo adolescenata iz Srbije. *Primenjena psihologija*, 4, 369-384.
16. Pawlikowski, M., Nader, I., Burger, C., Stieger, S., & Brand, M. (2013). Pathological internet use: It is a multidimensional and not a unidimensional construct. *Addiction Research & Theory*, 166-175.
17. Radivojević, I. (2017). *Strategije prevladavanja stresa, zavisnost od interneta i potreba za traženjem uzbuđenja kod adolescenata* (Master rad). Niš: Filozofski fakultet.
18. Rohner, R. (1984). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. University of Connecticut.
19. Rohner, R., & Veneziano, R. (2001). History and contemporary research on father love. *Review of General Pasychology*, 5, 382-405.
20. Spalević, Ž. (2013). Karakterizacija psihološkog zlostavljanja u Cyber prostoru. *Proceeding of International scientific symposium INFOTEH'2013* (str. 720-725). Jahorina.
21. Spasić-Šnele, M. i Anđelković, V. (2017). Vaspitni stavovi roditelja kao prediktori internalizovanih i eksternalizovanih problema adolescenata. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 279-296.
22. Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
23. Suler, J. R. (2005). *The Psychology of Cyberspace*. Preuzeto 13. maja 2010 sa http://users.rider.edu/~suler/psycyber/adoles.html
24. Vidanović, S. (2019). *Svetlost i sene kreativnog uma.* Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
25. Vulić-Prtorić, A. (2002). Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 5(1), 31-51.
26. Young, K. S. (1996). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *Cyber Psychology & Behavior*, 1, 237-244.
27. Young, K. S. & Nabuco de Abreu, C. (2011). *Internet addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment.* Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
28. Young, K. S. (1999). Internet Addiction: Symptoms, Evaluation and Treatment. In L.Vande Creek & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book* (pp.19-31). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
29. Zec, G. (2005). *Faktorska struktura intstrumenta "On-line cognition scale" i predviđanje patološkog korišćenja Interneta* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

NAPOMENA

Rad je nastao u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije: *Indikatori i modeli usklađivanja profesionalnih i porodičnih uloga*, br. 179002.

VEŠTINA ČITANJA UČENIKA MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA

THE SKILL OF READING PUPILS OF THE YOUNGER SCHOOL AGE

Katarina KRSTIĆ
Predškolska ustanova „Suncokreti“, Vladimirci, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Cilj ovog rada bio je da ispitamo usvojenost veštine čitanja učenika mlađeg školskog uzrasta. U istraživanju je učestvovalo 136 učenika tipičnog razvoja. Učenici obuhvaćeni istraživanjem pohađaju treći i četvrti razred u pet osnovnih škola u Šapcu. Za potrebe ispitivanja korišćen je Trodimenzionalni test čitanja, „Samo jedan snežni dan“ autorke Helene Sax (Kostić, Vladisavljević i Popović, 1983), koji je našao veliku primenu u defektološkoj praksi na našim prostorima. Rezultati do kojih smo došli ukazuju na to da postoje statistički značajne razlike na dimenziji brzina čitanja (t (134)=2,51; p=0,02; g=0,47) i greške tokom čitanja (t (134)=2,12; p=0,04; g=0,37) između učenika, dok na trećoj dimenziji, razumevanje pročitanog, nisu detektovane značajne razlike u odnosu na razred koji pohađaju. Višedimenzionalni istraživački pristup je invarijantan u odnosu na pol. Analizom MANOVA smo ispitali razlike u pogledu usvojenosti veštine čitanja u odnosu na obrazovni nivo roditelja. Multivarijacioni test značajnosti ukazuje da se grupe statistički značajno razlikuju po linearnoj kombinaciji zavisnih promenljivih. Ustanovljeno je da postoje razlike u pogledu veštine čitanja učenika u odnosu na obrazovni nivo majke (F (9, 316,54)=2,36; p<0,01; $W\lambda$=0,85; η^2=0,05), kao i obrazovni nivo oca (F (9, 316,54)=3,61; p<0,001; $W\lambda$=0,79; η^2=0,08). Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja, možemo zaključiti da socio-demografska varijabla, obrazovni nivo roditelja, jeste značajan indikator usvojenosti veštine čitanja.

Ključne reči: mlađi školski uzrast, veština čitanja

ABSTRACT
The aim of this paper was to examine the acquisition of the reading skills of students of the younger school age. The study involved 136 students of typical development. Students enrolled in the research attend the third and fourth grade in five elementary schools in Sabac. Three-dimensional reading test, “Only One Snow Day” by Helena Sax (Kostic, Vladisavljevic & Popovic, 1983) was used for testing purposes, which found a great application in defectological practice in our area. The results we have come to indicate that there are statistically significant differences in the reading speed (t (134)=2.51; p=0.02; g=0.47) and reading errors (t (134)=2.12; p=0.04; g=0.37) between students, while on the third dimension, the understanding of the read, no significant differences were detected in relation to the class they attended. A multidimensional research approach is invariant in relation to gender. By analyzing MANOVA, we examined the differences in the acquisition of reading skills in relation to the educational level of the parents. The multivariate significance test indicates that the groups differ statistically significantly by the linear combination of dependent variables. It has been found that there are differences in student reading skills compared to the educational level of the mother (F (9.316,54)=2.36; p<0.01; $W\lambda$=85; η^2=0.05), as well as educational level father (F.(9.316,54)=3.61; p<0.001; $W\lambda$=79; η^2=0.08). On the basis of the obtained research

results, we can conclude that socio-demographic variables, the educational level of parents, are a significant indicator of the acquisition of reading skills.

Key words: younger school age, reading skill

UVOD

Čitanje je složena psiholingvistička aktivnost u kojoj čitalac rekonstruiše poruku u pisanom obliku (Goodman, 1971; prema Golubović, 2011). Teškoće prilikom čitanja mogu znatno uticati na svakodnevni život učenika i njihovo obrazovanje. Razvijenost fonološke svesti se smatra najznačajnijim prediktorom veštine čitanja (Alt, 2011; Bogliotti et al., 2008). Ustanovljeno je da kvalitet fonoloških reprezentacija, identifikacija fonema i imenovanje grafema još na predškolskom uzrastu predstavlja značajan prediktor disleksije, a mere kvaliteta fonološkog predstavljanja mogu predvideti razvijenost fonološke svesti kod učenika drugog razreda (Suk-Han Ho, Leung, & Cheung, 2011). Fonološka svesnost predstavlja svest o jeziku kao sistemu koji se sastoji od pojedinačnih glasova (fonema) povezanih u reč i mogućnost manipulacije zvučnom strukturom reči. Fonološka sposobnost je hijerarhijski organizovana: započinje sposobnošću izolovanja većih zvučni jedinica (reči ili slogova), zatim nešto manji (onset i rima), završava osnovnim elementima reči (fonema) (Bijelica i sar., 2005; Buha, 2016). Detaljnim ispitivanjem je ustanovljeno da je fonološki poremećaj odgovoran za nastanak disleksije (Melby-Lervag, et al., 2012; Panić i Đorđević, 2015). Razvojna disleksija se najčešće identifikuje na osnovu prisutnih teškoća koje se odnose na brzinu čitanja, tačnost i razumevanje pročitanog (Golubović, 2005). Teškoće su primećene u preciznom prepoznavanju reči i tačnom pravopisu, uprkos adekvatnoj obuci, odsustvu senzornih i neuroloških oštećenja, postojećoj motivaciji i normalnoj inteligenciji (Ramus et al., 2003). Ove fonološke teškoće ometaju automatizovano čitanje i pravopis (Thomson, Leong, & Goswami, 2013). Kod učenika sa disleksijom, deficit na nivou fonološkog modula otežava sposobnost segmentiranja izgovorene reči u svojim osnovnim fonološkim elementima, kao i povezivanje svakog slova sa odgovarajućim zvukom (Ramus et al., 2003). Kao rezultat, kod čitaoca se javljaju poteškoće, najpre u dekodiranju rečia zatim u identifikaciji (Hulme & Snowling, 2016). Disleksija je najučestaliji oblik smetnji u učenju, procenjuje se da obuhvata oko 80% učenika sa specifičnim smetnjama u učenju (Shaywitz & Shaywitz, 2005). U Americi, između 5% i 17,5% učenika ispoljava teškoće u ovladavanju veštinom čitanja koje su izražene u toj meri da se učenici kategorišu kao disleksična. Do 10% učenika ima adekvatne veštine za prepoznavanje teksta ali ne shvataju tekst (Torppaet al., 2007) tj. imaju specifičan deficit razumevanja čitanja (osim toga, veština čitanja se kod 40% učenika nalaze ispod proseka). Osim toga, ustanovljeno je da učenici sa detektovanim teškoćama čitanja i pravopisa imaju širok spektar jezičkih deficita (Suk-Han Ho et al., 2011). Inostrana istraživanja procenjuju da je prevalenca disleksije od 4-18% od opšte populacije (Nag & Snowling, 2012), a nalaze potvđuju i inostrani autori (Snowling, 2000), ističući da je disleksija na zapadu najrasprostranjenija smetnja u učenju, koja pogađa od 3 do 10% populacije. Efikasno čitanje podrazumeva dve komponente: čitanje reči i razumevanje pročitanog teksta (Perfetti et al., 2008; Vellutino, et al. 2004). Poremećaj razumevanja čitanja, nasuprot disleksiji, je dobio manju pažnju

istraživača osamdesetih godina prošlog veka, međutim, to interesovanje se danas sve više povećava. Učenicima koji imaju teškoće pri razumevanju pročitanog se pripisuje skriveni deficit, oni efikasno dekodiraju, tečno čitaju. Problem se detektuje kada se od njih zatraži da ponove šta su pročitali (Cain, 2010). Imajući u vidu prethodno navedeno, cilj ovog rada bio je da ispitamo usvojenost veštine čitanja učenika mlađeg školskog uzrasta.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanje je uključeno 136 učenika tipičnog razvoja, oba pola. Učenici pohađaju treći i četvrti razred pet osnovnih škola u Šapcu. Uzorak je približno ujednačen prema uzrastu i polu: 70 učenika (51,5%) trećeg razreda i 66 učenika (48,5%) četvrtog razreda. Uzorak se sastoji od 69 devojčica (50,7%) i 67 dečaka (49,3%). Uzrast ispitanika se kreće u rasponu od 8,11-10,9 godina (M=9,80±0,69).

Merni instrumenti

Na našim prostorima još uvek ne postoji standardizovani test za ispitivanje veštine čitanja. Za potrebe ovog istraživanja korišćen je Trodimenzionalni test čitanja „Samo jedan snežan dan“ autorke Helene Sax (Kostic, Vladisavljevic i Popovic, 1983). Tekst se sastoji od 78 reči.

Metode obrada podataka

Najpre su izražene deskriptivne vrednosti promenljivih tabelarno a zatim i percentili dobijeni na Trodimenzionalnom testu čitanja. Zatim smo rezultate dobijene Studentovim t-testom za nezavisne uzorke i Jednofaktorskom univarijacionom analizom varijanse (MANOVA) prikazali deskriptivno.

REZULTATI I DISKUSIJA

Demografske podatke učenika smo dobili od stručnih saradnika. Roditelji su saglasni da njihova deca učestvuju u istraživanju, što je dokumentovano. Kriterijumi za odabir uzorka: odsustvo intelektualne ometenosti, bilingvizma, evidentnih somatskih, neuroloških poremećaja, senzornih oštećenja i emocionalnih smetnji. Ispitivanje je obavljeno individualno, u izolovanoj prostoriji u poslepodnevnim časovima kada su učenici imali nastavu u popodnevnoj smeni. U ispitivanju su korišćene sledeće mere: vreme potrebno da učenik pročita tekst izraženo u sekundama, skor koji čini ukupan broj grešaka i skor koji čini ukupan broj tačnih odgovora koji se odnose na razumevanje pročitanog teksta. Proces ispitivanja učenika se odvijao u period od decembra do februara 2017/2018. godine. Preliminarnim ispitivanjem smo došli do podataka o normalnosti raspodele Lilieforsovom modifikacijom Kolmorgorov - Smirnovljevog testa normalnosti i doneli odluku o primeni parametrijskih statističkih postupaka. Dobijene vrednosti su izražene tabelarno (Tabela 1.).

Tabela 1. Test normalnosti
Table 1. Test of normality

Varijable	*M*	*SD*	*Sk*	*Ku*	*K-S Z*	*p*
Brzina	56,29	17,92	0,85	0,04	1,32	0,06
Greške	5,09	3,48	0,59	-0,29	1,37	0,05
Razumevanje	4,34	1,74	0,17	-0,00	1,33	0,06

Legenda: K-S Z-Kolmogorov-Smirnovljev test normalnosti; M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; Sk-skjunis; Ku-kurtozis; p-nivo značajnosti

Na osnovu p-vrednosti dobijene Kolmogorov-Smirnovljevim testom za procenu normalnosti distribucije, koje su veće od 0,05, što se uzima za prag značajnosti, možemo pretpostaviti da veština čitanja u pogledu brzine, grešaka i razumevanja pročitanog ima normalnu raspodelu. Za ispitivanje veštine čitanja kod učenika trećeg i četvrtog razreda osnovne škole, primenili smo Trodimenzionalni test čitanja, „Samo jedan snežni dan“. Na samom početku ovladavanja veštinom čitanja najvažniji momenat je dekodiranje vizuelni simbola. Kada je savladana tehnika čitanja i potpuno razumevanje pročitanog, sledeće što je važno jeste odgovaranje na postavljena pitanja. Deskriptivne mere dobijenih vrednosti na sve tri dimenzije testa prikazane su u Tabeli 2.

Tabela 2. Rezultati učesnika na Trodimenzionalnom testu čitanja (N=136)
Table 2. Results of the participants on Three-dimensional reading test (N=136)

		Brzina	**Greške**	**Razumevanje**
M		56,3	5,0	4,3
SD		17,9	3,5	1,7
Min		27,4	0	1
Max		100,0	14	10
Percentili	10	88,0	11	2
	20	69,2	8	3
	80	40,8	2	6
	90	36,1	1	7

Ispitivanjem veštine čitanja Trodimenzionalnim testom smo ustanovili postojanje teškoća u akvizaciji veštine čitanja kod učenika mlađeg školskog uzrasta. Prva mera je 10. percentil ispod kojeg se nalazi 9,6% (N=13) učenika koji su imali vreme preko 88,04 sekunde, 11 i više grešaka 9,6% (N=13), 2 i manje tačnih odgovora, 16,2% učenika (N=22). Druga mera je 20. percentil, koji obuhvata učenike koji su imali vreme preko 69,18 sekundi, 8 i više grešaka i 3 tačna odgovora. Rezultati dobijeni na testu pokazuju da učenici imaju teškoće u akvizaciji veštine čitanja, koje se manifestuju izuzetno sporim čitanjem, velikim brojem grešaka i nedovoljno dobrim razumevanjem pročitanog teksta. Nalazi jednog istraživanja u kojem je korišćen isti instrument su slični sa rezultatima do kojih smo došli u ovom istraživanju. Na 10. percentilu je izdvojeno 11,6% učenika sa veoma usporenim usvajanjem veštine čitanja, tj. učenika za koje se može reći da imaju razvojnu disleksiju (Vuksanović, Jovanović, Avramović-Ilić i Pertrović, 2008). Najčešći tipovi grešaka koje su učenici pravili u toku čitanja odnosio su ponavljanje početnih slova ili slogova, ponovno čitanje izgovorenih reči i teškoće u čitanju višesložnih reči. Rezultati domaćih autorki Kuzmanović i Simić (2014) su donekle korespondentni sa našim nalazima. Pronalaze

pet tipova grešaka a to su: ponavljanje već pročitanog dela reči (5%), ponavljanje celih reči (2%), inverzija slova ili slogova (19%), teškoće u razumevanju sadržaja (14%) i prekid i zaustavljanje u toku sintagme (15%). U istraživanju PISA (*Programme for Internacional Student Assessment*) sprovedenog u Srbiji, pronađeno je da učenici osmog razreda zaostaju godinu dana u poređenju sa učenicima istog uzrasta (Pavlović-Babić i Baucal, 2013).

Rezultati istog testiranja na prostorima Crne Gore ukazuju na to da više od polovine učenika završnog razreda osnovne škole nije osbosobljeno za kritičko čitanje i razumevanje pročitanog teksta (Popović, 2013). Rezultati skorašnje studije u kojoj je cilj bio ispitati razumevanje pročitanog teksta u odnosu na vrstu čitanja (naglas i čitanje u sebi), ukazuju na to ne postoje statistički značajne razlike u pogledu razumevanja pročitanog u zavisnosti od načina čitanja (Stojkov, 2018). Autorka ističe da je tačne odgovore na reproduktivna pitanja dalo 78% učenika, dok 16% učenika nije ni pokušalo da odgovori na postavljena pitanja, iako su ona bila u bliskoj vezi sa pročitanim tekstom. Takođe je utvrđeno i to da najveći broj učenika četvrtog razreda (42%) ima osrednji nivo razumevanja pročitanog teksta. Visok i veoma visok stepen razumevanja ima ukupno 13 učenika, koji su dali odgovore koji ne proizlaze direkto iz teksta. Veoma nizak nivo razumevanja ima 14% učenika, dok 18% ispitanika spade u kategoriju niskog nivoa razumevanja (Stojkov, 2018). Ovakvi nalazi su u skladu sa rezultatima do kojih su došli domaći autori koji zaključuju da najveći broj učenika (25,74%) ima nizak nivo razumevanja pročitanog teksta (Bogdanović i Grbić, 2013). Imajući u vidu podatke dobijene brojnim istraživanjima o razlikama u govorno-jezičkom razvoju dečaka i devojčica, t-testom za nezavisne uzorke smo ispitivali postojanje razlika u pogledu akvizacije veštine čitanja učenika mlađeg školskog uzrasta u odnosu na pol. Podaci do kojih smo došli su prikazani tabelarno (Tabela 3.).

Tabela 3. Mere centralne tendencije i varijabilnosti na Trodimenzionalnom testu čitanja s obzirom na pol

Table 3. Measures of central tendency and variability onThree-dimensional reading test with regard to gender

	Muški (N=66)		**Ženski (N=70)**	
	M	**SD**	**M**	**SD**
Brzina	57,39	18,53	55,22	17,32
Greške	5,06	3,39	5,11	3,59
Razumevanje	4,52	1,67	4,17	1,81

Primenom Studentovog t – testa za dva nezavisna uzorka ispitali smo razlike u aritmetičkim sredinama vrednosti dobijenih na Trodimenzionalnom testu čitanja u odnosu na pol ispitanika. Rezulztatima istraživanja nije otkrivenopostojanje statistički značajne razlike u pogledu brzine čitanja (t (134)=0,706; p=0,482; g=0,12) između dečaka i devojčica. Statistički značajne razlike nisu pronađene ni u pogledu napravljenih grešaka tokom čitanja (t (134)=-0,089; p=0,929; g=0,02). Na trećoj dimenziji testa, razumevanje pročitanog, takođe nisu uočene značajne razlike (t (134)=1,150; p=0,252; g=0,20) između subpopulacija. Rezultati istraživanja objavljenog 1990 godine ukazuju na to da je prevalenca teškoća u usvajanju čitanja kod dečaka posledica pristrasnosti. U cilju dobijanja pouzdanih podataka, sprovedene su četiri studije i sve četiri su potvrile dobijene nalaze. Dakle, ustanovljeno je da je

stopa teškoća u čitanju veća kod dečaka u sve četeri studije, nepromenjeno u odnosu na IQ (Rutter et al., 2007). Nalazi istraživanja ukazuju na postojeće varijacije u veštini čitanja između dečaka i devojčica u odnosu na metode merenja (Hawke, Olson, Willcut, Wadsworth, & DeFries, 2009). Zapažena je veća učestalost teškoća čitanja kod dečaka, mada je to pitanje otvoreno. U istraživanjima su, obično, dečaci zastupljeniji i to sa odnosom 2:1 do 15:1 (Finucci & Childs, 1981; Vogel, 1990; prema, Hawke et al., 2009). Međutim, u studijama novijeg datuma, taj odnos je dosta bliži 1:1 (Harlaar, Spinath, Dale, & Plomin, 2005; Hawke, Wadsworth, Olson, & DeFries, 2007; prema Hawke et al., 2009). Treba napomenuti da postoje individualne razlike kada je reč o brzini akvizacije veštine čitanja, a uz to je važan činilac predznanje sa kojim dete polazi u školu. Težim zaostajanjem u čitanju definiše se kada učenik odstupa za dve ili više godina u veštini čitanja od svojih vršnjaka. Zato je važno istaći da se dijagnoza razvojne disleksije ne postavlja pre trećeg razreda (Škarić, 1988). U Tabeli 4. su prikazane vrednosti dobijene na testu čitanja kod učenika nižih razreda osnovne škole.

Tabela 4. Mere centralne tendencije i varijabilnosti na Trodimenzionalnom testu čitanja u odnosu na razred
Table 4. Measures of central tendency and variability on Three-dimensional reading test with regard to the class

Varijable	**III(N=70)**		**IV(N=66)**	
	M	**SD**	**M**	**SD**
Brzina	60,25	18,65	52,05	16,11
Greške	5,71	3,57	4,42	3,29
Razumevanje	4,26	1,74	4,42	1,76

Rezultati Studentovog t-testa pokazuju da se učenici trećeg i četvrtog razreda statistički značajno razlikuju u pogledu brzine čitanja (t (134)=2,51; p=0,02); grešaka tokom čitanja (t (134)=2,12; p=0,04). Prosečna vrednost na varijabli brzina čitanja, veća je kod učenika trećeg razreda. Za istu varijablu smo izračunali veličinu efekta Hedžisova varijanta Koenovog d (*Hedges's g*) čija je vrednost g=0,47 sa intervalom poverenja (95% CI [0,13, 0,81]). Uočavamo razlike između srednjih vrednosti na varijabli greške u čitanju, aritmetička sredina je veća kod učenika trećeg razreda. Veličina efekta ima vrednost g=0,37 sa intervalom poverenja (95% CI [0,04, 0,71]). Nisu uočene statistički značajne razlike između ova dva poduzorka u pogledu razumevanja pročitanog teksta. Suprotne rezultate nalazimo u istraživanju autorke Milankov (2016), koji ukazuju na to da ne postoje značajne razlike u brzini čitanja, tačnosti, fluentnosti i razumevanju pročitanog teksta, kao ni u ukupnom indeksu usmenog čitanja, u odnosu na razred koji učenici pohađaju. Polazeći od pretpostavke da obrazovni nivo roditelja može imati uticaj u obuci i usvajanju veštine čitanja, multivarijacionom analizom varijanse smo došli do podataka o razlikama između grupa različitog obrazovnog nivoa. U Tabeli 5. su prikazane vrednosti dobijene na Trodimenzionalnom testu u odnosu na obrazovni nivo majke.

Tabela 5. Mere centralne tendencije i varijabilnosti na Trodimenzionalnom testu čitanja u odnosu na obrazovni nivo majke
Table 5. Measures of the central tendency and variability on Three-dimensional reading test with regard to the educational level of the mother

	Osnovno (N=10)		Srednje (N=65)		Više (N=22)		Visoko (N=39)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.	71,88	22,86	58,82	17,59	50,68	17,17	51,20	14,42
2.	8,40	3,63	5,69	3,31	3,82	3,51	3,95	3,00
3.	4,10	1,79	4,14	1,69	4,41	1,74	4,69	1,82

Legenda: 1-brzina čitanja; 2-greške; 3-razumevanje

Veštinu čitanja ispitanika, u odnosu na obrazovni nivo majke, smo ispitali jednofaktorskom multivarijacionom analizom varijanse (MANOVA). Multivarijacioni test značajnosti ukazuje na to da se grupe statistički značajno razlikuju po linearnoj kombinaciji zavisnih promenljivih (F (9.316,54)=2,36; p<0,01; Wλ=0,85; η^2=0,05). Rezultati do kojih smo došli ukazuju da postoji statistički značajna razlika u pogledu brzine čitanja (F (3,132)=5,18; p=0,002) i grešaka u toku čitanja (F (3,132)=6,81; p<0,001) u odnosu na obrazovni nivo majke. Nije uočena statistički značajna veza na varijabli razumevanje pročitanog teksta (F (3,132)=0,893; p=0,447; η^2=0,02). Veličina efekta za varijablu brzina čitanja iznosi η^2=0,11, a za varijablu greške u čitanju η^2=0,13. Dakle, obrazovni nivo majke možemo objasniti sa oko 11% varijanse za varijablu brzina čitanja, dok je oko 13% varijanse objašnjeno u pogledu napravljenih grešaka tokom čitanja. Prema opšteprihvaćenim kriterijumima, na osnovu izračunate vrednosti parcijalnog eta kvadrata, možemo reći da postoji veliki efekat. Naknadnim poređenjem (*Tukey HSD*) ustanovljene su statistički značajne razlike u pogledu brzine čitanja učenika u odnosu na obrazovni nivo majki. Razlike su uočene između prosečnih vrednosti osnovnog i višeg obrazonog nivoa na nivou značajnosti p<0,001 i osnovnog i visokog obrazovnog nivoa majke na nivou značajnosti p<0,001. Postoje statistički značajne razlike u prosečnim vrednostima na varijabli greške tokom čitanja u odnosu na osnovnu i visoku stručnu spremu majke (p<0,001), osnovnu i višu (p<0,001) i srednju i visoku stručnu spremu (p<0,05). Dakle, možemo zaključiti da je učenicima, čije majke imaju osnovno obrazovanje, potrebno značajno više vremena da pročitaju zadati tekst u odnosu na učenike čije majke imaju više i visoko obrazovanje. Takođe, učenici čije majke imaju osnovno i srednje obrazovanje prave značajno više grešaka tokom čitanja u odnosu na učenike čije majke imaju završenu višu i visoku školu. Imajući u vidu da u praksi majke više vremena provode u obavljanju školskih aktivnosti sa decom, naročito u prvim godinama osnovnog obrazovanja, zanimalo nas je da li postoje razlike na dimenzijama veštine čitanja kada za nezavisnu promenljivu uzmemo obrazovni nivo očeva.

Tabela 6. Mere centralne tendencije i varijabilnosti na Trodimenzionalnom testu čitanja u odnosu na obrazovni nivo oca
Table 6. Measures of the central tendency and variability on Three-dimensional reading test with regard to the educational level of the father

	Osnovno (N=5)		Srednje (N=89)		Više (N=13)		Visoko (N=29)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.	69,05	23,56	58,43	18,81	53,10	14,56	48,88	12,40
2.	8,80	3,63	5,55	3,61	4,23	1,92	3,41	2,77
3.	1,80	1,30	4,18	1,64	5,00	2,38	4,97	1,30

Legenda:1-brzina čitanja; 2-greške; 3-razumevanje

Jednofaktorskom multivarijacijonom analizom varijanse (MANOVA) ustanovljene su razlike u veštini čitanja ispitanika u odnosu na obrazovni nivo roditelja muškog pola. Analiza je, kao i u prethodnom primeru, rađena na tri zavisne varijable: brzina čitanja, greške u toku čitanja i razumevanje pročitanog teksta. Nezavisna promenljiva u ovom slučaju je obrazovni nivo očeva ispitanika iz našeg uzorka. Preliminarnim ispitivanjem proverene su pretpostavke o normalnosti raspodele, linearnosti, netipičnim tačkama, homogenosti i multikolinearnosti, nije primećena narušenost pretpostavki. Utvrđena je statistički značajna razlika između različitog stepena obrazovanja roditelja u pogledu kombinacije zavisnih promenljivih (F (9.316,54)=3,61; p<0,001; Wλ=0,79; η^2=0,08). Posmatrajući dobijene rezultate zasebno, uočavamo da na varijabli brzina čitanja postoje statistički značajne razlike u pogledu obrazovnog nivoa očeva (F (3,132)=3,22; p=0,025; η^2=0,07). Varijable greške u čitanju (F (3,132)=5,39; p<0,005; η^2=0,11) i razumevanje pročitanog (F (3,132)=6,32; p<0,001; η^2=0,13) su takođe dosegle statističku značajnost kada se za nezavisnu varijablu uzme obrazovni nivo oca. Post hoc (*Dunnett T3*) testom,koji se koristi kada varijanse nisu homogene, ustanovljene su statistički značajne razlike u pogledu brzine čitanja učenika u odnosu na obrazovni nivo očeva. Razlike su uočene između prosečnih vrednosti na grupi roditelja sa srednjim i osnovnim obrazovnim nivoom (p<0,02). Statistički značajne razlike u prosečnim rezultatima na varijabli greške u čitanju uočene su između postignuća učenika čiji roditelji imaju završenu srednju, i visoku školu (p<0,01). Statistički značajne razlike u prosečnim vrednostima uočene su na varijabli razumevanje pročitanog teksta između učenika čiji roditelji imaju završenu osnovnu i srednju školu (p<0,05), osnovnu i višu (p<0,02), i osnovnu i visoku stručnu spremu (p<0,02). Poznato je da disleksija pretstavlja nasledni jezički poremećaj (Pennington & Olson, 2005). Istraživači koji su se bavili naslednim faktorom kao uzrocima nastanka disleksije (Hulme & Snowling, 2016; Lohvansuu et al., 2014) došli su do podataka da deca čiji su roditelji loši čitači takođe imaju lošije performanse u odnosu na decu bez porodičnog faktora rizika (Hall, 2008). Ukoliko roditelji imaju disleksiju, kod deteta postoji 50% rizika od smetnji u usvajanju veštine čitanja (Vellutino et al., 2004).Ovaki nalazi potvrđuju hipotezu da postoji genetska predispozicija razvojne disleksije, na šta ukazuje korelacije između gena i okoline u određivanju disleksije. Identifikovane su neke porodice sa konstitucionalnim predispozicijama prema naslednim smetnjama u čitanju, što se najčešće odnosi na muške članove porodice. Postoji jasan dokaz o genetskoj predispoziciji muškog deteta disleksičnih roditelja, da bude disleksično sa 50% verovatnoće (Gayan & Olson, 1999; Pennington et al., 1991 prema Nestorov, 2016). Veština čitanja kod deteta uzrasta devet godina bi trebalo da je automatizovana, što podrazumeva da je dete savladalo tehniku čitanja, a to se odnosi na brzinu i tačnost i razumevanje napisanog. Učenje čitanja je jedan od primarnih ciljeva nastave u prvim godinama školovanja. Dosadašnja praksa je pokazala da određeni broj učenika sa disleksijom pohađaju osnovnu školu a nisu dijagnostikovana kao disleksična. Kod te dece često postoje specifične smetnje u ovladavanju akademskih veština. Inicijalnim obrazovanjem učitelji nisu adekvatno osposobljeni za rad sa učenicima sa specifičnim smetnjama u učenju. Učenicima sa dijagnostikovanom disleksijom, potrebno je obezbediti adekvatan defektološki tretman (Nestorov, 2016). Ustanovljeno je da ukoliko se disleksija identifikuje ranije, preduzete mere intervencije imaju značajan efekat

(Hutchinson, Whiteley, Smith, & Connors, 2004). U Srbiji ne postoji sistematsko detektovanje učenika sa disleksijom, a u zakonima i pravilnicima vaspitno-obrazovnog rada logopedi nisu predviđeni kao obavezni stručni saradnici u vaspitno-obrazovnim ustanovama, pa se u praksi najčešće dešava da se disleksija ne dijagnostikuje. Osim toga, teško je doći do tačne procene o učestalosti disleksije jer ne postoje standardizovani testovi čitanja kao ni kriterijumi za procenu smetnji u učenju (Golubović, 2000, 2011, 2013; prema Nestorov, 2016).

ZAKLJUČAK

Cilj rada je bio da ispitamo usvojenost veštine čitanja učenika mlađeg školskog uzrasta. Imajući u vidu podatak da je ispitivanje obavljeno na učenicima koji pohađaju treći i četvrti razred osnovne škole, kada se od njih očekuje automatizacija čitanja, možemo zaključiti da u našem uzorku ima učenika koji značajno zaostaju u pogledu brzine, tačnosti i razumevanja pročitanog teksta. Kriterijumi za odabir uzorka su bili odsustvo intelektualne ometenosti (IQ≥90), bilingvizma, senzornih oštećenja, socijalnih i emocionalnih, kao i problema u ponašanju, redovno pohađanje nastave. Imajući u vidu prethodno navedeno, možemo zaključiti da učenici imaju teškoće u akvizaciji veštine čitanja i da je uzroke potrebno dodatno ispitati. Ovim istraživanjem su ispitane razlike u pogledu nekih socio-demografskih varijabli kao što su pol, uzrast i obrazovni nivo roditelja. Kako bismo došli do preciznijih podataka o uzrocima loših performanski pojedinih učenika iz našeg uzorka, neophodno je ispitati implicitne i eksplicitne fonološke sposobnosti koji se smatraju prediktorima disleksije. Detaljnim ispitivanjem i pravovremenim tretmanom u ranijoj fazi školovanja se može pozitivno uticati na budući akademski uspeh ovih učenika.

LITERATURA

1. Alt, M. (2011). Phonological working memory impairments in children with specific language impairment: Where does the problem lie? *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 173-185.
2. Bijelica, J., Galić-Jušić, I., Pavlić-Cottiero, A., Posokhova, I., Prvčić, I., i Rister, M. (2005). *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju.* Hrvatska udruga za disleksiju, http://www.hud.hr
3. Bogdanović, J. i Grbić, D. (2013). Brzina čitanja i razumevanje smisla pročitanog teksta kod učenika osnovne škole. *Učitelj,* 3, 355-378.
4. Bogliotti, C., Serniclaes, W., Messaoud-Galusi, S., & Sprenger-Charolles, L. (2008). Discrimination of speech sounds by children with dyslexia: Comparisons with chronological age and reading level controls. *Journal of Experimental Child Psychology,* 101(2), 137-155.
5. Buđevac, N. (2014). *Razumevanje teksta. Leksikon obrazovnih termina*. Beograd: Učiteljski fakultet.
6. Buđevac, N., Baucal, A. (2014). Razvoj čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi,* 27(2), 22-32.
7. Buha, N. (2016). *Verbalni i neverbalni aspekti egzekutivnih funkcija kod dece sa smetnjama u učenju* (Doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
8. Cain. K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Oxford: Wiley-Blackwell.

9. Finucci, J. M., & Childs, B. (1981). Are there really more dyslexic boys than girls? InA. Ansara, N. Geschwind, A. Galaburda, M. Albert, & N. Gartrell (Eds), *Sex differences indyslexia* (pp. 1-9). Townson, MD: Orton Dyslexia.
10. Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersoe, J., Olofsson, A., & Sorensen, P. M. (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: From 3-16 years o age. *Dyslexia*,11(2),79-92.
11. Gayán, J. & Olson, R. K. (1999). Reading disability: Evidence for a genetic etiology. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8(3), 52-55.
12. Golubović, S. (2000). *Disleksija*. Beograd: Univerzitet u Beogradu. Univerzitetska štampa.
13. Golubović, S. (2005). Specifične smetnje u učenju. U S. Golubović i grupa autora (Ur.), *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta* (str. 377-413). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Defektološki fakultet.
14. Golubović, S. (2011). *Diskelsija, disgrafija, dispraksija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju i Merkur.
15. Goodman K. S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. *In The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Hall, A. (2008). Specific learning difficulties. *Psychiatry*, 7(6), 260-265.
17. Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731-735.
18. Hawke, J. L., Wadsworth, S. J., Olson, R. K., & DeFries, J. C. (2007). Etiology of readingdifficulties as a function of gender and severity. *Reading and Writing*, 20, 13-25.
19. Hawke, J. L., Olson, R. K., Willcut, E. G., Wadsworth, S. J., & DeFries, J. C. (2009). Gender ratios for reading difficulties. *Dyslexia*, 15(3), 239-242.
20. Harlaar, N., Spinath, F. M., Dale, P. S., & Plomin, R. (2005). Genetic influences on earlyword recognition abilities and disabilities: A study of 7-year-old twins.*Journal of ChildPsychology and Psychiatry*, 46, 373-384.
21. Kostić, Đ., Vladisavljević, S. i Popović, M. (1983). *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
22. Kuzmanović, M. i Dimić, N. (2014). Specifične greške u čitanju kod dece oštećenog sluha i dece koja dobro čuju. *Beogradska defektološka škola,* 20(3), 459-474.
23. Lohvansuu, K., Hämäläinen, J. A., Tanskanen, A., Ervast, L., Heikkinen, E., Lyytinen, H., & Leppänen, P. H. T. (2014). Enhancement of brain event-related potentials to speech sounds is associated with compensated reading skills in dyslexic children with familial risk for dyslexia. *International Journal of Psychophysiology*, 94(3), 298-310.
24. Melby-Lervag, M. & Solveig-Alma, H. L. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic rewiew. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.
25. Milankov, V. (2016). *Deficit fonološke svesnosti kod dece sa disleksijom i disortografijom* (Doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet.
26. Nag, S. & Snowling, M. J. (2012). School underachievement and specific learning difficulties. In Rey J. M (Ed.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
27. Panić, M. i Đorđević, V. (2015). Uticaj fonološke razvijenosti na sposobnost čitanja-originalni naučni rad. Beograd: Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora.
28. Pavlović Babić, D., i Baucal, A. (2013). *PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati. Podrži me, inspiriši me*. Beograd: Institut za psihologiju.

29. Popović, D. (2013). Razvoj čitalačke pismenosti i obrazovni program maternjeg jezika i književnosti u osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi*, 26(3), 112-123.
30. Pennington, B. F., Gilger, J. W., Pauls, D., Smith, S. S. A., Smith, S. D. & De Fries, J. C. (1991). Evidence for a major gene transmission of developmental dyslexia. *Journal of the American Medical Association*, 18, 1527-1534.
31. Pennington, B. F. & Olson, R. K. (2005). Genetics ofdyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *Thescience of reading: A handbook* (pp. 453-472). Oxford: Blackwell.
32. Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2008). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling& C. Hulme (Orgs.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 227-247). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
33. Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865.
34. Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., et al. (2004). Sex differences in developmental reading disability: New findings from 4epidemiological studies. *The Journal of The American Medical Association*, 291, 2007-2012.
35. Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
36. Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers.
37. Stojkov I. (2018). Uticaj glasnog i tihog čitanja na razumevanje teksta u četvrtom razredu osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 31(1), 113-124.
38. Suk-Han Ho, C., Leung, M. T., & Cheung, H. (2011). Early difficulties of Chinese preschoolers at familial risk for dyslexia: Deficits in oral language, phonological processing skills, and print-related skills. *Dyslexia*, 17(2), 143-164.
39. Thomson, J. M., Leong, V., & Goswami, U. (2013). Auditory processing interventions and developmental dyslexia: A comparison of phonemic and rhythmic approaches. *Reading and Writing*, 26(2), 139-161.
40. Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A. M., Eklund, K., Lerkkanen, M. K., Leskinen, E., et al. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia*, 57(1), 3-32.
41. Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability dyslexia: What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.
42. Vogel, S. A. (1990). Gender differences in intelligence, language, visual-motor abilities, andacademic achievement in students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 44-52.
43. Vuksanović, J., Jovanović, A., Avramović-Ilić, I., & Petrović, B. (2008). Neki indikatori (ne)uspešnog čitanja. *Psihologija*, 41(3), 343-355.

USE OF MODERN TECHOLOGY IN TEACHING MUSIC

Ivan LEŠNIK
University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia

Original scientifi paper

ABSTRACT
The article deals with the use of modern technology in music classes in elementary school. Educational work requires a teacher to prepare for classes on a daily basis, where today's modern technology is indispensable. In the survey, we are interested in whether teachers use information communication technology (hereinafter referred to as ICT), and how often and in what way. Among other things, we highlight the definition of information and communication technology, what are its advantages and disadvantages, and when it started to take effect in the educational process in the context of music education.

Key words: information communication technology, ICT, elementary school, music art

INTRODUCTION

Music art has always been of great importance for the individual and society in the context of development. Even Plato himself wrote that music is the most powerful instrument where rhythm and melody pave the way to the inside of man (Denac, 2002). ICT has undoubtedly changed the educational process in many areas, including various stages of music pedagogical practice.
Many studies prove that music has a positive impact on the child's overall development, even in the prenatal period, and especially on the development of musical abilities (Horvat, 2012). Music art is therefore an important factor in the development of cognitive, affective, psychomotor abilities, and consequently of an integrated personality. Based on various research, this means that the perception of appropriate musical creations can influence the overall development of the child. Sensitive thinking about society and the environment can develop more strongly as a result of group music making in different ensembles. The latter also contributes greatly to an adequate socialization of the individual (Emeršič, 2009).

Music and education

The philosophers in ancient Greece advocated the thesis that in a just state, education must take place primarily in the fields of mathematics, poetics, gymnastics and music (Emeršič, 2009). From that time, when music art in ancient Greece even had the status of a scientific discipline, the importance of music in society changed completely. But the basics of musical development have not.
Research and musical pedagogical practice prove that the pre-school and first years of elementary school are the most important factors for the proper development of musical abilities. As well as for the development of the child in general, certain conditions are necessary for the development of musical skills. Among them we consider above all the genetic foundations and the appropriate environment. In any case, the most important for the development of musical abilities of the child is the

activity, which is conditioned by the positive incentive of the family as well as the social environment (Denac, 2002).
"Music education offers the student a fundamental experience for actively and selectively listening to music in the media and at events. By interacting with the implementation and creation, it encourages participation in choirs, other musical groups and activities, and motivates them for lifelong learning (Curriculum, Elementary School, Music Education, 2011, pp. 1)".
In the context of cross-curricular links, Denaèè pointed out the common points of various fields that relate to musical art and have a great importance in the comprehensive education of children. Aesthetic education where music activities develop the ability to perceive, experience, create and evaluate the dimensions of music, and develop aesthetic sense and taste. Moral education, when music creates a children's collective and the ability to act in a group (choir), shapes the child's personality characteristics (accuracy, independence ...). Physical education, where music affects the character, speed and accuracy of the movement, the proper posture and psycho-physical coordination. Intellectual education,musical activities influence the development of listening sensitivity, focused attention, memory, thinking, creative imagination (Denac, 2002).

Information and communication technology – ICT

"ICT (Information and Communication Technology) is a term that includes all communication devices or applications that include radio, television, mobile phone, computer, network software, hardware, satellite systems, etc. ., as well as various related services and applications, such as videoconferencing and distance learning" (Hvalič Touzery, 2010). In addition to the term information communication technology, we also know others which are supposed to be equal or better known: modern technology, educational technology, learning media, multimedia . ICT is also often defined as "a multitude of formats for presenting information in the form of text, static or animated graphics, segments, video and audio" (Gerlič, 2000, pp. 199).
The media are therefore most often recognized as carriers or information providers, but their mode, quality and scope are inaccurately defined (Blažič, 1993). Most often we connect ICT with a computer. It can be said that it combines most of the functions that represent ICT. "Modern ICT technology offers the teacher an opportunity to improve the processes of learning and teaching music" (Borota & Brodnik, 2006, pp. 532). In the early 1970s, the project "*Introduction of computer literacy in high schools"* started teaching computer science in secondary schools, which put Slovenia among pioneers in introducing computer science in the educational process. In 1984 computer science teaching was also introduced in elementary schools, where they standardized hardware and software and introduced computer clubs. In 1988, the equipping of schools with software and computer hardware, the training of pedagogical workers and the promotion of research and development work was significantly accelerated with the project "*Račeк*" (Duckling) which was the grounds for publishing of the magazine *NIT* and various didactic kits in connection with ICT. A year later, the project "*Peter*" followed, which introduced the use of computers in the teaching of crafts and arts and in the teaching of Slovene. The program "*Computer literacy*" came to life in the period from 1994 to 2000. The aim of the program was to educate teachers, to research and

develop the use of computers in schools, to make teaching more active and modern, and on the other hand, to enable and facilitate the operation and management of schools. The program "*Models of learning and teaching*" was carried out in the academic year 1999. In 2008, the project "*E-education*" came to life, with which they wanted to upgrade activities in the field of training of pedagogical and professional workers and counseling, didactic support, preparation of e-materials (Gerlič, 2013).

The results of the research carried out by the RO project (Računalniško Opismenjevanje - Computer Literacy) have shown, among other things, that modern technology enhances knowledge retention and has positive effects on the learning process (Krašna, 2010). The advantages that the studies attach to ICT are, above all, greater economy, accessibility, savings on the time of teachers and students (Krnel, 2008, pp. 7). The pedagogical profession has highlighted five areas where the positive effects of ICT have been demonstrated: Motivation of pupils, where ICT interactivity and multimedia play an important role. Better access to information, learners with a computer and the Internet can access various learning materials and other tools more quickly. Contemporary pedagogical approaches, such as team lessons, problem lessons, collaborative learning ... can take advantage of the support provided by ICT.

Teachers' productivity is higher, as ICT enables teachers to access information that is necessary for the proper planning of the educational process, as well as access to e-materials. Improved information literacy increases with the use of ICT in both teachers and students (Gerlič, 2013).

Lubej sees the benefits of using ICT in a more interesting knowledge transfer to pupils, access to a larger database that is accurate and reliable and means greater motivation for pupils' learning. They also point out that the use of ICTs encourages the mutual cooperation of both teachers and pupils. By displaying animations, graphics and videos on visual technologies, we provide a better understanding of terms (Lubej, 2012). The disadvantages that the authors point out in the use of ICT in the educational process are the fact that modern technology is refractory and inflexible, it is static and inapplicable in the affective field. The teacher can respond with his sensitivity to different situations in the individual or group and adjust the course of the lesson and the process. The use of ICT is definitely a positive and creative acquisition for the teacher, but the computer and other technology can not replace the teacher and the appropriate methods and forms of work (Gerlič, 2004).

Music technology has been present in music classrooms for a long time, and like other technologies, ICT has also been upgraded and modified in music art. The tape recorder, television and CD player that transmitted information to students were replaced by the interactive whiteboard, LCD projector and other media, which provide the user with quicker, easier and more secure information. Similarly as technology was upgraded, the curriculum also changed (Črčinovič Rozman, 2000). The current curriculum for musical art of 2011 envisages target and process development planning. This requires a teacher to have a model planning strategy and the strategy of introducing the model into learning processes. It is a link between methods and forms of learning, and a link between didactic means and tools (Borota & Brodnik, 2006). In this kind of planning, ICT plays an important role on the assumption that teachers are adequately trained to use different elements of ICT.

Research goals

Today, information and communication technology is present in various fields. We can no longer imagine life without ICT. The ICT field is present either formally or informally in educational processes, and primary schools are no exception. Many pedagogues use modern technologies to help with the adoption of a new teaching matter or in repeating and consolidating it. Music art in elementary school is also closely linked to ICT. Audio and video devices, interactive boards, computers and projectors are now almost in every music classroom. Many teachers use technology to create more interesting classes for pupils, and pupils are more motivated to work because of the use of ICT.

In this article, we are interested in the attitude and opinion of teachers regarding ICT in elementary school in the field of Music Art, the role of musical instruments in the introduction of ICT in the educational process, and what this means for experiencing music in performing musical activities such as listening, performing and creating.

Based on the objectives of the research, the following research hypotheses have been developed:

H1: Teachers give preference to the use of musical instruments in music teaching before using ICT.

H2: Teachers have the appropriate competencies and the necessary knowledge to use information and communication technology in the classroom in music teaching.

H3: Teachers who have higher musical literacy competencies use instruments more often in vocal instrumental performance.

Regarding the research objectives, we are interested in:

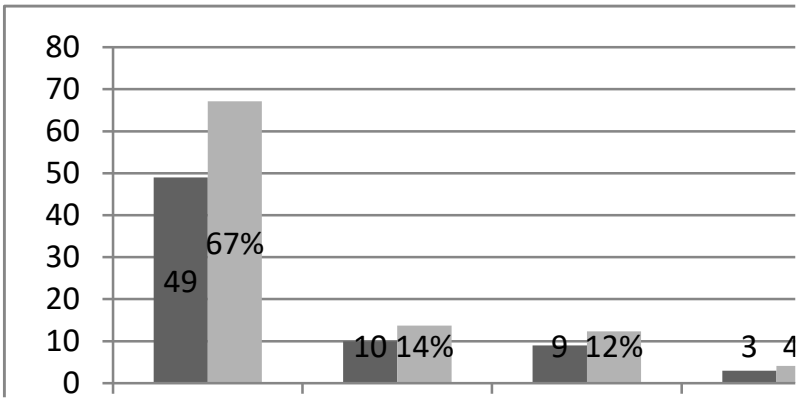
- Do teachers use ICT in music teaching, how often and in what way?
- The ratio of teachers to the use of ICT in the subject of music.
- Are schools adequately equipped to use ICT and consequently for successful classroom music teaching?

METHOD

In the study we used a quantitative and qualitative research method. Data was gathered in 2018. The sample is represented by teachers from all over Slovenia who teach the subject of Music Art. 73 teachers participated, data was analyzed and processed with the SPSS statistical program.

RESULTS

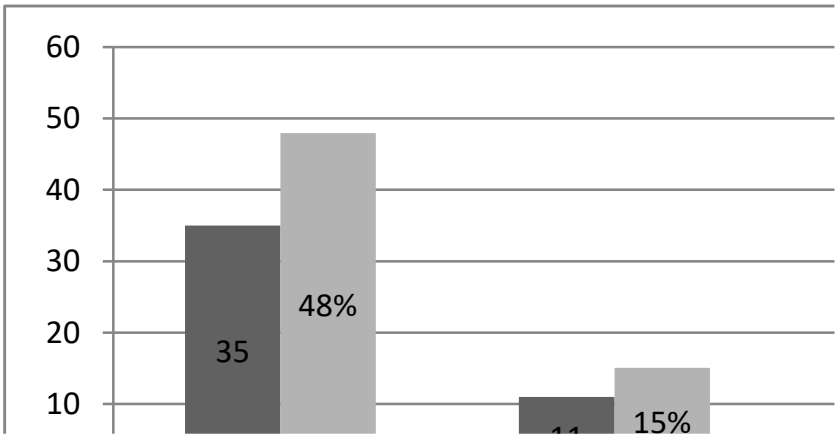
Due to the fact that ICT is better dominated by younger teachers, we checked the working life of teachers involved in the survey. Most teachers (67%) teach in elementary school from one to five years, 14% teach teachers from five to 10 years, as well as 12% teachers up to 15 years, up to 20 years of service by 4% of teachers, and only 3% by teachers have been teaching for more than 20 years. The results show a sample of young teachers, which we also expected.



Graph 1. Duration of teachers' working life

The results show that most teachers are familiar with the term ICT, 98% of teachers have already met with ICT, while 2% of teachers do not know the meaning of the term ICT. We believe that these are older teachers.

In the survey, we were interested in the possibility of education on the use of ICT. Almost half of the teachers (48%) had the opportunity to attend training at school or 15% of the surveyed teachers had the opportunity to study at other primary schools or institutions where they taught the use of ICT. 27% of teachers did not have this opportunity, which does not affect knowledge of the term and knowledge of the information and communication technology itself.

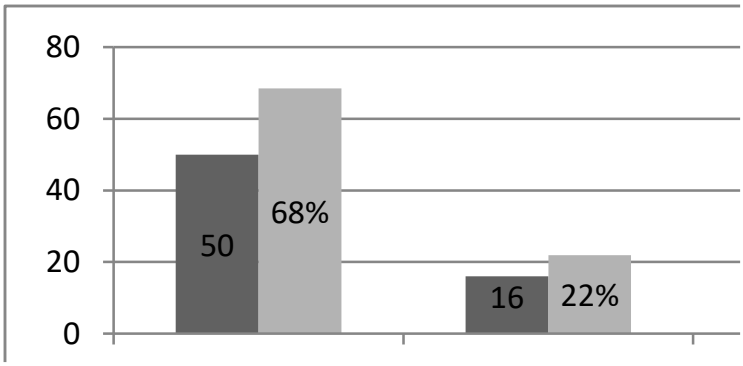


Graph 2. Possibility of education on the use of ICT

The use of ICT in music is very common. According to the gathered data, as many as 83% of teachers use ICT in music arts, and only 7% of respondents do not use ICT in music arts. The reasons are in the inadequate equipment of the classrooms. Frequent use of ICT is expected, as it can be used in different contexts in the teaching of musical arts.

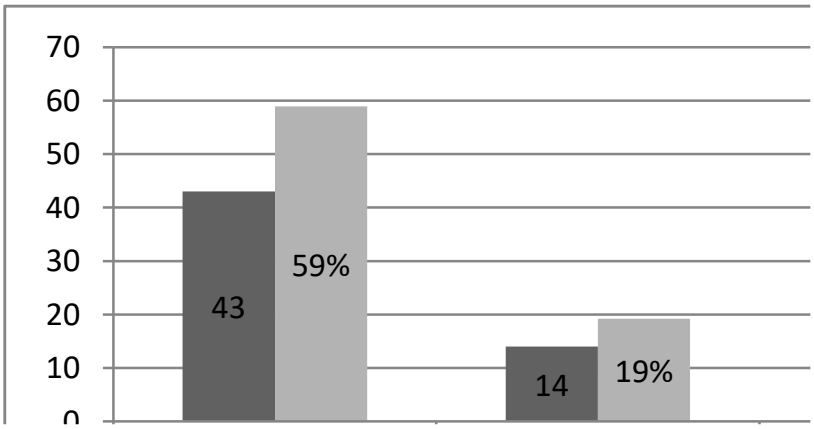
From the collected results, it is evident that the majority of teachers in music class do most commonly use a computer (52) to search for information on the World Wide Web (47). 55 teachers use ICT primarily for the reproduction of music content from sound

carriers, or information. 36 teachers use projectors for projection and visual presentation of materials, and 27 interactive whiteboards. We must be aware that inadequate equipment from individual schools certainly affected the results.
The results show that 68% of the surveyed teachers are satisfied with the equipment of the classrooms. 22% of teachers would need an interactive whiteboard and similar equipment, that is still being introduced into primary schools, for better quality work. More surprising however is the fact that some teachers do not have ICT elements, such as a projector, music players such as a HiFi and a CD player (10%), as well as various program elements that would enable them to provide quality teaching.



Graph 3. Teachers' satisfaction with theICTequipment in the classrooms

Teachers in the great majority (85%) agree with the assertion that pupils are more motivated for work in music art classes with the use of ICT. Other teachers (15%) remained undecided. From this we can conclude that the use of ICT is a strong motivational tool for pupils in the music art class.
As regards the level of musical literacy of teachers, the results show that only 19% of teachers are properly trained in teaching music. More than half of the respondents (59%) considered that teachers lacked adequate competences in the context of musical literacy. Others remained undecided on this issue (22%). From this we conclude that programs that train teachers for music teaching do not meet the set goals and do not give adequate competences to teachers for teaching music art.



Graph 4. Teachers' musical competences

The majority of teachers (68%) expressed the opinion that teachers' programs should focus more on musical competences. The opinions are that, despite the possibilities of using ICT in primary schools, the teaching of musical instruments in connection with musical literacy on pedagogical faculties is sensible and necessary. We can conclude that teachers are aware of the importance of the effects of appropriate musical competences in the musical development of children. The results show that the singing of students is accompanied by instruments of 38% of teachers, only exceptional use of the instruments by 57% of teachers, while 5% of teachers never use musical instruments.

H-1: Teachers give preference to the use of musical instruments in music teaching before using ICT.

We tested the hypothesis based on the results that showed us that more than half of the teachers accompany pupils with musical instruments, such as guitar and piano, when learning a new song. These instruments enable rhythmic and harmonic accompaniment, which is the basis for optimal musical development at all musical educational stages. Likewise, most of the teachers stressed the importance of teaching instruments in teacher education programs. From the above, in which we assume that teachers give preference to the use of instruments before using ICT in music teaching, we **confirm** H-1.

H-2: Teachers have the appropriate competencies and the necessary knowledge to use information and communication technology in the classroom in music teaching.

The results show that teachers mostly know the term information communication technology. Data also show that 69% of teachers had the possibility of learning about information technology at their school or the school offered the possibility of training elsewhere. Also, the data showed that the vast majority of teachers (77%) use modern technology in music education classes on a regular basis.

On the basis of these results, in which we assume that teachers have the appropriate competence for the use of ICT in the classroom in music teaching, we **confirm** the research hypothesis H-2.

H-3: Teachers who have higher musical literacy competencies use instruments more often in vocal instrumental performance.

The hypothesis was verified using the Spearman coefficient of connectivity between variables and the coefficient of ranges is 0.766 and suggests a positive correlation. The link with a degree of significance is lower than 1%. That means that the use of instruments in the teaching of music is dependent on the level of musical literacy of teachers. The quantity and quality of the use of musical instruments in the teaching of music is therefore higher if teachers have better professional musical competences.

From this, the H-3 hypothesis, in which we assume that teachers with higher musical literacy competencies use the instruments more often in vocal instrumental implementation, is **confirmed.**

CONCLUSIONS

In the theoretical part of the article, on the basis of examined and studied literature, we determined music art and its influence on the child. We emphasized the importance of appropriate music education for optimal musical and overall development. We presented the definition of the term information communication technology (ICT) and associated it with synonyms. We also highlighted the introduction of ICT into primary schools and other education systems, and we also touched upon its strengths and weaknesses. In the empirical part, the research confirmed that most teachers are familiar with the term ICT. In spite of this, teachers give preference to the use of musical instruments in music teaching before using ICT. The results of the research confirmed the hypothesis that teachers have the appropriate competence for using ICT in the classroom in music art classes. Also, the connection of teachers' musical literacy with the quantity of instrument use in music lessons is statistically significant and proves that teachers with higher musical literacy competencies use instruments more often in vocal instrumental performance. The results of research questions have shown us that teachers use ICT regularly in music teaching and they reach for all elements of ICT. Differences between teachers in this context are only reflected in the age of teachers. Older teachers use ICT less, which was also expected. From this we conclude that the attitude and perception of modern ICT in the elementary school in the teaching of music art is appropriate. The results of the research also point out that most of the elementary schools in Slovenia are adequately equipped with ICT and provide teachers with successful and creative musical teaching in the classroom. According to the results of our research we can conclude that teachers are aware of the possibilities offered by modern ICT, knowing that ICT can not and should not replace the teachers and their musical competences for performing live music in the classroom with the active singing activity of the pupils and the accompanying on instruments.

LITERATURE

1. Blažič, M. (1993). *Uvod v izobraževalno tehnologijo.* Novo mesto: Pedagoška obzorja.
2. Borota, B., Brodnik, A. (2006). Učenje glasbe, podprto z IKT tehnologijo. *Organizacija,* 39(8), 532-538. Retrieved 11th August 2014 from http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-3Q7FW7JM.
3. Črčinovič Rozman, J. (2000). Tehnologija pri glasbenem pouku. *Pedagoška obzorja,* 15 (5-6), 290-295.
4. Emeršič, C. (2009). *Pesem in glasba v katehezi.* Lecture summary. Retrieved 22nd August 2014 from http://www.teof.uni-lj.si/uploads/File/Emersic/Skripta_za_KPS_2009-10_1__del.pdf.
5. Denac, O., (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnoti.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
6. Gerlič, I. (2000). *Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju*. Ljubljana: DZS.
7. Gerlič, I. (2004). *Didaktični vidiki in uporaba informacijske in komunikacijske tehnologije – IKT (poučevanje in učenje)*. Raziskovalno poročilo. Maribor: Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.
8. Gerlič, I. (2013). *Informacijsko komunikacijske tehnologije v slovenskih osnovnih šolah: stanje in možnosti.* Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.

9. Horvat, K. (2012). *Glasba in možgani*. Retrieved 10th August 2014 from http://prezi.com/qrvysmzf-zd6/glasba-in-mozgani.
10. Hvalič Touzery, S. (2010). *Slovar: Infomacijske komunikacijske tehnologije (IKT)*. Retrieved 10th August 2014 from http://www.inst-antonatrstenjaka.si/gerontologija/slovar/1029.html.
11. Krašna, M. (2010). *Multimedija v izobraževanju.* Nova Gorica: Založba Educa, Melior.
12. Krnel, D. (2008). Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri pouku v nižjih razredih osnovne šole. *Naravoslovna solnica,* 13(1), 6-12.
13. Lubej, L. (2012). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri pouku glasbe v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
14. Štrukelj, A. (ur.) (2011). *Glasbena vzgoja, učni načrt.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

SOCIJALNA PODRŠKA DJECE SMJEŠTENE U DOMU ZA DJECU BEZ RODITELJSKOG STARANJA TUZLA - IZAZOVI U PRUŽANJU PODRŠKE

SOCIAL SUPPORT OF CHILDREN PLACED IN THE HOME FOR CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE TUZLA AND CHALLENGES IN PROVIDING SUPPORT

Samra MAHMUTOVIĆ, Vesna HUREMOVIĆ, Nermin JOLDIĆ, Samira SELESKOVIĆ, Edin NIŠIĆ
JZU UKC, Zavod za psihološku i socijalnu zaštitu, Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT
Socijalna podrška se definira kao postojanje ili dostupnost osoba na koje se oslanjamo, koje nam daju do znnaja da o nama brinu, vole nas i cijene (Sarason et al., 1990), stoga njeno percipiranje je od posebne važnosti, jer ukoliko postoji i adekvatno se primjenjuje prema djeci bez roditeljskog staranja očekivati je da će u periodu njihovog odrastanja djece lakše prilagođavati na socijalnu sredinu u kojoj žive i odrastaju. U radu su prikazani podaci prikupljeni na osnovu rezultata istraživanja provedenog u Domu za djecu bez roditeljskog staranja Tuzla, a imali su za cilj dobiti uvid u percepciju socijalne podrške djece na smještaju i izazove sa kojima se susreću stručnjaci prilikom pružanja socijalne podrške. Uzorak istraživanja čini ukupno 23 djece na smještaju u dobi od 9-17 godina i 8 stručnjaka raznih profila (odgajatelji, socijalni radnici, pedagozi-psiholozi) koji pružaju socijalnu podršku djeci koja se nalaze na smještaju. Podaci su prikupljeni na osnovu samoiskaza djece i procjene stručnjaka, koristeći se sa dva mjerna instrumenta: skala percipirane socijalne podrške i upitnik specifične socijalne podrške. Rezultati ukazuju da djeca ženske populacije percipiraju veći stepen socijalne podrške u odnosu na mušku, također da djeca u osnovnim školama percipiraju viši stepen socijalne podrške u odnosu na djecu srednjoškolskog uzrasta. Izazovi sa kojima se susreću stručnjaci su discipliniranje djeteta i stvaranje uslova za skladan razvoj djeteta. Kao sugestije za unapređenje praktičnih modela rada stručnjaci ističu potrebu za dodatnim edukacijama, motiviranjem timskog rada stručnjaka i djece, osiguravanjem boljih radnih uslova i obavezu poštivanja jasnih pravila i obrazaca ponašanja. Kao uslov za produktivniji rad stručnjaci ističu neophodnu reformu postojećeg sistema socijalne zaštite.

Ključne riječi: socijalna podrška, percepcija, djeca bez roditeljskog staranja, dječiji dom

ABSTRACT
Social support is defined as the existence or availability of the people we rely on, which give us the knowledge that they care about us, they love us and prices (Sarason et al., 1990), so her perception is of particular importance, because if there is an adequate applied to children without parental care, it is expected that in the period of their growing up, children will be more easily adapted to the social environment in which they live and grow up. The paper presents the data collected in the research carried out at the Home for children without parental care in Tuzla, and aimed at gaining an insight into the perception of social support of children in accommodation and the challenges faced by experts in providing social support. The survey sample consists of a total of 23 children aged 9-17 years old and 8 professionals of various profiles (educators, social workers, pedagogues-psychologists) who provide social support for

children who are accommodated. Data are collected on the basis of self-assessment of children and assessment of experts, using two measuring instruments: a scale of perceived social support and a questionnaire of specific social support. The results indicate that children of women's population perceive a higher level of social support than men, and also children in primary schools perceive a higher level of social support compared to children of secondary school age. Challenges encountered by experts are disciplining a child and creating conditions for a harmonious development of a child. As suggestions for improvement of practical work models, experts emphasize the need for additional education, motivation of team work of experts and children, ensuring better working conditions and the obligation to respect clear rules and behavioral patterns. As a condition for more productive work, experts emphasize the necessary reform of the existing social protection system.

Key words: social support, perception, children without parental care, children's home

TEMA II
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

FAKTORI NEOPRAVDANOG IZOSTAJANJA UČENIKA IZ ŠKOLE

FACTORS ASSOCIATED WITH SCHOOL ABSENCE

Nermin MULAOSMANOVIĆ, Muradif HAJDER, Hazim SELIMOVIĆ, Zehrina SELIMOVIĆ, Mirsada MULAOSMANOVIĆ
Edukacijski fakultet Travnik, Travnik, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Neopravdano izostajanje iz škole je veliki problem koji sve više opterećuje odgojno-obrazovni proces. Njegova učestalost je rezultanta brojnih faktora. Najčešće se navode tri osnovne grupe faktora koji utiču na izostajanje iz škole: faktori vezani za učenikove osobine, porodicu i školu. Pri razmatranju izostanaka kod učenika srednjih škola u periodu adolescencije njihovo ponašanje je u velikom dijelu regulirano načinom kako doživljavaju sebe i njihovim povjerenjem u svoje sposobnosti. Također, školski neuspijeh za mnoge učenike može predstavljati izvor briga i uzrok izostajanja sa nastave. Imajući u vidu navedeno osnovni problem u radu je bio istražiti odnos neopravdanih izostanaka iz škole sa faktorima vezanim uz osobine učenika i školu. Cilj rada je bio utvrditi povezanost neopravdanog izostajanja učenika sa samopoštovanjem, samoefikasnosti i školskim uspjehom, te ustanoviti razlike u neopravdanom izostajanju s obzirom na spol i razred. Istraživanje je urađeno na uzorku od 823 srednjoškolca. Rezultati su pokazali da postoji značajna negativna veza između neopravdanog izostajanja iz škole sa samopoštovanjem (rs=-0,086; p=0,014) i školskim uspjehom (rs=-0,251, p<0,001), dok nije pronađena povezanost sa samoefikasnosti učenika (rs=-0,054; p>0,005). Pronađena je značajna razlika s obzirom na spol (p<0,001), dok značajna razlika nije uočena s obzirom na razred koji pohađaju učenici (p>0,005). Navedeni rezultati pokazuju da pravovremeno otkrivanje faktora koji su povezani sa neopravdanim izostajanjem učenika postaje imperativ i velika potreba razvijanja konkretnih strategija u funkciji njihovog smanjenja.

Ključne riječi: neopravadano izostajanje, učenici, škola, nastava, faktori

APSTRACT
School absence is a major problem that increasingly burdens the educational process. Its rate is the result of many factors. The most common are the three basic groups of factors that influence school absence: factors related to students' characteristics, family and school. When considering the absence of secondary school students during the adolescence period, their behavior is largely regulated by the way they perceive themselves and their trust in their abilities. Also, school failure for many students can be a source of concern and the cause for school absence. With this in mind, the fundamental problem in the paper was to investigate the relationship of school absences with the factors related to the student's characteristics and the school. The aim of the paper was to establish the correlation between the students absence with self-esteem, self-efficacy and school success, and to establish differences in school absence regarding gender and class. The research was conducted among 823 high school students. The results showed that there is a significant negative link between school absence and self-esteem (rs=-0,086; p=0,014) and school success (rs=-0,251; p<0,001), while the connection with student self-efficacy was not found (rs=-0,054; p>0,005). A significant difference was found in terms of gender (p<0,001), while a significant difference was not found with respect to the class

(p>0,005). These results indicate that duly detection of factors associated with school absence becomes imperative and the great need for developing specific strategies in the function of their reduction.

Key words: school absence, students, school, classes, factors

UVOD

Svako razdoblje života nosi nove razvojne zadatke pa je tako i u periodu adolescencije, mladise osamostaljuju, razvijaju vlastiti identitet i sistem vrijednosti. Stoga im se često čini da su školske aktivnosti suprotne njihovoj težnji za neovisnosti i kompetentnosti. Sve višezabrinjava podatak o trendu neprestanog porasta broja izostanaka, posebno neopravdanih ali i brojnosti faktora koji utiču na izostajanje. Veoma je teško razlikovati bježanje i izostajanje sa nastave jer su to stanja koja se isprepliću međusobno. Izostajanje se najčešće povezuje sa drugim poremećajima, ono je često provocirano školskom sredinom, njenim zahtjevima, sistemom normi i propisa, strahom od negativne ocjene, neizvršenim školskim obvezama, ali i raznim poremećajima u ponašanju. Značajna je veza i sa strahom od škole, osjećajem nekompetentnosti za školu, tendencijom izbjegavanja nastave, nezadovoljstvo izborom škole i percepcijom neprimjerenih ponašanja nastavnika (Ujević i sar., 2004). Šakić i sar. (2002) grupišu markiranje uz faktor devijantnost uz prijetnje, pijanstvo i vikanje na javnom mjestu, izbjegavanje plaćanja ulaznica, bezobrazan govor, prosjačenje novca od nepoznatih osoba i isključenje iz škole. Neki autori (Clark & Shields, 1997) svrstavaju izostanke s nastave u kategoriju delinkventnog ponašanja, po ozbiljnosti uz krađu i skitnju. Vizek-Vidović i sar. (2003) govore o markiranju kao kategoriji težih oblika nedisciplinirano ponašanja u školi, te ga također povezuju sa skitnjom i krađom, ali i s laganjem, neradom, i destruktivnošću. Bježanje je povezano sa zlouporabom alkohola i droge, te delinkvencijom (Teasley, 2004). Bježanje iz škole je čest vid neopravdanog izpstajanja učenika. Smatra se da o bježanju iz škole kao o manifestaciji ozbiljnih problema ponašanja govori se kada to dijete radi izrazito često i kada takvo ponašanje ometa izvršavanje propisanih školskih obaveza. Poznato je da bježanje iz škole dovodi do izricanja pedagoških mjera koje mogu rezultirati iskjučivanjem iz škole a nesudjelovanje u nastavi znatno pridonosi i daljnjem postizanju loših obrazovnih rezultata. Prosocijalni vršnjaci često izbjegavaju ili aktivno odbacuju učenike sa neprihvatljivim ponašanjem zbog čega se oni priklanjaju vršnjacima sa sličnim problemima ponašanja ili antisocijalnim odraslim (Stakić, 2016). Različiti oblici bježanja odnosno svojevoljnog napuštanja i nedopuštenog udaljavanja bez valjanih oprvadanja roditelja, stratelja ili drugih osoba, pripadaju ponašanjima koja se ubrajaju među prve ozbiljnje simptome poremećaja u cjelovitom ponašanju djece i mladih.

Neki važni faktori bježanja sa nastave prema Poldrugač (1988) su: nepostojanje radnih navika, nepovoljna uža socijalna sredina, negativni stavovi prema školi i nastavnicima, poremećaj u konativnoj strukturi ličnosti npr. niski prag frustracione tolerancije, povišena tjeskoba i sl., poremećeni odnosi u porodici, vrlo slaba kontrola roditelja ili staratelja nad maloljetnikom, nepostojanje organiziranog sadržaja za provođenje slobodnog vremena itd. Za izostajanje djece sa nastave mogu biti uzroci i biološke karakteristike djeteta a najčešće: slabija mentalna razvijenost koja sužava raspon i

trajanje pažnje što može potaknuti impulzivnost, agresivnost koja se manifestuju težim oblicima nedisciplinirnog ponašanja a jedno od njih je bježanje sa nastave, oštećenje centralnog nervnog sistema, također dovodi do nemira, pretjerane aktivnosti, nespretnosti. Emocionalni problemi djeteta koji dovode do sličnih problema najčešće su uzrokovani nemogućnosti djeteta da na konstruktivan način zadovolji neke svoje potrebe. Prema Ryan et al. (1998) postoje tri osnovne skupine faktora koji utiču na izostajanje iz škole: 1. faktori vezani uz učenikove osobine; 2. faktori vezani uz porodicu; 3. faktori vezani uz školu. Kada su u pitanju prvobitni faktori ponašanje mladih u svakodnevnom životu, ali i u specifičnim situacijama, regulirano je načinom kako doživljavaju sebe, odnosno njihovim samopoimanjem. U nastojanju da se objasne procesi pomoću kojih pojedinac sebe shvata, opaža, vrednuje, interpretira ili prezentira, sve se češće nameću konstrukti koji se po svemu sudeći nalaze u podlozi tih procesa i zauzimaju središnje mjesto u strukturi samopoimanja. To su samopštovanje i samoefikasnost. Iskustva učenika stiču se u toku školovanja, te stoga njegov pozitivan stav prema sebi, tj. pozitivna slika i pozitivni doživljaj sebe smatra se izuzetno važnim za školski uspjeh i postignuće. Sakač (2008) smatra da self-koncept značajno utiče na zalaganje učenika i njihov školski uspjeh. Ključnu ulogu u razvoju niza poremećaja mogu da imaju nestabilan pojam o sebi i nisko samopoštovanje (Mirjanić i Milas, 2009). Samopoštovanje je vrlo važan aspekt slike o sebi, te utiče na kognicije, emocije i ponašanje pa tako ima i važnu ulogu u izgradnji bliskih odnosa s drugim osobama. Pojam je u psihologiju uveo William James kao evaluativni aspekt samopoimanja, a definira ga kao odnos uspjeha ili postignuća i očekivanja (Vasta, Haith, & Miller, 1998). Rosenberg (1979; prema Lacković-Grgin, 1994) pretpostavlja postojanje globalnog samopoštovanja te ga definira kao pozitivan ili negativan stav prema sebi, tj. sveukupno mišljenje ili osjećaji koje pojedinac ima prema sebi. Prema Sappingtonu (1989; prema Jelić i Tonković, 2009) koji je dao pregled istraživanja povezanosti visokog samopoštovanja sa funkcioniranjem u različitim područjima života, osobe visokog samopoštovanja su boljeg fizičkog i psihičkog zdravlja, zadovoljnije su poslom, školom i osobnim životom, uvjereniji su da će njihovi napori dovesti do uspjeha, kompetentniji su u školi na poslu, boljeg su raspoloženja i manje depresivni, spremniji su prihvatiti kritiku, procjenju se sretnijim i zadovoljnijim od većine. Također, pronađeno je da je važan korelat mnogih koncepata kao što su neuroticizam, depresivnost, anksioznost, delinkventno ponašanje itd.

Arkin (1981) smatra da je nisko samopoštovanje povezano sa zaštitničmim samopredstavljanjem a visoko samopoštovanje povezano sa asertivnim samopredstavljanjem. Prema istraživanju Penezića (1999) pronađeno je da je samopoštovanje najniže kod mlađih adolescenata za razliku od ostale dvije dobi, gdje se smatra da su na to uticale promjene koje je donio pubertet ali i razvojne promjene i krize oblikovanja identiteta pa je moguće da se mlade osobe nalaze u svakodnevnom previranju i traženju osobnog identiteta, što ima uticaja na doživljaj i self-koncepta. Ponašanje roditelja je važan faktor u razvoju samopoštovanja vlastite djece. Istraživanja implicitno ukazuju da je visoko samopoštovanje zaštitni faktor za javljanje neprihvatljivog ponašanja (Ručević i Duvnjak, 2010). U razvoju samopoštovanja osim roditelja bitni su i vršnjaci iako se ističe da je u adolescenciji relativna važnost prvrženosti vršnjacima u prilagodbi mladih veća od prvrženosti roditeljima, međutim roditelji i dalje zadržavaju znatan uticaj. Posljednjih godina sve je više istraživanja koja

ispituju ulogu samoefikasnosti kod poremećaja u ponašanju, kao što je vršnjačka agresija, konzumiranje cigareta, narkomanija, upotreba interneta, itd. Autori smatraju da je u perspektivi potrebno veću pažnju posvetiti i kolektivnoj efikasnosti učenika, ali i adolescentima sa smetnjama u učenju i specifičnim edukativnim potrebama, kojih je sve više u obrazovnom sistemu. Saznanja o adolescentskim percepcijama efikasnosti su važna jer impliciraju aspekte u kojima im je neophodno osnaživanje i podrška tokom obrazovanja i sekundarnog tranzicionog perioda. Koncept samoefikasnosti (self-efficacy) kreiran je od strane psihologa Alberta Bandure 70-ih godina XX veka, kao deo šire Teorije socijalnog učenja a kasnije je pretočen u socijalno-kognitivnu teoriju (Levin et al., 2001). Bandura (Bandura, 1997) je pojmovno odredio samoefikasnost kao uverenje osobe o vlastitim sposobnostima organizovanja i izvršavanja određenih akcija potrebnih da bi ostvarila željeni cilj. Podrazumijeva samoprocjenu sposobnosti osobe da savlada određeno gradivo, odgovori na zadatak i slično. Dakle, samoefikasnost je zasnovana na ideji važnosti subjektivnog doživljaja personalne kompetencije u realizaciji različitih ciljeva, a ne na realnim znanjima i vještinama. Prema Medoks (Maddux, 2002), samoefikasnost se ne procenjuje kao osobina ličnosti već kao uvjerenje o sopstvenim mogućnostima. Ima važnu ulogu u koordiniraju znanja i sposobnosti, kako bi se ostvarili željeni ciljevi u određenim oblastima i okolnostima. Posebno je važno procjenjivati percepciju kompetentnosti kod učenika i poticanje učenika da ispravno percipiraju svoju kompetentnost. Ona je u vezi sa njihovim samopoštovanjem i samokontrolom. Vjerovanje u svoje sposobnosti je posebno bitan faktor kojeg nastavnici moraju razvijati uporedo sa poticanjem ključnih kompetncija kod učenika. Osjećaj nekompetentnosti često dovodi do socijalno neprihvatljivog, agresivnog, ali i anksioznog ponašanja, što se zatim može odraziti i na uspjeh i izostajanje učenika. Lacković-Grgin (1994) navodi kako je izbjegavanje situacija i ljudi jedna od mogućih strategija očuvanja pozitivnog samopoimanja. Naime, osoba se može odlučiti na izbjegavanje određene situacije kako ne bi potvrdila negativno mišljenje o sebi. Ovaj nalaz može biti indikator eventualnog odnosa kompetentnosti i problema školskih izostanaka. Ranija istraživanja su potvrdila uticaj samoefikasnosti djece i adolescenata na njihova akademska postignuća (Pajares, 1996; Schunk, 1995) i sl. mogu kod učenika redukovati osjećaj lične autonomije i unutrašnje motivacije, te dovesti do „popuštanja“ u učenju i lošijeg stava prema školi (Flowerday & Schraw, 2000). U akademskomdomenu, naročito u konkretnim zadacima, osobe sa visokim nivoom samoefikasnosti, zahvaljujući svojim interesovanjima i motivaciji kako da nešto nauče pri savladavanju teških zadataka, uspjet će da ostvare cilj, bez obzira na izazove, neuspehe ili propuste (Pajares & Schunk, 2001). Klark (Clark, 2001) navodi da i suviše visok nivo samoefikasnosti ponekad može dovesti do degradacije u obavljanju pojedinih zadataka, zato što stvara lažan osećaj sposobnosti, te se uslijed pretjeranog ubjeđenja angažuju pogrešne strategije, prave se greške, odbija se preuzimanje odgovornosti za greške i odbacuju se korektivne povratne informacije. Takođe, pretjerana samoefikasnost može dovesti do smanjenog zalaganja i pažnje u izvršavanju zadatka (Stone, 1994).

Mnoge studije govore o „popuštanju“ u učenju i smanjenju akademske i samoregulatorne samoefikasnosti tokom adolescencije. Bandura (1997) tvrdi da snažan osjećaj kompetentnosti kod učenika potiče intrinzičnu motivaciju za obrazovanje, što se odražava na ispunjavanje školskih obveza i njihovo školsko postignuće. Suprotno

tome, osjećaj nekompetentnosti često dovodi do socijalno neprihvatljivog, agresivnog, ali i anksioznog ponašanja, to se onda moće odraziti i na učenikov uspjeh. Ističu se dvije skupine faktora vezanih uz školu koji utiču na izostajanje učenika. Prvi se odnosena učenikovu percepciju obilježja škole, dok se drugi odnose na učenikovu percepciju profesora. Važnu ulogu u izostajanju ima i razredno-nastavna klima. Često se smatra kako je bolje izostati s nastave nego dobiti slabu ocjenu. Navodi se izravna povezanost izostajanja s nastave i školskog neuspjeha koje je posebno izraženo kod djece mlađe školske dobi, što je propraćeno nezaintersiranosti za nastavne sadržaje, nemarnošću, nerazvijeni radnim navikama, i drugim poremećajima u ponašanju.I drugi autori (Bašić i Kranželić Tavra, 2005) naglašavaju da školski neuspjeh dovodi do otuđenja od škole, odbijanja autoriteta, te frustracije i odbijanja od drugih. Sve navedeno za posljedicu ima razvijanje negativnih stavova prema školi te preferiranje delinkventnog, neprihvatljivog ponašanja a samim tim i neopravdano izostajanje sa nastave. Prilikom proučavanja problema školskog uspjeha, treba pomenuti istraživanja koja su se bavila kauzalnim vezama i mehanizmima između eksternalizirajućih problema u ponašanju i neuspjeha u djetinstvu i adolescenciji. Prema Hinshaw (1992; prema Bašić i Kranželić Tavra, 2005) navodi se da su prisutne veze između školskog neuspjeha i teškoća u prilagođavanju ponašanja. Hawkins & Lam (1986; prema Bašić i Kranželić Tavra, 2005) navodeći prethodnike delinkvencije spominju školski neuspjeh, razinu predanosti obrazovnim ciljevima, te školsku klimu kao glavna područja bavljenja kada je riječ o školskom okruženju i problemima u ponašanju. Također Tadić (2003) navodi da je izostajanje iz škole je često povezano sa slabim uspjehom. Školski uspjeh se ne odnosi samo na uspjeh izražen brojčano putem školskih ocjena od 1 do 5, već i redovito pohađanje nastave može biti promatrano kao jedan od aspekata školskog uspjeha.Veoma često su u vezi sa školskim uspjehom dovođeni: slika o sebi, samopoštovanje, atribucija (ne) uspeha, obrazovna očekivanja, samoefikasnost i evaluativni odnos prema sadržaju školskih predmeta. Neki od razloga izostajanja sa nastave prema Sultanović (1998; prema Tomić, 2008) su: učenik luta, šeta gradom, ostaje kod kuće, u okolini škole, boravak u kafiću, boravak na sportskom terenu, boravak na automatima, skita bez cilja. Škola je potrebno da osigura uslove za normalan rast i razvoj učenika, potrebe vođenja o opterećenju učenika, organizaciji odgojno-obrazovnog rada, što bi doprinijelo redovnom pohađanju nastave i izvršavanju obaveza. Česta su pojava i bježanja sa nastave koja traju samo nekoliko časova, dana ili čak mjeseci. Nesistematična bjekstva imaju razne uzroke u strahu od ispita, zadovoljenja potrebe za igrom, sportskim djelatnostima, šetnjom u znak solidarnosti sa drugovima koji to od njega traže. Smatra se da „sistematski bjegunci“ često ispoljavaju poremećaje ponašanja dok neki od njih promjene karaktera nedruštvenog ili prestupničkog tipa. Kod njih je sistem moralnih vrijednosti iskrivljen, a osjećanje odgovornosti i zanimanja za stvaralačke djelatnosti su smanjeni. Smatra se da roditelji ne pokazuju dovoljno brige i nadzora nad njima ili sprovode disciplinu bez istinskih osjećajnih odnosa sa djetetom. Često se navode porodični faktori za koje se nastoji utvrditi povezanost sa školskim uspjehom a to su: porodični prihodi, zanimanje roditelja, broj djece u obitelji, redoslijed rođenja te obrazovanje roditelja.

Uzroci neprihvatljivog ponašanja u školskoj sredini značajno su povezani sa strahom od škole, osjećajem nekompetentnosti za školu, tendencijom izbjegavanja nastave, nezadovoljstvom izborom škole i percepcijom neprimjerenih ponašanja nastavnika

(Uzelac i Matijević, 2003). Kao što je navedeno povremno neopravdano izostajanje iz škole karakteristično je za veći broj učenika. Bimler (2001; prema Uzelac i Matijević, 2003) govori o 73 motiva koje učenici navode kao razlog izostanaka. Neki od motiva su povezani s roditeljskim nemarom, slabom kontrolom, ali i tolerancijom za opravdavanje izostanaka, a samo manji broj učenika navodi uzroke koji su prepoznatljivi znakovi maloljetničke delikvencije. U najvećem broju slučajeva, po iskazima učenika, izostaje se zbog straha od neuspjeha, te zbog izbjegavanja neugode i tjeskobe prilikom ispitivanja. Ako je škola doživljena kao sredina u kojoj je dosadno, a odnosi s nastavnicima su napeti, povećava se vjerojatnost da će učenici više izostajati. Uz percepciju nekorisnosti predmeta, prezahtjevnost programa, nezadovoljstvo izborom škole, neki razlogi izostanaka odnose se na slabu motiviranost za učenje, odsustvo razvijenosti radnih navika, emocionalnu nestabilnost i nezrelost, sklonost izbjegavanju obaveza, lijenost, nemarnost, ali treba reći da ove razloge navodi mali broj učenika. Bežanje kao vid izostajanja sa nastave ne mora imati trajno negativne posljedice, činjenica je da se otvara prostor za provođenje vremena bez kontrole, dakle u kategoriji je rizičnih ponašanja.

Problem istraživanja

Sve više u školama zabrinjava podatak o trendu neprestanog porasta broja neoprvadanih izostanaka kao i velikog broja faktora koji utiče na izostajanje. S druge strane pri razmatranju neopravdanih izostanaka učenika srednjih škola potrebno je imati na umu specifično razvojno razdoblje adolescencije u kojemu se učenici nalaze. Imajući u vidu navedeno osnovni problem u radu je bio istražiti odnos neopravdanih izostanaka iz škole sa faktorima vezanim uz osobine učenika i školu. Cilj rada je bio utvrditi povezanost neopravdanog izostajanja učenika sa samopoštovanjem, samoefikasnosti i školskim uspjehom, te ustanoviti razlike u neopravdanom izostajanju s obzirom na spol i razred.

Zadaci istraživanja

U ovom istraživanju su postavljenji sljedeći zadaci:

1. Ispitati povezanost neopravdanog izostajanja sa samopoštovanjem i smaoefikasnosti kod učenika;
2. Utvrditi razlike u neopravdanom izostajanju s obzirom na školski uspjeh kao i povezanost neopravdanog izostajanja sa školskim uspjehom;
3. Ispitati da li postoje značajne razlike u neopravdanom izostajanju s obzirom na spol i razred.

Hipoteze istraživanja

H-1 Pretpostavlja se da postoji značajna veza neopravdanog izostajanja učenika sa samopoštovanjem i samoefikasnosti

H-2 Očekuje se da postoje značajne razlike u neopravdanom izostajanju s obzirom na školski uspjeh, te da je neopravdano izostajanje sa nastave u značajnoj vezi sa školskim uspjehom

H-3 Postoje značajne razlike u neopravdanom izostajanju s obzirom na spol i razred

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je urađeno na prigodnom uzorku gdje su populaciju istraživanja činili mladi koji pohađaju srednju školu na području Tuzlanskog kantona, Bosna i Hercegovina. Istraživanjem je obuhvaćeno N=823 ispitanika (403 muških i 420 ženskih, što u procentima predstavlja odnos 48,96 %:51,04%). Starosna dob učenika se kretala od 16 do 19 godina. Navedeno predstavlja dobru osnovu za pouzdano izvođenje statističkih analiza i zaključaka.

Mjerni instrumenti

U istraživanju je korišten sociodemografski upitnik prilagođen za ovo istraživanje i skale: Samopoštovanja (Rosenberg, 1965) (α=0,762), Samoefikasnosti (Ivanov i Penezić, 1998) (α=0,891). Za neopravdano izostajanje je korišten broj neopravdanih izostanaka u školi tokom godine.

Način provođenja istraživanja i metode obrade

Istraživanje je provedeno u srednjim školama Tuzlanskog kantona na populaciji srednjoškolaca, koju su činili učenici prvih, drugih, trećih i četvrtih razreda. Istraživanje je provedeno za vrijeme redovne nastave u srednjim školama. Na početku je pribavljena saglasnost od škola i obavljen razgovor sa razrednicima tih odjeljenja, omogućen je dobrovoljan pristanak učenika uz saglasnost roditelja, također je naglašen značaj istraživanja. Ispitivanje je urađeno na časovima odjeljenskih zajednica, što je rezultiralo dovoljnom vremenskom prostoru kao i to da učenici nesmetano ispune upitnike. Na početku je obrazloženo koja će biti svrha istraživanja, date su upute i naznačeno da je istraživanje anonimno. S obzirom na prirodu rada, korištene su sljedeće metode naučnog istraživanja: metod teorijske analize i sinteze, te servej istraživački metod. Tehnike koje su primjenjene u istraživanju su: analiza sadržaja, procjenjivanje (samoprocjenjivanje). Za obradu podataka je korišten softver SPSS 20 (Statistical Product and Service Solutions). Od statističkih metoda korištene su: metode deskriptivne statistike, Spirmanov koeficijent korelacije, Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis test.

REZULTATI

Povezanost neopravdanog izostajanja sa samopoštovanjem i samoefikasnosti

Prvi zadatak se odnosio na ispitivanje povezanosti neopravdanog izostajanja sa samopoštovanjem i samoefikasnosti učenika. S obzirom na odstupanja distribucija od normalne kako bi sagledali vezu između navedenih varijabli izračunat je Spirmanov koeficijent korelacije. Rezultati su pokazali da postoji značajna negativna veza između neopravdanog izostajanja iz škole sa samopoštovanjem (r_s=-0,086; p=0,014), dok nije pronađena povezanost sa samoefikasnosti učenika (r_s=-0,054; p>0,005). Podaci su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1. Povezanost neopravadanog izostajanja sa samopoštovanjem i samoefikasnosti
Table 1. Correlation of school absence with self-esteem and self-efficiency

	Kategorije	Samopoštovanje	Samoefikasnost
Correlation Coefficient	1.000	-0,086*	-0,054
Sig. (2-tailed)		0,014	0,119
N	823	823	823

Razlike u neopravdanom izostajanju učenika s obzirom na školski uspjeh

U drugom zadatku su pronađene statistički značajne razlike u izraženosti neopravdanog izostajanja kod učenika s obzirom na školski uspjeh, gdje najviše neopravdanih izostanaka imaju nedovoljni i dovoljni, potom dobri, vrlodobri i odlični. Podaci su prikazani u Tabeli 2.

Tabela 2. Razlike u neopravdanom izostajanju učenika s obzirom na školski uspjeh
Table 2. Differences in school absence in regard to school success

Školski uspjeh	N	Mean Rank	Chi-Square	df	p
nedovolajan i dovoljan	107	484,14	56,256	3	0,000
Dobar	218	446,56			
Vrlodobar	342	407,12			
Odličan	156	324,93			
Total	823				

Dalje je pronađena značajna negativna korelacija neopravdanih izostanaka sa školskim uspjehom (r_s=-0,251; p<0,001), na to ukazuje naredna tabela (Tabela 3.).

Tabela 3. Povezanost neopravdanih izostanka sa školskim uspjehom
Table 3. Correlation of school absence with school success

	Uspjeh u školi
Correlation Coefficient	-0,251**
Sig. (2-tailed)	0,000
N	823

Neopravdano izostajanje u odnosu na spol i razred

Ovaj zadatak se odnosio na ispitivanje razlike u neopravdanim izostancima s obzirom na spol i razred. Dobijeni rezultati pokazuju da muški više neopravdano izostaju u odnosu na djevojke (U=66293; Z=-0,768; p=0,000), što je prikazano u narednoj tabeli (Tabela 4.).

Tabela 4. Deskriptivni parametri za neopravdane izostanke u odnosu na spol i testiranje značajnosti razlika
Table 4. Descriptive parameters for school absence in regard to gender and testing of difference significance

Spol ispitanika	N	Mean Rank	U	W	Z	p
Muški	403	457,50	66293	154703	-6,768	0,000
Ženski	420	368,34				
Total	823					

Kada je u pitanju neopravdano izostajanje s obzirom na razred, nije uočena statistički značajna razlika (χ^2 (3,823)=2,938; p=0,401), što je vidljivo u Tabeli 5.

Tabela 5. Razlike u neopravdanim izostancima s obzirom na razred
Table 5. Difference in school absence in regard to grade

Razred u školi	N	Mean Rank	Chi-Square	df	p
Prvi	207	423,18	2,938	3	0,401
Drugi	214	393,76			
Treci	206	417,84			
Cetvrti	196	413,97			
Total	823				

DISKUSIJA

Imajući u vidu da izostajanje s nastave uzrokuje veliki broj faktora i da najvažniji se odnose na učenike, njihove roditelje, nastavnike i školu kao odgojno-obrazovnu ustanovu, može se reći da su rezultati u skladu sa tim jer odnos neopravdanog izostajanja i osobina učenika moderira veliki broj faktora koji potiču iz škole, sredine, porodice. Razmatrana psihosocijalna obilježja srednjoškolaca (spol, dob i školski uspjeh) znatno pridonose fenomenologiji rizičnih ponašanja a samim tim i nepravdanom izostajanju sa nastave. Dobijena niska negativne korelacije između neopravdanog izostajanja i samopoštovanja pokazuje da je samopoštovanje jedan od značajnih faktora među brojnim i da učenici koji imaju veće samopoštovanje manje izostaju. Rezultati su u skladu sa drugim istraživanjima a mogući razlozi su svakako u zaštitnoj ulogi sampoštovanja za ličnost učenika, veće zadovoljstvo i upornost u istrajavanju do cilja koje pokazuju oni koji imaju više samopoštovanja, što se moguće odrazilo i na manji broj izostanka učenika. Veće samopoštovanje ima povoljan uticaj na mnoga područja, pa tako adolescenti većeg samopoštovanja koriste pozitivnije načine rješavanja problema i suočavanja sa stresom i postižu bolji akademski uspjeh (Mussen, 1983). U nekoliko istraživanja u području samopoštovanja (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011) dobijeni su rezultati kako je manja vjerojatnost da će osobe visokog sampoštovanja razviti delinkventna i antisocijalna ponašanja nego oni nižeg samopoštovanja, kada uzmemo u obzir ovo istraživanje i mišljenje autora da je izostajanje na korak do delinkventnog ponašanja onda se i naši rezultati poklapaju sa ovim rezultatima. Suprotno tome, niže razine samopoštovanja povezane su s nizom nepovoljnih ishoda, kao što je lošiji školski uspjeh, zloupotreba droga (O'Keefe, 2005). Kada je u pitanju samoefikasnost i neopravdano izostajanje sa nastave, nije pronađena značajna korelacija, što je suprotnou većini slučajeva drugim istraživanjima jer druga istraživanja ukazuju da osobe sa visokom samoefikasnošću pokazuju veću kognitivnu snalažljivost, fleksibilnost, efikasnost u procesu učenja i visoka obrazovna postignuća. Uvjerenje o sopstvenoj efikasnosti predstavlja važan prediktor zainteresovanosti i pozitivnog odnosa prema određenim školskim predmetima, utiče na izbor ciljeva, količinu uloženog napora, istrajavanje i očekivane ishode (Schunk, 1995). Prema Brajša-Žganec i sur. (2009) značajni prediktori boljeg školskog uspjeha su snažniji osjećaj školske kompetencije i manje negativnih osjećaja prema školi. Bandura (1997) tvrdi da snažan osjećaj kompetentnosti se odražava na ispunjavanje školskih obveza i

njihovo školskopostignuće dok osjećaj nekompetentnosti često dovodi do socijalno neprihvatljivog, agresivnog, ali i anksioznog ponšanja, to se onda moće odraziti i na učenikov uspjeh. Mogući razlozi bi mogli biti u tomešto je samoefikasnost zasnovana na ideji važnosti subjektivnog doživljaja personalne kompetencije u realizaciji različitih ciljeva, a ne na realnim znanjima i veštinama. Klark (Clark, 2001) navodi da se ponekad stvara lažan osećaj sposobnosti, te se usled preteranog ubjeđenja angažuju pogrešne strategije, prave se greške, odbija se preuzimanje odgovornosti za greške i odbacuju se korektivne povratne informacije što može dovesti do smanjenog zalaganja i pažnje u izvršavanju zadatka (Stone, 1994). Mnoge studije govore o „popuštanju“ u učenju i smanjenju akademske i samoregulatorne samoefikasnosti tokom adolescencije. U prilog našim rezultatima je to kako ističe Lacković-Grgin (1994) da je izbjegavanje situacija i ljudi jedna od mogućih strategija očuvanja pozitivnog samopoimanja. Naime, osoba se može odlučiti na izbjegavanje određene situacije da ne bi potvrdila negativno mišljenje o sebi. Taj nalaz može biti indikator eventualnog odnosa samoefikasnosti i problema školskih izostanaka. Povezanost imeđu neopravdanog izostajanja i školskog uspjeha je značajna ali niska. Poznato nam je da učenici koji neopravdano izostaju, često ne prate gradivo i nisu u toku, stoga imaju teškoće da uspješno savladaju gradivo, što često rezultira slabijim uspjehom. S druge strane imamo i učenike koji ponekad izostaju kako bi se bolje spremili za sljedeći put i dobilji bolju ocjenu. Moguće je da ovaj odnos moderiraju i druge varijable. Uglavnom rezultati odnosa školskog uspjeha i neopravdanih izostanaka su u skladu sa drugim istraživanjima. Prema Hinshaw (1992; prema Bašić i Kranželić Tavra, 2005) veze između školskog neuspjeha i teškoća u prilagođavanju ponašanja su primjećene odavno. Hawkins i Lam (1986; prema Bašić i Kranželić Tavra, 2005) navodeći prethodnike delinkvencije spominju školski neuspjeh, razinu predanosti obrazovnim ciljevima, te školsku klimu kao glavna područja bavljenja kada je riječ o školskom okruženju i problemima u ponašanju. Da je izostajanje iz škole je često povezano sa slabim uspjehom navodi i Tadić (2003). Proučavanja ličnih resursa učenika u kontekstu razloga zbog kojih učenici postižu neuspjeh u školi su, uglavnom, korelativnog karaktera, što zahtjeva izvjestan oprez. Istraživanja nisu kozistentna kada su u pitanju spolne razlike u izostajanju sa nastave. Rezultati također pokazuju da ne postoje razlike u markiranju i konzumiranju psihoaktivnih tvari između djevojaka i dječaka, dok u istom području uočavamo tendenciju prema intenziviranju ovakvog ponašanja s obzirom na dob, odnosno s obzirom na porast razreda (Ricijaš, Krajcer i Bouillet, 2010). Neka istraživanja navode da su dječaci značajno skloniji neopravdanom izostajanju. Takva spoznaja, donekle, ima utemeljenost u različitim spolnim ulogama: buntovništvo, nekonformizam i nepridržavanje normi tipičnih za mušku spolnu ulogu u ovoj kulturalnoj sredini (Glavina-Kozić, 2002). Klarin (2002) navodi značajnu spolnu razliku. Neki rezultati pokazuju da se učenici i učenice ne razlikuju po broju opravdanih izostanaka, ali da učenici imaju značajno više neopravdanih izostanaka (Nazor, 1993). Rezultati našeg istraživanja ne podudaraju se s istraživanjima Borovčak (2000) i Glavina-Kozić (2002) koja su pokazala da u srednjoj školi podjednako opravdano izostaju imladići i djevojke.Naši rezultati ukazuju na značajnu spolnu razliku ito da djevojčice manje neopravdanoizostaju, mogući razlozi su: blaži pristup nastavnika prema djevojčicama, subjektivna procjena, djevojčice više reagiraju tako što traže rješenje u odnosu na dječake dok muškarci prema istraživanjima izbjegavaju

nastalu situaciju, spolna uloga također može biti jedan od uzroka. Moguće da djevojčice više koriste i socijlnu podršku. Poređenjem rezultata neopravdanog izostajanja s obzirom na razred sa drugim istraživanjima uočeno je da se najviše izostaje u završnom razredu srednje škole (Nazor, 1993). Postotak izostanaka učenika od prvog do četvrtog razreda srednje škole neprestano se povećava (Borovčak, 2000; Ujević i sar., 2004). Prema Zrilić (2007) najveći broj neopravdanihizostanaka je upravo u četvrtom razredu srednje škole, a najmanji u prvom razredu srednje škole. U ovom istraživanju nije pronađena razlik s obzorom na razred. Varijable koje moguće determiniraju rezultate mogle bi biti dob, opseg nastavnog programa, stupanj tolerancije nastavnika, spremnost roditelja na opravdanje i sl. Mogući razlog je i taj štoje povećan trend izostajanja učenika kod svih razreda. Naročio se ističe kako su profesori tolerantniji prem učenicima završnih razreda.

ZAKLJUČAK

Na osnovu svega navedenog nameće se potreba da se učenici tokom srednjoškolskog periodaosnaže i da im se pomogne upozitivnom razvoju samoefikasnosti i samopoštovanja, što će vremenom pojačati motivaciju, napor i istrajnost u realizaciji zadataka, te moguće uticati na neopravadano izostajanje. Dobijeni rezultati pokazuju da postoji značajna ali niska veza sampoštovanja sa izostajanjem sa nastave dok ta veza nije prepoznata između samoefikasnosti i izostajanja sa nastave, ovim rezultatima je djelimično potvrđena prva pretpostavka. Naša očekivanja su potvrđena u drugom zadatku kada je u pitanju odnos školskog uspjeha i neopravdanih izostanaka, naime postoji niska negativna ali značajna veza školskog uspjeha sa neopravadnim izostajanjem. Uočene su spolne razlike uneopravdanom izostajanju ali te razlike nisu prepoznate u odnosu na razred, što djelimično potvrđuje našu pretpostavku u trećem zadatku. Rezultati ovog rada ukazuju na značaj ovog problema i potrebe daljeg istraživanja brojnih faktora koji utiču na neopravdano izostajanje. Neki teoretičari i praktičari u izostajanju gledaju korijene delinkvencije i ne uspjeha u životu. Prema njima, izbjegavanje nastave prenosi se na životni plan, te može postati model ponašanja: bježanje iz težih situacija, bježanje od problema, a ne njihovo rješavanje. Zbog neprilagođenosti rada učeničkim sposobnostima učenici počinju brzo izostajati sa nastave, neprekidno im se učvršćuje strah od slabe ocjene i razvija se averzija prema učenju zbog satalnog doživljavanja neuspjeha. Na osnovu rezultata važno je razvijati strategije za smanjenje i preveniranje izostanaka. Potrebni su programi koji konkretno tretiraju ovu problematiku, imperativ je krenuti od učenika i nastave ali i razviti pristupe prema roditeljima, nastavnicima, razrednicima, pedagozima, školi, zajednici. Neophodno je da programi sadržavaju razvoj samopouzdanja, percepciju kompetentnosti, emocionalne inteligencije, vještine postavljanja ciljeva i donošenja odluka, percepcije uspjeha i neuspjeha, vještinje rješavanja konflikata, odupiranja pritisku vršnjaka. Poučavanje mora nužno se usmjeriti ne samo na kognitivnu nego i na emocionalnu i psihomotornu komponentu učenika. Sve češći razlog izostajanja je i taj što roditelji pronalaze opravdanja i za one neopravdane izostanke pružajući djeci tako potpunu zaštitu. Potrebno je poticati svijest o obrazovanju roditelja jer se onda u većoj mogućnosti pomaže djetetu tijekom školovanja, te su u većoj mjeri uključeni u djetetove obrazovne aktivnosti. Sve manje se pobuđuje radoznalost kod učenika u

nastavi, učenici su sve više anksiozni, nezadovoljstvo iskazuju na različite načine, jedan od njih je i neopravdano izostajanje sa nastave. Individualizacija procesa učenja u nastavi može se uspješno realizovati i putem programirane i poluprogramirane nastave gdje učenici napreduju korak po korak uvijek dobijajući povratnu informaciju o postignutom uspjehu i svaki učenik može da napreduje tempom koji je u skladu sa njegovim sposobnostima učenja. Da bi se ograničilo izostajanje važno je poraditi na odnosu profesor-učenik, kako bi se smanjio strah i povećala zainteresiranost za nastavu u kombinaciji s inovativnim metodama obrazovanja.

LITERATURA

1. Arkin, R. M. (1981). Self-presentation styles. In J. T. Tedeschi (Ed.), *Impression management theory and social psychological research* (pp. 311-333). New York: Academic Press.
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman.
3. Bašić, J. i Kranželić Tavra, V. (2005). Školski neuspjeh i napuštanje škole. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*, 7(1), 15-28.
4. Bezinović, P. (1988). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
5. Borovčak, M. (2000). Izostanci učenika. *Napredak*, 2, 191-200.
6. Brajša-Žganec, A., Rabotek-Šarić, Z. i Franc, R. (2000). Dimenzije samopoimanja djece u odnosu na opaženu socijalnu podršku iz različitih izvora. *Društvena istraživanja*, 6(50) , 897-912
7. Clark, R. D. & Shields, G. (1997). Family communication and delinquency. *Adolescence*, 32(125), 81-92.
8. Clark, R. E. (2001). *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence.* Charlotte, NC: Information Age Publishing.
9. Fergusson, D. (1995). Truancy in adolescence. *New Zealand Journalof Educational Studies*, 30(1), 25-37.
10. Flowerday, T. & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional shoice: A phenomenological study. *Journal of Education Psychology*, 92(4), 634-645.
11. Glavina-Kozić, E. (2002). Izostanci u osnovnoj školi. *Napredak*, 3, 291-306.
12. Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Ivanov, L. i Penezić, Z. (2002). Skala opće samoefikasnosti (general Self-Efficacy Scale). U K. Lacković Grgin, A. Proroković, V. Ćubela i Z. Penezić (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (str. 156). Zadar: Sveučilište u Zadru.
14. Jelić, M. i Tonković, M. (2009). Test implicitnih asocijacija u ispitivanju samopoštovanja. *Psihologijske teme*, 18(1), 183-201.
15. Klarin, M. (2002). Dimenzije obiteljskih odnosa kao prediktori vršnjačkim odnosima djece školske dobi. *Društvena istraživanja*, 11(4-5), 805-822.
16. Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
17. Lebedina-Manzoni, M. i Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod adolescenata u Hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19(1), 39-50.
18. Levin, J. D., Culkin, J. & Perrotto, R. S. (2001). *Introduction to chemical dependency counseling*. North Bergen NJ: Book-mart Press, Inc. Retrieved from http://books.google.com/books?id=felzn3Ntd-cC
19. Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). New York: Oxford University Press.

20. Markuš, M. (2005). *Psihosocijalne determinante školskih izostanaka* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilišta u Zagrebu, Filozofski fakultet.
21. Mirjanić, L. i Milas, G. (2009). Uloga samopoštovanja u održavanju subjektivne dobrobiti u primjeni strategija suočavanja sa stresom. *Društvena istraživanja*, 3(113), 711-727.
22. Mussen, P. H. (1983). *Handbook of child psychology: socialization, personality, and social development.* New York: John Wiley & Sons.
23. Nazor, M. (1993). Izostajanje s nastave – usporedba nekih odgovora učenika, roditelja i razrednika. *Školski vjesnik*, 39(1-2), 29-34.
24. Noack, P. (2004). The family context of preadolescents' orientations towardeducation: Effects of maternal orientations and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 714-722.
25. O'Keefe, M. (2005). *Teen dating violence: A review of risk factors and prevention efforts.* National Electronic Network on Violence Against Women.
26. Pajares F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
27. Pajares, F. & Shunk, D. H. (2001). Self beliefs and school success: Selfefficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International perspective on individual differences, Vol 2. Self Perception* (pp. 239-265). Westport, Ct, US: Ablex Publishing.
28. Penezić, Z. (1999). *Zadovoljstvo životom: relacije sa životnom I nekim osobnim značajkama* (Magistarski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
29. Poldrugač, Z (1988). *Relacije zabave i interesa mladih i njihove razine kriminalne djelatnosti: Delinkvencija mladih.* Zagreb: Republički zavod.
30. Ricijaš, N., Krajcer, M., i Bouillet, D. (2010). Rizična ponašanja zagrebačkih srednjoškolaca – razlike s obzirom na spol. *Odgojne znanosti*, 12 (1), 45-63
31. Rosenberg, M. (1965). *Socitey and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
32. Ryan, B. A., Corvile-Smith, J., Adams, G. R. & Delicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 629-640.
33. Ručević, S. i Duvnjak, I. (2010). Povezanost rekreativne i proaktivne agresije, privrženost i samopoštovanje adolescenata. *Psihologijske teme*, 19(1), 103-121.
34. Sakač, M. (2008). Neki psihološki činioci školskog postignuća. *Pedagoška istraživanja*, 13(3), 29-36.
35. Šakić, V., Franc, R. i Mlačić, B. (2002). Samoiskazana sklonost adolescenata socijalnim devijacijama i antisocijalnim ponašanjima. *Društvena istraživanja*, 11(2-3), 265-289.
36. Schunk, D. H. (1995). Self efficacy and education and instruction. In Maddux (Ed.), *Self efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and application*, (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
37. Stakić, Đ. (2016). *Djelotvorni programi tretmana za djecu i adolescente sa problemima i poremećajima u ponašanju*. Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju.
38. Stone, D. N. (1994). Over confidence in initial self-efficacy judgments: Effects on decision processes and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 59, 452-474.
39. Tadić, N. (2003). *Psihijatrija djetinstva i mladosti.* Beograd: Naučna KMD.
40. Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and Truancy: Risk, Protection, and BestPractice Implications for School Social Workers. *Children & Schools*, 26(2),117-128.
41. Tomić, R. i Šarić, H. (2008). *Sociopatološke manifestacije kod djece i mladih.* Tuzla: Off-set.

42. Ujević, A. i sur. (2004). Uzroci i posljedice namjernog izbjegavanja nastave. *Školski vjesnik*, 53(1-2), 5-28.
43. Uzelac, S. i Matijević, M. (2003). Samoiskazi učenika srednjih škola o njihovu izostajanju s nastave. U H. Vrgoč (Ur.), Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva* (str. 392-399). Zagreb: HPKZ.
44. Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, A. (1998). *Dječija psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
45. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Donja Lomnica: Ekološki glasnik, d.o.o.
46. Zrilić, S. (2007). Neki potencijalno relevantne sociodemografske varijable školskih izostanaka. *Odgojne znanosti*, 9,2(14), 41-65.

MOTIVACIJA ZA UPIS U SAOBRAĆAJNU ŠKOLU KAO PREDIKTOR ŠKOLSKOG USPEHA KOD UČENIKA ŽELEZNIČKIH SMEROVA

THE MOTIVATION FOT ENROLLMENT IN DRIVER OF RAILWAY HIGH SCHOOL EDUCATION AS A PREDICTOR OF ACADEMIC SUCCESS AMONG STUDENTS

Ana KOMLENIĆ
Zavod za zdravstvenu zaštitu radnika železnice Srbija, Novi Sad, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Važnost uloge psihologa u procesu procene sposobnosti za upis u srednju saobraćajnu školu ogleda se u prepozanvanju razvojnih, socijalnih i emotivnih prepreka koje osujećuju kandidata u daljem školovanju. Zadatak psihologa u timu medicine rada je da identifikuje eventualne problemske situacije, koje mogu uticati na motivaciju, a samim tim i na stepen aspiracije i školsko postignuće. Cilj istaživanja je da se prepoznaju faktori koji utiču na motivisanost učenika za ostvarivanje boljeg školskog uspeha a koji su determinišući u proceni njegovog odnosa prema samom školovanju i školskim obavezama. U ove svrhe postavljene su dve hipoteze, prva da postoji povezanost broja opomena u prvom polugodištu prvog razreda srednje saobraćajne škole i označenog broja na listi želja i druga, da učenici koji su imali bolji uspeh u osnovnoj školi imaju manji broj opomena u prvom razredu srednje škole. U istraživanju je učestvovalo 112 učenika od prvog do četvrtog razreda srednje škole, smerovi tehničar vuče i otpravnici vozova. Korišćeni su podaci iz dosijea učenika i školskih dnevnika o uspehu na prijemnom ispitu i uspehu u školi. Podaci su obrađeni u programu SPSS, verzija 23. Potvrđena je umerena značajnost prve hipoteze. Linearna korelacija je značajna na granici umerene i iznosi p=0,51, značajnost druge hipoteze nije potvrđena, dobijena je negativna korelacija između uspeha u osomom razredu i broja opomena u prvom razredu srednje škole (p=0,80). Uspešnom selekcijom učenika i njihovim praćenjem od strane psihologa dobijamo motivisane učenike, a dosadašnji uspeh đaka može da nam služi kao relevantna mera predikcije školskih dostignuća.

Ključne reči: motivacija, broj opomena, saobraćajna škola, lista želja, školski uspeh

APSTRACT
The important role of psychologists is reflected in identification of developmental, social, emotional obstacles that hinder students in their further education. The task of psychologists is to identify potential problem situations that may affect motivation and the degree of academic achievement. The study aims to identify factors that influence students' motivation for achieving better academic achievement. For this purpose there are two hypotheses, first that there is a connection between the number of warnings in the first half of the first year of railway high school and marked number on the wish list and second, students who have had better success in elementary school have a lower number of warnings in the first year of high school. The study included 112 students from first to fourth year of high school, train drivers and train dispatchers. The data from the student dossier and school logos on the success of the entrance

examination and school success were used. The moderate significance of the first hypothesis was confirmed. Linear correlation was significant at the border and a moderate level of p=0.51 the significance of the second hypothesis was not confirmed, but we have received a negative correlation between the success in the eighth grade, and the number of warnings in the first grade of high school, Sig (-tailed)=0.80. Successful selection of students and their monitoring by psychologists affect motivation. Success of students in school engagement so far can serve as a prediction of their further school achievements.

Key words: motivation, number of warnings, railway high school, wish list, school success.

UVOD

Upis u odabranu srednju školu je od velikog značaja i jedan od najvažnijih koraka u daljem životu pojedinca, pa je posebno važno da utvrdimo iz kojih se razloga nakon završene osnovne škole vrši odabir srednje škole kao i da li je čvrst stav u vezi sa odabirom škole ono što određuje i smer na osnovu koga možemo da odlučujemo o snazi volje da se željena i upisana škola završi sa uspehom. Poznato je da uspeh pojedinca u nekoj oblasti zavisi od tri grupe činioca, na jednoj su strani njegova znanja, veštine i sposobnosti, drugo je motivacija i treće su spoljašnje okolnosti (Brlas, 2007).
Ako taj odnos prikažemo matematički: RADNI USPEH=(ZNANJE, VEŠTINE I SPOSOBNOSTI) x MOTIVACIJA x SPOLJNE PRILIKE, jasno je da ukoliko neki od ovih činioca nedostaje nešto neće biti u redu, i uspeh će izostati.
Profesionalna orijentacija je aktivnost čiji je cilj da svakome kome je to potrebno pomogne pri izboru zanimanja. Ona podrazumeva pomoć kandidatu da odabere onu vrstu stručnog osposobljavanja koja će mu omogućiti da koristeći svoje potencijale, zadovolji zahteve željenog zanimanja (Aranđelović & Jovanović, 2009). Profesionalna selekcija je stručna aktivnost sa ciljem da među kandidatima koji žele da upišu neku od strukovnih škola odaberu one koji imaju najviše izgleda da poslove za koje se školuju, kasnije obavljaju uspešno. Da bi se izvršila profesionalna selekcija vrše se odgovajući pregledi koji se sastoje od medicinskog dela ispitivanja tako da svaki od zahteva bude pokriven odgovarajućim pregledom i psihološkog dela ispitivanja sposobnosti kandidata (opštih i specijalnih), njegovih veština, senzomotornih svojstava, osobina ličnosti, mentalnog zdravlja i njegove motivacije za rad. Profesionalna selekcija u okviru delatnosti Medicine rada predstavlja odgovornu i zahtevnu aktivnost kao i stručnu, organizovanu i kontinuiranu pomoć pojedincu u profesionalnom razvoju, upravo ovaj vid pregleda predstavlja spoljne prilike iz računa koji smo prikazali u prethodnom pasusu. Tim koji učestvuje u ovakvoj vrsti procene ovoj aktivnosti pristupa udruženim naporima kako bi se od samog starta, prilikom usmerenja za dalje školovanje, učenicima pružila adekvatna podrška i smernice a pojedinac tokom školovanja maksimalno ostvario vlastite potrebe u onoj oblasti kojom ima ambiciju da se bavi. Potrebe koje se ostvaruju preko upisa u željenu školu mogu da nam budu smernica za razmatranje motivacije. Upravo ukoliko poznajemo potrebe učenika, koje objašnjavaju uzroke njihove motivacije, možemo i da predvidimo uspeh kao i donesemo neke predikcije njihovog daljeg ponašanja u nekom sistemu. Profesionalna selekcija ovakve prirode ima isključivo savetodavni karakter sa ciljem adekvatnog usmeravavanja kandidata za dalje školovanje uz oslanjanje prevashodno na njihove psihofizičke mogućnosti. Važan zadatak je takođe i usklađivanje psihofizičkih

mogućnosti sa karakteristikama uslova, zahtevima i štetnostima kao i specifikacijama budućeg radnog mesta, i radnih aktivnosti u kojima bi pojedinac učestvovao nakon završene srednje škole.
Prema teorji ljudskog kapitala ulaganje u školovanje pojedinca predstavlja ličnu želju pojedinca uz procenu da će mu se uloženi trud, vreme, napori i finansijska sredstva vratiti na adekvatan način, pre svega kroz posao od koga kasnije mogu da žive dostojanstveno. Stvaranje podsicajnog okruženja za ulaganje u ljudski kapital sve se češće pojavljuje kao jedan od važnih elemenata politika na tržištu rada razvijenih zemalja, kao i širih strategija za potsicanje ličnog rasta (Potočnik, n.d.). Ulažući u obrazovanje pojedinac ne razvija samo svoje intelektualne kapacitete već unapređuje i socijalne kontakte i resurse, razvija svoju poziciju u sistemu kroz obostrani odnos koji kreira sa zajednicom. Kada pomislimo na elelmente kreiranja ljudskog potencijala, pre svega pomislimo na obrazovanje, akumuliranje novih veština kroz sticanje praktičnih i usmerenih znanja, a obrazovanje utiče namerno ili nenamerno na stvaranje uverenja i moralnih vrednosti (Haralambos & Holborn, 2002, pp. 774). Upravo iz navedenih razloga pravilno usmerenje učenika nije samo odgovoran posao već ima i dalekosežan eho čije se implikace odražavaju na čitav životni put pojedinca i životne uspehe.
Tim koji vrši ovaj vid procene i usmerenja čine specijalista medicine rada, koji nakon obavljenih pregleda daje svoju finalnu ocenu o sposobnostima učenika da se dalje školuje u odabranoj školskoj ustanovi, psihijatra, čiji je zadatak da utvrdi da li neki vid medikamentozne terapije negativno interferira sa zahtevima određenog poziva kojim bi se učenik bavio nakon završenog školovanja i utvrđuje da li neki oblici patologije po kategorizaciji mogu da budu kontraindikatori za dalje školivanje u odabranoj oblasti, drugih lekara iz polja svojih ekspertiza i psihologa. Uloga psihologa u ovom procesu igra značajniju ulogu. Ideja celoživotnog obrazovanja proizlazi iz pretpostavke da je čovek najveće bogatstvo društva i da zato u njega treba ulagati (Borić & Jindra, 2008). Upravo je ovo osnovni zadatak i važna uloga psihologa u proceni za dalje školovanje, da se prepoznaju potencijali, eventualne krize, u kojim aspektima je motivacija najizraženija i najmanje izražena i da se neguju i osvetle oni aspekti koji mogu da donesu najviše blagodeti učenicima. U ovom radu ćemo se baviti operacionalizacion termina motivacije i preko oznake na listi želja koju učenik definiše prilikom upisa u željenu školu i pokušati da utvrdimo da li na osnovu oznake na listi želja može da se predvidi uspeh učenika u daljem školovanju, još jedan od ciljeva će biti da se prepoznaju faktori koji utiču na motivasianost učenika ka ostvarivanju boljeg školskog uspeha, a koji su determinišući u proceni njegovog odnosa prema samom školovanju i školskim obavezama.

Istraživačke hipoteze

Na osnovu teorijskih izlaganja oformili smo dve početne hipoteze:
H-1 Postoji povezanost broja opomena u prvom polugodištu prvog razreda srednje saobraćajne škole i označenog broja na listi želja (popunjenoj na završnom ispitu, posle završene osnovne škole).
H-2 Postoji povevezanost između broja opomena u prvom razredu srednje škole i ostvarenog uspeha u osmom razredu osnovne škole

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju je učestvovalo 112 učenika, saobraćajne škole „Pinki" u Novom Sadu. Svi učenici koji su učestvovali u ovoj studiji su obavili pregled (na u uvodu prikazan način) u Zavodu za zdravstvenu zaštitu radnika „Železnice Srbije" pre nego što su odneli papire u školu nakon donete ocene da su psihofizički sposobni za upis u željeni smer. U ovoj studiji su učestovovali učenici dva smera, tehničari vuče i otpravnici vozova. Odabir uzorka je izvršen u dogovoru i saradnji sa školskim psihologom istoimene škole koja je sugerisala da u ovoj grupi učenika postoji najveći broj onih ispitanika koji su upisali školu vlastitiom željom a ne sticajem okolnosti poput nemogućnosti upisa u neku drugu posledično niskom proseku. Činjenica je da saobraćajnu školu ne upisuju đaci koji pretežno imaju odličan uspeh u osnovnoj školi pa nam je ovakva informacija bila važna ukoliko bi broj na listi želja bio simbol motivacije da se željena škola upiše.

Merni instrumenti

Sprovedena studija je eksplorativno neeksperimentalno korelaciona, gde je osnovni zadatak da se utvrdi da li broj na listi želja koju označi učenik prilikom upisa u srednju školu odražava i njegovu motivaciju da školu i nastavi kao i završi sa većim ili manjim uspehom, kao i da li prosek u osnovnoj školi može da nam bude prediktor uspeha u daljem školovanju.

U istraživanju su se, u saradnji sa Srednjom saobraćajnom školom „Pinki" u svrhe donošenja statistički validnih zaključaka koristili dnevnici učenika, njihove školske ocene i svedočanstva kao i dosijei učenika. Ove podatke smo unosili u exel matricu nakon čega su isti podaci konvertovani u SPSS 23 format nakon čega su izvršene statističke obrade. Studija je sprovođena u novembru mesecu 2018. godine. Podatke koje smo beležili iz dnevnika učenika su: broj opomena za učenike koju su u tom trenutku bili prvi razred srednje škole kao najmerodavniji podatak o njihovom uspehu, pa bi broj manji opomena bio pandam motivacije da se završi razred. Za učenike drugog, trećeg i četvrtog razreda su beleženi uspesi na kraju polugodišta i školske godine a sumirane vrednosti predstavlje skor na osnovu kog su vršene dalje analize. Iz dosijea učenika smo beležili za svakog učenika koji su broj na listi želja označavali prilikom upisa u željenu školu, a brojeve tumečili na sledeći način, ukoliko je željena škola označena brojem jedan ili dva na listi želja smatrali smo da je motivacija za školu visoka a sve preko toga manja i umerena. Takođe kako bi poredili uspeh u osmom razredu i broj opomena u prvom razredu srednje škole smo beležili, samo za učenike koji su u tom trenutku pohađali prvi razred srednje škole, ocene, ostvarene proseke na kraju osmog razreda i broj opomena koje su imali u prvom polugodištu prvog razreda srednje škole.

Varijable

Broj na listi želja. U ovom slučaju prediktorska varijabla na osnovu koje je procenjivan uspeh u toku daljeg školovanja.

Ostvaren uspeh u osmom razredu: prediktorska varijabla na osnovu koje bi se procenio uspeh u prvom razredu srednje škole.

Broj opomena u prvom razredu srednje škole: kriterijumska varijbla, koja je procenjivana na osnovu ostvarenog uspeha na kraju osmog razreda.

Način provođenja istraživanja

Nakon uspešne selekcije đaka i obavljenog upisa u željenu školu imali smo cilj da na osnovu predviđenih merenja i opisanih varijabli utvrdimo da li broj na listi želja koji obeleži učenik prilikom upisa u školu može da služi kao prediktor uspeha u daljem školovanju, kao i da li dosadašnji uspeh u osmom razredu može da bude merilo trenda daljeg uspeha. Nakon nepuna tri meseca od startovanja prvog polugodišta tekuće školske godine smo pretpostavili da je ostvarena adaptacija kao i da dosadašnji uspeh može da ima prognostičku vrednost u cilju donošenja relevantnih zaključaka. U saradnji sa Srednjom saobraćajnom školom „Pinki“ u Novom Sadu, uspeli smo da dobijemo relevantne podatke za ovu studiju, ostvarena je saradnje preko službe za psihologiju i pedagogiju istoimene ustanove. Podaci su beleženi ukupuno nedelju dana, svakim danom u popodnevnim časovima, okvirno tri sata dnevno. Podaci su korišćeni samo u naučne svrhe i zarad donošoenja relevantih zaključaka u cilju unapređenja školovanja i pristupa učenicama kao i donošenja praktičnih zaključaka.

Metode obrade podataka

Statistička obrada podataka je izvršena je u IBM-ovom programu SPSS 23. Deskriptine karakteristike varijabli korišćenih u ovom istraživanju su objašnjene preko metode deskriptivna statistika navedenog programskog paketa. U cilju testiranja značajnosti predloženih hipoteza testirana je lineralna korelacija predloženih preko Pirsonovog koeficijent korelacije.

REZULTATI I DISKUSIJA

U istraživanju koje smo opisali potvrđena je marginalna značajnosti prve hipoteze i nije potvrđena statistička značajnost druge hipoteze.

Prilikom testiranja prve hipoteze rezultati ukazuju da broj na listi želja jeste povezan sa brojem opomena u prvom razredu srednje škole, dobijena je pozitivna korelacija marginalne značajnosti, odnosno što je broj na listi želja veći to je veći i broj opomena u prvom razredu srednje škole. Linearna korelacije iznosi 0,19 (0,189), p=0,051.

Prilikom testiranja druge hipoteze nije dobijena statistička značajnost i nije potvrđeno da postoji korelacije između ostvernog uspeha na kraju osmog razreda i broja opomena u prvom razredu srednje škole. Dobijena korelacija je negativna i nije statistički značajna i iznosi -0,27(-0,296), p=0,80.

U predstavljenom istraživanju bavili smo se ispitivanjem trenda, odnosno da li na osnovu nekih aktivnosti učenika možemo da donesemo preliminarne zaključke o njihovim daljim stremljenjima i ponašanjima a u te svrhe smo ispitivali da li izbor škole, odnosno motivacija da se upiše određena škola može da posluži kao prediktor daljeg školovanja i motivacije da se škola i završi sa uspehom. Oznaka na listi želja nam je poslužila kao odraz motivacije učenika i pretpostavka je da je manji broj na listi želja bolji predstavnik sirove motivacije učenika da upiše školu u kojoj će provesti 4 godine budućeg napredovanja kroz školovanje. Odluka oko broja na listi želje nije ni mala ni paušalna već proizvod uvida učenika u svoje dosadašnje sposobnosti, ideje da

bi školu koju upisuje mogao i da završi i neku predstavu kako bi njegova budućnost mogla da izgleda ukoliko upiše školu koja najviše odgovara njegovim ličnim željama i sposobnostima. Važan rezultat koji smo dobili u ovoj studiji jeste da upravo sa rastom broja na listi želja (veći broj na listi želja je oznaka da je upisana škola sekundarni izbor i ne predstavlja prvu želju učenika) raste i broj opomena u prvom razredu srednje škole. Ovaj rezultat ima višestruke implikacije, pre svega da ukaže na činjanicu da što je niža motivacije da se upiše željena škola, i upis predtsavlja posledicu „slučaja" i raspoloživog mesta u školskom sistemu, to će učenik imati i manju motivaciju da se dokaže i sa uspehom završava obaveze koje se od njega očekuju, a upisana škola ne zadovoljava njegove potrebe koje mogu da pospeše motivaciju. Druga hipoteza koja ispituje vezu između uspeha učenika u osmom razredu i broja opomena u prvom razredu srednje škole nije potvrđena. Ono što je dobijeno jeste da je ova veza negativna i da postoji opravdana ideja da će se sa visinom proseka u osmom razredu smanjiti i broj opomena u prvom razredu srednje škole. Ono što slabi ovu vezu, čime ona ne ostvaruje status statistički značajne, može biti činjenica da su faktori koji utiču na motivaciju u osnovnoj i srednjoj školi drugačiji kao i da je postojao kratak period adaptacije kada je izvršena studija. Nije malo verovatno da su učenici, upisavši željenu srednu školu, motivisaniji i višeg stepena psihičke zrelosti nego na kraju osnovne škole ali jednako tako nije malo verovatno da su i učenici koji su imali visok uspeh na kraju osmog razreda, kao posledica lošije adaptacije i snalaženja u novoj sredini, pokvarili prosek koji su ostvarili do tog trenutka.

ZAKLJUČCI

Profesionalna orjentacija i selekcija je proizvod timskog rada psihologa, pedagoga, lekara medicine rada i drugih specijalista i poznavaoca budućih poslova kandidata. Upis učenika u željenu srednju školu je zrela odluka sa kojom se suočavaju mladi osnovci i od bitnog je uticaja na dalji životni tok pojedinca. Naglasili smo da ova odluka nema samo značaja na edukaciju i obrazovanje učenika nego i ne njegovu socijalnu adaptaciju, ostvarivanje ličnog kapitala u okviru celoživotnog napredovanja. Brojni faktori utiču na uspešnost realizacije ove odluke kao i na sam trend školovanja i uspeh u školovanju. U ovoj studiji je broj opomena poslužio kao reper za manju ili veću uspešnost u ostvarivanju školskih zadataka kod učenika a poredili smo ga sa uspehom u osmom razredu i brojem na listi želja. Dobijena je marginalno znjačajna veza između broja na listi želja i broja opomena u prvom razredu srednje škole i to u smeru da što je veći broj na listi želja veći je i broj opomena u prvom razredu prvog polugodišta srednje škole. Ono što je preporuka za dalja istraživanja iz ovakvih zaključaka jeste da se utvrdi da li isti trend postoji i u drugim školama gde je prosek učenika na kraju osmog razreda viši nego u saobraćajnoj školi i da li su ovakvi rezultati primenljivi i u ostalim školskim sistemima metaanalizom sličnih studija. Nije potvrđena veza između uspeha u osmom razredu i broja opomena u prvom razredu prvog polugodišta srednje škole. Postoje dve praktične smernice za dalja istraživanja proistekle iz ovakvih rezultata, da se uključi varijabla medijator specifičnih osobina ličnosti i utvrdi da li stepen zrelosti ispitanika narušava trend kojim nije potvrđeno da će dobri đaci u osmom razredu imati i manji broj opomena, kao i da uključi medijator broja na listi želja u ovu vezu pod pretpostavkom da će se broj opomena smanjiti kod

đaka za određenim školskim uspehom ali samo u slučaju da je broj na listi želja niži. Takođe je preporuka ispitati istu hipotezu na većem uzorku i u drugim obrazovnim sistemima kako bi se utvrdilo da li postoji trend da đaci koji su imali bolji uspeh u osnvnoj školi imaju manji broj opomena u srednjoj školi.
Ovakva istraživanja bi pomogla da se ukaže na važnost motivacije učenika za upis u određenu školu i da upravo ovaj parametar treba uvrstiti pri ciljanim psihološkim pregledima, što bi moglo da doprinese boljoj selekciji đaka na redovnim lekarskim pregledima.

LITERATURA

1. Aranđelović, M., & Jovanović, J. (2009). *Medicina rada*: *prvo elektronsko izdanje za studente integrisanih akademskih i osnovnih strukovnih studija*. [CD]. Niš: Medicinski fakultet.
2. Borić, E., i Jindra, R. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgojne znanosti,* 10(2-16), 315-327. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/29572
3. Brlas, S. (2007). Motivacija za školovanjem u srednjoj školi. *Život i škola,* 18(2), 48-54.
4. Haralambos, M., & Holborn, M. (2002). *Sociologija. Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
5. Potočnik, D. (2006). Obrazovni resursi i zapošljivost mladih. Preuzeto 10 Fabruar 2019 sa http://dunjapotocnik.org/documents/2006_Obrazovni_resursi. pdf

ZAHVALNICA

Posebna zahvalnost se ukazuje psihološko pedagoškoj službi Srednje saobraćjne škole ,,Pinki“ u Novom Sadu.

PRIMJENA VASPITNIH NALOGA

APPLICATION OF EDUCATIONAL ORDERS

Ivan MITROVIĆ
DPS, Nikšić, Crna Gora

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Reforma sistema maloljetničkog pravosuđa u Crnoj Gori prouzrokovana je potrebom da se u crnogorsko zakonodavstvo uvedu savremeni standardi sadržani u mnogobrojnim međunarodnim pravnim instrumentima, koji uređuju prava maloljetnika i maloljetničko pravosuđe i ona je izvršena u skladu sa tendecijom tzv. diverzionog modela u postupanju sa maloljetnicima koji su u sukobu sa zakonom i napuštanje tzv. represivnog modela. Istraživanje je sprovedeno u opštini Nikšić, decembra mjeseca 2018. godine. U istraživanju je primijenjena kvalitativna metoda (uvid u dokumentaciju i intervju). Cilj istraživanja je bio utvrditi, izbor i primjenu vaspitnih naloga kao alternativne mjere maloljetničkog pravosuđa u periodu od 2012-2017 godine u opštini Nikšić. Glavna hipoteza u ovom istraživanju je da nisu primjenjivani svi vaspitni nalozi koji su navedeni u Zakonu. Sporedna hipoteza u ovom istraživanju je da nisu stvoreni uslovi za implementaciju svih vaspitnih naloga koji su navedeni u Zakonu o postupanju prema maloljetnicima u krivičnom postupku iz 2011. godine. Istraživanje nam je pokazalo da se u periodu od 2012. - 2017. godine implementirao znatan broj vaspitnih naloga (328), tako da smo mišljenja da bi u narednom periodu trebalo uraditi sistemsku ili naučno istraživačku evaluaciju efekata primjene vaspitnih naloga u opštini Nikšić. Takođe nam je istraživanje pokazalo da međuresursna saradnja nije razvijena, a mišljenja smo da kvalitet primjene vaspitnih naloga zavisi od povezanosti svih aktera izvršenja vaspitnog naloga.

Ključne riječi: restorativna pravda, vaspitni nalog, maloljetnička delikvencija

ABSTRAKT
The reform of the juvenile justice system in Montenegro was caused by the need to introduce modern standards into Montenegrin legislation, contained in numerous international legal instruments governing the rights of juveniles and juvenile justice, and it was carried out in accordance with the tendency of the so-called "diversionary model" with juveniles who are in conflict with the law, and abandonment of the so-called repressive model. The research was conducted in the Municipality of Niksic, December 2018. year. In the research was used a qualitative method (access into documentation and interview). The aim of the research was to determine the choice and application of educational orders, as alternative measures for juvenile justice, in the period from 2012. to 2017. year in the Municipality of Niksic. The main hypothesis in this study is that not all educational orders, as listed in the Law, have been applied. The secondary hypothesis in this research is that the conditions for the implementation of all educational orders, which are stated in the Law on the treatment of juveniles in the criminal proceedings of 2011. year, have not been created. The research showed us that in the period from 2012. to 2017. year, a considerable number of educational orders were implemented (328), so we think that in the following period a systematic or scientific - research evaluation of the effects of application of educational orders in the Municipality of Niksic should be done. Also, research has shown us that cooperation among resources is not developed, and we think that the quality of application of educational orders depends on the connection of all actors in the execution of the educational order.

Key words: restorative justice, educational order, juvenile delinquency

UVOD

Restorativna pravda je od sedamdesetih godina XX vijeka počela da se razvija kroz različite praktične programe, međunarodne dokumente, kampanje i projekte, a potom i kroz stvaranje teorijskih koncepata. Ona predstavlja konstruktivan odgovor na kriminalitet u kome težište reakcije nije na kažnjavanju učinilaca i odmazdi već na naknadi štete i popravljanju odnosa narušenih krivičnim djelom. To je dinamičan proces vraćanja odnosa narušenog krivičnim djelom u pređašnje stanje i umanjivanja štetnih efekata prouzrokovanim krivičnim djelom. Za razliku od krivičnopravnog sistema u kome se iznalaze odgovori na pitanja koji zakon je prekršen, ko je to učinio i šta zaslužuje, u restoratovnom pristupu akcenat je na tome ko je povređen krivičnim djelom, kakve su njegove/njene potrebe (Zehr, 2002).
Reforma sistema maloljetničkog pravosuđa podrazumijeva stvaranje uslova za izbjegavanje klasičnog krivičnog postupka prama maloljetnicima i skretanje procesa u kome se mladi, koji dođu u sukob sa zakonom, tretiraju van formalnog sistema krivičnog pravosuđa. Najznačajnije izmjene u odnosu na postupanje prema maloljetnicima u prethodnom sistemu, su tužilačka ovlašćenja za izricanje alternativnih mjera, kojima se nastoji da se njihovom primjenom kada je to objektivno moguće izbjegne vođenje krivičnog postupka, odnosno omogući njegovo obustavljanje. U tom smislu shodno zakonu, razrješenje konflikta moguće je i prije nego što se krivični postupak prema maloljetniku pokrene (kao i u toku samog postupka), a da se primjenom tih mjera utiče na pravilan razvoj maloljetnika i jačanje njegove lične odgovornosti, kako ubuduće ne bi činio krivična djela. Zakon o postupanju prema maloljetnicima u krivičnom postupku primjenjuje se od 2011. godine, pa iako je od njegove primjene do danas protekao kratak vremenski period može se govoriti o praksi u njegovoj primjeni.

Adolescencija, socijalni razvoj i delikvencija

Adolescencija je specifičan period u životu svakog čovjeka. To je razvojna faza između djetinjstva i odraslog doba, koja bi trebalo da omogući preobražaj dotadašnje djece u zrele i samostalne odrasle ljude. „Prvo“ rađanje je inspiracija i kreacija roditelja, a „drugo“ – manje ili više kreacija svakog čoveka, adolescenta. Opšte je poznata činjenica da je politika prevencija ne zamjenjiva politika u omogućavanju uspješne socijalizacije i integracije, a posebno u periodu adolescencije, sve djece, svih uzrasta posebno kroz porodicu, sredinu, grupu vršnjaka, školu i sl. Ono što je zanimljivo, kada je o ovom razvojnom periodu riječ, je da je on uglavnom definisan onim što on nije: adolescent nije više dijete, ali nije još ni odrasla osoba, nezrelost djetinjstva je prevaziđena, a izazovi i mogućnosti odraslog doba još nisu ostvareni (Trikić i sar., 2003).
Brojna istraživanja pokazuju da su adolescenti veoma osetljivi na promjenu *tjelesnog Ja*, pogotovo ako se ta promjena ne poklapa sa onim što se u datoj kulturi smatra poželjnim izgledom (Lerner & Karabenick, 1974). Tek kasnije u periodu pozne adolescencije, adolescenti opisuju sebe kroz neke intelektualne, socijalne i emocionalne kategorije, obično poželjne (društven, iskren, pametan, i sl.) (Simmons & Rosenberg, 1975).

Rut Benedikt je jedna od autora, koja smatra da je adolescencija prije kulturni nego biološki fenomen, i u svom članku: „Kontinuitet i diskontinuitet u kulturnom uslovljavanju“, (Benedict, 1976) predlaže dimenziju značenja: *kontinuitet – diskontinuitet,* pomoću koje objašnjava uticaj društva i kulture na razvoj pojedinca. Diskontinuitet u razvoju nastaje zbog različitih zahteva, ograničenja i očekivanja koje ima društvo u odnosu na pojedinca. Različite uloge su vezane za različita ponašanja i očekivanja koje društvo ima od tih uloga i diskontinuitet u razvoju nastaje kada osoba, da bi postala odrasla, treba da se oduči od stavova, vrijednosti i vještina koje je naučila u djetinjstvu. To znači da su uloge odraslog i djeteta i očekivanja koja iz njih idu, u suprotnosti.

Socijalni razvoj je proces saznavanja kako živjeti i kako se ponašati u okruženju drugih. Opšta obilježja socijalnog razvoja su: usvajanje znanja i vještina u sferi interpersonalnih odnosa, razvoj socijalnih stavova i vrijednosti u odnosu prema sebi, prema drugima, zajednici kao cjelini i univerzumu, i usvajanje socijalno prihvatljivih ponašanja (Šakotić, 2014).

Riječ je o promjenama koje vode ka novim odnosima sa drugima, većoj nezavisnosti i odgovornosti. Period tranzicije od djetinjstva ka adolescenciji obilježava preusmjeravanje i asimilaciju socijalnih vrijednosti. Postepeno pažnja se pomjera od porodice ka širem društvu sa povećanom potrebom za nezavisnošću i odgovornošću. Prema tome, adolescenti se još uvijek oslanjaju na porodicu, posebno u pogledu ljubavi i sigurnosnih ograničenja. Postoji širok spektar različitih motiva, uslova, uzroka i povoda koji mogu dovesti do delikventnog ili antisocijalnog ponašanja. Od njih zavisi oblik ispoljavanja takog ponašanja, kao i intenzitet, vrsta, način i brzina.

Socijalna kompetencija se razvija tokom odrastanja (u pojedinoj fazi djetetovog razvoja socijalna kompetencija se iskazuje na drugačiji način), a najviše u roditeljskom domu i kroz socijalnu interakciju – odnose s drugim ljudima.

Pokazalo se kako se socijalna kompetencija koja potiče vaspitanjem koje sadrži kombinaciju topline i nadzora, hrabrenja i komunikacije, maksimalnu podršku i poštovanje uz postavljanje jasnih granica (autoritativan stil) što vodi visokom nivou samopouzdanja i socijalne kompetencije kod djeteta. Škola i razred djetetu pružaju brojne mogućnosti za stvaranje socijalnih odnosa, sklapanje vršnjačkih odnosa i odnosa s drugim odraslima što stvara mnogo prilika za razvoj socijalnih vještina.

Pored individualnih karakteristika djece i mladih faktori koji mogu dovesti do **delikvencije** su: niska inteligencija, slabo školsko postignuće, slaba empatija, agresivnost, hiperaktivnost i deficit pažnje i porodični faktor. Konflikti u porodici; nedoslijedna disciplina, afektivna hladnoća, hostilnost roditelja, slab monitoring i neuključenost roditelja u svakodnevni život malojletnika, ali i njegovo psihičko i emotivno stanje, kao i kriminalitet i alkoholizam u porodici, mogu biti značajni faktori, uzročnici i okidači pojave delinkventnog ponašanja (Šobot, Ivanović-Kovačević, Marković, Srdanović-Maraš i Mišić-Pavkov, 2010). Prema tome, i kada je riječ o delinkvenciji mladih, faktori rizika i zaštitni faktori se svode na četiri grupe, odnosno na porodične faktore, školske faktore, faktore koji proističu iz zajednice i individualne faktore (Vuković, 2011).

Odrastanje u siromaštvu povezuje se takođe s mnogim negativnim ishodima, ponajprije sa zdravstvenim i delikventnim ponašanjima, te lošijim školskim uspjehom i ishodima obrazovanja. Posljedice su ozbiljnije ako dijete živi u ekstremnom siromaštvu,

deprivacije mogu ostaviti dugoročne posljedice. Posebno je štetan doživljaj siromaštva u ranom djetinjstvu (Bilić, 2016). Budući da je siromaštvo stigmatiziran položaj o kojem i roditelji i učenici nerado govore, nerijetko izostane i pravovremena pomoć zajednice.

Ponašanje mladih za koje se upotrebljava termin maloljetnička delikvencija ili socijalno ponašanje koje se smatra neprihvatljivim, je ono ponašanje koje krši standarde ponašanja i moralne norme sredine u kojoj se odvija. U krivično pravnoj literaturi brojne su definicije maloljetničke delikvencije, gdje se prilikom pojmovnog određenja polazi od broja godina počinioca i društvene opasnosti krivičnog djela. Iako ima niz posebnih karakteristika i specifičnosti, maloljetnička delikvencija je sastavni dio opšteg kriminaliteta. U literaturi postoji uže i šire shvatanje maloljetničke delikvencije. Šire tumačenje se odnosi na definiciju koja delikvenciju opisuje kao pojavu koju čine svi oblici devijantnog ponašanja mladih, dok sa druge strane po užem tumačenju delikvenciju čine samo oni oblici ponašanja koja imaju obilježja krivičnog djela (Veljić i Simović, 2011).

Maloljetničko krivično pravo je dio krivičnog prava jedne zemlje, koje zbog obilja specifičnih rješenja, u poslednje vrijeme u nizu evropskih zemalja dobija karakter samostalne pravne, ali i naučne discipline. Termin maloljetničko krivično pravo je gotovo uobičajen u pravnoj teoriji (Marjanovik, 1998). U pravnoj teoriji se za ovu granu prava upotrebljava i naziv „krivično pravo za maloljetnike“. Oba ova termina asociraju na krivično pravo „maloljetničkog karaktera“, koje stoji nasuprot punoljetničkom pravu (Škulić, 2003). Maloljetničko krivično pravo tako predstavlja skup zakonskih propisa kojima je regulisan položaj (prava i obaveze) maloljetnika.

Smjernice Ujedinjenih naroda za prevenciju maloljetničke delinkvencije, tzv. Rijadske smjernice (1990) i Standardna minimalna pravila UN za provođenje sudskih postupaka prema maloljetnicima, tzv. Pekinška pravila (1985) preporučuju da postupanje u okviru maloljetničkog pravosuđa treba da naglašava dobrobit maloljetnika i u okviru toga srazmjernost reakcije prema maloljetnicima sa širim okolnostima izvršenja krivičnog djela, kako bi krivični postupak doprinjeo interesima maloljetnika, a postupanje u ustanovama koje odlučuju o maloljetnicima ili u koje se maloljetnici upućuju, bile humanije i pravednije. To znači da, svi zajedno, dajemo doprinos da se postupak usmjeri na dijete na način da se predloženim mjerama izbjegne kriminalizacija i kažnjavanje djece za ponašanje koje nije uzrokovalo ozbiljnu štetu u razvoju djeteta ili drugim licima.

Već smo predhodno napomenuli, osvrćući se u uvodnom dijelu na temu koja će biti predmet ovog rada, da je Crna Gora u svom Zakonu o postupanju prema maloljetnicima u krivičnom postupku iz 2011. godine, praktično predviđela sve ono što može pružiti siguran oslonac za zaštitu svih prava djeteta. Temu koja se tiče interesa mladih ne obrađuje samo Evropska unija, već je tema interesa mladih u poslednjim godinama vrlo aktuelna u cijelom svijetu. Rastuće interesovanje i prepoznavanje potrebe da se radi sa mladim ljudima i za mlade ljude je takođe prikazano kroz „revoluciju podataka o mladima“. Dva globalna pokazatelja su pokrenuta 2013. godine za mlade: Pokazatelj razvoja po mjeri mladih (Youth Development Index - YDI) i Pokazatelj dobrog stanja mladih (Youth Wellbeing Index - YWI). Samo u posljednjih pet godina održana je Svjetska konferencija mladih, Forum mladih zemalja Komonvelta, Prvi globalni forum o omladinskoj politici, ECOSOC Forum mladih,

UNESCO Forum mladih i Samit mladih Svjetske banke. Osnovan je Forum mladih zemalja Komonvelta, UNDP je predstavio svoju strategiju za mlade, imenovan je Izaslanik mladih Generalnog sekretara Ujedinjenih nacija, i Generalni sekretar UN je izjavio da su mladi ljudi oni koji će biti predvodnici u sprovođenju nove globalne razvojne agende Ciljeva održivog razvoja. Sve su ovo pokazatelji obaveze najozbiljnijeg mogućeg pristupa analizi svih oblika politika, koje su usmjerena ka mladima svake zemlje koja želi biti dio, ne samo Evropske već i Svjetske porodice razvijenih naroda.
Po izvještajima Vrhovnog državnog tužilaštva u Crnoj Gori broj poznatih maloljetih učinioca kivičnih djela se kreće od 2013 - 495, u 2014 - 434, u 2015 - 401, u 2016 - 403 do 2017 - 410. Prema ovom izvještaju, gotovo trećina prijava protiv maloljetnih učinioca krivičnih djela bude odbačena na samom početku procesa, s obzirom da se radi o lakšim krivičnim djelima. Ostale prijave se tretiraju u odnosu na težinu učinjenog djela.

Vaspitni nalog

Kriminalitet maloljetnika neprestano zaokuplja pažnju opšte i stručne javnosti i na izvjestan način predstavlja pokazatelj uspješnosti ili neuspješnosti svih mjera kojima se jedno društvo brine o mladima. Kao posebno osjetljivoj kategoriji, maloljetnicima se u svakom društvu poklanja posebna pažnja i neprestano se iznalaze novi i efikasniji načini rješavanja krivične stvari, kojima se najmanje štete nanosi maloljetniku kao učiniocu krivičnog djela, a postiže svrha koja se ogleda u jačanju njegove lične odgovornosti za svoje postupke.
U tom smislu posebno mjesto zauzima primjena vaspitnih naloga koji mogu svoju svrhu da ostvare samo ukoliko postoji potpuna pravna uređenost njihove primjene (zakon i podzakonski akti) i sistemski obezbjeđena logistika. Izricanje i primjena vaspitnih naloga je direktno vezana za ispitivanje ličnosti maloljetnika. Osnovni cilj ispitivanja ličnosti maloljetnika je da se istraži ličnost maloljetnika radi otkrivanja i identifikovanja njegovih problema, kao i potreba koje on ima, i utvrđivanje faktora koji su uticali na nedozvoljeno i nezakonito ponašanje.
Crnogorski pravni sistem po prvi put posebno tretira i na poseban način se odnosi prema maloljetničkoj delikvenciji, u Zakonu o postupanju prema maloljetnicima u krivičnom postupku iz 2011. godine. U ovom pravnom okviru o postupanju prema maloljetnicima u krivičnom postupku propisani su različiti oblici postupanja prema maloljetnicima kao učiniocima krivičnog djela, djetetu i maloljetniku kao učesniku u postupku, koje se zasniva na poštovanju ljudskih prava i osnovnih sloboda uz uvažavanje najboljih interesa maloljetnih lica, vodeći računa o njihovoj zrelosti, stepenu razvoja, sposobnostima i ličnim svojstvima, kao i težini krivičnog djela, a u cilju njihove rehabilitacije i socijalne reintegracije. Zakon iz oblasti krivično pravne procedure je uredio odnose prema maloljetnim učiniocima krivičnih djela, ali ono čime se ovaj Zakon posebno bavio, jesu krivične odredbe prema maloljetncima kao učiniocima krivičnih djela, odnosno jedna vrsta odredbi u vidu alternativnih mjera prema maloljetnicima kao učiniocima krivicnih djela. Između ostalih i alternativna mjera „Vaspitni nalog“.
Vaspitni nalog kao mjera prema maloljetnom učiniocu krivičnog djela, po prvi put na ovaj način propisan je u crnogorskom zakonodavstvu. To je mjera koja ima svoja opšta

pravila i svoje vrste i izriče se maloljetniku od strane nadležnog državnog tužioca za maloljetnike. Zakonodavac je ovakvom vrstom sankcije najprije imao namjeru da se prema maloljetnom učoiniocu krivičnog djela ne pokreće postupak ili da se postupak obustavi, a da se primjenom ovakvih mjera utiče na pravilan razvoj maloljetnika i jačanje njegove lične odgovornosti kako ubuduće ne bi činio krivična djela.
Prilikom izbora i primjene mjere vaspitnog naloga Državni tužilac za maloljetnike sarađuje sa organom starateljstva, odgovarajućom ustanovom ili organizacijom, posrednikom, pedagogom, psihologom ili drugim stručnim licem koji mogu pružiti odgovarajuća obavještenja o maloljetniku, odnosno primjeni vaspitnog naloga.
Vrste vaspitnih naloga su: Poravnanje sa oštećenim; Redovno pohađanje škole ili redovno odlaženje na posao; Uključivanje u određene sportske aktivnosti; Obavljanje društveno korisnog ili humanitarnog rada; Plaćanje novčanog iznosa u korist humanitarne organizacije, fonda ili javne ustanove; Podvrgavanje odgovarajućem ispitivanju i odvikavanju od zavisnosti izazvane upotrebom alkohola ili droge; Uključivanje u pojedinačni ili grupni tretman u odgovarajućoj zdravstvenoj ustanovi, savjetovalištu ili drugoj odgovarajućoj organizaciji; Pohađanje kurseva za stručno osposobljavanje ili priprema i polaganje ispita; Uzdržavanje od posjećivanja određenog mjesta ili kontakta sa određenim licima. Kao što vidimo osnov reakcije društva u odnosu na ovu kategoriju djece nalazi se u propisima iz oblasti krivično pravnih propisa, ali se pored ovih propisa nalazi i u propisima iz oblasti socijalne zaštite.
Centar za socijalni rad kao organ starateljstva, sa druge strane je centralna institucija u sistemu socijalne i dječije zaštite u Crnoj Gori, i funkcioniše na način da u svom radu pruža pomoć i podršku različitim vrstama korisnika iz vulnerabilnih grupa, koja vrlo često mora biti individualizirana i primjerena svakom korisniku. Većina korisnika sistema socijane zaštite ima iste ili slične karakteristike, koje ih čine univerzalnim kada je u pitanju prevazilaženje njihovih pojedinačnih problema sa kojima su suočeni tokom njihovih perioda ili čak tokom cijelog života i kojima je potreban poseban oblik podrške kako bi se osnažili za različite životne uloge. Često je ta podrška različita, često je i sama sredina u kojoj se ta podrška pruža različita i vrlo često su i karakteristike odnosno znanja pružalaca podrške različita, sto doprinosi različitom obliku ispoljavanja same podrške. Upravo jedna od grupa korisnika iz vulnerabilnih kategorija je i grupa koja pripada maloljetnim učiniocima krivičnih djela prema kojima je izrečen jedan od vaspitnih naloga.
Važnost odnosa **Organa starateljstva** ogleda se i u članu 73. Zakona o postupanju prema maloljetnicima, koji kaže da se uzrast maloljetnika, činjenice potrebne za ocjenu njegove zrelosti, sredina i prilike u kojima maloljetnik živi i druge okolnosti koje se tiču njegove ličnosti i ponašanja državni tužilac za maloljetnike, obavezno pribavlja mišljenje organa starateljstva, a ako je prema maloljetniku bila izrečena institucionalna mjera, pribaviće se izvještaj zavoda ili ustanove u kojoj se ta mjera izvršava.

METODE RADA

Istraživanje je sprovedeno u opštini Nikšić, decembra mjeseca 2018.godine. U istraživanju je primijenjena kvalitativna metodologija (uvid u dokumentaciju i intervju). Pristupilo se prikupljanju podataka, nakon pismenog zahtjeva koji je upućen Osnovnom državnom tužilaštvu u Nikšiću. Dobijeni podatci su sortirani po godinama,

a nakon toga najznačajniji dijelovi iz intervjua su navedeni. Cilj istraživanja je bio utvrditi, izbor i primjenu vaspitnih naloga u periodu od 2013.-2017. godine u opštini Nikšić. Glavna hipoteza u ovom istraživanju je da nisu primjenjivani svi vaspitni nalozi, koji su navedeni u Zakonu. Sporedna hipoteza u ovom istraživanju je da nisu stvoreni uslovi za implementaciju svih vaspitnih naloga koji su navedeni u Zakonu o postupanju prema maloljetnicima u krivičnom postupku iz 2011. godine.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Prilikom izbora vaspitnog naloga državni tužilac za maloljetnike uzimao je u obzir interes maloljetnika i oštećenog, vodeći računa o spremnosti maloljetnika da sarađuje u ispunjavanju vaspitnog naloga, da vaspitni nalog bude prilagođen njemu i uslovima u kojima živi i da se primjenom vaspitnog naloga ne ometa školovanje ili zaposlenje maloljetnika. Primjena vaspitnog naloga može da traje najduže šest mjeseci, a u tom roku može se zamijeniti drugim vaspitnim nalogom ili ukinuti. Izbor i primjena vaspitnog naloga vrši se u saradnji sa roditeljima, usvojiocem ili staraocem maloljetnika (zakonski zastupnik). Po riječima državnog tužilaca za maloljetnike, prilikom izbora i primjene vaspitnog naloga, sarađuju sa organom starateljstva, odgovarajućom ustanovom ili organizacijom, posrednikom, pedagogom, psihologom ili drugim stručnim licem koji mogu pružiti odgovarajuća obavještenja o maloljetniku, odnosno primjeni vaspitnog naloga.

Državni tužilac za maloljetnike u Osnovnom sudu u Nikšiću, je nagovijestila da bi se mogli vaspitni nalozi primjenjivati, prethodno je potrebno stvoriti uslove za njihovu primjenu i da su na tome radili oko godinu dana. Vaspitni nalog - poravnanje sa oštećenim, su mogli odmah da primjenjuju, nakon usvajanja Zakona o postupanju prema maloljetnicima u krivičnom postupku iz 2011. godine, jer u opštini Nikšić, već nekoliko godina postoji Centar za medijaciju, koji se bavi mirnim rješavanjem sporova. Trenutno je „izvinjenje“ najzastupljeniji vid poravnanja, ali svoju primjenu sve više nalazi rad i nadoknada štete, kako bi se otklonile štetne posljedice krivičnog djela.

Za većinu ostalih vaspitnih naloga još uvijek se stvaraju uslovi za njihovu primjenu. Najbolje uslove, kako navode, postigli su u pronalaženju ustanova i organizacija u kojima će se sprovoditi vaspitni nalog - obavljanje društveno korisnog ili humanitarnog rada. Potpisan je sporazum između Stručne službe Vrhovnog državnog tužilaštva i ustanova i organizacija na lokalnom nivou, kod kojih se mogu sprovesti vaspitni nalozi. Takođe su stvorili dobre uslove za primjenu vaspitnog naloga „obavljanje društvenog ili humanitarnog rada i uključivanje u sportske aktivnosti“, to su: *JU Dnevni centar* za djecu sa smetnjama u razvoju. Maloljetnici će u sklopu vaspitnog naloga učestvovati u poslovima održavanja dvorišnog prostora, pomagati prilikom ulaska i izlaska korisnicima usluga koji su teško pokretni, pomagati u poslovima održavanja higijene u objektu, *Crveni krst*. Maloljetnici će učestvovati u svim humanitarnim akcijama, koje budu u toku u vrijeme izvršenja vaspitnog naloga, pomagaće u poslovima utovara i istovara robe u skladu sa njihovim mogućnostima, obilaziče korisnike usluga zajedno sa licima iz Crvenog krsta, koje je zaduženo za usluge terenskog karaktera i sl., *JU Pozorište*. Maloljetnici će obavljati poslove garderobera, rekvizitera, dekoratera, šminkera i ostale pomoćne poslove vezane za scenske produkcije, *Centar za kulturu*. Pomoćni poslovi u biblioteci, *JU Autobuska*

stanica. Maloljetnici će obavljati pomoćne poslove koji se odnose na održavanje zelenih površina, *JP Vodovod i kanalizacija*. Zajedno sa stručnim licem maloljetnici će učestvovati u poslovima vodovodne mreže, *JP Sportski centar*. Maloljetnici će učestvovati u pripremama i organizaciji sportskih manifestacija i trening procesa, *Dom za stare, Društvo za zaštitu životinja.*

Od ostalih vaspitnih naloga najčešće izrečen vaspitni nalog je bio *redovno pohađanje škole* i vaspitni nalog *uključivanje u pojedinačni ili grupni tretman u odgovarajućoj zdravstvenoj ustanovi, savjetovalištu ili drugoj odgovarajućoj organizaciji*. Ovaj vaspitni nalog se za sada sprovodi u nekoliko NVO, a u saradnji sa Ministarstvom zdravlja se pokušava ova vrsta vaspitnog naloga tretmanom uvesti u rad savjetovališta za mlade. Ostali vaspitni nalozi se izriču sporadično.

Tokom istraživanja naveli su nam da kroz rad sa maloljetnim počiniocima krivičnih djela uočava se da oni rado prihvataju mogućnost izricanja vaspitnih naloga i do sada nije bilo slučajeva da maloljetnici ne ispune obaveze iz vaspitnog naloga koji se odnose na njihovo lično angažovanje, a jedini propusti koji su do sada evidentirani se odnose na materijalnu nadoknadu, u slučajevima kad se roditelji obavežu da će nadoknaditi štetu kroz novčana davanja, a to ne urade.

U praksi, po riječima državne tužiteljke, u primjeni vaspitnog naloga poravnanje sa oštećenim kroz naknadu štete nailazi se na problem, kada se roditelji obavežu da će nadoknaditi štetu iz svojih novčanih sredstava, osim kada maloljetnik radi, jer maloljetnik nema ta sredstva, čime se roditelji finansijski „kažnjavaju“, za krivično djelo koje je počinilo njihovo dijete, a sa druge strane, ukoliko roditelji zapadnu u finansijsku krizu „ispašta“ maloljetnik, jer roditelji ne mogu da nadoknade štetu novčanim davanjima i otklone štetnu posljedicu. Tada dolazi do neuspjele medijacije.

Primjer za ovakav nedostatak u primjeni vaspitnog naloga *poravnjanje sa oštećenim kroz izvinjenje i naknadu štete* je: Državni tužilac za maloljetnike je našao da ima uslova za primjenu vaspitnog naloga poravnanje sa oštećenim, kako bi se izvinjenjem i naknadom štete otklonile štetne posljedice krivičnog djela krađa. Potom je rješenjem uputio maloljetnika i oštećenog na postupak posredovanja, koji se okončao zaključenjem sporazuma između maloljetnika i oštećenog. Po dobijenom sporazumu, tužilac je donio rješenje o primjeni vaspitnog naloga, kom se određuje predmet poravnanja, odnosno obaveza maloljetnika da se izvini oštećenom i naknadi štetu oštećenom. U međuvremenu roditelj je zapao u finansijsku krizu i nije imao sredstava da oštećenom naknadi štetu, pa medijacija nije uspjela, i nije se mogao primjeniti vaspitni nalog poravnanje sa oštećenim, uprkos izvinjenju maloljetnika i volje roditelja da se nadoknadi šteta. Uočeni su u praksi i drugi problem u primjeni vaspitnih naloga, kao: kako definisati osiguranje djece tokom izvršenja radne obaveze kroz društveno korisni rad ili ko ih osigurava ili ko će platiti obavezno zdravstveno osiguranje maloljetnika u slučaju nesreće pri izvršenju vaspitnog naloga; nema naknade putnih troškova prevoza i hrane; položeni ispit zaštite na radu; kako uskladiti vaspitni nalog redovno pohađanje škole sa Zakonom o obrazovanju i vaspitanju, koji je u koliziji sa ovim vaspitnim nalogom, jer je Zakonom o obrazovanju i vaspitanju obavezno pohađanje škole do 15-e godine života, pa imamo primjer da je prema maloljetniku zbog izvršenog krivičnog djela, izrečen vaspitni nalog redovno pohađanje škole, ali je odlukom nastavničkog vijeća maloljetnik udaljen iz škole. Shodno Zakonom o obrazovanju i vaspitanju škola nije bila u obavezi da primijeni izrečeni vaspitni nalog i

vrati maloljetnika na redovnu nastavu. U praksi se pokazao i problem – kako vršiti nadzor nad *vaspitnim nalogom uzdržavanje od posjećivanja određenog mjesta ili kontakta sa određenim licima,* jer primjenu ovog vaspitnog naloga često ne može da prati sam predstavnik organa starateljstva, već mu je često neophodna pomoć policijskog službenika. Praćenje primjene vaspitnog naloga uzdržavanje od kontakta sa određenim licima je skopčano sa teškoćama, jer je u današnje vrijeme, tj.u vrijeme visoke tehnologije, mobilnih telefona i interneta kontakt sa određenim licima jako teško pratiti. Evidenciju o izrečenim alternativnim mjerama (opomena i vaspitni nalog) vodi Stručna služba i ona nema karakter kaznene evidencije. Organi nadležni za izricanje alternativnih mjera dužni su da o izrečenim alternativnim mjerama obavijeste Stručnu službu i nadležni Centar za socijalni rad. Rješenje o primjeni vaspitnog naloga se dostavlja Stručnoj službi, u saradnji sa posrednikom i organom starateljstva, prati ispunjenje obaveza maloljetnika i najmanje jednom mjesečno o tome izvještava državnog tužioca za maloljetnike koji je donio to rješenje, a po završetku trajanja vaspitnog naloga podnosi mu konačan izvještaj.
Izrečeni vaspitni nalozi: 2012. godine izrečeno je ukupno 61-vaspitni nalog; 58-poravnanje sa oštećenim i 2-redovno pohađanje škole, 2013. godine izrečeno je ukupno 99 vaspitnih naloga; 94-poravnanje sa oštećenim, 2-redovno pohađanje škole, 1-stručno osposobljavanje, 2-plaćanje novčanog iznosa u korist humanitarne organizacije, 2014. godine izrečeno je 57 vaspitnih naloga; 50-poravnanje sa oštećenim, 3-redovno pohađanje škole, 2-uključivanje u grupni tretman, 2-uzdržavanje od kontakta sa određenim licima, 2015. godine izrečeno je 36 vaspitnih naloga; 26-poravnanje sa oštećenim, 2-humanitarni rad, 1-redovno pohađanje škole, 4-plaćanje novčanog iznosa u korist humanitarne organizacije, 2-uključivanje u grupni tretman i 1-uzdržavanje od kontakta sa određenim licima, 2016. godine izrečena su 33 vaspitna naloga; 22-poravnanje sa oštećenim, 2-uključivanje u grupni tretman, 3-redovno pohađanje škole, 3-plaćanje novčanog iznosa u korist humanitarne organizacije i 3-društveno korisni rad a 2017. godine izrečena su 42 vaspitna naloga; 30-poravnanjem sa oštećenim, 4-redovno pohađanje škole, 2-uključivanje u grupni tretman, 1-stručno osposobljavanje, 3-plaćanje novčanog iznosa u korist humanitarne organizacije i 2-društveno koristan rad.
Potrebno je vrijeme da svi akteri (pravosudni organi, policija, socijalne službe, lokalna uprava, porodica, škola, NVO sektor i dr.) prihvate jedan nov pogled i nov način rada sa djecom u sukobu sa Zakonom, tj. sa maloljetnim počiniocima krivičnih djela, da svi počnemo drugačije da razmišljamo, da djecu stavimo u jedan novi kontekst kako im pomoći da razviju svoje potencijale, a ne prevashodno da ih gledamo kroz prizmu krivičnog djela kojeg su počinili.

ZAKLJUČAK

Istraživanje nam je pokazalo da se u periodu od 2012.-2017. godine implementirao znatan broj vaspitnih naloga (328), tako da smo mišljenja da bi u narednom periodu trebalo uraditi sistemski ili naučno istraživački evaluaciju efekata primjene vaspitnih naloga u opštini Nikšić. Takođe nam je istraživanje pokazalo da međuresursna saradnja nije razvijena, a mišljenja smo da kvalitet primjene vaspitnih naloga zavisi od povezanosti svih aktera izvršenja vaspitnog naloga. U odnosu na društvenu zajednicu, prednost primjene restorativne pravde je u tome što uključuje opšte interese i interese

svih učesnika u procesu, dovodi do zadovoljenja opštih i pojedinačnih interesa, razvijanja empatije za žrtvu, utiče na smanjenje troškova postupka, smanjuje recidivizam i predstavlja servis u korist zajednice. Razmatra pitanja o tome da restorativna pravda može da popravi socijalni nemir i indignaciju u zajednici, kolebljivost u vezi sa legalnim normama i autoritarnoj nadležnosti kojim bi se obezbijedila javna sigurnost (Welgrave, 2003). Restorativna pravda kao relativno nov i savremeni koncept, još uvijek traži svoje važnije mjesto u krivičnopravnom sistemu. Većina restorativnih postupaka, a među njima najčešće medijacija, ima diverzioni karakter koji se primjenjuje u cilju skretanja sa redovne formalne krivične procedure. Kaznena politika za lakša krivična djela u kojima restorativni proces ima dominantnu ulogu, jedan je od najvažnijih procesa, a to je posredovanje između žrtve i učinioca. Vidljivo je poboljšanje položaja oštećenog, odnosno, žrtve u odnosu na ranije krivično zakonodavstvo, jer restorativna pravda nudi velike mogućnosti.

LITERATURA

1. Benedict, R. (1976). Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning. In Skolnick, A. (Ed.), *Rethinking Childhood: Perspectives on Development and Society*. Boston: Little, Brown and Companu.
2. Bilić, V. (2016). Školski uspjeh djece i mladih koji odrastaju u siromaštvu i materijalno nepovoljnim uvjetima. *Nova prisutnost*, 14(1), 91-106.
3. Lerner, R. M. & Karabenick, S. (1974). Physical attractiveness, body attitudes and self-concept in late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 7-16.
4. Marjanovik, G. (1998). *Makedonsko krivično pravo*. Skoplje: Opšt del.
5. *Nacionalni program prevencije neprihvatljivog ponašanja djece i mladih u Crnoj Gori.* (2006). Preuzeto 25. februara 2019. sa www.gsv.gov.me
6. UN (1985). *Standardna minimalna pravila UN za provođenje sudskih postupaka prema maloljetnicima - Pekinška pravila.* Preuzeto 23. februara 2019. sa www. unicef.org
7. UN (1990). *Rijadske smjernice Ujedinjenih naroda za prevenciju maloljetničke delinkvencije.* Preuzeto 23. februara 2019. sa www. unicef.org
8. Službeni list CG, br. 64/2011 od 29.12.2011. godine.
9. Simmons, R. & Rosenberg, S. (1975). Sex, sex roles and self image. *Journal of Youth and Adolescence,* 4, 229-56.
10. Šakotić, N. (2014). Sociometric position of students in highschool education programe in condition of inclusion. *The 2nd International Conference on Research and Educatıon – „Challenges Toward the Future“,* Shkodra, Albania.
11. Šobot, V., Ivanović-Kovačević, S., Marković, J., Srdanović-Maraš, J., & Mišić-Pavkov, J. (2010). Maloletnička delinkvencija. *Engrami,* 32(3), 58.
12. Škulić, M. (2003). *Maloletnici kao učinioci i kao žrtve krivičnih dela*. Beograd: Dosije.
13. Trikić, Z., Koruga, D., Vranješević, J., Dejanović, V., Vidović, S., & Radovanović, M. (2003). *Vršnjačka medijacija: od svađe slađe: priručnik za voditelje radionica iz oblasti obrazovanja za veštine medijacije*. Beograd: Njemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ).
14. Veljić, Č. & Simović, V. (2011). *Sto deset godina socijalne zaštite u Crnoj Gori*. Podgorica: Fakultet političkih nauka.
15. Vuković, S. (2011). Savremeni pristupi i problemi u socijalnoj prevenciji kriminala. *Bezbednost,* (3), 95-111.
16. Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice*. USA: Good Books, Intercourse, PA.

INSTITUCIONALNO VASPITANJE I OBRAZOVANJE IZMEĐU DECELERACIJE I AKCELERACIJE

THE OUTCOMES OF THE PROCESS OF EDUCATION BETWEEN DECELERATION AND ACCELERATION

Sait KAČAPOR, Ilinka MUŠIKIĆ POPOVIĆ
Filozofski fakultet u Kosovskoj Mitrovici, Beograd, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
Kada je u pitanju vaspitanje, kao najširi pedagoški proces i pojam, u vremenu najbržeg razvoja nauke i tehnologija u ukupnoj ljudskoj civilizaciji, pitanje brzine sticanja kompetencija je veoma aktuelno. U radu ističemo shvatanje vaspitanja kao fenomena koji je primeren čoveku od rođenja do kraja života (celoživotno, lang long lerarning). Na ishode ukupnog procesa vaspitanja veoma bitno utiču savremene informacione tehnologije, ali i slobodni život mladih ljudi pod uticajem globalnog sveta. Naša tema se graniči sa onim pristupima vaspitanju koji se bave racionalnom sferom, tj. emocionalnom sferom i voljno-delatnom sferom vaspitanja. Isto tako u okviru ove teme bavimo se obrazovanjem, odnosno sticanjem znanja, veština i navika, te razvoju mentalnih, manuelnih i radno delatnih sposobnosti. U kontekstu svega toga bavimo se proučavanjem psiho-fizičkih mogućnosti, ograničenjima vezanim za neke bolesti ili deformitete, koji bitno utiču na ukupna postignuća. Posebno polje našeg bavljenja je pitanje darovitosti ili nadarenosti, kao i pojačane motivacije, motiva i emocija koje su propratni faktori za tempo napredovanja u procesu vaspitanja i obrazovanja. Da ne bismo otišli u preteranu širinu mi smo se ograničili na osnovnu i srednju školu. To je period svesnog, planskog, svrsishodnog, ciljno usmerenog, društveno podržanog i pedagoški zasnovanog rada na pripremi mladih generacija za aktivan život u društvu. U centar pažnje stavili smo kompetencije u rasponu između dva fenomena: deceleracije (zaostajanja) u procesu vaspitanja i obrazovanja i akceleracije (ubrzanog napredovanja) u procesu vaspitanja i obrazovanja.

Ključne reči: vaspitanje, obrazovanje, deceleracija, akceleracija

ABSTRACT
Considering education, as the broadest pedagogical process and term, in the time of the fastest development of science and technologies within the whole human civilization, the issue of the speed of acquiring competences is very actual. In this paper, understanding of education as a phenomenon appropriate for a human from the birth until the end of life (lifelong learning) is emphasized. The outcomes of the whole process of education are significantly impacted by contemporary information technologies but also by the easy-going life of the young who are under the influence of the global world. Our topic adjoins those approaches to education that are concerned with rational sphere, i.e. emotional sphere and willing-effective sphere of education. Moreover, within this topic we also consider education, namely the acquisition of knowledge, skills and habits, then the development of mental, manual and working-effective abilities. In regard to that, we study psycho-physical possibilities, limitations concerning some illnesses and deformities that significantly influence complete achievements. The specific field of our interest is the issue of talent or aptitude, as well as the increased motivation, motifs and emotions that are accompanying factors for the rhythm of progress in the process of education.In order not to regard the matter too broadly, we limited ourselves to the primary and secondary school. That is

a period of concious, planning, meaningful, target oriented, socially supported and pedagogically based work for preparing young generations for active life inthe society. The focus of our attention are competences between two phenomena: deceleration (stunting) in the process of education and acceleration (accelerated progress) in the process of education.

Key words: education, deceleration, acceleration

UVOD

Tempo kojim učenici napreduju u procesu institucionalnog vaspitanja i obrazovanja je jedno od centralnih pitanja toka nastavnog procesa i škole u celini. Broj učenika koji otežano uče i rade, približan je broju onih učenika koji su daroviti i izuzetno brzo postižu željene rezultate u procesu učenja. Broj učenika koji sa manjim teškoćama uspevaju savladati nastavne sadržaje, približno je jednak broju učenika koji relativno brzo i relativno lako postižu uspehe u učenju i radu. Broj učenika za koje kažemo da ne pripadaju ni levoj, ni desnoj strani Gausove krive (Ogiva) je najveći. Želja svakog nastavnika (na svim nivoima obrazovnog sistema) je da učenici postignu uspeh. Međutim, u praksi, u svakodnevnom školskom radu u procesu sticanja znanja, veština i navika i razvoja sposobnosti, javljaju se problemi koji često prevazilaze mogućnosti i nastavnika i, pogotovu, učenika i njihovih roditelja. Kako naći meru i prilagoditi zahteve za učenike koji su spori, odnosno za učenike koji stalno traže više i sa lakoćom postižu izuzetne rezultate u učenju? Da li je opravdano uvek na sporost (deceleraciju) gledati kao na nešto što je negativno, a na ubrzanost (akceleraciju) kao na nešto što je pozitivno? Ovaj prilog ciljno je usmeren na institucionalno vaspitanje. Iz mnoštva pravaca obrade fenomena vaspitanja u institucijama sistema – školama, ovaj prilog se bavi tempom kojim učenici napreduju prema programskim i planskim ciljevima, u rasponu između dva fenomena: deceleracije (usporenog napredovanja) u procesu vaspitanja i obrazovanja i akceleracije (ubrzanog napredovanja) u procesu vaspitanja i obrazovanja. Pitanje u obradi bilo koje teme, pa i ove, je: Odakle početi? S obzirom na to da je u pitanju vaspitanje, kao najširi pedagoški proces i pojam, u vremenu najbržeg razvoja nauke i tehnologija u ukupnoj ljudskoj civilizaciji, ovo pitanje je potpuno opravdano. Odakle početi u obradi teme u čijem centru je vaspitanje? Da li pisati o vaspitanju kao fenomenu oblikovanja čoveka (Hufnagel, 2002), da li se vraćati izvorima institucionalnog vaspitanja i obrazovanja i tragati za mudrostima Sumera, Hindusa, Kineza… (Kačapor, 1996, 2003). Da li ukazivati na značaj vaspitanja za svakog pojedinca, ili grupa, kolektiva, ljudi u celini, ili se usmeriti na intencionalnost, ili, pak, funkcionalnost vaspitanja (Vukasović, 1979)? U raspravama o vaspitanju poželjno je otvarati pitanja vezana za vrednosne orijentacije u vaspitanju, (Barahate, 2014), kao i pitanja vezana za futurološku zasnovanost vaspitanja (Edgar, 2002). Da li dovoditi vaspitanje u vezu sa kulturom (Rakić, 1946; Polić, 2001), naukom i umetnošću (Mitrović, 1969; Turković, 2001; Mendeš, Hicela i Pivac, 2012), ili raspravljati o vaspitanju u kontekstu obrazovnog sistema, ili sistema školstva (Udžbenici pedagogije nastali u Beogradu - Krneta, Potkonjak i Potkonjak, 1965; Orlović-Potkonjak i Potkonjak, 1974; Đorđević i Potkonjak, 1985); Zagrebu (Vukasović, 2001); Ljubljani ili Sarajevu (Teodosić, 1957; Kačapor i sar., 2002); Prištini (Krulj, Kačapor i Kulić, 2003); Skoplju, Novom Sadu… kao i drugi izvori poput Vukasović (1977), ili priloga u časopisu (Ninčević, 2009), kao i *one line* izvori

(Jesse, 2011)? Možda bi bilo najlakše, onako kako se to radilo u drugoj polovini dvadesetog stoljeća, razlagati odgoj na njegove komponente: fizički i zdravstveni vaspitanje, intelektualni vaspitanje, moralni vaspitanje, radni i tehnički vaspitanje, estetski vaspitanje. Napisati sve o ovih pet komponenta bi značilo napisati pedagogiju (Svi udžbenici pedagogije u drugoj polovini 20. stoljeća). Mogli bismo započeti raspravu o racionalnoj sferi, o emocionalnoj sferi i o voljno-delatnoj sferi vaspitanja (Benjamin, 1970; Lorin & David, 2001), a tada bi iznova bilo neophodno otvarati teme o obrazovnoj kategoriji, tj. o sticanju znanja, veština i navika, te o razvoji mentalnih, manuelnih i radno delatnih sposobnosti (O ovom aspektu: sve didaktike). Ako bismo, pak, započeli raspravu o vaspitanju kao fenomenu koji je primeren čoveku od rođenja do kraja života (celoživotno, *lang long lerarning*) (Dryden & Vos, 2001, 2006; UNESCO svjetsko izvješće; Previšić, Šoljan i Hrvatić, 2007; Društvena istraživanja - Proizvodnja znanja u društvu znanja: izazovi i dileme, 2001; Vizek, 2005; Senege, 2003; Memorandum o celoživotnom učenju, 2000), onda bismo trebali usmeriti pažnju na porodični vaspitanje (Porodična pedagogija), na vaspitanje u školi (Školska pedagogija), na vaspitanje u verskim institucijama i zajednicama (izvori različitih konfesija), na vaspitanje u institucijama društvene odbrane (vojna pedagogija), na vaspitanje u zdravstvenim institucija (medicinska pedagogija), sportskim organizacijama (pedagogija sporta), slobodnom vremenu (pedagogija slobodnog vremena), radnim organizacijama (pedagogija u radnim organizacijama), domovima i internatima (domska pedagogija)… Na planeti je, još uvek, mnogo naroda koji teško žive, umiru od gladi, ili su krajnje potlačeni. Aktuelno je razmatrati vaspitanje iz tog aspekta. U savremenom trenutku opravdano je razmatrati vaspitanje u svetlu savremenih informacionih tehnologija (virtuelna pedagogija) kao što je opravdano razmatrati vaspitanje iza aspekta slobodnog života omladine i globalnom svetu. Ako bismo se ograničili samo na neku životnu dob, onda bismo mogli otvoriti pedagošku raspravu o vaspitanju dece u ranom detinjstvu, u pubertetu, u adolescencii, u zrelom dobu, u poznoj životnoj dobi. Kada je u pitanju institucionalno vaspitanje, odnosno vaspitno delovanje u institucijama sistema – školama, kako tematski želimo odrediti ovaj prilog, bilo bi neophodno otvarati raspravu o svesnom, planskom, svrsishodnom, ciljno usmerenom, društveno podržanom i pedagoški zasnovanom radu na pripremi mladih generacija za aktivan život u društvu. Tada se otvaraju nove pedagoške teme vezane za organizacijske oblike tog rada, za metodičko oblikovanje, za primenu metoda rada, sredstava, tehničkih pomagala i didaktičkog materijala. Otvaraju se pitanja nastavnikovih kompetencija, pedagoške naobrazbe, veštine u radu sa učenicima, pedagoškog takta…

USPEH U OSTVARIVANJU CILJA I ZADATAKA VASPITANJA I OBRAZOVANJA IZMEĐU DECELERACIJE I AKCELERACIJE

Ni u jednom poslu ljudi ne napreduju istom brzinom. Tako, na primer, u saobraćaju neki ljudi od tačke A do tačke B dođu za duplo kraće vreme od nekih drugih ljudi. Ako bi predmet naših interesovanja bila brzina u uzimanju hrane, uočili bismo takođe da različiti ljudi različitom brzinom uzimaju hranu. Razlike u brzini dostizanja cilja najuočljivije su u raznim sportovima kao što su plivanje ili atletske discipline. Ako izuzmemo nedovoljno promišljene i „brzoplete“ pokušaje, koji obično i ne završe

uspešno (čak se događaju i nesrećni slučajevi), brzina dolaženja do cilja uvek je povezana sa sposobnostima i stepenom ovladanosti nekim znanjima i veštinama. U procesu vaspitanja i obrazovanja, u nastojanju da se postigne uspeh u učenju, isto tako različiti učenici se različtom brzinom „kreću“ prema cilju – ostvarivanju adekvatnih kompetencija koje treba da nastanu kao proizvod institucionalnog procesa vaspitanja i obrazovanja. U ovom radu, u fokusu pažnje, su dve krajnosti: deceleraciju u procesu vaspitanja i obrazovanja i akceleraciju u tom procesu. Pod pojmom deceleracija, u ovom radu, podrazumevat će se usporeno napredovanje učenika u procesu institucionalnog – školskog vaspitanja i obrazovanja. Misli se na one učenike od kojih bi se moglo očekivati znatno više i kvalitenije napredovanje, ali koji usporeno stiču znanja, veština i navika, sporije postižu određene sposobnosti, sporije rade na zadacima bilo u školi, bilo u izvanškolskim aktivnostima. Drugim rečima, pod pojmom deceleracija podrazumeva se mnoge sinonime, kao što su: usporenost, sporost, opuštenost, ležernost, nemarnost, nehajnost, lenjost, polaganost, ne pažnja, neposluh. U ovu kategoriju učenika ubrajaju se i učenici koji su nemirni, agresivni, koji dolaze u sukob savršnjacima, nastavnicima, roditeljima i drugim članovima u porodici i životnoj sredini uopšte, ili su, pak, ćudljivi, stidljivi, povučeni u sebe, plašljivi, te i oni koji izostaju sa nastave, beže sa časova i iz škole, beže od kuće, te su izloženi raznim životnim izazovima i rizicima. Svu ovu grupaciju učenika prate i razne druge pojave i problemi koji dodatno usložnjavaju situaciju i predstavljaju velike prepereke na putu postizanja uspeha u učenju i školskom radau uopšte. Nedisciplina i agresivno ponašanje učenika najčešći su uzroci sukoba među učenicima, ali i sukoba na relaciji nastavnik i učenici nedoličnog ponašanja, što se direktno negativno odražava na ukupne ishode procesa vaspitanja i obrazovanja (Skelac, 2017). Ono što je posebno zabrinjavajuće jeste činjenica da su česti izazivači sukoba sami nastavnici. Zapravo, koliko god govorimo o učenicima nedoličnog ponašanja, možemo govoriti i o nastavnicima koji se ne ponašaju u skladu sa zahtevima savremene pedagoške nauke. Svakodnevni članci u štampi, kao i stručni i naučni prilozi u časopisima, rečito govore o tome (Navodi se nekoliko naslova članaka u štampi: Htele da se otruju esencijom na velikom odmoru! Izboden učenik dok je čekao autobus! Učenik tukao druga i pretio profesoru! Učenik lomio školski inventar, pa šutnuo policajca! Učenik se zbog pritiska u školi ubio pred celim razredom! Majka učenika na sred učionice na smrt izbola učiteljicu…). Disciplina, odnosno nedisciplina, je najčešći uzročnik sporijeg napredovanja u procesu usvajanja znanja, sticanja veština i navika i razvoja sposobnosti. Broj studija vezanih za ovu problematiku najrečitije govori o aktuelnosti ovog problema. Tri četvrtine nastavnika nema mogućnost da se izbori sa problemom nedisciplinе. Međunarodno istraživanje predavanja i učenja (TALIS) sprovedena u 23 zemlje, to rečito potvrđuju. Prema kazivanju evropskog komesara za obrazovanje, obuku i kulturu, Ján-a Figel-a: Procjena je da 6.250.000 nastavnika u EU trebaju svu pomoć koje im obrazovne vlasti mogu ponuditi kako bi omogućili ispravno predavanje u učioničkom okruženju koje se brzo mijenja. Ovo zahtijeva odlučnost i posvećenost kreatora politike da podrže naše nastavnike ne samo povećanjem njihovih treninga, nego i poboljšanjem njihovih radnih uvjeta. Tako, na primer, u Australiji, Belgiji (Flandrija), Danskoj, Irskoj i Norveškoj više od 90 posto nastavnog osoblja iskazuje ozbiljne probleme zbog nedisciplinе, dok u Estoniji, Italiji, Slovačkoj i Španiji više od 70 posto nastavnika koji rade sa uzrastom učenika (12-16 godina) „…radi u školama

gde nered u učionicama sprječava predavanje u izvjesnoj ili velikoj mjeri". Problem nedisciplinе različiti nastavnici različito pokušavju da reše. Raspon između onih koji to uspevaju i onih koji ne uspevaju je tako veliki da ima nastavnika koji su potpuno nemoćni, kao što ima nastavnika koji su vešti u pristupima učenicima te iznalaze različite načine neće imati problema sa disciplinom. To znači da uspostavljanje discipline na nastavnom času na prvom mestu zavisi od nastavnika. Na dobro pripremljenom nastavnom času i vešto vođenom u skladu sa pedagoškim zahtevima, veoma retko se javlja nedisciplina. Nastavnik sa izgrađenim pedagoškim taktom, koji vlada nastavnim sadržajima i predstavlja ih na najbolji način pred čula učenika (vid, sluh, ukus, miris, taktina osećanja itd.) neće imati problem sa disciplinom. Međutim, disciplina zavisi i od samih učenika i prakse škole (Kyriacou, 2001; Miljković i Rajavec, 2010; Bošnjak, 1997). Poseban problem u radu škole, pa tako i u postizanju rezultata u učenju i radu, predstavlja agresivnost učenika. Agresivno ponašanje učenika se različito tumači. Pod pojmom agresivnosti generalno se podrazumeva svaki oblik ponašanja koji dovodi do povređivanja drugih osoba (učenika), bilo da je ono fizičko (udaranje), bilo da je pretnja, zadirkivanje, seksualno uznemiravanje, ignorisanje i odbacivanje, omalovažavanje, vređanje, učestvovanje u krađi, vandalsko ponašanje i sl. (Ođegović, 2008). Na brzinu postizanja uspeha u učenju bitnog uticaja ima i to o kom tipu ličnosti pripada neki učenik. Ekstravertne ličnosti, okrenute kontaktima sa drugim ljudima i aktivnom socijalizacijom, najčešće sebi ne ostavljaju vremena da se bave učenjem. Takav odnos prema sebi i drugim ljudima odvlači ih od postizanja uspeha, te nužno ulaze u grupaciju učenika koji sporo psotižu rezultate, iako su im mogućnosti znatno veće. Nasuprot njima, introvertne osobe žive svoj svet, postižu samokontrolu, samoincijativu i samomotivaciju za učenje i postizanje rezultata. U procesu učenja oni brže napreduje, što ne mora da znači da poseduju više psiho-fizičke sposobnosti od onih koje ubrajamo u kategoriju ekstravertnih. U svakom slučaju, brojna istraživanja pokazuju da su i u učenju i kasnijem ukupnom uspehu u životu prodorniji introvertni od ekstravertnih. Posebnu kategoriju čine stidljivi učenici. Takvi učenici uče i rade pod stalnim strahom da će biti okrivljeni i sankcionisani za nešto. Brojni nastavnici introvertne i stidljive učenike posmatraju kao neuspešne, što je krupna greška. Naprotiv, takvim učenicima treba omogućavati prostor i vreme koje njima odgovara: potpun mir, sigurnost da ih drugi učenici (ekstravertirani) neće zadirkivati, razumevanje za njihov metod učenja i rada i podrška za postizanje uspeha. Na ponašanja učenika sa jednom ili više iskazanih osobina i oblika ponašanja nužmo se javljaju reakcije okoline (učenika, nastavnika i drugih ljudi iz životne sredine). Zato nije ni malo slučajno da učenici sa negativnim oblicima ponašanja, ali često i oni iz kategorije introvertnih i stidljivih, budu stigmatizirani, da ih vršnjaci ili druge osobe nazivaju pogrdnim imenima, da ih emocionalno izopštavaju, da ih stavljaju u položaj neželjenih osoba (dece), tako da se oni osjećaju nesigurno, da su nesposobni, da se osjećaju krivcima, što ih vodi na suprotnu stranu od modela koji se propagiraju u porodici, školi i životnoj sredini. U kategoriju učenika koje se svrstava u fenomen pod oznakom *deceleracija* spadaju i oni učenici koje su roditelji, druge odrasle osobe i nastavnici, svojim preteranim zahtevima, doveli u situaciju da ti zahtevi ne budu ispunjeni, čime se izaziva gnjev i ljutnja onih koji postavljaju takve zahteve - odnosno poniznoznost, uplašenost i višestruka depresivnost onih prema kojima su ti zahtevi upućeni. U takvim situacijama obe strane traže opravdanja za sebe, što dodtano

pogoršava njihove međusobne odnose, a dete (učenika) sve dalje udaljava od uspeha. Preterane zahteve nužno prati nasilje onih koji su stariji, iskusniji, koji su „zaduženi" i koji „vode brigu", bilo da je ono otvoreno, ili je prikriveno velom brige. Međutim, nasilje izaziva protiv nasilje. Ono je uvek dvosmerno: u pravcu nastavnik → učenik, a odmah iza toga u pravcu učenik → nastavnik. Decelaracija u procesu institucionalnog vaspitanja i obrazovanja može biti posljedica posebno teškog položaja dece razvedenih roditelja koja su „raspolućena" između razloga koje navode jedan i drugi roditelj i emocionalne vezanosti za jednog i drugog i stvarne životne situacije u koju bivaju bačena bez svoje volje. Razloge za pojavu deceleracije u institucionalnom vaspitanju i obrazovanju treba tražiti u socijalnoj sredini iz koje dolazi učenik, u odnosu te sredine prema učenju i radu, u stambenim uslovima u kojima učenik živi, u uslovima za učenje i rad, u materijalnoj situiranosti porodice, u stabilnosti bračne zajednice roditelja i porodice u celini, u broju dece u porodici, u zajednici u kojoj porodica živi itd. Isto tako, razloge za deceleraciju treba tražiti u konkretnim životnim situacijama, zdravstvenom stanju samog učenika, ili članova porodice i sl. Deceleraciju kao pedagoški fenomen treba posmatrati i iz potpuno drugog ugla. Naime, neki oblici deceleracije mogu imati pozitivne rezultate. Ako se brzina postizanja uspeha u učenju uporedi sa brzinom kretanja vozila u saobraćaju, onda je usporeno učenje sigurnije od ubrzanog. Odnosno, čuvena izreka „bolje je manje, a bolje", ustinu je tačna. Bolje je postići niži uspeh u učenju, a sačuvati emocionalnu stabilnost, poverenje u roditelje i druga lica (nastavnike) koja se bave vaspitanjem, sačuvati samopouzdanje i veru u sve bolji i bolji uspeh, nego jednom zablistati, a već sutra pasti u depresiju zbog nemogućnosti da se izdrži nametnuti tempo. U poređenju sa saobraćajem bolje je nekoliko sati kasnije stići na cilj, nego se izlagati opasnostima koje mogu voditi u saobraćajnu nesreću. Decelaraciju u institucionalnom vaspitanju i obrazovanju može se porediti i sa prirodnim pojavama. Deceleracija vetra nikada ne donosi oluju, niti izaziva katastrofu. Deceleracija vulkana nije katastrofalna, deceleracija zemljotresa ne izaziva Cunami. Deceleracija rasta biljaka ne znači da biljka loše napreduje, već može biti odraz toga da biljka svojim tempom napreduje. Svako ubrzanje, odnosno akceleracija rasta biljaka izaziva njihovu modifikaciju i snižava kvalitet plodova. Deceleraciju u institucionalnom vaspitanju i obrazovanju je moguće porediti i sa društvenim fenomenima, ali i sa ponašanjima u sportu. Usporeni rast i razvoj društvenih odnosa ne znači neuspeh u razvoju demokratskih procesa, već može označaviti njegovu stabilnost. Preterana brzina može voditi u raspad sistema. Usporeno početno trčanje na maratnoskoj utrci ne mora značiti gubitak utrke. Na protiv, ono može predstavljati pozitivnu strategiju očuvanja snage za finalnu borbu. U čemu je poruka našeg promišljanja fenomena deceleracije? Sporo napredovanje u usvajanju znanja i savladavanja programskih sadržaja ne treba a priori i shvatiti kao poziv za uzbunu. Naime, nastavnici, roditelji i druga lica koja na bilo koji način uzimaju učešće u praćenju rezultata rada i napredovanja učenika, veoma često insistiraju na vrhunskim rezultatima, ne skrivajući svoja razočarenja i negativna reagovanja na bilo koji vid iskazanog neuspeha ili sporijeg dolaženja do cilja. Na taj način oni samo produbljuju krizu, rušeći međusobnu komunikaciju i udaljavajući dete (učenika) od sebe. Naprotiv, sporo napredovanje najpre treba prepoznati kao napredovanje. To znači da učenik stremi zacrtanom cilju. On, u skladu sa svojim mogućnostima usvaja nastavne sadržaje i nastoji postići cilj. Tako shvaćena deceleracija može biti proizvod promišljanja

odnosa činjenica i traženja generalizacija sopstvenim misaonim aktivnostima, a ne uvek i bez izuzetka učenje napamet predstavljenih modela i repetativno iskazivanje onoga što je nastavnik već rekao. Brojne učenike, koji se u ovom ili onom momentu, u ovoj ili onoj nastavnoj ili vannastavnoj situaciji, nalaze kao učenici koji se mogu svrstati pod pojmom deceleracija, u kasnijim periodima, ili u konkretnim životnim situacijama nalaze se kao veoma uspešni, pa čak i uspešniji od učenika koji su u nastavi pokazivali isti ili sličan način iskazivanja naučenosti nastavnih sadržaja onome koji je predstavio sam nastavnik. Ovo prvenstveno važi za učenike koji su u toku školovanja bili stidljivi i povučeni u sebe - introvertirani. Konačno, u kategoriji učenika koje se svrstavaju pod pojmom sporijeg napredovanja, odnosno deceleracije, ne nalazimo primere učenja na pamet, memorisanja nastavnih sadržaja bez razumevanja… U ovu kategoriju mogu biti svrstani i učenici koji dublje promišljaju, koji su u mogućnosti da primere iskazane u nastavi nalaze u životnoj sredini te se kasnije, u životu, znaju koristiti znanjima stečenim u školi. Učenici koji sporije napreduju u procesu učenja nastavnih sadržaja traže od nastavnika i drugih učesnika u institucionalnom vaspitanju i obrazovanju posebno poznavanje tog fenomena i izgrađivanje posebnih didaktičkih i metodički zasnovanih pristupa. Od njih se najpre traži visoki stepen razumevanja, strpljenja, shvatanja i prihvatanja tempa kojim ti učenici napreduju. Od učenika koji sporije napreduju u procesu učenja ne treba tražiti rezultate koje postižu daroviti i nadareni. Posebno ih ne treba upoređivati sa onim učenicima koji postižu posebno dobre rezultate, jer se time samo mogi izazvati dodatne traume koje vode u sve lošije rezultate ili, čak, potpuno odustajanje od učenja i rada. Treba stalno imati na umu da se ne radi samo o kognitivnim osobinama i mogućnostima učenika, već i o afektivnim i psihomotoričkim osobinama i sposobnostima, odnosno o mogućnostima i sposobnostima ličnosti u celini. Da bi nastavnici, stručni saradnici i ostali faktori procesa institucionalnog vaspitanja i obrazovanja mogli iznalaziti odgovarajuće mere pomoći učenicima koji sporije napreduju, potrebno je pedagoški smisleno, didaktički i metodički jasno koncipirano, pristupiti svakom pojedinačnom učeniku. U tom pristupu nastavnik će doći do saznanja da li se radi o vaspitnoj zapuštenosti, o odsustvu radnih navika, o agresivnosti ili ćudljivosti, ili se prosto radi o učeniku koji ima sporiji tempo, ali ima rezultata u učenju i radu. Tek kada se otkriju uzroci i bitne oznake poteškoća, moguće je planirati mere koje će voditi u bolje rezultate. Kritike, pokude i stigmatizacija samo vode u dublje krize. Pored metoda i oblika rada koje nastavnik uopšteno gledano primenjuje u svom radu sa učenicim, u radu sa učenicima koji sporije napreduju je potrebno koristiti dodatne oblike i metode rada zasnovane na sudu uočenih uzroka i stim u vezi potrebe individualnog pristupa u radu. Taj individualni pristup je od neprocenjive važnosti za ukupne rezultate u učenju i radu i formiranju ličnosti u celini. Vrlo je važno da učitelj poteškoće učenika u učenju shvaća kao izazov u traženju didaktičkih putova kako bi učenik postigao optimalne rezultate glede na svoje mogućnosti i sposobnosti (Žakelj i Valenčić, 2014). Na stepen uspešnosti učenika u procesu usvajanja znanja, veština i navika u procesu institucionalnog (školskog učenja i rada) deluju brojni sredinski i školski faktori. Među faktorima životne sredine i samog pojedinca (učenika) izdvajaju se:

- uslove u kojima dete (učenik) živi,
- okolinu u kojoj se živi,

- kulturološke osobenosti životne sredine u kojoj se živi,
- fizičke i zdravstvene osobenosti učenika,
- intelektualne sposobnosti učenika,
- moralne kvalitete ljudi u okruženju i samog učenika,
- odnos prema učenju i radu okoline i samog učenika, itd.

Među faktorima koji deluju u školi izdvajamo:

- opštu organizaciju rada škole,
- materijalno-tehničke uslove u kojima radi škola,
- opšta organizacija toka nastavnog procesa,
- pristup (oblici, metode, nastavna sredstva, tehnička pomagala) koja koristi nastavnik,
- stručno-pedagoški rad nastavnika,
- umeće nastavnika da svakom učeniku priđe individualno i prilagodi tempo napredovanja njegovim konkretnim karakteristikama i mogućnostima.

Neki autori razlikuju opšte specifične poteškoće u učenju (Magajna i sar., 2008). S obzirom na to da se u ovom radu ne bavi učenicima sa smetnjama u psihofizičkom razvoju, već učenicima koji nemaju takvih smetnji, ali sporije napreduju, neće se baviti specifičnim teškoćama. Ne specifične, ili opšte teškoće, koje mogu usloviti sporije napredovanje u učenju i postizanju rezultata u školi mogu proisticati iz uslova u kojima dete živi:

- ekonomsko-materijalni uslovi porodice iz koje dete potiče i u kojoj živi,
- kulturološke karakteristike porodice i životne sredine deteta,
- socijalne prilike u kojima dete živi,
- emocionalna kilima u kojoj dete živi,
- jezik i kutura govora porodice u socijalne sredine.

Isto tako, neke opšte karakteristike mogu proisticati iz samog učenika i njegovog odnosa prema učenju i radu:

- strah od neuspeha,
- nedostatak radnih navika,
- ne poznavanje tehnika racionalnog učenja,
- odsustvo veštine u iskazivanju naučenog itd.

Akceleracija u institucionalnom vaspitanju i obrazovanju je pojam i proces obrnut pojmu deceleracije. Naime, to je proces ubrzanja u postizanju poželjnih rezultata u učenju i radu, u sticanju znanja, veština i navika i sticanja sposobnosti. Iako to u stvarnosti nije tako, misli se da ovaj proces učenike čini sretnijim, veselijim, samopouzdanijim, sigurnijim. Isto tako postoji shvatanje da ove učenike krasi drugarstvo, prijateljstvo, poverenje, odanost roditeljima i drugim licima (nastavnicima) koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem… Učenici koji brže dolaze do rezultata u učenju rado dolaze u školu, uvažavaju savjete roditelja i nastavnika, izbjegavaju svaki oblik negativnog ponašanja. Iz redova ove kategorije učenika nastaju lideri, preduzenici, uspješni pojedinci na brojnim poljima u životu. U institucionalnom vaspitanju i obrazovanju akceleracija je najčešće formalizovana kroz prebacivanje učenika u stariji razred, uz opravdanje da se radi o pojedincu koga darovitost izdvaja od ostalih učenika i omogućava mu napredak u stariju hronološku dob učenika. Da li je i u kojoj meri je opravdano prebacivati darovite učenike u stariju hronološku dob, odnosno stariji razred? Mišeljenja oko ovog pitanja su podeljena. Iako istraživanja u

celini podupiru akceleraciju kao intervenciju u obrazovanju darovitih učenika, previše ljudi ima neutemeljene negativne stavove (George, 2005). Međutim, samom činu akceleracije, odnosno ubrzanog napredovanja i prebacivanja darovitih učenika u starije razrede ne smije se prilaziti proizvoljno i prema laičkoj procjeni. Prema Cvetković-Lay, 2002) akceleracija je prikladna obrazovna intervencija samo ako se provodi pod određenim uvjetima – kada učenik ima dosljedno visoko školsko postignuće, kada uči brže od ostalih učenika i visoko je motiviran za učenje, kada se očituje neki izraziti talent, kada je socijalno i emocionalno zreo, a osjeća se izolirano s vršnjacima u razredu i sam želi preskočiti razred (Brulles, 2016). Akceleracija sama po sebi ima smisla za celokupni razvoj darovitog učenika tek kada se učeniku omogući akceleracija kroz čitavo obrazovanje ili se preostalo vreme obrazovanja upotpunjuje obogaćenim sadržajima (Cvetković-Lay, 2002). Ne postoji nijedan razlog da se ne složi sa rezultatima istraživanja koja su sproveli Steenbergen-Hu & Moon (2011), a kojima su utvrdili da je akceleracija imala pozitivan utjecaj na akademsko postignuće učenika visokih sposobnosti; da su daroviti učenici koji su akcelerirani imali zapaženije rezultate na skalama samopouzdanja, samopoštovanja, društvenih odnosa, zadovoljstva životom i više su sudelovali u izvannastavnim aktivnostima. Glavni problemi vezani za akceleraciju nastaju u procesu vrednovanja i evaluacije, odnosno u procesu praćenja rada i napredovanja učenika, merenja nivoa postignuća i – konačno u procesu ocjenjivanja. Stotine stručnih i naučnih priloga o ocjenjivanju ukazuju na brojne nedostatke i slabosti tog fenomena (Kačapor i sar., 2005). U ovom prilogu se ne baviti prikazivanjem svih tih nedostataka, jer bi to prevazišlo tematski okvir ovog rada, ali moramo ukazati na to da akceleracija ne smije biti zasnovana samo na nastavnikovim ocjenama. Naprotiv, znanja i postignuća darovitih učenika moraju biti i praćena, i merena, i vrednovana i evaluirana, pa i ocenjivana od strane kompetentnih timova, a zasnovana na pouzdanim instrumentima i mjerilima. To nesme biti zasnovano samo na internoj evaluaciji, već mora biti povereno i timovima stručnjaka koji su potpuno neutralni i prema školi i prema nastavnicima i prema samom učeniku o kojem je reč. Međutim, akceleraciju kao pojam i proces ne treba vezivati samo za nadarene učenike, odnosno samo za prevođenje učenika u starije razrede. Pod ovim pojmom shvatamo sve aktivnosti koje nastavnici preduzimaju u cilju ubrzanja napredovanja onih učenika koji zaostaju, odnosno onih učenika koje smo označili pojmom deceleracija. U školama postoji praksa da pojedini nastavnici za učenike koji ubrzano savladavaju nastavne sadržaje određuju tzv. „programski maksimum“ i zadovoljavaju se time ako daroviti učenici uspješno savladaju takav program. U cilju „ubrzanja“ napredovanja učenika koji su spori, te se otežano kreću kroz proces usvajanja znanja, veština i navika i sticanja sposobnosti, oni određuju tzv. „programski minimum“, želeći da saniraju problem i izvrše remedaciju od faktora koji ometaju ubrzano napredovanje do nivoa koji neće uznemiriti prirodu deteta. Kada ta kategorija učenika postigne „programski minimum“, nastavnici to smatraju svojim uspehom. Želimo naglasiti da takvi nastavnici prave dvostruku grešku:

- kategoriji darovitih učenika ne dozvoljavaju „izlazak“ iz programskih okvira i
- kategoriji sporijih učenika oduzimaju mogućnost da ikada dostignu svoje vršnjake koji dovoljnim, brzim ili prebrzim tempom usvajaju nastavne sadržaje.

Ako akceleraciju shvatimo kao svako ubrzavanje postizanja uspeha u procesu učenja, bez obzira na stepen psiho-fizičkih mogućnosti, onda se treba pridržavati nekih pravila:

1. povećanje zahteva u nastavi u smislu povećanja programskih sadržaja;
2. omogućavanje dodatnog vremena za pripremu i rad na sadržajima,
3. omogućiti rad uz nastavnika ili nekog drugog stručnjaka,
4. traženje istih rezultata kao i za najuspešnije,
5. menjati metode rada sa takvim učenicima, uz povećanje individualnog rada,
6. povećanje broja praktičnih vežbanja,
7. usmeravati učenike na samorad, samoučenje, samopraćenje, samovrednovanje, samoevaluaciju i samoocenjivanje…

Akceleracija se ne mora odnositi samo na učenika kao pojedinca, niti pak na grupu (darovitih, srednje uspešnih, ili slabih). Ona može biti koncept koji se odnosi na školu u celini. U tom slučaju, školski menadžment i posebno pedagoško-psihološka služba, postavljaju povećane zahteve prema svim učenicima i svim nastavnicima. To podrazumeva znalačko normiranje radnih zadataka i određivanje jasnih rokova do kojih se predviđene aktivnosti završavaju. Učenici vođeni nastavnicima koji žele njihovo ubrzano napredovanje uistinu mogu ubrzati ukupne rezultate i dostizanje kompetencija na brži, efikasnji i kvalitetniji način. Pojam akceleracije se može primeniti i samo za neke predmete, odnosno neke veštine, ili umetnička ostvarenja. Učenik sa slabim rezultatima u nastavi matematike može ubrzano napredovati u nastavi muzičke kulture, u fizičkom vaspitanju, ili ma kojem drugom predmetu. Iako ima tvrdnji da ubzano napredovanje može predstavljati nasilje nad detetom, te da za posledicu može imati teže uklapanje u socijalne strukture, istraživanja koja je sprovodila National Work Group on Acceleration (2009) nema dokaza da ubrzanje negativno utječe na socijalno-emocionalni razvoj učenika. Konačno, akceleraciju treba posmatrati i sa aspekta ekonomije. To je investicija koja dugoročno gledano donosi višestruke plodove. Pre svega, učenik koji, zahvaljujući svojim nadprosečnim mogućnostima i upornom radu i zalaganju, za kraći vremenski period završava školovanje, brže dolazi do posla i postaje produktivan član društva. Za razliku od akceleracije koja je kao pedagoški pojam i proces poznata našoj pedagoškoj teoriji i u vrlo malom procentu i neposrednoj školskoj praksise, u svetu je poznat i pojam radikalno ubrzanje.To je pojava koja dopušta nadarenom učeniku da „preskoči" i po dva, pa i više školkih godina. Smatramo da ovakvo ubrzanje može biti štetno i da ga ne treba praktikovati. Institucionalno vaspitanje i obrazovanje je ciljno usmereno. To znači da je ova delatnost zasnovana na nastavnim planovima i programima u kojima su jasno postavljeni ciljevi koje treba ostvariti i kompetencije koje svaki pojedinac treba da stekne u toku tog procesa. Cilj vaspitanja je veoma kompleksan, složen, onoliko koliko je složen i sam čovek. Naime, čoveka sr u toku čitavog njegovog života moram vaspitavati fizički i zdravstveno, intelektualno, moralno, radno-tehnički i estetski. Drugim rečima, u procesu vaspitanja i obrazovanja, posebno u institucionalnom vaspitanju i obrazovanju, nastoje se izvršiti najpozitivniji uticaji na kognitivnu sferu svakog pojedinca, na njegovu afektivnu sferu i na njegovu psiho-motoričku sferu. Kada su u pitanju ishodi, odnosno kompetencije, škola (misli se prvenstveno na osnovnu školu) treba da osposobi svakog učenika za učenje, a to znači da svaki učenik ovlada tehnikama racionalnog učenja i da ume na najbolji način pristupiti i sprovesti učenje i u tom procesu steći znanja, veštine i navike, te razviti neophodne sposobnosti.

S obzirom na društveno opredeljenje za razvijanje demokratskih odnosa u čijoj osnovi je demokratija i tržišna ekonomija u privređivanju, svakog učenika treba osposobiti za odgovorno učešće u demokratskom društvu, ali i za shvatanje da je u tržišnoj utrci najbitnije biti preduzetan, znati proizvoditi kvalitetno, funkcionalno, esteski lepo i postići cenu na tržištu, kako bi se bilo konkurentno. Za takvo ponašanje u demokratskom društvu potrebno je vladati veštinama komunikacije, što podrazumeva toleranciju, razumevanje, svhatanje drugih i drugačijih stavova, uvažavanje, ne pravljenje razlika po veri, naciji, geografskom poreklu, boji kože i ličnim osećanjima. Veoma bitna kompetencija koju treba da stekne svaki učenik jeste odgovoran odnos prema okolini, što podrazumeva pozitivan odnos prema živoj i neživoj prirodi, zaštitu i očuvanje biocenoze, što je uslov opstanka čoveka. Za funkcionisanje čoveka, za sve aktivnosti koje on treba da preduzima, najbitnije je očuvanje zdravlja, što podrazumeva higijenske navike, pravilnu ishranu, pravilnu smenu rada i odmora, rast, razvoj, sport, rekreaciju itd. Savremenom čoveku su dostupne informacije, posebno zahvaljujući savremenoj IT tehnologiji. Međutim, u procesu institucionalnog vaspitanja i obrazovanja svakog učenika treba osposobiti za brzo i lako pronalaženja potrebnih podataka i informacija. Jedna od ključnih kompetencija jeste uspešnost u rešavanju problema. Međutim, svi učenici različitom brzinom uče, različitom brzinom shvataju, razumeju i uspevaju samostalno sticati znanja, veštine i navike, te različitom brzinom stiču sposobnosti kako mentalne (kognitivne) tako i manuelne (radne) i praktične. U ovom radu se nastojalo ukazati na krajnju manju uspešnost (ambivalentnu) pojavu koju smo nazvali *deceleracija* (sporost) i krajnju više uspešnu (ambivalentnu) pojavu koju smo nazvali *akceleracija*. Cilj priloga je ukazati da ni jednu ni drugu krajnost ne treba shvatiti bukvalno; niti je deceleracija uvek negativna, niti je akceleracija uvek pozitivna. I jedna i druga pojava zahtevaju poznavanje uzroka, stanja, mogučnosti učenika, faktora koji utiču na te pojave i krajnjih ishoda koji se ogledaju u kompetencijama u sposobnostima u konkretnom radu i životu.

LITERATURA

1. Barahate, Y. S. (2014). Role of a Teacher in imparting Value-Education. Preuzeto 6. decembra 2018. sa http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/ICAET-2014/volume-1/4. pdf
2. Benjamin S. B. (1970). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i vaspitanjenih ciljeva*, Knjiga I, kognitivno područje (preveo s engleskog Ivan Furlan). Beograd: Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja.
3. Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea.
4. Brulles, D. (2016). *Želim znati više: kako podučavati darovitu decu u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Naklada Kosinj.
5. Cvetković-Lay, J. (2002). *Darovito je, što ću sa sobom*? Priručnik za obitelj, vrtić i školu. Zagreb: Alinea i Centar za poticanje darovitosti deteta „Bistrić“.
6. Đorđević, J.Đ. i Potkonjak, N.M. (1985). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
7. Dryden, D. & Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju.* Zagreb: Educa.
8. Edgar, M. (2002). *Vaspitanje za budućnost: sedam temeljnih spoznaja u vaspitanju za budućnost*. Zagreb: Eduka.
9. Hufnagel, E. (2002). *Filozofija pedagogike*. Zagreb: Demetra.

10. Institute for Research and Policy on Acceleration, National Association for Gifted Children, and Council of State Directors of Programs for the Gifted. (2009). Guidelines for developing an academic acceleration policy. Iowa City, IA: Authors.
11. Jesse, P. (2011). *Culture and Cognitive Science*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2011 Edition).
12. Kačapor, S. (2003). *Sadržaji iz opšte istorije pedagogije*. Pančevo: Grafos.
13. Kačapor, S. (1996). *Istorijski pregled nastanka i razvoja škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Kačapor, S., Vilotijević, M., Krulj, R. S., i Kulić, R. (2002). *Pedagogija: Temeljna znanja iz opšte pedagogije, didaktike, školske pedagogije i andragogije*. Zenica: Dom štampe.
15. Krneta, Lj., Potkonjak, M., i Potkonjak, N. (1965). *Pedagogija*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
16. Krulj, R, Kačapor, S., i Kulić, R. (2003). *Pedagogija*. Beograd: Svet knjige.
17. Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress Directions for Future Research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
18. Lorin W. A., & David, R. K. (2001). *A Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman.
19. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinović Vogrinčić, G., Pečjak, S., & Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela, program osnovnošolskega izobraževanja. Učne težave v osnovni šoli.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
20. Memorandum o celoživotnom učenju (2000). Dostupno na: www.had.hr.
21. Mendeš, B., Hicela, I., & Pivac D. (2012). Umjetnički potencijal kroz proces odgoja i obrazovanja. *Magistra Iadertina*, 7(1), 111-122.
22. Miljković, D. i Rajavec, M. 2010). *Pozitivna disciplina u razredu*, 2. izdanje, Zagreb: IEP-D2.
23. Mitrović, D. (1969). *Savremeni problemi estetskog vaspitanja*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije.
24. Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u vaspitanju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7(1), 59-84.
25.Ođegović, D. (2008). Uloga škole u prevenciji agresivnog ponašanja. Naša škola, br. 1-2.
26. Orlović-Potkonjak, M., i Potkonjak, N. (1974). *Opšta pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
27. Polić, M. (2001). *Čovek - vaspitanje – svet.* Zagreb: Radionica Polić.
28. Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema celoživotnom obrazovanju i društvu znanja. U V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić *"Pegagogija: prema celoživotnom obrazovanju i društvu znanja"* (str.15-24). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
29. Rakić, V. (1946) *Vaspitanje igrom i umetnošću*. Beograd: Prosveta.
30. Senege, P. (2003). *Ples promjene i izazovi u razvoju učeničkih organizacija* (prijevod s engleskog). Zagreb: Mozaik knjiga.
31. Skelac, M. (2017). Sukobi u komunikacijskim odnosima između učenika i učitelja. *Život i škola*, LXIII(2), 49-58. Preuzeto s http://hrcak.srce.hr/195150
32. Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: a meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
33. Teodosić, R. (1957). *Pedagogika*. Sarajevo: Zavod za udžbenike.
34. Turković, V. (2001). Moć slike u obrazovanju. U R. Ivančević i V. Turković (Ur.), "*Vizualna kultura i likovno obrazovanje"* (str. 63-76). Zagreb: Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA).
35. UNESCO-ovo svjetsko izvješće. (2006). *Prema društvu znanja*. Zagreb: Educa.

36. Vizek V. V. (Ur). (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
37. Vukasović, A. (1977). *Moralno vaspitanje*, 2. izdanje. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
38. Vukasović, A. (1979). *Fenomen vaspitanja*. Zagreb: Centar za pedagošku izobrazbu i istraživanje Sveučilišta u Zagrebu.
39. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija.* Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.
40. Žakelj, A., i Valenčić, Z. M. (2014). *Poteškoće učenika u učenju i oblici pomoći* [online]. 2014. Vršac: Visoka škola strukovnih studija „Mihajlo Pavlov“.

KOMPETENCIJE I EDUKACIJSKE POTREBE STRUČNJAKA U SUSTAVIMA OBRAZOVANJA I SOCIJALNE SKRBI ZA RAD S MLADIMA S PROBLEMIMA KOCKANJA

COMPETENCIES AND TRAINING NEEDS OF EDUCATIONAL AND SOCIAL WELFARE SYSTEMS PROFESSIONALS FOR WORKING WITH YOUTH GAMBLING PROBLEMS

Sabina MANDIĆ, Neven RICIJAŠ, Dora DODIG HUNDRIĆ
Sveučilišta u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Republika Hrvatska

APSTRAKT
Domaća i inozemna istraživanja potvrđuju uključivanje adolescenata u igre na sreću te ukazuju na sve veću zastupljenost psihosocijalnih problema povezanih s kockanjem kod ove populacije, pri čemu je prevalencija u Europi od 0,2% do 12,3% (Ricijaš i sur., 2016; Calado i sur., 2017). U okviru sustava obrazovanja stručnjaci psihosocijalnog profila rade s općom populacijom adolescenata, prije svega kroz univerzalne preventivne i rane intervencije. S druge strane, sustav socijalne skrbi primarno je usmjeren pružanju tretmanskih intervencija u kontekstu problema u ponašanju mladih (delinkventno ponašanje, ovisnosti i slično). Cilj ovog istraživanja je ispitati u kojoj se mjeri stručnjaci zaposleni u sustavima obrazovanja i socijalne skrbi susreću s mladima koji su razvili probleme povezane s kockanjem, u kojoj mjeri smatraju da su kompetencije za rad s njima važne, u kojoj mjeri sebe smatraju kompetentnima za pružanje intervencija te imaju li znanja o resursima u zajednici za ovo specifično područje. Istraživanje je provedeno tijekom 2018. godine, a uzorak sudionika čini ukupno N=243 stručnjaka (n=120 stručnih suradnika u srednjim školama, Mdob=41,66; N=123 stručnjaka zaposlenih u sustavu socijalne skrbi, Mdob=40,78). Rezultati općenito pokazuju kako stručnjaci iz oba sustava kompetencije za rad s mladima s problemima povezanim s kockanjem smatraju važnima, ali sebe u manjoj mjeri smatraju kompetentnima za rad s tom populacijom te su nedovoljno informirani o postojećim resursima u zajednici. Rezultati će biti interpretirani u kontekstu hrvatske prakse i unaprjeđenja kvalitete intervencija za mlade s problemima povezanim s kockanjem, kao i adresiranja potreba za dodatnim edukacijama i cjeloživotnog učenja stručnjaka psihosocijalnog profila.

Ključne riječi: adolescenti, kockanje, psihosocijalne intervencije, sustav obrazovanja, sustav socijalne skrbi

ABSTRACT
National and international studies confirm the engagement of adolescents in games of chance and indicates an increasing presence of psychosocial gambling problems in this population, with prevalence in Europe from 0.2% to 12.3% (Ricijaš et al., 2016; Calado et al., 2017). Within the educational system, psychosocial profile professionals work with the general population of adolescents, primarily through universal preventive and early interventions. On the other hand, social welfare system is primarily focused at providing treatment interventions in the context of behavioral problems of youth (delinquency, addiction, etc.). The aim of this study was to explore the extent to which educational and social welfare systems professionals

meet with youth gambling problems, to what extent they consider the competences for working with them to be relevant, to what extent they consider themselves competent to provide interventions and whether they have knowledge of community resources for this specific area.
This study was conducted in 2018., and the sample included N=243 participants (N=120 professional associates in high schools, Mage=41.66, N=123 professionals in social welfare system, Mage=40.78). The results generally show that professionals from both systems competences for working with youth gambling problems considered important, but deemed themselves to a lesser extent competent to work with this population and that they are insufficiently informed about existing community resources. The results will be interpreted in the context of Croatian practice and improving the quality of interventions for youth gambling problems as well as addressing the training needs and lifelong learning of psychosocial profile professionals.

Key words: adolescents, gambling, psychosocial interventions, education system, social welfare system

ВРЕДНОСНЕ ОРЈЕНТАЦИЈЕ И ПСИХИЧКО БЛАГОСТАЊЕ МЛАДИХ СА СЕВЕРА КОСОВА И МЕТОХИЈЕ

VALUE ORIENTATION AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF YOUNG PEOPLE FROM KOSOVO AND METOHIJA

Анђела КЕЉАНОВИЋ
Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, Косовска Митровица, Република Србија

Оригинални научни рад

Апстракт
О вредностима се најчешће говори у временима брзих друштвених промена, када се услови живота и циљеви брзо мењају. Популација на којој се најбоље сагледавају отисци ових промена су млади. Уколико младе на Косову и Метохији посматрамо у актуалном друштвеном окружењу, јасно је да се њихов живот одвија у условима повишене несигурности. Психичко благостање је мултидимензионални конструкт који обухвата шест различитих аспеката оптималног благостања на психолошком нивоу. Свака димензија психичког благостања представља различите изазове на које људи наилазе у својим настојањима да функционишу позитивно. Циљ овог истраживања био је да се испита које вредности могу бити предиктори психичког благостања младих са Косова и Метохије. Узорак је чинило 344 испитаника оба пола који живе и студирају на Косову. Испитаницима је задат упитник за процену менталног здравља и Шварцов упитник вредности. Резултати добијени регресионом анализом показују да вредности могу да објасне 31,4% укупне варијансе. Вредности које доприносе психичком благостању младих су човекољубље (β=0,235), усмереност на себе (β=0,277), моћ (β=-0,170) и традиција (β=-0,238). Утврдили смо да постоји значајна разлика у благостању између мушкараца и жена, у корист жена које имају више скорове на скали психичког благостања, као и статистички значајна разлика у испољености психичког благостања у односу на материјално стање породице.

Кључне речи: вредности, благостање, млади

ABSTRACT
We often speak about values in time of rapid social change, when living conditions and objectives change quickly. The population where is the best to observe these changes are younth. Psychological well-being is a multidimensional construct that includes six different aspects of optimal well-being at the psychological level. Each dimension of psychological well-being presents different challenges that people face in their efforts to work positively. The aim of this study was to examine the values that can be predictors of psychological well-being of young people from Kosovo and Metohija. The sample consisted of 344 participants of both sexes who live and study in Kosovo. We give Keyes Scale continuum of mental health-form and Schwartz inventory of value. The obtained results show that values accounted for 31.4% of the total variance. Values of which contribute to psychological well-being of young people as Philanthropy (β=0.235), Self-direction (β=0.277), Power (β=-0.170) and Tradition (β=-0.283).

We have found that there is a statistically significant difference in prosperity between men and women, in favor of women who have higher scores on a scale of psychological well-being. There is a statistically significant difference in the evidence of psychological well-being depending on the financial situation of the family.

Key words: value, well-being, young

УВОД

Вредносне орјентације. Вредности, као опште и релативно трајне оријентације, говоре о циљевима које појединци сматрају пожељним и чијем остварењу теже. Налази о раширености и интензитету одређених вредности у различитим временским периодима указују на утицај актуелних друштвених околности на вредносни профил појединих генерација. Шварц (Schwartz, 1992) дефинише вредности као „пожељне циљеве различите важности, који надилазе специфичне ситуације, а делују као усмеравајућа начела у човековом животу“. Шварц (Schwartz, 1992) са циљем проучавања вредности као интегрисаних целина, њихове динамике и структуре поставља теорију садржаја и структуре вредности која обухвата типологију са 10 вредносних оријентација. Шварц (Schwartz, 1992) сматра да понашања усмерена према одређеном типу вредности имају психолошке, друштвене и практичне последице које могу бити или компатибилне (и у том случају имају заједничку мотивациону оријентацију) или у конфликту са другим типовима вредности. Полазећи од претпоставке да вредности, као циљеви, одражавају три универзална захтева људског постојања - биолошке потребе, потребе за усклађеном социјалном интеракцијом, те потребе за опстанком и функционисањем група. Дошли до закључка да је могуће разликовати десет мотивацијски различитих типова вредности, које заједнички чине једну интегрисану целину. Ти типови вредности које они издвајају су: моћ, постигнуће, хедонизам, подстицај, независност, универзализам, добронамерност, традиција, конформизам и сигурност. О вредностима се најчешће говори у временима брзих друштвених промена, када се услови живота и циљеви брзо мењају. Популација на којој се најбоље сагледавају отисци ових промена су млади. Уколико младе на Косову и Метохији посматрамо у актуалном друштвеном окружењу, јасно је да се њихови животи одвијају у условима повишене несигурности.

Психичко благостање. Модел психичког благостања настаје из еудајмонистичког приступа благостању. Термин еудаимониа означава више од среће у хедонистичком смислу (Ryff, 1989; према Cigić-Gavrilović, 2016). Благостање засновано на овом приступу полази од идеје да живимо живот у складу са својом правом природом. Психичко благостање је мултидимензионални конструкт који обухвата шест различитих аспеката оптималног благостања на психолошком нивоу. Теоријски засноване димензије психичког благостања су: самоприхватање, позитиван однос са другима, аутономија, овладавање окружењем, сврха живота и лични раст и развој (Ryff, 1989; према Jaredić, 2016). Свака димензија психичког благостања представља различите изазове на које људи наилазе у својим настојањима да функционишу позитивно. Кизов (Keyes, 1998; према Станојевић, 2013) модел је један од новијих модела менталног

здравља који се састоји из различитих аспеката благостања,попут емоционалног, социјалног и психичког и у последњој деценији је најчешће испитиван и коришћен модел благостања. Киз и Лопез (Keyes & Lopez, 2002; према Станојевић, 2013) интегришу дотадашње приступе и ментално здравље операционализују као синдром симптома благостања. Према томе, ментално здравље чине психичко и социјално благостање, задовољство животом као и присуство позитивног а одсуство негативног афекта. Континуум менталног здравља чине емоционално, психичко и социјално благостање.

Сагив и Шварц (Sagiv & Schwartz, 2000) и други аутори (Vansteenkiste, Duriez, Simons, & Soenes, 2006) испитивали су везу између вредности и благостања. Билски и Шварц (Bilsky & Schwartz, 1994) су класификовали вредности Усмереност на себе, Универзализам, Човекољубље, Постигнуће и Стимулацију као вредности које представљају потребе раста. Преписивањем веће важности вредностима које произилазе из потреба раста, водиће бржем остваривању циљеве, а остваривање циљева позитивно утиче на ментално здравље. Приоритет који се даје вредностима раста вероватно ће позитивно корелирати са субјективним благостањем. Конформизам, Сигурност и Моћ представљају вредности које се везују за потребе за недостатком (Bilsky & Schwartz, 1994**).** Људи који дају приоритет овим вредностима се осећају несигурно, немају контролу над својим животом, а таква осећања воде негативној корелацији са благостањем. Личне вредности попут самоприхватања и припадности (Kasser & Ahuvia, 2002; Kasser & Ryan, 1996; Vansteenkiste et al., 2006; према Joshanloo & Ghaedi, 2008) доприносе благостању. С друге стране, вредности попут материјалног успеха и славе угрожавају благостање.

МЕТОДЕ РАДА

Проблем истраживања

Основни проблем нашег истраживања је да утврдимо које вредности младих са севера Косова и Метохије и на који начин су повезане са психичким благостањем као и да утврдимо однос између социо-демографских карактеристика и степена психичког благостања.

Циљ истраживања

Циљ овог истраживања био је да испитамо предикторску моћ вредности на психичко благостање, однсно које појединачне вредности могу бити предиктори психичког благостања младих са севера Косова и Метохије.

Задаци истраживања су следећи:

- Испитати полне разлике у доживљају психичког благостања,
- Испитати повезаност материјалног стања породице са психичким благостањем испитаника,
- Испитати повезаност старости испитаника са психичким благостањем,
- Испитати предиктивну моћ вредносних орјентација на психичко благостање.

Варијабле и инструменти

Индивидуалне вредности, као представе пожељног које утичу на то како ће људи да процењују догађаје и бирају одговарајућу акцију за дату ситуацију, су мерене Шварцовом Скалом Универзалних Вредности (Schwartz, 1992; превод Мајсторовић, 2007). За мерење индивидуалних вредности студената, коришћена је Шварцова Скала Универзалних Вредности (Schwartz, 1992). Скала се састоји из 56 ставки које представљају терминалне (30 ајтема) и инструменталне (26 ајтема) вредности. 56 ставки мери 11 вредносних домена: Човекољубље (7), Универзалност (7), Усмереност на себе (6), Стимулација (3), Хедонизам (3), Постигнуће (6), Моћ (4), Сигурност (7), Традиција (5), Конформизам (4), Духовност (4). Бројне провере Шварцовог упитника доказале су да упитник показује задовољавајуће метријске карактеристике и структуралну стабилност међу културама. Кромбахова алфа вредносних домена варира од 0,61 за Традицију до 0,75 за Универзализам (Schwartz, 1992).

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“). Ова субскала има релативно малу поузданост, око 0,50 (Ryff & Keyes, 1995; према Станојевић, 2013). Распон скорова је од 18-126.

Социо-демографски упитник конструисан је за потребе истраживања. Прво питање се односи на пол испитаника (2 категорије), затим испитаници уписују године старости, материјално стање (1-веома ниско, 2-ниско, 3-средње, 4-високо).

Пол испитаника - Ова варијабла је регистрована тако што што су испитаници у упитнику заокружили слово које означава њихов пол.

Старост испитаника - Ова варијабла је регистрована тако што су испитаници уписивали број навршених година старости.

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 само за основне егзистенцијалне потребе), средње (осим основних егзистенцијалних потреба могу себи приуштити куповину одеће, обуће, разних других потребштина), високо (живе без већих одрицања).

Узорак
Узорак је био пригодан и чинило га је 344 испитаника, оба пола који живе и студирају на Косову. Од укупно 344 испитаника, узорак је чинило 250 девојака и 94 младића, просечне старости АС=21,48, СД=2,48. Просечан степен израженості психичког благостања био је АС=67,83, СД=15,24.

Поступак прикупљања и обраде података
Истраживање је спроведено међу студентима Филозофског факултета и Факултета техничких наука у Косовској Митровици, децембра 2016. године. Испитаници су попуњавали Кизов Континуум менталног здравља-дуга форма, Шварцову скалу универзалних вредности и социо-демографски упитник.
Подаци добијени овим истраживање обрађивани су у статистичком пакету СПСС, верзија 21 и коришћени су поступци дескриптивне статистике, т-тест, корелациона анализа и регресиона анализа.

РЕЗУЛТАТИ

Резултати дескриптивне статистике
У Табели 1. дат је приказ дескриптивних показатеља израженості психичког благостања. На основу аритметичких средина видимо да су добијени распони скорова приближни теоријским.

Табела 1. Дескриптивни показатељи за компоненту психичко благостање
Table 1. Descriptive indicators of the component psychological well-being

Скала	Опажени мин-макс.	АС	СД	Ск	Ку
Психичко благостање	10-103	67,83	15,24	-0,097	-0,196

Резултати т-теста
Применом т-теста утврђене су разлике између младића и девојака у израженості психичког благостања. Постоје статистички значајне разлике између младића и девојака у психичком благостању. Доживљај психичког благостања је израженији код девојака него код младића. Резултати су приказани у Табели 2.

Табела 2. Т-тест значајности разлика између младића и девојака у израженості психичког благостања
Table 2. T-test of gender difference in psychological well-being

Благостање	Пол	АС	СД	t-тест	п
Психичко благостање	Мушкарци	65,06	14,37	-2,656	0,008
	Жене	69,29	15,51		

Резултати корелационе анализе
Применом корелационе анализе утврђена је негативна повезаност психичког благостања са старошћу мушких испитаника (р=-0,235, п<0,05), као и са старошћу женских испитаника (р=-0,134; п<0,05). Са старошћу испитаника

психичко благостање и мушких и женских испитаника опада. Резултати су приказани у Табели 3.

Табела 3. Повезаност различитих аспеката благостања са материјалним стањем и старошћу код младића и девојака
Table 3. The correlation of psychological well-being with material state and age in young men and girls

Психичко благостање	Материјално стање	Старост
младића	0,107	-0,235**
девојака	0,119	-0,134*

Резултати регресионе анализе
Резултати регресионе анализе показују да су вредности значајне у предвиђању психичког благостања (Ф=13,00; п=0,000) и да објашњавају 29,3% варијансе психичког благостања. Из групе предикторских варијабли су се издвојиле човекољубље, усмереност на себе, моћ и традиција.

Tabela 4. Резултати регресионе анализе
Table 4. The results of regression analysis

	R^2	Beta	Sig
ПРЕДИКТОРИ	29,3		0,000
Човекољубље		0,256	0,001
Универзализам		0,051	0,456
Усмереност на себе		0,229	0,007
Стимулација		0,027	0,661
Хедонизам		-0,084	0,160
Постигнуће		0,092	0,194
Моћ		-0,165	0,003
Сигурност		0,067	0,361
Традиција		-0,307	0,000
Конформизам		0,085	0,259
Духовност		-0,013	0,812

ДИСКУСИЈА

Истраживања односа вредности и благостања нису тако заступљена код нас, док су Сагив и Шварц (Sagiv & Schwartz, 2000) и други аутори (Vansteenkiste, Duriez, Simons, & Soenes, 2006) испитивали везу између вредности и благостања. Својим истраживањима желели су да пронађу директне ефекте вредности на благостање. Циљ нашег истраживања је био да испитамо предикторску моћ вредности изражену преко Шварцове скале универзалних вредности у предвиђању психичког благстања мереног Кизовим континуумом менталног здравља. Као и да испитамо однос социо-демографских карактеристика и степена израженості психичког благостања.
Резултати истраживања показују да постоји статистички значајна разлика у испољености степена благостања између мушких и женских испитаника, девојке имају више скорове на психичком благостању од младића. Што је у складу са налазима истраживања из 2013. спроведеног на сличној популацији (Станојевић,

2013) у коме се истиче да девојке постижу више скорове на скали психичког благостања.
У истраживању утицаја година на ментално здравље (Westerhof & Keyes, 2010; према Станојевић, 2013) добијени су резултати који показују да старији испитаници имају ниже психичко благостање. У нашем узорку, старост и код мушкараца и код жена је у негативној корелацији са психичким благостањем.
Резултати регресионе анализе показују да су вредности значајне у предвиђању психичког благостања, а као значајни предиктори издвојиле су се вредности: Моћ, Усмереност на себе, Човекољубље и Традиција. Вредност Моћ подразумева ауторитет и контролу над људима и ресурсима што је у супротности са хуманистичким занимањима која би требало да се базирају на прихватању и подржавању. Теорија самодетерминације (Ryan et al., 1996; према Oishi, 1999) предвиђа да активности везане за Моћ негативно корелирају са аспектима благостања, што је и на нашем подузорку студената хуманистичких наука случај бар када је реч о психичком благостању. Вредност Усмереност на себе била је међу три најважније вредности које позитивно корелирају са благостањем у Холандовом истраживању (Holland, 1985), а и код нас се међу студентима техничких наука показала као вредност која позитивно доприноси свим аспектима благостања. Усмереност на себе позитивно корелира са психичким, а негативно са социјалним благостањем (Joshanloo & Ghaedi, 2008). Према томе, појединци орјентисани на спољашње циљеве вероватно ће игнорисати сопствене потребе и учествовати у активностима које иду на штету њиховом здрављу и благостању (Kasser et al., 1995; према Schumck, 2000). Човекољубље се манифестује кроз вредности попут алтруизама, доброте и љубави. Представља бригу за блиске особе која је неопходна ради напретка целокупне друштвене групе од значаја. Традиција обухвата религијске ритуале, веровања и норме понашања. Мотивација у основи традиције је поштовање, посвећеност и прихватање обичаја и идеја које група намеће индивидуи. Према томе можемо закључити да из бриге за друге и осећаја алтруизма проистиче задовољство које доприноси психичком благостању. Превише придавања значаја традицији и позивања на норме понашања негативно доприносе психичком благостању.

ЗАКЉУЧАК

Предмет истраживања односио се на утврђивање предиктивне моћи вредности у предвиђању психичког благостања као и на допринос социо-демографских карактеристика психичком благостању. Резимирајући резултате истраживања, видимо да вредности објашњавају 29,3% варијансе психичког благостања, да девојке остварују више скорове на скали благостања и да са старошћу психичко благостање опада. У будућа истраживања треба укључити и неке друге варијабле попут особина личности, јер особине личности могу да допринесу односу вредности и благостања. Такође, било би добро користити новију скалу благостања која је поузданија од Кизовог континуума менталног здравља.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994).Values and personality. *European Journal of Personality, 8*, 63-181. doi:10.1002/per.2410080303
2. Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Clis, NJ: Prentice-Hall.
3. Joshanloo, M., & Ghaedi, G. (2009). Value priorities as predictors of hedonic and eudaimonic aspects of well-being. *Personality and Individual Differences,* 47, 294-298. doi:10.1016/j.paid.2009.03.016
4. Jovanović, T. (2014). *Značaj individualnih vrednosti i personifikacije destinacije za izbor mesta i sadržaja odmora* (Doktorski rad). Novi Sad: Filozofski fakultet.
5. Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quaarterly,* 61(2), 121-140.
6. Keyes, C. L. M., & Lopez , S. J. (2002). Toward a Science of Mental Health -Positive Directions in Diagnosis and Interventions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 45-59). Oxford University Press.
7. Oishi, S., Diener, E., Suh, E., & Lucas, R. E. (1999). Value as a moderator in subjective well-being. *Journal of Personality,* 67, 157-184. doi: 10.1111/1467-6494. 00051
8. Radović, O. (2013). *Socio-psihološki činioci vrednosnih orijentacija mladih srpske nacionalnosti na Kosovu i Metohiji*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet
9. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it?: Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology,* 57, 1069-1081.
10. Ryff, C. D., & Keyes. C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology,* 6(4), 719-727.
11. Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Values and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology,* 30, 177-198. doi: 10.1002/(SICI)1099-0992(200003/04)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z
12. Schmuck, P., Kasser, T. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Goals: Their Structure and Relationship to Well-Being in German and U.S. College Students. *Social Indicators Research,* 50(2), 225-241.
13. Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and social Psychology,* 53, 550-562
14. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In *Advances in experimental social psychology* (25, pp. 1-65). Orlando, FL: Academic.
15. Schwartz, S. H., & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 26(1), 92-116.
16. Stanojević, D. (2013). *Korelati mentalnog zdravlja adolsecenata srpske nacionalnosti sa Kosova i Metohije* (Doktorski rad). Niš: Filozofski fakultet.
17. Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J., & Soenens, B. (2006). Materialistic Values and Well-Being Among Business Students: Further Evidence of Their Detrimental Effect. *Journal of Applied Social Psychology,* 36, 2892-2908. doi:10.1111/j.0021-9029.2006.00134.x
18. Westerhof, G. J., & Keyes, C. L. M. (2010). Mental Illness and Mental Health: The two Continua Model Across the Lifespan. *Journal of Adult Development,* 17(2), 110-119.

PROCENJENI VASPITNI STILOVI RODITELJA KAO PREDIKTORI OSOBINA LIČNOSTI MLADIH

EVALUATION OF PARENTS' EDUCATIONAL STYLES AS PREDICTORS OF PERSONALITY TRAITS WITH YOUNG ADULTS

Miljana PAVIĆEVIĆ, Ana STOŠEVSKI
Univerzitet u Prištini, Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Teorijsku osnovu rada čine: Šeferov dvodimenzionalni model vaspitnih stilova koji podrazumeva postojanje dve komponente vaspitanja, kognitivnu i afektivnu, i četiri tipa vaspitanja: toplo-popustljivi, hladno-popustljivi, toplo-ograničavajući i hladno-ograničavajući i model ličnosti Velikih pet koji podrazumeva postojanje pet bazičnih dimenzija ličnosti: neuroticizam, ekstraverzija, otvorenost, savesnost i saradljivost. Cilj istraživanja je bio da ispitamo prediktivnu moć procenjenih vaspitnih stilova roditelja u predviđanju osobina ličnosti mladih. Uzorak su činili mladi iz Kosovske Mitrovice, njih ukupno 175 (100 ispitanika i 75 ispitanica), prosečne starosti AS=21,13 i SD=1,89. Instrumenti korišćeni u istraživanju su: Skala vaspitnih stilova (VS skala) i Inventar ličnosti NEO PI R. Rezultati regresione analize pokazuju da vaspitni stilovi roditelja objašnjavaju 32,2% varijanse neuroticizma mladih, a kao značajan prediktor se izdojilo ograničavajuće vaspitanje majke (β=0,239; $p<0,05$). Vaspitni stilovi roditelja takođe objašnjavaju 28,3% varijanse ekstarverzije mladih, a kao značajan predikto se izdvojilo hladno vasitanje oca (β=0,312; $p<0,05$). Zatim, vaspitni stilovi roditelja objašnjavaju 25,5% varijanse otvorenosti, a značajni prediktori su toplo vaspitanje oca (β=0,316; $p<0,05$), hladno vaspitanje oca (β=0,362; $p<0,05$) i ograničavajuće vaspitanje majke (β=0,311; $p<0,05$). Takođe vaspitni stilovi oba roditelja objašnjavaju i 17,3% varijanse savesnosti, a značajan prediktor je ograničavajuće vaspitanje majke (β=0,257; $p<0,05$). I na kraju je utvrđeno da vaspitni stilovi roditelja objašnjavaju i 20,7% varijanse saradljivosti, ali se ni jedan vaspitni stil nije izdvojio ako značajan prediktor. Dakle, procenjeno toplo i hladno vaspitanje oca i ograničavajuće vaspitanje majke se pokazalo kao značajnije u nastanku osobina ličnosti mladih.

Ključne reči: Vaspitni stilovi, osobine ličnosti, roditelji, mladi

ABSTRAKT
Theoretical approach of this paper is consisted of: Schefer's two dimensional model of upbringing styles which implies two components, cognitive and affective and four upbringing types: warm-indulgent, cold-indulgent, warm-limiting and cold-limiting and personality model Big Five which implies existence of the five basic personality dimensions: neuroticism, extraversion, openness, consciousness and cooperativeness. The goal of the research was to examine predictive power of the parental upbringing attitudes in predicting of the personality traits with young adults. Examinees were young people from KosovskaMitrovica, 175 of them (100 males and 75 females), average age AS=21.13, and SD=1.89. Instruments used during the research were: Scale of Upbringing Styles (VS scale) and Personality Inventory NEO PI R.Regression analysis shows that parental upbringing styles explain 32.2% of the variances of young adults' neuroticism and important predictor is limiting upbringing of the mother

(β=0.239; p<0.05). Parental upbringing styles also explain 28.3% extraversion variances and important predictor is father's cold upbringing (β=0.312; p<0.05). Then, parental upbringing styles explain 25.5% openness variances and important predictor is father's warm upbringing (β=0.316; p<0.05), father's cold upbringing (β=0.362; p<0.05) and mother's limiting upbringing (β=0.311; p<0.05). Also, upbringing styles of the both parents explain 17.3% consciousness variances and important predictor is mother's limiting upbringing (β=0.257; p<0.05). And finally, it is confirmed that parental upbringing styles explain also 20.7% cooperation variances but there were no important predictors. Therefore, warm and cold father's upbringing and limiting mother's upbringing proved to be more important in developing personality traits with young adults.

Key words: upbringing styles, personality traits, parents, young adults

UVOD

Studije su pokazale da će pozitivna interakcija roditelja sa detetom, doslednost i efektivno roditeljstvo biti povezani sa kognitivnim, socijalnim, bihejvioralnim i psihosocijalnim postignućima deteta (Mihić, Damjanović i Radovanović, 2013). Pored roditeljskih individualnih karakteristika ličnosti, istraživanja pokazuju da su vaspitni stilovi roditelja značajni za detetov razvoj, ponašanje, blagostanje i prilagođavanje u situacijama stresa (Mihić, 2005). Procena roditeljstva važan je aspekt procene porodice, s obzirom da se već dugi niz godina nalaze potvrde za to koje uticaje roditeljsko ponašanje ima na socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj deteta (Everett-Bailey, 2005).

Vaspitni stilovi

Pregledom literature, zapazili smo da u radovima većine naših istraživača (Genc, 1994; Mihić, Zotović i Petrović, 2006; Kodžopeljić, Pekić i Genc, 2008) preovladava dvodimenzionalni model vaspitnih stilova. Najuticajnijim se pokazao Šeferov model (Schaefer, 1959; prema Piorkowska Petrović, 1991; Matejević, 2007), koji pretpostavlja postojanje dve dimenzije: afektivne i kontrolne. Afektivna dimenzija predstavlja emocionalni odnos roditelja prema detetu i ima dva ekstremna pola: toplo i hladno vaspitanje. Dimenzija kontrole pokazuje dozvoljenu psihičku i fizičku slobodu i samostalnost deteta, a njeni polovi su popustljivo i ograničavajuće vaspitanje (Schaefer, 1959; prema Piorkowska Petrović, 1991; Matejević, 2007). Toplo vaspitanje podrazumeva da roditelj okružuje dete toplinom i poverenjem. On nagrađuje dete za ispravno, poželjno ponašanje, često ga hvali, a retko kažnjava. Objašnjava detetu kako da se ponaša kao i razloge za takvo ponašanje, posvećuje mu puno vremena i spreman je da sasluša njegove probleme. Hladno vaspitanje podrazumeva da je roditelj odbojan, često razdražljiv ili pasivan i nezainteresovan za dete. Češće upotrebljava kazne kao vaspitno sredstvo, neretko i fizičke. Malo razgovara sa detetom i ne objašnjava svoje postupke. Popustljivo vaspitanje podrazumeva da roditelj koji postavlja zahteve i pravila to čini fleksibilno, vodeći računa o detetovim potrebama i konkretnoj situaciji. Ne zahteva kruto pridržavanje pravila. Što je dete starije to mu dopušta veću slobodbu i podstiče njegovo osamostaljivanje. Ograničavajuće vaspitanje podrazumeva da roditelj nameće mnoga pravila i zabrane detetu i rigidan je u proceni njihovog ispunjavanja. Kršenje zabrana oštro sankcioniše. Ovakav roditelj je više usmeren na pravila nego na

dete i time deluje sputavajuće. Kombinacijom ovih ekstremnih tačaka ili polova dveju dimenzija dobijaju se četiri različita vaspitna stava: toplo-popustljiv, hladno-popustljiv, toplo-ograničavajući i hladno-ograničavajući vaspitni stav. Roditelj čiji je vaspitni stav dominatno toplo-popustljiv, emotivno je blizak sa svojim detetom, pokazuje prihvatanje i pozitivne emocije. Dete je u takvoj atmosferi sigurno u roditeljsku ljubav i podršku, ali nije prezaštićeno. U kombinaciji sa toplim vaspitanjem, popustljivost ne mora da znači nepostojanje pravila, već njihovo prilagođavanje ličnosti i potrebama deteta (Kodžopeljić, 2009). Što je dete starije, to mu se dopušta veća sloboda i podstiče njegovo osamostaljivanje. Kod toplo-ograničavajućeg vaspitnog stava roditelja ima elemenata prezaštićivanja deteta. Međutim, dete je okruženo toplinom, pa jasno postavljanje granica i pravila ponašanja nije usmereno na osujećivanje detetovih osnovnih potreba, posebno ukoliko se sa odrastanjem manifestacije ograničavanja adekvatno modifikuju (Kodžopeljić, 2009). Za roditelje koje karakteriše hladno-popustljivi vaspitni stav u odnosu prema deci se kaže da ih odlikuje opšta nebriga za dete, prema detetu se ponašaju hladno i odbojno i ne izlaze u susret detetovim potrebama (Matejević, 2007). Popustljivost u kombinaciji sa hladnoćom označava nepostojanje jasnih pravila ponašanja. Hladno-ograničavajući vaspitni stav roditelja odlikuje retko ispoljavanje ljubavi, distanciran i hladan odnos prema detetu. Pravila se rigidno postavljaju, a njihovo nepoštovanje oštro se sankcioniše. Fizička i psihička sloboda deteta je sputana na različite načine (Matejević, 2007).

Osobine ličnost

Leksički i psihobiološki pristup u istraživanju strukture ličnosti predstavljaju dve dominantne paradigme u savremenoj psihologiji ličnosti. Dok se u okviru psihobiološkog pristupa traga za biološkom osnovom individualnih razlika, uz pretpostavku da je jasna biološka osnova prvi preduslov identifikovanja neke osobine ličnosti kao bazične, leksički pristup polazi od ideje da se one osobine po kojima se ljudi razlikuju, a koje su se kroz svakodnevno ljudsko iskustvo pokazale kao značajne, kodiraju u jezik. Olport i Odbert (Allport & Odbert, 1936; prema Waller, 1999) su autori prve psiholeksičke studije, i oni su, koristeći Vebsterov rečnik engleskog jezika, popisali reči iz ovog rečnika koje su predstavljale opise ličnosti i svrstali su ih u nekoliko kategorija. Autori koji su dali značajan doprinos u okviru psiholeksičkih pristupa oslanjajući se na Olportove i Odbertove nalaze su: Fiske, Katel, Digman, Goldber, Kosta i Mekri. Većina ovih autora su se složili da se ovi opisi ličnosti mogu grupisati u pet bazičnih dimenzija ličnosti: Neuroticizam, Ekstraverzija, Savesnost, Otvorenost i Saradljivost. *Neuroticizam* se odnosi na broj i snagu stimulusa koji izazivaju negativne emocije kod osobe (Smederevac i Mitrović, 2018). Uključuje indikatore: anksioznost, hostilnost, depresivnost, socijalna nelagodnost, impulsivnost i vulnerabilnost. Osobe visokih skorova sklone su razvoju psihološkog distresa, nerealističnim idejama, ekscesivnim potrebama i žudnjama, maladaptivnim kognitivnim odgovorima (Đurić-Jočić i sar., 2004). *Ekstraverzija* podrazumeva kvalitet i intenzitet socijalnih relacija, potrebu za stimulacijama i kapacitet za radovanje. Uključena su dva kvaliteta: interpersonalna uključenost (koliko uživa u društvu društvu drugih) i opšti nivo enegrije koji ima osoba (tempo i aktivizam). Ekstraverzija uključuje indikatore: toplina, druželjubivost, asertivnost, aktivitet, potraga za uzbuđenjima i pozitivne emocije. Osoba sa visokim skorom na ovoj dimenziji se može opisati kao aktivna, pričljiva, preferira razmenu u grupama i socijalnu moć, voli uzbuđenje i stimulaciju, optimistična je, vesela i puna energije. *Otvorenost za iskustvo*

se odnosi na prihvatanje novih ideja, pristupa i iskustava, na broj interesovanja kojima je neko okupiran i dubinu sa kojom se ta interesovanja prate. Otvorenost ka iskustvu obuhvata indikatore: fantazija, estetika, osećanja, akcija ideje i vrednosti. Osobe sa visokim skorovima su radoznale, nekonvencionalne, netradicionalne, sa tendenciojm preispitivanja autoriteta, sklone novini i intenzivnijem doživljavanju emocija. *Savesnos t*procenjuje individualni stepen organizovanosti, perzistentnosti i motivacije u ponašanju usmerenom cilju. Savesnost uključuje indikatore: kompetentnost, red, dužnost, postignuće, samodisciplina, promišljenost. Osobe sa visokom savesnošću su usmerene cilju, snažne volje, skrupulozne, tačne i pouzdane. *Saradljivost* označava stepen u kome osoba uživa da bude u društvu sa drugima, stavove i individualno držanje prema ljudima. Saradljivost uključuje indikatore: poverenje, iskrenost, altruizam, popustljivost, skromnost, blaga narav. Osobe koje postižu visoke skorove na ovoj dimeziji su bazično altruistične, „mekog srca“, sposobne za empatiju, spremne da pomognu i da veruju da će i od drugih dobiti pomoć.

Pregledom literature pronašli smo mali broj istraživanja o povezanosti vaspitnih stilova roditelja. Istraživanja koja i postoje uključuje drugačije pristupe vaspitnim stilovima od onog od kojeg smo mi krenuli u istraživanju. Naime, prema nekim istraživanjima (Edobor & Ekechukwu, 2015) autoritarni, demokratski i zanemrujući vaspitni stil utiču na razvoj neuroticizma, ekstraverzije i saradljivosti kod srednjoškolaca. Demokratski vaspitni stil stvara okruženje u kome deca postaju samopouzdana, kreativnija, znatiželjnija, prilagodljivija, odnosno ekstravertna i saradljiva (Mc-Adams, 1994). Prema drugim istraživanjima (Wade & Tarvis, 1993), autoritano roditeljstvo u kome vlada visoka kontrola i niska nega, dovodi do agresivnog, neprijateljskog i nekooperatovnog ponašanja adolescenata, odnosno do razvoja neuroticizma. Neki autori (Maddahi et al., 2012) su došli do rezultata da saradljivost, ekstraverzija i otvorenost imaju pozitivan odnos sa autortarniim i permisivnim roditeljskim stilom, a negativan odnos sa autoritativnim stilom, dok savesnost ima pozitivan odnos sa autoritarnim i autoritativnim vaspitnim stilom, a negativan odnosa sa permisivnim stilom. Kao što smo videli iz navedenih istraživanja, vaspitni stilovi su prikazani uz pomoće modela Baumrindove koja razlikue četiri vaspitna stila: autoritarni, autoritativni, permisivni i zanemarujući. Mi smo u našem radu krenuli od Šeferovog modela vaspitnih stilova koji podrazumeva postojanje toplo-popustljivog, hladno-popustljivog, toplo-ograničavajučeg i hladno-ograničavajućeg vaspitnog stila. Cilj našeg istraživanja je bio da utvrdimo prediktovnu moć vaspitnih stilova roditelja (toplo, hladno, popustljivo i ograničavajuće) u predviđanju osobina ličnosti mladih (neuroticizam, ekstraverzija, otvorenost, savesnost i saradljivost). O značaju istraživanja govori činjenica da u literaturi nismo našli odgovor na ovo značajno pitanje.

METODE RADA

Uzorak i postupak istraživanja

Uzorak je bio prigodan i činili su ga studenti Filozofskog fakulteta u Kosovskoj Mitrovici, njih ukupno 175 (100 muških i 75 ženskih ispitanika), uzrasta od 18 do 26 godina, prosečne starosti AS=21,13, SD=1,89. Istraživanje je bilo anonimno i sprovedeno tokom marta i aprila 2018. godine u prostorijama fakulteta nakon dobrovoljnog pristanka ispitanika kada im je prethodno objašnjeno da će prikupljeni podaci biti korišćeni isključivo u istraživačke svrhe.

Merni instrumenti

U istraživanju su korišćeni sledeći instrumenti:

Skala za procenu vaspitnih stavova (VS-skala, Kodžopeljić, 2009) je namenjena merenju vaspitnih stavova roditelja percipiranih od strane njihove dece i sadrži dve dimenzije vaspitanja, afektivnu (s polovima toplo-hladno vaspitanje) i dimenziju kontrole (s polovima popustljivo-ograničavajuće vaspitanje). Ispitanik daje posebne procene za vaspitne postupke oca i majke. Skala sadrži tvrdnje kojima se opisuju određeni vaspitni stavovi roditelja, po 44 tvrdnje za oca i majku, a ispitanik označava stepen slaganja na petostepenoj skali Likertovog tipa. Odgovori se grupišu u četiri skale (svaka po 11 tvrdnji): toplo, hladno, popustljivo i ograničavajuće vaspitanje. Autorka skale izveštava da se interna konzistenstnost izražena preko Kronbahovog α kreće u rasponu od 0,86 do 0,92. Na našem uzorku pouzdanost je u rasponu od α=0,79 do α=0,88.

NEO-PI-R (Đurić-Jočić, Džamonja-Ignjatović i Knežević, 2004), inventar ličnosti namenjen za procenu pet bazičnih dimenzija ličnosti, baziran na petofaktorskom modelu ličnosti Koste i Mekrija (Costa & McCrea, 1992). Inventar sadrži 240 ajtema raspoređenih u pet dimenzija: neuroticizam, ekstraverzija, otvorenost za iskustvo, savesnost i saradljivost. Skala je petostepena, Likertovog tipa. Pouzdanost izražena preko Kronbahovog αna našem uzorku kreće se u rasponu od α=0,74 do α=0,83.

Upitnik osnovnih sociodemografskih varijabli je namenjen prikupljanju osnovnih podataka o ispitanicima (pol i uzrast).

REZULTATI I DISKUSIJA

U model regresione analize su kao prediktori uključene dimenzije vaspitnih stilova roditelja: dimenzija kontrole (sa polovima popustljivo-ograničavajuće vaspitanje) i afektivna dimenzija (sa polovima toplo-hladno vaspitanje) očeva i majki, a skorovi na bazičnim dimenzijama ličnosti (neuroticizam, ekstraverzija, otvorenost, savesnost i saradljivost) kao kriterijumske varijable. Iz Tabele 2. vidimo da vaspitni stilovi roditelja značajni u predviđanju neuroticizma mladih i da objašnjavaju 32,2% varijanse neuroticizma, a kao značajan prediktor se izdvojilo ograničavajuće vaspitanje majke (β=0,239; p<0,05).

Tabela 1. Multipla regresiona analiza - Vaspitni stilovi roditelja kao prediktori neuroticizma mladih

Table 1. Multiple regression analyses - Parents' educational styles as predictors of neuroticism with young adults

	R	**R²**	**F**	**β**	**t**	**p**
Vaspitni stilovi roditelja	0,568	0,322	9,561			
Toplo vaspitanje oca				0,128	0,903	0,368
Hladno vaspitanje oca				0,192	1,289	0,199
Popustljivo vaspitanje oca				-0,001	-0,010	0,992
Ograničavajuće vaspitanje oca				0,072	0,629	0,530
Toplo vaspitanje majke				0,211	1,730	0,086
Hladno vaspitanje majke				0,194	1,299	0,196
Popustljivo vaspitanje majke				-0,115	-1,046	0,297
Ograničavajuće vaspitanje majke				**0,239**	**2,052**	**0,042**

Kada majka postavlja pravila ridigno i oštro sankcioniše njihovo nepoštovanje, kod mladih se razvija negativni afekat, iracionalne ideje, slaba kontrola impulsa i otežana adaptacija na novine i stres (Đurić-Jočić, Džamonja-Ignjatović i Knežević, 2004). Vaspitni stilovi roditelja su značajni u predviđanju ekstraverzije mladih, objašnjavaju 28,3% varijanse ekstraverzije, a kao značajni prediktor se izdvojilo hladno vaspitanje oca (β=0,312; p<0,05).

Tabela 2. Multipla regresiona analiza - Vaspitni stilovi roditelja kao prediktori ekstraverzije mladih
Table 2. Multiple regression analyses - Parents' educational styles as predictors of extraversion with young adults

	R	**R²**	**F**	**β**	**t**	**p**
Vaspitni stilovi roditelja	0,532	0,283	7,950			
Toplo vaspitanje oca				0,275	1,897	0,060
Hladno vaspitanje oca				**0,312**	**2,041**	**0,043**
Popustljivo vaspitanje oca				0,105	0,853	0,395
Ograničavajuće vaspitanje oca				0,083	0,698	0,486
Toplo vaspitanje majke				0,084	0,673	0,502
Hladno vaspitanje majke				0,156	1,013	0,313
Popustljivo vaspitanje majke				0,040	0,358	0,721
Ograničavajuće vaspitanje majke				0,149	1,241	0,216

Kada otac retko ispoljava ljubav, distanciran je i hladan prema detetu, kod mladih će se javiti potreba za stimulacijom i uzbuđenjem, socijabilnost, preferencija razmene u grupama i socijalne moći. Dalje,u radu smo dobili rezultat da vaspitni stilovi roditelja objašnjavaju 25,5% varijanse otvorenosti za iskustvo. U modelu izdvojenog skupa prediktorskih varijabli je utvrđeno da su toplo (β=0,316; p<0,05) i hladno vaspitanje oca (β=0,362; p<0,05) i ograničavajuće vaspitanje majke (β=0,311; p<0,05), značajni u predviđanju otvorenosti za iskustvo mladih. Kada je kod oca izraženija afektivna dimenzija vaspitanja, a kod majke kontrolna, mladi će biti radoznali, netradicionalni, nekonvencionalni sa tendencijom preispitivanja autoriteta, sklone novini, intenzivnijem doživljavanju emocija (Đurić-Jočić, Džamonja-Ignjatović i Knežević, 2004).

Tabela 3. Multipla regresiona analiza - Vaspitni stilovi roditelja kao prediktori otvorenosti za iskustvo mladih
Tabel 3. Multiple regression analyses - Parents' educational styles as predictors of openness to experiences with young adults

	R	**R²**	**F**	**β**	**t**	**p**
Vaspitni stilovi roditelja	0,505	0,255	6,886			
Toplo vaspitanje oca				**0,316**	**2,137**	**0,034**
Hladno vaspitanje oca				**0,362**	**2,319**	**0,022**
Popustljivo vaspitanje oca				0,076	0,603	0,547
Ograničavajuće vaspitanje oca				0,010	0,083	0,934
Toplo vaspitanje majke				0,010	0,078	0,938
Hladno vaspitanje majke				-0,082	-0,532	0,603
Popustljivo vaspitanje majke				-0,022	-0,196	0,843
Ograničavajuće vaspitanje majke				**0,311**	**2,543**	**0,012**

Takođe, vaspitni stilovi roditelja su se pokazali značajni u predviđanju savesnosti kao dimenzije ličnosti i objašnjavaju 17,3% varijanse savesnosti. Kao značajan prediktor se izdvojilo samo ograničavajuće vaspitanje majke (β=0,257; p<0,05).

Tabela 4. Multipla regresiona analiza - Vaspitni stilovi roditelja kao prediktori savesnosti mladih
Table 4. Multiple regression analyses - Parents' educational styles as predictors of conscientiousness with young adults

	R	R²	F	β	t	p
Vaspitni stilovi roditelja	0,416	0,173	4,223			
Toplo vaspitanje oca				0,128	0,819	0,414
Hladno vaspitanje oca				0,253	1,537	0,126
Popustljivo vaspitanje oca				0,223	1,686	0,094
Ograničavajuće vaspitanje oca				-0,029	-0,227	0,821
Toplo vaspitanje majke				0,082	0,606	0,545
Hladno vaspitanje majke				0,001	0,004	0,997
Popustljivo vaspitanje majke				-0,055	-0,454	0,650
Ograničavajuće vaspitanje majke				**0,257**	**1,992**	**0,048**

Ukoliko majka određuje pravila ponašanja i insistira na njihovom poštovanju, kod mladih se razvija viši stepen odgovornosti, strogo pridržavanje moralnih principa, aktivniji prosec planiranja, organizovanja i izvršavanja zadataka.Vaspitni stilovi roditelja objašnjavaju 20,7% varijanse saradljivosti, ali se ni jedna prediktorska varijabla nije pokazala značajna u predviđanju saradljivosti mladih.

Tabela 5. Multipla regresiona anliza - Vaspitni stilovi roditelja kao prediktori saradljivosti mladih
Table 5. Multiple regression analyses - Parents' educational styles as predictors of cooperativeness with young adults

	R	R²	F	β	t	p
Vaspitni stilovi roditelja	0,455	0,207	5,266			
Toplo vaspitanje oca				0,226	1,480	0,141
Hladno vaspitanje oca				0,211	1,314	0,191
Popustljivo vaspitanje oca				0,037	0,283	0,777
Ograničavajuće vaspitanje oca				0,020	0,163	0,870
Toplo vaspitanje majke				0,204	1,544	0,124
Hladno vaspitanje majke				0,137	0,845	0,400
Popustljivo vaspitanje majke				-0,001	-0,013	0,990
Ograničavajuće vaspitanje majke				0,201	1,590	0,114

U radu smo krenuli od pretpostavke da su vaspitni stilovi roditelja (toplo, hladno, popustljivo i ograničavajuće) značajni u predviđanju osobina ličnosti mladih (neuroticizam, ekstraverzija, otvorenost, savesnost i saradljivost). Utvrđeno je da su afektivna dimenzija vaspitanja oca (toplo, hladno) i kontrolna dimenzija vaspitanja majke (ograničavajuće) značajni prediktori osobina ličnosti mladih. Rezultati regresione analize pokazuju da je ograničavajuće vaspitanje majke značajan prediktor neurotizicma, otvorenosti za iskustvo i savesnosti mladih. Ograničavajući roditelj nameće detetu mnoga pravila i zabrane i rigidan je u proceni njihovih ispunjavanja, a

kršenje zabrana sankcioniše. Usmeren je više na pravila nego na dete (Kodžopeljić, Pekić i Genc, 2008). Fizička i psihička sloboda je sputana na različite načine (Kodžopeljić, 2009). Ovakvo okruženje je pogodno za razvoj snažnih, destabilizujućih emocija, loše prilagođenosi novim situacijama i neotpornosti na stres (Đurić-Jočić i sar., 2004). Do sličnih rezultata su došli i Genc i Kodžopeljić, (1995) u svom istraživanju u kome je dobijena povezanost popustljivog vaspitanja i ekstraverzije, ograničavajućeg vaspitanja i neuroticizma. Kontrolišuća majka može da podstakne razvoj otvorenosti za iskustvo kod mladih, tj. njihovu radoznalost, kreativnost, spontanost i osećajnosti, jer mladi u adolescentskom periodu žele da izađu iz referentnog okvira porodice i postanu samostalna i nezavisna. Kada majku odlikuje sklonost ka naznačavanju brojnih pravila i insistiranje na njihovom doslednom pridržavanju, mladi su usmereni cilju, snažne volje, tačni i pouzdani jer im je majka bila model za usvajanje ovakvih karakteristika. Dalje, rezultati regresione analize pokazuju da hladno vaspitanje oca predviđa ekstraverziju mladih, a toplo i hladno vaspitanje predviđa otvorenost za iskustvo mladih. Kada je reč o afektivnoj dimenziji, hladan odbijajući roditelj je distanciran u odnosu prema detetu, neosetljiv na dečije pokušaje približavanja, usmeren na metode kažnjavanja, uzdržan u komunikaciji sa detetom (Kodžopeljić i sar., 2008), a topao roditelj manifestuje prihvatajući odnos prema detetu koji odražava usmerenost na dete, kao i sklonost ka realizaciji vaspitnih ciljeva primenom pozitivnog potkrepljenjem. Upravo hladan emocionalni odnos oca prema detetu može biti osnov za razvoj potrebe za uzbuđenjem i stimulacijom kod dece, potrebe za društvom velikog broja ljudi, tendenciju da se dožive pozitivne emocije (radost, ljubav i uzbuđenje) (Đurić-Jočić i sar., 2004), kako bi dete nadomestilo emocionalno hladan odnos sa ocem. Afektivna dimenzija vaspitanja oca (toplo i hladno) pospešuje razvoj otvorenosti za promene kod mladih, svestranost, kreativnost, intenzivnije doživljavanje emocija i toleranciju. Posmatrajući roditeljstvo kroz ulogu oca i majke, treba imati u vidu da je društvo uslovilo različitost zadataka i uloga u odnosu na pol. Majka je odraz razumevanja, saosećajnosti, bezuslovne ljubavi i praštanja, dok otac prevashodno zastupa načelo reda, discipline, strogosti i pravednosti (Trebješanin, 2008). Ako imamo u vidu da su i deca naviknuta na ovakvu podelu uloga oca i majke u porodici, onda je jasno zašto povećana kontrola od strane majke dovodi do anksioznosti, pesimizma i neotpornosti na stres. Kroz nametanje pravila ponašanja i rigidnu vaspitnu atmosferu, majke su podstakle razvoj tendencije mladih ka organizaciji, preciznosti, urednosti, perfekcionizmu, ali i radoznalosti, pre svega intelektualnoj radoznalosti i nekonvencionalnosti. Sa druge strane, otac je očekivano neko ko zagovara red, rad i disciplinu, retko iskazuje nežnost, i tako odaje utisak distanciranosti i emotivne hladnoće. Ovakvo ponašanje očeva je pre ritualno i društevno propisano, nego spontano i prirodno (Trebješanin, 2008). Deca prihvataju takvog oca i ne osuđujuga (Matejević i Todorović, 2012), već razvijaju interpersonalne odnose, pozitivne emocije i originalne ideje.

ZAKLJUČAK

Na kraju, možemo zaključiti da su afektivna dimenzija vaspitanja oca i kontrolna dimenzija vaspitanja majke značajni u predviđanju osobina ličnosi mladih. Iz grupe predikorskih varijabli su se izdvojili hladno vaspitanje oca u predviđanju ekstraverzije i

toplo i hladno vaspitanje oca u predviđanju otvorenosti za isksutvo mladih, a ograničavajuće vaspitanje majke u predviđanju neuroticizma, otvorenosti i savesnosti mladih. Treba imati u vidu da vaspitni stilovi roditelja objašnjavaju od 17% do 33% varijanse osobina ličnosti mladih te da u narednim istraživanjima treba uključiti i neke druge varijable poput osobina ličnosti samih roditelja, konteksta odrastanja mladih itd.

LITERATURA

1. Генц, Л. и Коџопељић, Ј. (1995). Породично васпитање и димензије личности, *Зборник „Личност у вишекултурном друштву“*, 2, (стр. 70-81). Нови Сад: Филозофски факултет Одсек за психологију.
2. Đurić-Jočić, D., Džamonja-Ignjatović, T., i Knežević, G. (2004). *NEO PI-R, Primena i interpretacija.* Beograd: Centar za primenjenu psihologiju društva psihologa Srbije.
3. Edobor, O. J., & Ekechukwu, R. (2015). Parenting styles and personality traits among senior schools students in rivers state Nigeria, west African. *British Journal of Psychology Research,* 3(4), 9-18.
4. Everett-Bailey, C. (2005). Assessment of Parenting Styles and Behavior. In M. Cierpka, Y. Thomas, & D. H. Sorenkle (Eds.), *Family Assessment: Integrating Multiple Perspectives.* Cambridge: Hogrefe.
5. Kodžopeljić, J., Pekić, J., i Genc, A. (2008). Relacije između vaspitnih stavova roditelja i autoritarnosti dece. *Pedagoška stvarnost,* LIV(9-10), 1027-1038.
6. Kodžopeljić, J. (2009). Procena vaspitnih stavova (VS-skala). U M. Biro, S. Smederevac, i Z. Novović, (Ur.) *Procena psiholoških i psihopatoloških fenomena*. (str. 165-178). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
7. Maddahi, M. E., Javidi, N., Samadzadeh, M. & Amini, M. (2012). The study of relationship between parenting styles and personality dimensions in sample of college students. *Indian Journal of Science and Technology,* 5(9), 3332-3336.
8. Matejević, M. (2007). *Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja.* Niš: Filozofski fakultet.
9. Matejević, M., i Todorović, J. (2012). *Funkcionalnost porodičnih odnosa i kompetentno roditeljstvo.* Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
10. Mc-Adams, S. D. P. (1994) The Person, an introduction to personality psychology. Harcourt: Bruce and Coy.
11. Михић, И. (2005). Улога авспитног стила родитеља у процени породице. У М., Францешк и М. Зотовић (Ур.), *Психосоцијални аспекти друштвене транзиције у Србији.* Нови Сад: Филозофски факулте Нови Сад, Одсек за психологију.
12. Mihić, I., Zotović, M. i Petrović, J. (2006). Sociodemografske karakteristike porodice, podela posla u kući i vaspitni stilovi roditelja u porodicama na teritoriji Vojvodini. *Pedagoška stvarnost,* LII(1-2), 118-134.
13. Mihić, I., Damjanović, D., i Radovanović, M. (2013). Relacije kvaliteta roditeqskog saveza i funkcionalnog statusa deteta: procena očeva i majki. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu,* 28, 97-110.
14. Pirkowska-Petrović, K. (1991). Jedan model za ispitivanje vaspitnih stavova roditelja, *Psihologija,* 24(1-2),170-179.
15. Trebješanin, Ž. (2008). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi.* Beograd: Sofos.
16. Wade, C. & Tarvis, C. (1993). Psychology. New York: Harper Collins College publishers.

ODNOS UPOTREBE PAMETNIH TELEFONA I DRUŠTVENIH MREŽA SA AFEKTIVNOM VEZANOŠĆU ZA PRIJATELJE

THE RELATIONSHIP BETWEEN SMARTPHONE AND SOCIAL MEDIA USE AND ATTACHMENT TO FRIENDS

Jelena OPSENICA KOSTIĆ[1], Aleksandra PAJEVIĆ[2], Tanja PANIĆ[3]
[1]Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Niš, Republika Srbija
[2]Prva tehnička škola, Kragujevac, Republika Srbija,
[3]Visoka škola strukovnih studija „Sirmium“, Sremska Mitrovica, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Brz razvoj sredstava informaciono-komunikacionih tehnologija pruža nove mogućnosti adolescentima za povezivanje i interakciju sa drugima, a mobilni (pametni) telefoni su pravi primer za to. Danas je postalo uobičajeno da se pametni telefoni koriste stalno, u svim prilikama – u gradskom prevozu, tokom druženja sa prijateljima u kafeu, tokom ručka kod kuće, tokom časa. Deo ove upotrebe nije vezan za komunikaciju, već za pretraživanje različitih sadržaja na internetu. Iako korišćenje pametnih telefona ima broje prednosti, može se postaviti pitanje kakve efekte ima ova konstantna upotreba na odnose sa drugima – da li je osećaj povezanosti sa prijateljima intenzivniji uz telefone ili suprotno? Sprovedeno je eksplorativno istraživanje u kojem je učestvovalo 389 punoletnih učenika srednjih škola (202 mladića, 187 devojaka; M godina 18,06). U istraživanju je korišćena SUF skala (*Smartphone Use Frequency*), Subskala korišćenja društvenih mreža iz MTUAS (*Media and Technology Usage and Attitudes Scale*)i Inventar afektivne vezanost za prijatelje iz IPPA-R (*Inventory of Parents and Peer Attachment-Revised*). Rezultati pokazuju da adolescenti telefone najčešće koriste za slušanje muzike, posećivanje društvenih mreža i tekstualne poruke; a na društvenim mrežama najčešće (odnosno *stalno*) proveravaju svoj profil, gledaju profile drugih ljudi i lajkuju objave. Analiza pokazuje da su korelacije između vezanosti za prijatelje i korišćenje telefona i društvenih mreža zapravo niske i pozitivne, tako da se ne može zaključiti da je korišćenje novih tehnologija povezano sa udaljavanjem od prijatelja.

Ključne reči: upotreba pametnih telefona, korišćenje društvenih mreža, vezanost za prijatelje, adolescenti

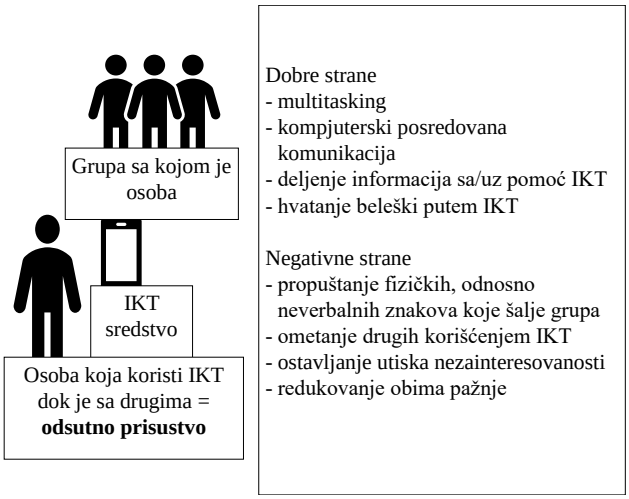
ABSTRACT
The rapid development of the means of information-communication technologies offers adolescents new possibilities for connecting and interacting with others, and mobile (smart) phones are the best example of that. Today it has become quite usual for smart phones to be used all the time, on all occasions – on public transportation, when socializing with friends in a cafe, during lunch at home, in class. Part of this use is not related to communication, but to browsing various content online. Even though the use of smart phones has numerous advantages, we could question the kinds of effects this constant use has on relationships with others – is the sense of establishing a connection with friends more intense with the use of phones or is it the other way around? An exploratory study was carried out which included 389 high school students, all of the legal age of consent (202 young men, 187 young girls; M age 18.06). The research included the SUF (*Smartphone Use Frequency*) scale, the MTUAS (*Media*

and Technology Usage and Attitudes Scale) scale and the IPPA-R (*Inventory of Parents and Peer Attachment-Revised*). The results indicate that adolescents mostly use telephones to listen to music, engage in social media, and to send text messages; and on the social media they most often (or to be precise, *all the time*) check their profiles, look at the profiles of others, and like various posts. The analysis shows that the correlations between attachments to friends and using a phone and social media are actually low and positive, so we cannot conclude that the use of new technologies is related to distancing oneself from one's friends.

Key words: use of smartphones, use of social media, attachment to friends, adolescents

UVOD

Rečima autora knjige Internet mozak- mi *evoluiramo upravo sada* (Smol & Vorgan, 2008, pp.13). Digitalna revolucija dovela je do svakodnevne i intenzivne izloženosti ljudi visokoj tehnologiji, a internet je zamenio televiziju kao primarni izvor stimulacije mozga (Smol & Vorgan, 2008). Postoji bojazan da bi jačanje novih neuronskih putanja, vezanih za nove tehnološke veštine, moglo da nas odvoji od fundamentalnih socijalnih veština. Odnosno, postoji sumnja da evoluiramo u manje društvene verzije sebe. Posebno rasprostranjena sredstva informaciono-komunikacionih tehnologija jesu mobilni telefoni. Danas (pametni) telefoni imaju pristup internetu, multimedijske funkcije, veću mogućnost za obradu i čuvanje podataka i izloženi smo njima svakog dana. Postalo je uobičajeno dase koriste stalno, u svim prilikama – u gradskom prevozu, tokom druženja sa prijateljima u kafeu, tokom ručka kod kuće, tokom časa. Kada osoba koristi IKT sredstvo dok se nalazi u fizičkom prisustvu drugih, sa kojima osoba može, a i ne mora biti u interakciji, govori se o *odsutnom prisustvu* (*absent presence*) (Gergen, 2002). Psiholozi postavljaju suštinski isto pitanje kao i neurofiziolozi: da li i kako intenzivno korišćenje IKT menja naše odnose sa drugima?



Slika 1. Efekti odsutnog prisustva, prema Kleimann (2004) *Connecting with the absent presence: pervasive technology use and effects on community*.
Figure 1. Effects of the absent presence, according to Kleimann (2004) *Connecting with the absent presence: pervasive technology use and effects on community*.

Radi orijentacije o raširenosti i načinu upotrebe mobilnih telefona, iznećemo par podataka Republičkog zavoda za statistiku (Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji, 2017; izveštaj za 2018. godinu još uvek nije u celini dostupan). Na uzrastu od 16 do 24 godine 98,6% mladića i 97,2% devojaka koristi mobilne telefone; procenti koji govore o upotrebi interneta su gotovo identični za isti uzrast. Podaci pokazuju da 90,6% internet populacije od 16 do 24 godine starosti ima nalog na društvenim mrežama. Za pristup internetu van kuće 73,7% osoba *svih uzrasta* (od 16 do 74 godine) koristi mobilni telefon. Na tom ukupnom uzrasnom rasponu je dobijeno i da se internet u velikoj meri koristi za pristup društvenim mrežama (67,8%). Podaci samo za adolescente bi, za ove poslednje dve stavke, najverovatnije, bili znatno viši.Poslednjih godina zaista ima sve više istraživanja o tome zašto ljudi koriste pametne telefone i društvene mreže i kako se ta upotreba odražava na njihov svakodnevni život (npr. Bian & Leung 2015; Elhai et al. 2018; Kim, Wang, & Oh, 2016; Konok, Gigler, Berezcky, & Miklósi, 2016; Rotondi, Stanca, & Tomasuolo, 2017; Yaakobi & Goldenberg, 2014). Međutim, istraživači koriste različite instrumente i konstrukte, tako da nije lako zaključiti šta se zaista događa sa „decom“ haj-tek revolucije. Pažnju psihologa obično prvo privuku izrazito negativni efekti, tako da se dobar deo istraživanja bavi preteranom upotrebom pametnih telefona, a kao merni instrumenti koriste se različte skale „zavisnosti“. Istraživanje Biana & Leunga (2015) na uzorku starijih adolescenata pokazuje da viši nivoi usamljenosti i stidljivosti povećavaju verovatnoću za razvoj zavisnosti od pametnog telefona. Rezultati nekih ranijih istraživanja (Srivastrva, 2005; Wellman, 2001) pokazuju da se upotreba IKT pozitivno odražava na izgradnju socijalnog kapitala. Slično i Bian & Leung (2015) zaključuju da njihovi ispitanici koriste mobilne telefone da bi se povezali sa drugima, odnosno da bi izgradili svoj socijalni kapital. Kada se posmatraju odnosi na mreži (*web-based relationships*), vidi se daosobe koje imaju sigurni obrazac afektivne vezanosti imaju i veći broj društvenih veza, a pokazuju iveću spremnost za započinjanje onlajn odnosa (Yaakobi & Goldenberg, 2014); drugim rečima oni su srce (onlajn) zajednice. Međutim, ima i istraživača koji prikazuju upotrebu mobilnih telefona u znatno nepovoljnijem svetlu. Rotondi et al. (2017) polaze od potvrđene ideje da kvantitet i kvalitet socijalnih interakcija igra važnu ulogu u osećaju subjektivnog blagostanja. Oni smatraju da nametljivost mobilnih telefona, koja dolazi od njihovog lakog nošenja i velikih mogućnosti za pristup različitom sadržajima, redukuje kvalitet socijalnih interakcija, a onda, posledično, i blagostanje. Njihovi nalazi pokazuju da osobe koje intenzivnije koriste mobilni telefon manje vrednuju vreme provedeno sa prijateljima, a izražavaju i niže zadovoljstvo prijateljima (Rotondi et al., 2017). Doduše, treba primetiti da su oni svoje analize sproveli na (velikom) uzorku osoba starih između 16 i 74 godine. Može se izraziti sumnja da mlađe generacije, digitalni urođenici, drugačije shvataju i koriste digitalne tehnologije u odnosu na starije generacije, digitalne imigrante (Bennett & Maton, 2010; Bennett, Maton, & Kervin 2008; Sanchez, Munoz-Fernandez, & Ortega-Ruiz, 2015) tako da treba biti oprezan prilikom izvođenja zaključaka na osnovu rezultata dobijenih u okviruvelikog uzrasnog raspona, tj. na uzorku koji obuhvata i „urođenike“ i „imigrante“. Sprovedeno eksplorativno istraživanje usmereno je na problem odnosa upotrebe mobilnih telefona i

povezanosti sa prijateljima na uzorku adolescenata. Pošto je, na osnovu nalaza prethodnih istraživanja, pretpostavljeno da se mobilni telefoni vrlo često upotrebljavaju za pristup društvenim mrežama, u istraživanje je uključena i ova varijabla. Ujedno je ispitana i mogućnost upotrebe dva jednostavna instrumenta za merenje učestalosti korišćenja telefona i društvenih mreža (SUF, Elhai, Levine, Dvorak, & Hall, 2016; i subskala iz MTUAS, Rosen, Whaling, Carrier, Cheever, & Rokkum, 2013; videti Instrumenti istraživanja). Jednostavnost bi mogla biti značajna prednost na ovom polju, jer se i pametni telefoni, a pogotovu društvene mreže, menjaju brže nego što može da teče proces razvijanja i validacije instrumenata. Postavljena su sledeća istraživačka pitanja: u koje svrhe adolescenti najčešće koriste mobilni telefon; koje aktivnosti na društvenim mrežama su najučestalije; kakva je povezanost upotrebe mobilnih telefona, društvenih mreža i afektivne vezanosti za prijatelje. Ispitana je i razlika u izraženosti svih varijabli istraživanja u odnosu na pol ispitanika.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u februaru 2019. godine u dva grada u Srbiji (Kragujevac i Sremska Mitrovica), na uzorku od 389 punoletnih učenika srednjih škola (202 mladića, 187 devojaka; M godina 18,06). Ispitanici su obavešteni o svrsi istraživanja, kao i o tome da je ispitivanje anonimno i dobrovoljno i da u svakom trenutku mogu odustati. Kako su ispitanici punoletni, a ne postoji bojazan o nastanku neugodnosti kod učesnika, nije tražena dozvola Etičkog odobora za sprovođenje istraživanja, što je u skladu sa važećim Kodeksom etike Društva psihologa Srbije. Treba napomenuti da je inicijalni uzorak obuhvatio 392 učenika, ali je troje ispitanika kasnije isključeno, jer su izjavili da ne poseduju pametni telefon; oni čine manje od 1 procenta inicijalnog uzorka.

Instrumenti istraživanja

Skala učestalosti korišćenja pametnih telefona, SUF (*Smartphone Use Frequency*; Elhai et al., 2016). Ova skala predočava ispitanicima 11 različitih svrha upotrebe mobilnih telefona, a od ispitanika se traži procena učestalosti svake od pomenutih svrha upotrebe (videti Tabelu 1.). Ispitanik odgovara koristeći šestostepenu skalu Likertovog tipa, od 1-nikad, do 6-vrlo često. Istraživači navode zadovoljavajuću pouzdanost ove skale, koja se kreće u opsegu od 0,75 do 0,86 (Elhai et al., 2016; Elhai, Vasquez, Lustgarten, Levine, & Hall, 2018). Kronbahov alfa koeficijent u ovom istraživanju iznosio je 0,70. što je i dalje prihvatljiva pouzdanost. Subskala korišćenja društvenih mreža (*General social media usage subscale*) iz MTUAS (*Media and Technology Usage and Attitudes Scale*; Rosen et al., 2013). Skala opisuje određene aktivnosti u vezi sa društvenim mrežama (videti Tabelu 2), a ispitanik odgovara upisivanjem odgovarajućeg broja pored svake aktivnosti. Ponuđeni su sledeći odgovori: 1-nikad, 2-jednom mesečno, 3-nekoliko puta mesečno, 4-jednom nedeljno, 5-nekoliko puta nedeljno, 6-jednom dnevno, 7-nekoliko puta dnevno, 8-jednom u toku sata, 9-nekoliko puta tokom jednog sata, 10-stalno. Autori instrumenta navode

pouzdanost skale od 0,97. U ovom istraživanju Kronbahov alfa koeficijent iznosio je 0,81. Inventar afektivne vezanost za prijatelje iz IPPA-R (*Inventory of Parents and Peer Attachment-Revised*; Gullone & Robinson, 2005). U istraživanju je korišćen delimično modifikovani prevod iz srpske validacije skale (Vukčević, 2012). Upitnik se sastoji od 25 tvrdnji, a ispitanik izražava svoje slaganje na petostepenoj skali Likertovog tipa, od 1-uopšte se ne slažem, do 5-potpuno se slažem. Postoje tri subskale: Poverenje, Komunikacija i Otuđenje. Pouzdanosti subskala u inostranim istraživanjima kreću se od 0,66 do 0,90 (pouzdanost subskale Otuđenje je niža u odnosu na ostale). U ovom istraživanju dobijeni su sledeći koeficijenti pouzdanosti: Poverenje 0,91; Komunikacija 0,78; Otuđenje 0,67.

REZULTATI

Tokom sprovođenja analiza isključeno je 13 ispitanika koji su izjavili da ne poseduju naloge na društvenim mrežama, što je oko 3 procenta uzorka. Korelacija varijabli izračunata je bez tih ispitanika, odnosno na uzorku od 376 adolescenata.

Tabela 1. Učestalost upotrebe pametnih telefona u određene svrhe
Table 1. Frequency of smartphone use for specific purposes

Koliko često koristiš mobilni telefon u sledeće svrhe, odnosno da bi pristupio tim sadržajima?	**M**	**SD**	**Mod* i % odgovora**
1. Glasovni i video pozivi (i pozivanje i primanje poziva).	4,65	1,349	6 – 34,3
2. Tekstualne poruke (i slanje i primanje).	5,15	1,186	6 – 56,1
3. E-mail-ovi (i slanje i dobijanje mejlova).	2,53	1,411	2 – 29,8
4. Društvene mreže.	5,31	1,082	6 – 62,2
5. Internet/web sajtovi.	4,99	1,223	6 – 47,3
6. Muzika/podkast/radio.	5,37	0,974	6 – 61,4
7. Igre.	3,56	1,615	3 – 19,9
8. Pravljenje fotografija ili videa.	3,97	1,628	6 – 23,4
9. Gledanje videa/tv-a/filmova.	4,55	1,396	6 – 33,8
10. Čitanje knjiga/časopisa.	2,80	1,485	1 – 26,3
11. Mape/navigacija.	2,93	1,432	3 – 23,1
Ukupno	45,83	7,46	

* Najčešći rezultat, ponuđeni odgovori bili su: 1-nikad; 2-vrlo retko; 3-retko; 4-ponekad; 5-često; 6-vrlo često

Aritmetička sredina SUF skale u ovom istraživanju iznosti 45,83 (SD 7,46). U istraživanju autora skale Elahi et al. (2018) sa ispitanicima prosečnog uzrasta 19,45 godina M je iznosila 48,25 (SD 7,63). Kao što se može videti iz Tabele 1., adolescenti mobilne telefone najčešće koriste za slušanje muzike, posećivanje društvenih mreža i slanje poruka.

Tabela 2. Učestalost pojedinih aktivnosti na društvenim mrežama
Table 2. Frequency of specific activities on social networking sites

Koliko često se upuštaš u sledeće aktivnosti na društvenim mrežama?	**M**	**SD**	**Mod* i % odovora**
1. Proveravanje svoje stranice na društvenoj mreži	7,32	2,732	10 – 31,6
2.Proveravanje stranice na društvenoj mreži preko mobilnog tel.	7,80	2,492	10 – 37,2
3.Proveravanje stranice na društvenoj mreži dok si u školi.	6,71	2,781	7 – 22,1
4.Objavljivanje promene statusa	2,53	2,402	1 – 53,7
5.Objavljivanje fotografija.	3,41	2,167	2 – 31,4
6.Gledanje profila i fotografija drugih ljudi	6,36	2,738	10 – 22,1
7.Čitanje postova	7,25	2,756	10 – 33,0
8.Komentarisanje postova, ažuriranja statusa, fotografija i slično	3,83	2,809	1 – 24,5
9. „Lajkovanje“ postova, fotografija i sličnih sadržaja	8,19	2,495	10 – 50,0
Ukupno	5,93	1,63	

*Najčešći rezultat, ponuđeni odgovori bili su:1-nikad, 2-jednom mesečno, 3-nekoliko puta mesečno, 4-jednom nedeljno, 5-nekoliko puta nedeljno, 6-jednom dnevno, 7-nekoliko puta dnevno, 8-jednom u toku sata, 9-nekoliko puta tokom jednog sata, 10-stalno

Aritmetička sredina Subskale korišćenja društvenih mreža u ovom istraživanju iznosti 5,93 (SD 1,63), a u istraživanju autora Rosen et al. (2013) na uzorku starijih ispitanika, M iznosi 4,85 (SD 2,21). Ispitanici su bili uzrasta od 18 do 73 godine, sa M godina 29,96. Kao što se vidi iz Tabele 2. adolescenti na društvenim mrežama vrlo često čitaju postove, proveravaju svoju stranicu i to naročito preko mobilnog telefona, dok se „lajkovanje“ sadržaja koju su postavili drugi za polovinu ispitanika odvija neprekidno (ajtem broj 9).

Tabela 3. Koeficijenti korelacije upotrebe telefona, korišćenja društvenih mreža i dimenzija afektivne vezanosti za prijatelje
Table 3. Corelations of smartphone use, social networking sites use and dimensions of attachment to friends

		Dimenzije afektivne vezanosti za prijatelje		
		Poverenje	**Komunikacija**	**Otuđenje**
Upotreba telefona	Pirsonov koef. p (dvostrana)	0,145** 0,005	0,263** 0,000	-0,076 0,142
Korišćenje društvenih mreža	Pirsonov koef. p (dvostrana)	0,068 0,189	0,175** 0,001	-0,015 0,779

**Korelacija je značajna na nivou 0.01

Kao što se vidi iz Tabele 3. povezanost upotrebe telefona i društvenih mreža sa dimenzijama afektivne vezanosti za prijatelje je ili izostala ili niska pozitivna.

Tabela 4. Testiranje značajnosti razlika ispitivanih varijabli u odnosu na pol ispitanika
Tabela 4. Testing the differences in research variables between boys and girls

	Pol ispitanika	**M**	**SD**	**SG**
Upotreba telefona**	muški	44,15	8,233	0,594
	ženski	47,79	5,996	0,442
Korišćenje društvenih mreža**	muški	49,61	15,473	1,117
	ženski	57,36	12,798	0,944
Poverenje	muški	40,63	7,805	0,563
	ženski	41,81	7,747	0,571

Komunikacija**	muški	29,95	6,220	0,449
	ženski	32,78	6,468	0,477
Otuđenje	muški	13,76	4,350	0,314
	ženski	13,37	4,828	0,356

**T-test pokazuje da su razlike značajne na nivou 0.01

Tabela 4. pokazuje da devojke učestalije koriste mobilne telefone, aktivnije su na društvenim mrežama i češće komuniciraju sa prijateljima.

DISKUSIJA

Jedan od osnovnih ciljeva ovog istraživanja bio je utvrđivanje u koje svrhe adolescenti najčešće koriste svoje telefone. Tri najučestalije aktivnosti jesu slušanje muzike, posećivanje društvenih mreža i slanje/dobijanje poruka (*texting*). Ovde se radi o dve kategorije upotrebe: prva je razonoda i relaksacija (*diversion and relaxation*), gde spada slušanje muzike (van Deursen, Bolle, Hegner, & Kommers, 2015; Dhir, Chen, & Nieminen, 2015; Elhai, Hall, Levine, & Dvorak, 2017). Ovo, očigledno, nije upotreba u svrhe komuniciranja sa drugima. Međutim, druge dve najučestalije aktivnosti spadaju u kategoriju socijalnih informacija i odnosa (*social information and relationships*) – društvene mreže i razmenjivanje poruka. Na osnovu ovakvih rezultata može se zaključiti da adolescenti mobilne telefone u značajnoj meri koriste da bi bili u kontaktu sa svojim prijateljima. Sledeći cilj bio je utvrđivanje najčešćih aktivnosti na društvenim mrežama. Najčešće, odnosno više od nekoliko puta dnevno, adolescenti proveravaju svoje stranice, čitaju postove drugih i gotovo neprestano „lajkuju“. Po rezultatima se može videti da se to lajkovanje najčešće događa bez kometarisanja. Ovakav obrazac aktivnosti na društvenim mrežama pokazuje da ovo nisu kontakti sa drugima u smislu komunikacije kao razmenjivanja ideja i mišljenja. Pre se može reći da adolescenti tragaju za zanimljivim sadržajima i nagrađuju onog ko takav sadržaj pruži lajkom. Pri tom, iako izjavljuju da relativno retko sami objavljuju, ipak skoro svakog sata proveravaju svoju stranicu. Sa stanovišta socijalnih odnosa, upotreba mobilnih telefona deluje pozitivnije nego upotreba društvenih mreža. Pouzdanost instrumenata korišćenih za merenje upotrebe mobilnih telefona i društvenih mreža je zadovoljavajuća i smatramo ih korisnim za dalja istraživanja upravo zbog jednostavnosti ajtema i relativne otpornosti na promene koje se često događaju u vezi sa novim tehnologijama. Ipak, primećeno je par značajnih nedostataka u vezi sa Subskalom korišćenja društvenih mreža, koji će biti otklonjeni u narednim istraživanjima. Kod ajtema broj 4. *Objavljivanje promene statusa*, neophodno je korigovati reč *status*, jer je većina naših ispitanika mislila na status veze, a misli se jednostavno na (bilo koju) *objavu*. Takođe, s obzirom na popularnost Instragrama, preporučujemo dodavanje jednog ili dva ajtema koji se odnose na Insta Story, jer je taj sadržaj drugačiji od svega prethodno pobrojanog (Story su opcija uvedena 2016. godine, a MTUAS je razvijen 2013. godine). U Uvodu je objašnjena bojazan da upotreba, pre svega, mobilnih telefona, a posredstvom njih i društvenih mreža, zapravo udaljava ljude jedne od drugih. Ova hipoteza se zasniva na ideji da osoba koja je zaokupljena svojim IKT sredstvom – mobilnim telefonom, propušta priliku za povezivanje sa drugima; ona je *odsutno prisutna*. Ukoliko je ovakva pretpostavka tačna, očekivali bismo negativnupovezanost između upotrebe pametnih telefona i društvenih mreža sa Poverenjem i

Komunikacijom sa prijateljima, a pozitivnu sa Otuđenjem. Međutim, rezultati pokazuju da je upotreba mobilnih telefona u niskim pozitivnim korelacijama sa Poverenjem u prijatelje i Komunikacijom sa prijateljima. Upotreba društvenih mreža ima samo jednu nisku pozitivnu korelaciju sa Komunikacijom. Iz ovoga se posredno može izvući zaključak da je razmena tekstualnih poruka sa prijateljima značajnija za ostvarivanje veze sa njima, nego aktivnosti na društvenim mrežama. U svakom slučaju, ne može se zaključiti da upotreba telefona i društvenih mreža narušava odnose sa prijateljima. Rezultati ovog eksplorativnog istraživanja pre govore u prilog upotrebe telefona koja podržava prijateljske odnose u adolescenciji. Ipak treba izneti jednu važnu ogradu: subskala Otuđenja ima dosta nisku pouzdanost, tako da u narednim istraživanjima treba proveriti nalaze vezane za ovaj konstrukt. Na kraju su proverene i razlike u izraženosti ispitivanih varijabli u odnosu na pol ispitanika. Ti rezultati ne iznenađuju, odnosno u skladu su sa rezultatima istraživanja na ovom polju devojke imaju izraženiju Komunikaciju, učestalije koriste telefon i društvene mreže, odnosno pokazuju nešto veće interesovanje za razvijanje i održavanje socijalnih odnosa.

ZAKLJUČCI

Uprkos opravdanim bojaznima da intenzivna upotreba pametnih telefona može imati štetne posledice na održavanje odnosa sa prijateljima, naši ispitanici ne izveštavaju o takvim efektima. Rezultati sprovedenog istraživanja pokazuju da adolescenti pametne telefone najčešće koriste za zabavu i opuštanje (slušanje muzike), odnosno za razmenjivanje socijalnih informacija i održavanje socijalnih odnosa (društvene mreže i razmenjivanje poruka). Ovakva upotreba telefona je u niskim pozitivnim korelacijama sa pozitivnim dimenzijama vezanosti za prijatelje sa Poverenjem i Komunikacijom. Upotreba društvenih mreža ne pokazuje značajniju povezanost sa dimenzijama prijateljskih odnosa. Dakle, rezultati ovog istraživanja pokazuju da frekventna upotreba mobilnih telefona ne stoji na putu dobrih odnosa sa prijateljima u adolescenciji.

LITERATURA

1. Bennett, S., Maton K., & Kervin, L. (2008). The ’digital natives’debate: A critical rewiev of the evidence. *British Journal of Educational Technology,* 39, 775-786.
2. Bennett, S. & Maton, K. (2010). Beyond the ‘digital natives’ debate: Towards a more nuanced understanding of students’ technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning,* 26, 321-331.
3. Bian, M. & Leung, L. (2015). Linking Loneliness, Shyness, Smartphone Addiction Symptoms, and Patterns of Smartphone Use to Social Capital. *Social Science Computer Review,* 33(1), 61-79. DOI: 10.1177/0894439314528779
4. Dhir, A., Chen, S., & Nieminen, M. (2015). Predicting adolescent Internet addiction: The roles of demographics, technology accessibility, unwillingness to communicate and sought Internet gratifications. *Computers in Human Behavior,* 51, 24-33. DOI:https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.056
5. Elhai, J. D., Tiamiyu, M. F., Weeks, J. W., Levine, J. C., Picard, K. J., & Hall, B. J. (2018). Depression and emotion regulation predict objective smartphone use measured over one week. *Personality and Individual Differences,* 133, 21-28. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.051

6. Elhai, J. D., Hall, B. J., Levine, J. C., & Dvorak, R. D. (2017). Types of smartphone usage and relations with problematic smartphone behaviors: The role of content consumption vs. social smartphone use. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace,* 11(2), article 3. DOI: 10.5817/CP2017-2-3
7. Elhai, J. D., Levine, J. C., Dvorak, R. D., & Hall, B. J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior,* 63, 509-516. DOI:10.1016/j.chb.2016.05.079
8. Gergen, K. (2002). The challenge of the absent presence. U J. Katz & M. Aakhus (Eds.), *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance* (pp. 227-241). Cambridge University Press.
9. Gullone, E. & Robinson, K. (2005). The Inventory of Parent and Peer Attachment—Revised (IPPA-R) for children: a psychometric investigation. *Clinical Psychology & Psychotheraphy,* 12, 67-79. DOI: 10.1002/cpp.433
10. Kim, Y., Wang, Y., & Oh, J. (2016). Digital Media Use and Social Engagement:How Social Media and SmartphoneUse Influence Social Activities of College Students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking,* 19(4), 264-269. DOI: 10.1089/cyber.2015.0408
11. Kleimann, L. (2004). Connecting with the absent presence: pervasive technology use and effects on community. Extended abstracts of the 2004 Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI 2004, Vienna, Austria. DOI: 10.1145/985921.985967
12. Kodeks etike Društva psihologa Srbije. Preuzeto 20. januara 2019. sa http://dps.org.rs/images/kodeksEtike.pdf
13. Konok, V., Gigler, D., Bereczky, B., & Miklósi, A. (2016). Humans' attachment to their mobile phones and its relationship with interpersonal attachment style. *Computers in Human Behavior,* 61, 537-547.DOI: 10.1016/j.chb.2016.03.062
14. Rosen, L. D., Whaling, K., Carrier, L. M., Cheever, N. A., & Rokkum J. (2013). The Media and Technology Usage and Attitudes Scale: An empirical investigation. *Computers in Human Behavior,* 29, 2501-2511. PMID: 25722534
15. Rotondi, V., Stanca, L., & Tomasuolo, M. (2017). Connecting alone: Smartphone use, quality of social interactions and well-being. *Journal of Economic Psychology,* 63, 17-26.
16. Republički zavoda za statistiku. (2017). *Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u republici Srbiji*. Preuzeto 19. januara 2019. sa http://publikacije.stat.gov.rs/G2017/Pdf/G20176006.pdf
17. Sanchez, V., Munoz-Fernandez, N., & Ortega-Ruiz, R. (2015). „Cyberdating Q_A“: An instrument to assess the quality of adolescent dating relationships in social networks. *Computers in Human Behavior,* 48, 78-86. DOI: 10.1016/j.chb.2015.01.006
18. Srivastrva, L. (2005). Mobile phones and the evolution of social behavior. *Behaviour and Information Technology,* 24, 111-129. DOI:10.1080/01449290512331321910
19. Smol, G. i Vorgan, G. (2011). *Internet mozak – Kako digitalna civilizacija oblikuje mozgove naše dece*. Novi Sad: Psihopolis institut.
20. van Deursen, A. J. A. M., Bolle, C. L., Hegner, S. M., & Kommers, P. A. M. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior,* 45, 411-420. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.039
21. Vukčević, B. (2012). Revidirani inventar afektivne vezanosti na srpskom jeziku. U T. Stefanović Stanojević, J. Todorović i B. Dimitrijević (Ur.), *Psihički razvoj, mentalno zdravlje i rad* (str. 148-159). Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
22. Wellman, B. (2001). Computer networks as social networks. *Science,* 293, 2031-2034. DOI:10.1126/science.1065547

23. Yaakobi, E. & Goldenberg, J. (2014). Social relationships and information dissemination in virtual social network systems: An attachment theory perspective. *Computers in Human Behavior*, 38, 127-135. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.025

MOTIVACIJA MLADIH ZA RODITELJSTVOM – NEGATIVNI ASPEKTI

MOTIVATION OF YOUNG PEOPLE FOR PARENTING – NEGATIVE ASPECTS

Tanja PANIĆ[1], Jelena OPSENICA KOSTIĆ[2], Marta DEDAJ[1], Maja CVIJETIĆ[1]

[1]Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Sirmium“, Sremska Mitrovica, Republika Srbija

[2]Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Niš, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Problem pada nataliteta je sve izraženiji ne samo u Srbiji i zemljama u okruženju, već i širom Evrope. Razlozi su mnogobrojni: sve veći broj mladih se duže školuje, ekonomski uslovi, sve aktivnija uloga žena u svetu rada, promene u partnerskom funkcionisanju. Ovo rezultuje odlaganjem roditeljstva i značajno utiče na odluku o broju dece u porodici. Cilj ovog istraživanja je bio da se sagledaju negativni aspekti koji utiču na motivaciju za roditeljstvom na uzorku mladih odraslih osoba. Uzorak istraživanja je činilo 261 ispitanik (žene 134-51,3%, muškarci 127-48,7%) uzrasta od 20 do 30 godina (AS=24,39; SD=3,159). Uzorak je podeljen na dva poduzorka mladih odraslih osoba: od 20 do 24 godine (143-54,8%), i od 25 do 30 godina (118-45,2%). Za ispitivanje motivacije za roditeljstvom je korišćena je Subskala negativne motivacije za roditeljstvo iz CMS (Childbearing Motivations Scale). Pouzdanost korišćene subskale, koja ima izdvojenih pet faktora, dobijena u ovom istraživanju je zadovoljavajuća, Krombah α se kreće u rasponu od 0,700 do 0,852. Faktori subskale su u očekivano visokoj međusobnoj korelaciji. Rezultati istraživanja ukazuju na to da postoje statistički značajne razlike u odnosu na pojedine faktore kod dva poduzorka istraživanja po uzrastu, pri čemu je negativna motivacija za roditeljstvom izraženija kod mlađe uzrasne grupe. Takođe su potvrđene statistički značajne razlike u postignuću na pojedinim faktorima u odnosu na pol ispitanika. Muški ispitanici imaju više izraženu negativnu motivaciju za roditeljstvom od žena. Socijalna politika jedne zemlje, pored drugih značajnih faktora, mogla bi da izradi plan i sistem podrške u ovom značajnom životnom segmentu mladih upravo sagledavanjem negativnih aspekata koji utiču na motivaciju za roditeljstvom.

Ključne reči: motivacija za roditeljstvo, CMS skala, negativna motivacija, mladi odrasli

ABSTRACT

The problem of falling birth rates is more prominent not only in Serbia and in countries in the region, but all over Europe. The reasons are numerous: an increasing number of young people are studying longer, economic conditions, an increasingly active role of women in the world of work, changes in parental functioning. This results in the delay of parenting and significantly influences the decision on the number of children in the family. The aim of this study was to investigate the negative aspects that influence the motivation for parenting on a sample of young adults. The sample consisted of 261 examinees (134 women-51.3%; 127 men-48.7%) aged 20 to 30 (AM=24.39; SD=3.159). The sample is divided into two sub-samples of young adults: aged 20 to 24 (143-54.8%) and 25 to 30 (118-45.2%). Negative motivation for parenting subscale from the CMS - Childbearing Motivations Scale was used to test parenting motivation.

The reliability of the used subscale, which has five extracted factors, obtained in this study is satisfactory, Krombach α ranges from 0.700 to 0.852. Subscale factors are expected to be highly correlated with each other. The results of the study indicate that there are statistically significant differences in relation to individual factors in the two sub-samples by age, where the negative motivation for parenting is more prominent at younger age group. Statistically significant differences in relation to gender were also confirmed. Male respondents are less motivated for parenting than female respondents. Social policy of a country, in addition to other important factors, could include a plan and system of support in this important segment of the life of young people by perceiving negative aspects that influence the motivation for parenting.

Key words: motivation for parenting, CMS scale, negative motivation, young adults

UVOD

Većina zemalja u Evropi se suočava sa problemom smanjenja prirodnog priraštaja i odlaganja prvog porođaja, što stoji u direktnoj vezi sa socijalnom održivošću nacijei reproduktivnim zdravljem stanovništva. U Srbiji je, takođe, dugi niz godina prisutan problem pada nataliteta i starenja društva. Stopa fertiliteta je sa 2,26 u 1970. godini opala na 1,48 u 2017. godini (Republički zavod za statistiku, RS, 2019), što predstavlja smanjenje skoro za jedno dete po ženi i ispod je vrednosti proste reprodukcije. Smatra se da je ovo posledica izmena koncepta porodice, produžavanja perioda obrazovanja žena i njihove aktivnijeuloge u svetu rada, promena u partnerskim odnosima, ekonomskesituacije i socijalne politike zemlje, kao i efikasnje kontracepcije (Mills et al. 2011). Razumevanje procesa donošenja odluke o reprodukciji, poznatoj kao motivacija za rađanje, je veoma značajno u kontekstu savremenih demografskih trendova. Motivi za rađanje dece se definišu kao dispozicije koje pozitivno ili negativno utiču na odluku da se postane roditelj (Miller 1994). Postoje brojni faktori koji utiču na donošenje odluke da se postane roditelj kao što su biološki, socijalni i psihološki. Istraživanja pokazuju da se u donošenju odluke da se postane roditelj izdvajaju stavovi i vrednosti osobe, socioekonomski činioci (obrazovni nivo, materijalno stanje, zaposlenost, stambeni status), zatim procena kvaliteta partnerskog odnosa, ali takođe značajnu ulogu imaju i norme usvojene tokom socijalizacije u periodu odrastanja u primarnoj porodici (Adler, 1997). Istraživanja potvrđuju da žene, u zavisnosti od uzrasta, navode različite razloge da se ne realizuju u ulozi roditelja: smanjenu želju za roditeljstvom, nedostatak pravog partnera, potrebu da se posvete sebi i svom životu (Schytt, 2014). Sagledavanjem uslova života savremene žene, može se izvesti jednoznačan zaključak da je njena uloga u mnogome promenjena u odnosu na pre par decenija, te da roditeljstvo za žene može da predstavlja prepreku za ostvarenje drugih životnihciljva i prava, poput obrazovanja i razvoja karijere, što ženu stavlja u neravnopravniji položaj u odnosu na muškarca. Postavlja se pitanje kada i kako ljudi donose odluku da postanu roditelji. Žena i muškarac postaju roditelji rođenjem deteta, a samo rođenje deteta označava i rađanje roditelja (Kapor-Stanulović, 1985). Za roditeljstvo se kaže da je to životna uloga koja traje čitavog života, uloga koja izaziva vrlo velike promene uživotu svakog pojedinca. Kakvi su i kako se razvijaju motivi koji utiču na tako velike životne odluke i promene? Motivi za roditeljstvo mogu da se grupišu u četiri kategorije: altruistična, fatalistička, instrumentalna i narcistička, prema Rabinu (1965; prema Kapor-Stanulović, 1985).

Altruistična motivacija podrazumeva nesebične motive za roditeljstvom kao što su naklonost i želja za decom, ljubav prema deci, potreba za odgajanjem i brigom, želja da im se pruži ljubav i zaštita, potreba za bliskim odnosom s drugim ljudskih bićem. Fatalistička motivacija se odnosi na stav da je reprodukcija podrazumevajuća i očekivana u životu jedne osobe, da ljudi moraju imati decu i da je ljudska svrha u životu produžetak vrste kroz roditeljstvo. Instrumentalna motivacija u svojoj osnovi ima potrebu da se dete koristi kao sredstvo u ostvarivanju nekih specifičnih roditeljskih ciljeva kao što su zadržavanje partera i brak, ostvarivanje materijalne koristi, obezbeđivanje brige u starosti. Narcistička motivacija se odnosi na na doživljaj i očekivanja očekivanja da će dete doprineti vrednosti roditelja kroz dokazivanje u roditeljskoj ulozi i potvrđivanje u ulozi žene-majke i muškarca-oca. Razvoj motivacije za roditeljstvom počinje još u ranom uzrastu i predstavlja dugotrajan i složen proces. Jedna od razvojnih teorija ličnosti koja daje objašnjenje ljudske motivacije za roditeljstvom je Eriksonova psihosocijalna teorija ličnosti. Erikson (1984) govori o različitim manifestacijama generativnosti: roditeljstvo ili prokreacija, produktivnost, kreativnost i ljubav ili briga za druge. Generativnost se najčešće izjednačava sa roditeljstvom, ali se pojam generativnosti u tom kontekstu mora posmatrati mnogo šire, kao motivacija za produžetak ljudske vrste i briga za buduće naraštaje. Erikson kreira koncept generativnosti koji predstavlja širi teorijski okvir u proučavanju motivacije za roditeljstvom. Čovek u svom razvoju prolazi kroz osam stadijuma pri čemu je svaki stadijum određen krizom koju je potrebno razrešiti da bi razvoj osobe mogao biti nastavljen u narednom stadijumu. Kriza podrazumeva konflikt dve suprodstavljene karakteristike, čije razrešenje može biti dvojako: uspešno, koje omogućava dalji razvoj ličnosti i neuspešno, kada je ego osobe ugrožen i povećanje rizika od stagnacije u razvoju ličnosti. Stadijumi imaju nepromenljivi redosled javljanja, koji je vezan za kalendarski uzrast osobe, pri čemi osoba mora da prođe kroz sve stadijume. U kontekstu razmatranja procesa motivacije za roditeljstvo i donošenja odluke da se postane roditelj najznačajniji su šesti stadijum (od 18. do 25. godine) - kriza intimnosti nasuprot izolaciji i sedmi stadijum (od 25. do 65. godine) - kriza generativnosti nasuprot stagnaciji. Odrasla mlada osoba u šestoj fazi razvoja, sa prethodno realizovanim razvojnim zadacima, uspostavlja trajne intimne odnose sa drugom osobom. U toj fazi je odrasla osoba spremna za proširivanjem svoje brige na potomstvo. Sedmi stadijum, obuhvta period koji odgovara srednjem životnom dobu, između dvadesetpete i šezdesetpete godine života, predstavlja najduži period u životu čoveka. Osnovni konflikt koji čovek rešava u ovom stadijumu je suprostavljanje generativnosti i stagnacije. Generativnost ne znači samo brigu o dobrobiti svog potomstva, već i brigu za kvalitet društva i okruženja i uslovau kojem će to potomstvo odrastati i živeti. Stvaralaštvo i produktivnost su takođe karakteristični za ovaj stadijum psihosocijalnog razvoja koji obuhvata sve ono što iz jedne generacije prelazi u drugu i što jedna generacija predaje drugoj (Erikson, 1984). Ovaj stepen u razvoju ličnosti čoveka se ogleda kroz odgajanje dece, njihovo vaspitanje i usmeravanje na putu ka odraslosti.Doneti odluku da se postane roditelj i prihvatiti roditeljsku ulogu jedna je od najvažnijih tranzicija koje se događaju u životu odraslog čovjeka. Prelaz sa intimnog odnosa dvoje ljudi u odnos dvoje ljudi koji se brinu o trećem, menja njihov međusobni odnos i menja i oba roditelja posebno. Kada se konflikt sedmog stadijuma ne razreši pozitivno, dolazi se u situaciju kada osoba ne uspeva da razvije motiv generativnosti, a

tada dolazi do stagnacije, odbacivanja drugih i preokupiranosti samim sobom i svojim ličnim potrebama. Takve osobe se brinu isključivo za sebe i za ono što može zadovoljiti njihove potrebe, mogu razviti potrebu za „pseudointimnošću“, pa će reagovati isključivo u skladu sa sopstvenim zahtevima, kao da su sami sebi dete (Erikson, 1984). Neki pojedinci kod kojih proces razvoja generativnosti nema poželjan ishod, ne razvijaju potrebu za formiranjem porodice i rađanjem dece. Motivi za roditeljstvo su nerazvijeni i potisnuti motivacijom za ispunjavanjem i zadovoljenjem ličnih životnih potreba i ciljeva.Koncept generativnosti, ovako sagledan može biti pre povezan s altruističnom i instrumentalnom motivacijom za roditeljstvo nego s fatalističnom i narcističnom motivacijom. Autori jednog od najobuhvatnijih modela generativnosti Mc-Adams i de St. Aubin (1992) za razliku od Eriksona, generativnost ne vezuju samo za srednje doba već navode da se ona javlja i razvija postepeno već tokom ranog odraslog doba. Razvojni zadatak koji podrazumeva realizaciju roditeljstva je značajan i u periodu koji po Eriksonu (1984) predhodi stadijumu generativnosti. Roditeljstvo je veoma složena pojava koja podrazumeva više aspekata kao što su motivacija za roditeljstvo i donošenje odluke da se postane roditelj, preuzimanje odgovornosti i brige oko dece, sistem vrednosti koji se tiče roditeljske uloge i njene realizacije, koji izgrađuje svaka osoba pod uticajem niza faktora. Na motivaciju za roditeljstvo, odnosno na potrebu da se osoba realizuje u roditeljskoj ulozi utiču brojni biološki, psihološki i socijalni činioci. Svi ti činioci imaju veoma značajnu ulogu u donošenju odluke o budućem roditeljstvu, ali i u realizaciji roditeljske uloge. Kao značajan činilac se izdvaja period kada dolazi do realizacije roditeljstva i dobijanja potomstva. Dobro odabrano vreme za dobijanje deteta kod oba roditelja može olakšati prihvatanje roditeljske uloge, odnosno majčinskog ili očinskog identiteta. Dobra socijalna podrška i adekvatno izgrađen roditeljski identitet obezbeđuju bolje uslove za ostvarivanje roditeljstva i povoljnije uslove za odrastanje i razvoj dece (Berk, 2008). Iako u savremenom društvu preovladavaju neki životni stilovi i vrednosni sistemi, koji na roditeljstvo ne gledaju kao na nešto što je očekivano i propisano, nešto što je neophodno na putu odrastanja i razvoja osobe, utešno je da još uviek većina mlađih odraslih osoba očekuje da će se realizovati u ovoj ulozi i očekuju da će im roditeljstvo doneti zadovoljstvom (Schaie & Willis, 2001). S obzirom na to da se motivacija za roditeljstvo može sagledavati kao pozitivna ili negativna dispozicija koja utiče na odluku za to da se postane roditelj (Miller 1994), namera ovog istraživanja je da se sagleda motivacija za roditeljstvo iz ugla negativne motivacije kod dve grupe mladih odraslih, grupe mladih odraslih osoba koji se nalaze na početku stadijuma generativnosti i onih koji su u stadijum koji mu neposredno prethodi, kao i da se sagledaju razlike uslovljene polom.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u toku novembra i decembra 2018. godine u dva grada sa okruženjem, Sremska Mitrovica i Čačak, Srbija.Uzorak istraživanja je činilo 261 ispitanik (žene 134-51,3%; muškarci 127-48,7%) uzrasta od 20 do 30 godina (AS=24,39; SD=3,159). Uzorak je podeljen na dva poduzorka mladih odraslih osoba: od 20 do 24 godine (143-54,8%) i od 25 do 30 godina (118-45,2%). Uzorak je bio

prigodan. Ispitanici su bili upoznati sa svrhom istraživanja. Ispitivanje je bilo anonimno.

Instrumenti istraživanja

Za ispitivanje motivacije za roditeljstvom je korišćena je Subskala negativne motivacije za roditeljstvo iz CMS - Childbearing Motivations Scale (Guedes et al., 2015), koja se sastoji iz Subskale pozitivne motivacije za roditeljstvo (26 ajtema) i Subskale negativne motivacije za roditeljstvo (21 ajtem). Korišćena subskala ima izdvojenih pet faktora: teret odgajanja dece i nezrelost (6 ajtema), socijalna i ekološka zabrinutost (4 ajtema), bračni stres (4 ajtema), finansijski problemi i ekonomska ograničenja (4 ajtema) i zabrinutost zbog fizičke patnje i slike tela (3 ajtema). Pouzdanost izdvojenih pet faktora, je zadovoljavajuća, Krombah α se kreće u rasponu od 0,770 do 0,900. Ispitanici na petostepenoj skali izražavaju svoje slaganje sa navedenim razlozima koji ih usmeravaju u odluci da ne postanu roditelji (1-uopšte ne zbog toga, 2-pomalo zbog toga, 3-i da i ne, 4-uglavnom zbog toga i 5-sasvim sigurno zbog toga).

REZULTATI

U istraživanju koje je sprovedeno, u konačnom uzorku se našao 261 ispitanik. U Tabeli 1 su prikazani deskriptivni pokazatelji za faktore Subskale negativne motivacije za roditeljstvo, kao i njihova pouzdanost.

Tabela 1. Deskriptivni pokazatelji i pouzdanost faktora Subskale negativne motivacije za roditeljstvo

Table 1. Descriptive indicator and factor confidence of Subscale negative motivation for parenting

faktor	N	N ajtema	Min.	Max.	AS	SD	α
teret odgajanja dece i nezrelost	261	6	6	30	10,51	4,719	0,812
socijalna i ekološka zabrinutost	261	4	4	20	7,94	3,519	0,785
bračni stres	261	4	4	18	6,03	3,009	0,825
finansijski problemi i ekonomska ograničenja	261	4	4	20	8,19	3,727	0,840
zabrinutost zbog fizičke patnje i slike tela	261	3	3	15	4,55	2,252	0,700

Na osnovu prikazanih pokazatelja može se zaključiti da ispitanici postižu niže rezultate u odnosu na teorijski prosek za pojedine faktore. Na pojedinim faktorima kao što su:socijalna i ekološka zabrinutost, finansijski problemi i ekonomska ograničenja, skorovi osciliraju bliže teorijskom proseku faktora. Najniži skor ispitanici, u odnosu na teorijski prosekfaktora, ispitanici postižu na faktoru zabrinutost zbog fizičke patnje i slike tela, koji ujedno ima i najnižu pouzdanost. Pouzdanost faktora izražena Krombah α dobijena u ovom istraživanju je zadovoljavajuća i u skladu sa rezultatima dobjinenim istraživanjem prilikom konstrukcije CMS (Guedes et al., 2015). Međusobna korelacija faktora je prikazana u Tabeli 2.

Tabela 2. Korelacija faktora Subskale negativne motivacije za roditeljstvo
Table 2. Factor correlation of Subscale negative motivation for parenting

Faktor		1	2	3	4	5
teret odgajanja dece i nezrelost	Pirsonov koef.	1	0,737**	0,553**	0,627**	0,596**
	p		0,000	0,000	0,000	0,000
socijalna i ekološka zabrinutost	Pirsonov koef.	0,737**	1	0,515**	0,688**	0,497**
	p	0,000		0,000	0,000	0,000
bračni stres	Pirsonov koef.	0,553**	0,515**	1	0,409**	0,604**
	p	0,000	0,000		0,000	0,000
finansijski problemi i ekonomska ograničenja	Pirsonov koef.	0,627**	0,688**	0,409**	1	0,342**
	p	0,000	0,000	0,000		0,000
zabrinutost zbog fizičke patnje i slike tela	Pirsonovkoef.	0,596**	0,497**	0,604**	0,342**	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	

**Korelacija je značajna na nivou 0,01

Dobijena korelacija između pet faktora Subskale negativne motivacije za roditeljstvo, prikazana Pirsonovim koeficijentom korelacije, na nivou značajnosti $p<0,01$, se kreće u rasponu od srednje do dosta visoke korelacije. Ovo upućuje na to da je u ovom istraživanju dobijena korelacija viša u većini međukorelacija nego prilikom konstrukcije CMS (Guedes et al., 2015).
Poređene su grupe ispitanika formiranih po polu i uzrasnoj kategoriji, značajnost razlikaprikazana je u Tabeli 3 i 4.

Tabela 3. Testiranje značajnosti razlika ispitivanih faktora u odnosu na pol ispitanika
Table 3. Testing the significance of the differences of factors in regard to gender of participants

Faktor	pol ispitanika	AS	SD	SG	p
teret odgajanja dece i nezrelost	ženski	9,98	3,627	0,472	0,021
	muški	**10,69**	5,075	0,370	
socijalna i ekološka zabrinutost	ženski	7,90	3,414	0,293	0,839
	muški	7,98	3,638	0,323	
bračni stres	ženski	5,66	2,823	0,244	0,041
	muški	**6,43**	3,159	0,280	
finansijski problemi i ekonomska ograničenja	ženski	8,25	3,656	0,316	0,783
	muški	8,13	3,816	0,339	
zabrinutost zbog fizičke patnje i slike tela	ženski	4,54	2,151	0,186	0,959
	muški	4,56	2,363	0,210	

Rezultati istraživanja ukazuju na to da postoje statistički značajne razlike u odnosu na pojedine faktore kod dva poduzorka istraživanja formiranih prema polu. Muški ispitanici imaju više izraženu negativnu motivaciju za roditeljstvom od žena i to na faktorima: teret odgajanja dece i nezrelost i bračni stres.

Tabela 4. Testiranje značajnosti razlika ispitivanih faktora u odnosu na uzrast ispitanika
Table 4. Testing the significance of the differences of factors in regard to chronological age of participants

Faktor	uzrast ispitanika	AS	SD	SG	p
teret odgajanja dece i nezrelost	20-24	**11,26**	5,284	0,442	0,005
	25-30	9,60	3,751	0,3452	
socijalna i ekološka zabrinutost	20-24	**8,46**	3,749	0,3132	0,008
	25-30	7,31	3,117	0,287	
bračni stres	20-24	6,20	3,209	0,268	0,341
	25-30	5,84	2,749	0,253	
finansijski problemi i ekonomska ograničenja	20-24	**8,57**	3,928	0,329	0,034
	25-30	7,74	3,430	0,316	
zabrinutost zbog fizičke patnje i slike tela	20-24	4,75	2,442	0,204	0,121
	25-30	4,31	1,982	0,182	

Dobijeni rezultati testiranjem razlika među grupama svrstanim u dve uzrasne kategorije od 20 do 24 i od 25 do 30 godina ukazuju na to da postoje statistički značajne razlike u odnosu na faktore: teret odgajanja dece i nezrelost, socijalna i ekološka zabrinutost finansijski problemi i ekonomska ograničenja, pri čemu je negativna motivacija za roditeljstvom izraženija kod mlađe uzrasne grupe.

DISKUSIJA

Na prigodnom uzorku koji je činio 261 ispitanik mlađeg i srednjeg odraslog doba, ujednačenog po polu, sprovedeno je istraživanje sa ciljem da se sagleda motivacija za roditeljstvo. U ovom istraživačkom segmentu pažnja je bila usmerena na posmatranje izraženosti negativnih faktora motivacije za roditeljstvo. Korišćen je deo instrumenta CMS - Childbearing Motivations Scale (Guedes et al., 2015), Subskala negativne motivacije za roditeljstvo koja je sačinjena od pet faktora, čija je pouzdanost zadovoljavajuća. Vrednosti ovih faktora su sagledavani na celom uzorku i upoređivane su razlike u visini skorova dobijenih na poduzorcima formiranim po polu i uzrastu. U skladu sa istraživačkim ciljem, sagledavano je postignuće ispitanika na pet faktora negativne motivacije za roditeljstvo, instrumenta CMS. Pet faktora se odnose na negativnu motivaciju koja se odnosi na: teret odgajanja dece i nezrelost, socijalnu i ekološku zabrinutost, bračni stres, finansijske probleme i ekonomska ograničenja, zabrinutost zbog fizičke patnje i slike tela. Na osnovu dobijenih vrednosti na pojedinim faktorima može se zaključiti da ispitanici postižu niže rezultate u odnosu na teorijski prosek za pojedine faktore, što ukazuje na to da negativna motivacija nije preterano izražena. Na pojedinim faktorima kao što su: socijalna i ekološka zabrinutost, finansijski problemi i ekonomska ograničenja, skorovi osciliraju bliže teorijskom proseku faktora. Ovo ukazuje na to da ispitanici imaju nešto više izraženu negativnu motivaciju za roditeljsvo u domenu ovih faktora. Na ispitanike demotivišuće utiču finansijski problemi ekonomska ograničenja koja su svakako u ovom okruženju veoma izražena. Ispitanici u procesu odlučivanja na roditeljstvo, značajnim procenjuju finansijske uslove i ekomomske mogućnosti. Usled zabrinutosti zbog društvenih izazova za buduće potomstvo koje loše može uticati na njihov razvoj, kod ispitanika je

takođe povećana negativna motivacija. Pouzdanost faktora izražena Krombah α, zadovoljavajućaje i u skladu sa rezultatima dobjenim u istraživanju prilikom konstrukcije CMS (Guedes et al., 2015). Faktori negativne motivacije za roditeljstvo su stavljeni u odnos međusobne korelacije Dobijena korelacija između pet faktora Subskale negativne motivacije za roditeljstvo, prikazana Pirsonovim koeficijentom korelacije, kreće se u rasponu od srednje do dosta visoke korelacije. Ovo upućuje na to da je u ovom istraživanju dobijena korelacija viša u većini nego prilikom konstrukcije CMS (Guedes et al., 2015). Međusobna korelacija pet faktora takođe upućuje na veću korelaciju određenih faktora. Najveća korelacija je između faktora: teret odgajanja dece i nezrelost i socijalna i ekološka zabrinutost, ali i faktora finansijski problemi i ekonomska ograničenja. Analizirajući sadržaj ajtema ovih faktora, može se izvesti zaključak da je sadržaj sličniji, nego kod preostala dva faktora, te da je to verovatno razlog visokih koeficijenata korelacije. Jedan od ciljeva istraživanja je bio da se uporede vrednosti na Subskali negativne motivacije za poduzorke formirane po polu. Rodne uloge su u savremenom društvu pretrpele dosta promena i uloga žene i majke je mnogo zahtevija nego pre nekoliko decenija. Mada u ranijim periodima nije u potpunosti bila uočljiva i jednoznačna povezanost pola i motivacije za roditeljstvom (Kapor-Stanulović, 1985). Žene se sada duže školuju i imaju želju da se realizuju u svetu rada, da razvijaju svoje profesionalne kompetencije i karijeru. Sve ovo odlaže prvi porođaj (Schytt, 2014). Uloga muškarca i oca je takođe pretrpela promene u određenoj meri. Stil života savremenih mladih ljudi je okarakterisan sve većom potrebom da se fokusiraju na lične potrebe i težnje, što takođe odlaže roditeljstvo. Rezultati istraživanja ukazuju na to da postoje statistički značajne razlike u odnosu na pojedine faktore kod dva poduzorka istraživanja formiranih prema polu. Muški ispitanici ovog istraživanja imaju više izraženu negativnu motivaciju za roditeljstvom od žena i to na faktorima: teret odgajanja dece i nezrelost i bračni stres. Možda se usled tranzicije u društvu, nepovoljnih socioekonomskih okolnosti i neizvesnosti, koja je karakteristična za ovo okruženje i našu zemlju, kod muškaraca razvija nesigurnost u nameri realizacije roditeljske uloge i izgradnje očinskog identiteta.Uzorak istraživanja su činile mlade osobe starosti od 20 do 30 godina. U skladu sa Eriksonovom (1984) podelom stadijuma, formirani su poduzorci mladih odraslih i mladih koji su u srednjem dobu. Sagledavane su razlike u skorovima koje su postigle ove dve grupe. Potvrđena je razlika u odnosu nafaktore: teret odgajanja dece i nezrelost, socijalna i ekološka zabrinutost finansijski problemi i ekonomska ograničenja, pri čemu je negativna motivacija za roditeljstvom izraženija kod mlađe uzrasne grupe. Mlađe osobe, još nespremne da se realizuju u roditeljskoj ulozi, su i manje motivisane. Sa uzrastom, kako se može videti negativana motivacija za roditeljstvom se smanjuje. Početni period generativnosti je obeležen ovim smanjenjem negativne motivacije. Ovaj podatak je donekle ohrabrujući, da iako preovladavaju neki životni stilovi i vrednosni sistemi, koji na roditeljstvo ne gledaju kao na nešto što je očekivano i propisano, nešto što je neophodno na putu odrastanja i razvoja osobe, utešno je da još uvek većina mlađih odraslih osoba na pragu generativnosti nema rast negativne motivacije za roditeljstvo i da ipakpretpostavlja da će se realizovati u ovoj ulozi (Schaie & Willis, 2001). Za mlado odraslo doba se ipak pretpostavljaju i neki drugi razvojni zadaci kao što su pronalaženje partnera, završetak školovanja, pa odlaganje roditeljstva u ovom stadijumu i nije neočekivano. Neophodno je prethodno realizovati i ove razvojne

zadatke jer dobro odabrano vreme za dobijanje deteta može olakšati prihvatanje roditeljske uloge, odnosno roditeljstva. Ovo je saglasno i sa tim da dobra socijalna podrška i adekvatno izgrađen roditeljski identitet obezbeđuju bolje uslove za ostvarivanje roditeljstva i povoljnije uslove za odrastanje i razvoj dece (Berk, 2008). Ovo istraživanje je deo obimnijeg istraživanja, ali samo po sebi ima neka ograničenja koja u narednoj fazi mogu biti prevaziđena, što i predstavlja dalju smernicu u radu. Uzorak je bio prigodan, sa potrebom da se reprezentativnost, brojem ispitanika poveća. Neophodno bi bilo uzeti u razmatranje i sociodemografske varijable, koje se mogu dovesti u vezu sa visinom negativne motivacije za roditeljstvo. Takođe treba sagledati odnos pozitivne motivacije za roditeljstvom, ali i neke osobine ličnosti za koje se pretpostavlja da mogu stajati u uzajamnom odnosu sa oba aspekta motivacije za roditeljstvom.

ZAKLJUČCI

Može se zaključiti, sasvim nesumnjivo, da su razlozi zbog kojih ljudi žele decu različiti. U osnovisvih razloga stoji ljudska potreba koja se tiče generativnosti, ali realizacija zavisi od odluke koju osoba donese – da li da postane roditelj ili ne. Značajan je broj činilaca koji utiču na ovu odluku i u mnogome zavise od društvenog okruženja u kom ta osoba odrasta i živi. Motivacija, pa i motivacija za roditeljstvom, kao pokretački faktor, delom takođe zavisi od okruženja, socioekonomske situacije, vladajućih stavova u toj oblasti, trendova življenja…Socijalna politika jedne zemlje koja se suočava sa padom nataliteta i smanjenja fertiliteta, pored drugih značajnih faktora, trebalo bi da izradi plan i sistem podrške u ovom značajnom životnom segmentu mladih, upravo sagledavanjem negativnih aspekata koji utiču na motivaciju za roditeljstvom. Otklanjanjem ometajućih faktora, koji negativno utiču ili odlažu odluku da se postane roditelj, verovatnoća da ishod odluke bude pozitivan ili da odluka bude ranije doneta, povećava se.

LITERATURA

1. Adler, M. A. (1997). Social Changeand Declinesin Marriageand Fertilityin Eastern Germany. *Journal of Marriage and the Family*, 59(1), 37-49. doi:10.2307/353660.
2. Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Guedes, M., Pereira, M., Pires, R., Carvalho, P., & Canavarro, M. C. (2015). Childbearing Motivations Scale: Construction of a New Measure and its Preliminary Psychometric Properties. *Journal of Child and Family Studies*, 24(1), 180-194. DOI 10.1007/s10826-013-9824-0.
4. Erikson, E. (1984). *Childhood and Society*. London: Triad Paladin.
5. Kapor- Stanulović, N. (1985). *Psihologija roditeljstva.* Beograd: Nolit.
6. McAdams, D. P. & de st. Aubin, E. (1992). A Theory of Generativly and Its Assessment through Self-Report, Behavioral Acts and Narrative Themesin Autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003-1015. doi:10.1037/0022-3514.62.6.1003.
7. Miller, W. B. (1994). Childbearing motivations, desires and intentions: A theoretical framework. *Genetic, Social & Social Psychology*, 120(2), 223-253.

8. Mills, M., Rindfuss, R. R., McDonald, P., & Velde, E. (2011). Why do people postpone parenthood? Reasons and social policy incentives. *Human Reproduction Updat*e, 17(6), 848-860. doi:10.1093/humupd/dmr026.
9. Republički zavod za statistiku, Republika Srbija. Preuzeto 10.04.2019. sa http://data.stat.gov.rs/Home/Result/180706?languageCode=sr-Latn.
10. Schaie, K. W. & Willis, S. L. (2001). *Psihologija odrasle dobi i starenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Schytt, E., Nilsen, A. B. V., & Bernhardt, E. (2014). Still childless at the age of 28 to 40 years: a cross-sectional study of swedish women's and men's reproductive intentions. *Sexual & Reproductive Healthcare*, 5(1), 23-29.

INTERNALIZIRANI I EKSTERNALIZIRANI PROBLEMI KOD HRONIČNO HOSPITALIZIRANE DJECE I ADOLESCENATA

INTERNALIZED AND EXSTERNALIZED PROBLEMS WITH CHILDREN HOSPITALIZED CHILDREN AND ADOLESCENTS

Adela JAHIĆ, Meliha BIJEDIĆ, Lejla KURALIĆ-ČIŠIĆ
Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Cilj istraživanja je ispitivanje i pojašnjavanje promjena koje se dešavaju kod djece i adolescenata koja su hronično hospitalizirana, a kroz prisustvo teškoća u prilagođavanju u vidu internaliziranih i eksternaliziranih problema. Istraživanje je provedeno na Klinici za dječije bolesti Univerzitetsko-kliničkog centra u Tuzli u Bosni i Hercegovini, obuhvaćeno je 120 ispitanika oba spola, dobi od 12 do 18 godina koji su hronično hospitalizirani. Ispitanici su podijeljeni u dvije skupine: djeca i adolescenti. U istraživanju je korišten mjerni instrument Reynolds Adolescent Adjustment Screening Inventory – RAASI. Za hroničnu hospitalizaciju, u svrhu istraživanja korišten je kriterij učestalosti hospitalizacije ispitanika, gdje je za minimalnu učestalost određeno 4 puta bolničko liječenje u toku jedne godine sa najmanje 3 mjeseca ukupnog vremena provedenog u bolnici. Pošlo se od hipoteze da će se prema dimenzionalnim sistemima klasifikacije dobiti precizna distinkcija između internaliziranih i eksternaliziranih poremećaja u populaciji hronično hospitalizirane djece i adolescenata. U odnosu na područja prilagođenosti prikazani su deskriptivno-statistički parametri za: antisocijalno ponašanje, problemi kontrole bijesa, emocionalne teškoće, pozitivan stav prema sebi i ukupna prilagođenost. Dobivene su veće prosječne vrijednosti T-skora kod antisocijalnog ponašanja i problema kontrole bijesa kod muških u odnosu na ženske ispitanike. Kod subskale emocionalni problemi u grupi veće prosječne vrijednosti T-skora imaju ženski u odnosu na muške ispitanike. Rezultati faktorske analize ukazuju na postojanje četiri snažna faktora, sa eventualno još jednim faktorom manje jačine koji se malo izdiže iznad ostalih. Izdvojeni faktori predstavljaju determinante internaliziranih i eksternaliziranih problema.

Ključne riječi: hronična hospitalizacija, internalizirani i eksternalizirani problemi, prilagođavanje, djeca, adolescenti

ABSTRACT
The aim of the study is to examine and clarify the changes that occur in children and adolescents who are chronically hospitalized, and in the presence of difficulties in adapting to internalized and outsourced problems. The study was conducted at the Pediatric Disease Clinic of University Clinical Center in Tuzla in Bosnia and Herzegovina, involving 120 subjects of both sexes, 12 to 18 years of age who were chronically hospitalized. Subjects were divided into two groups: children and adolescents. Reynolds Adolescent Adjustment Screening Inventory - RAASI was used in the study. For chronic hospitalization, the criterion for the frequency of hospitalization of the examinees was used for the purpose of the study, where for a minimum frequency 4 times hospital treatment was performed during one year with at least 3 months of

total time spent in the hospital. Regarding the areas of adaptation, descriptive-statistical parameters are presented for: antisocial behavior, problems of control of anger, emotional difficulties, positive attitude toward oneself and total adaptation. t-score average values were higher in the case of antisocial behavior and problem control of anger in males compared to female respondents. In the subcalculate, the emotional problems in the group of higher average values of the t-scale are female compared to male respondents. The results of factor analysis point to the existence of four strong factors, with possibly another factor of lesser strength that rises slightly above the others. Featured factors represent the determinants of internalized and outsourced problems.

Key words: chronic hospitalization, internalised and externalised problems, adaptation, children, adolescents

UVOD

Iskustva u djetinjstvu imaju ključnu ulogu u razvoju psihičkog zdravlja odrasle osobe (Davidson & Neale, 2002). Bolest djeteta je izuzetno jak stresor koji usljed čestih i dugotrajnih hopitalizacija ima za posljedicu odvajanje djeteta iz njegovog primarnog okruženja i nerijetko osoba s kojim ima jake veze. Način na koji se djeca i adolescenti suočavaju s bolešću ovisi najprije od specifičnosti same bolesti, kao i o dobi i spolu djeteta. S tim što se mora navesti da isti stresni događaj prouzrokovan bolešću, ne mora na jednak način utjecati na svu djecu. Kod neke djece koja su izložena čestim hospitalizacijama, taj stresogeni faktor može biti pokretač razvoja poremećaja prilagođavanja, simptome dječijeg reagiranja na stresne događaje u dvije osnovne skupine: internalizirane i eksternalizirane. Eksternalizirani simptomi češće se javljaju kod dječaka, a tipično ih prati nedovoljno kontrolirano, ekscesivno ponašanje, te se odnose na subskale delinkventnog ponašanja i agresivnosti. Za njih su karakteristična ponašanja kojima se krše pravila, kao i agresivna ponašanja. Istraživanja koja su proučavala dječje eksternalizirane probleme pokazuju kako se oni povezuju s nesposobnošću izražavanja i reguliranja negativnih emocija i poremećaja pažnje. Internalizirani simptomi češće se javljaju kod djevojčica, a uključuju fobije, brige, bolove u trbuhu, povlačenje, mučninu, povraćanje, kompulziju, nesanicu, osamljivanje, depresiju i plač. Za djecu s ovim simptomima karakteristično je pretjerano kontrolirano ponašanje, prisutnost određenih deficita u ponašanju ili emocionalna inhibicija. Anksioznost i depresivnost, koji su tipični internalizirani problemi, nalaze se među češćim problemima koji zahvataju djecu i adolescente (Brumariu & Kerns, 2010) a njihov utjecaj na javno zdravlje izuzetno je značajan (Slemming et al., 2010). Mnogi roditelji i zdravstveni radnici nisu svjesni mogućeg lošeg utjecaja hronične bolesti i hronične hospitalizacije na psihičko zdravlje djece i adolescenata. Razumijevajući potrebe djeteta i adekvatne načine postupanja s djecom i adolescentima, medicinsko osoblje, u korelaciji s roditeljima, može umanjiti opterećenje i strah te spriječiti pojavu nekih smetnji, a samim tim omogućiti normalan razvoj djeteta. Djetetu je važno omogućiti uvjete za razvijanje sopstvene, jedinstvene ličnosti uz odgovarajući stupanj slobode i poticanja na razvoj, jer zadovoljenje potrebe za samoostvarivanjem doprinosi razvoju dječje samostalnosti, a često i stvaralaštva. Bowlby (1982) smatra da na ranom uzrastu dijete razvija unutarnji radni model svojih odnosa sa primarnom osobom koja ga odgaja i da taj model perzistira tokom cijelog života. Sigurna privrženost kod djeteta

utječe na razvoj samopoštovanja i doprinosi većoj socijalnoj kompetenciji dok nesigurna privrženost utječe na izgrađivanje negativne slike o sebi. Osnovni cilj ovog istraživanja je ispitivanje i pojašnjavanje promjena koje se dešavaju kod djece i adolescenata koja su hronično hospitalizirana, a kroz prisustvo teškoća u prilagođavanju u vidu internaliziranih i eksternaliziranih problema. Pošlo se od hipoteze da će se prema dimenzionalnim sistemima klasifikacije dobiti precizna distinkcija između internaliziranih i eksternaliziranih poremećaja u populaciji hronično hospitalizirane djece i adolescenata.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na Klinici za dječije bolesti Univerzitetsko-kliničkog centra u Tuzli. Obuhvaćeno je 120 ispitanika oba spola, dobi od 12 do 18 godina koji su hronično hospitalizirani. Ispitanici su podijeljeni u dvije skupine: djeca i adolescenti. Za hroničnu hospitalizaciju, u svrhu istraživanja korišten je kriterij učestalosti hospitalizacije ispitanika, gdje je za minimalnu učestalost određeno 4 puta bolničko liječenje u toku jedne godine sa najmanje 3 mjeseca ukupnog vremena provedenog u bolnici. Analizom arhivske građe, odnosno dosijea ispitanika uočeno je da se radi o ispitanicima koji su od samog rođenja ili najranije dobi usljed hronične bolesti bili često podvrgavani hospitalnom liječenju. Prosječan broj hospitalizacija kod ispitanika iz skupine „djeca“ je iznosio 8 hospitalizacija u toku jedne godine sa ukupnom dužinom boravka u bolnici u toku jedne godine, u prosjeku od 3 do 6 mjeseci. Prosječan broj hospitalizacija iz skupine „adolescenti“ su 4 hospitalizacije u toku jedne godine, sa ukupnom dužinom boravka u bolnici u toku jedne godine, u prosjeku od 3 do 4 mjeseca.

Mjerni instrument

U istraživanju je korišten mjerni instrument Reynolds Adolescent Adjustment Screening Inventory - RAASI. RAASI je kratko skrining mjerenje psihološke prilagođenosti adolescenata. Test se sastoji od ukupno 32 čestice koji daju skorove na četiri skale koje uključuju eksternalizirane i internalizirane probleme, usmjerene su na aktuelnu prilagođenost adolescenata: antisocijalno ponašanje (Antisocial Behaviour-AB), problemi kontrole bijesa (Anger Control Problems-AC), emocionalne teškoće (Emotional Distress-ED), kao i samopoštovanje i socijalna inhibicija (Positive Self-PS).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je bilo na dobrovoljnoj bazi uz uzimanje ličnih podataka ispitanika, te uz obvezan pristanak roditelja. Instrukcije i pitanja su prilagođeni educiranosti djece na razini trećeg razreda. Najprije su provjerene ispitanikove sposobnosti čitanja i razumijevanja pročitanog. U istraživanju su ispoštovani etički principi u radu sa djecom i adolescentima. Prije provođenja istraživanja dobivena je saglasnost Klinike za dječije bolesti Univerzitetsko-kliničkog centra Tuzla (u daljem tekstu UKC), saglasnost Ureda za naučno istraživački rad UKC-a, te saglasnost Etičkog komiteta UKC-a za provođenje istraživanja.

Metode obrade podataka
Podaci dobiveni ovim istraživanjem obrađeni faktorskom analizom.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prilikom obrade podataka uzorak ispitanika je podijeljen na ispitnu grupu „djeca“ i ispitnu grupu „adolescenti“. Razlike između djece i adolescenata su urađene prema područjima prilagođenosti RAASI mjernog instrumenta. U odnosu na područja prilagođenosti prikazani su deskriptivno-statistički parametri za: antisocijalno ponašanje, problemi kontrole bijesa, emocionalne teškoće, pozitivan stava prema sebi i ukupna prilagođenost.

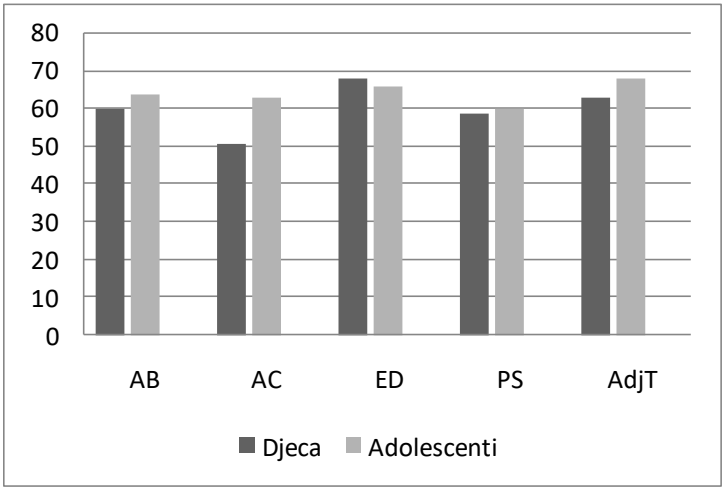
Tabela 1. Obilježja područja prilagođenosti u odnosu na dob
Table 1. Characteristics of age-specific adaptation areas

Područja	Ispitanici	M	SD	Min	Max	Rx	P25	P50	P75
AB	**Djeca**	60,65	10,88	39,00	82,00	43,00	52,75	60,00	69,00
	Adolescenti	65,00	15,60	38,00	93,00	55,00	52,00	63,00	79,00
AC	**Djeca**	51,27	12,51	34,00	82,00	48,00	41,00	50,00	60,00
	Adolescenti	63,26	13,86	34,00	84,00	50,00	53,00	65,00	75,75
ED	**Djeca**	68,42	9,72	34,00	81,00	47,00	64,50	72,00	6,00
	Adolescenti	66,84	12,51	42,00	88,00	46,00	57,00	70,50	77,00
PS	**Djeca**	60,84	14,90	33,00	85,00	52,00	50,00	59,00	72,75
	Adolescenti	59,97	13,91	35,00	84,00	49,00	47,00	59,00	71,00
AdjT	**Djeca**	63,81	7,02	41,00	77,00	36,00	61,00	66,00	68,00
	Adolescenti	68,10	9,55	51,00	87,00	36,00	62,75	67,50	75,50

Legenda: AB (antisocijalno ponašanje); AC (problemi kontrole bijesa); ED (emocionalne teškoće); PS (pozitivan stav prema sebi); AdjT (ukupna prilagođenost)

Kada su u pitanju razlike prema spolu, u grupi „djeca“ dobivene su veće prosječne vrijednosti T-skora kod antisocijalnog ponašanja i problema kontrole bijesa kod muških u odnosu na ženske ispitanike. Ista je situacija i u okviru grupe „adolescenti“. Kod subskale emocionalni problemi u grupi „djeca“ veće prosječne vrijednosti T-skora imaju ženski u odnosu na muške ispitanike. Identična situacija je i u okviru grupe „adolescenti“. Izuzetno visoki skorovi na subskalama RASSI mjernog instrumenta upotrijebljenog za procjenu hronično hospitalizirane djece i adolescenata upućuju na širok spektar simptoma koji upućuju na emocionalne probleme, antisocijalna ponašanja i nemogućnost kontrole bijesa. Na ovim subskalama su skorovi visoki i kreću se od 50 do 68. Na subskali Emocionalne teškoće su zabilježeni visoki skorovi kod djece i adolescenata i kreću od 68,42 za djecu do 66,84 za adolescente, dok je najfrekventnija varijabla u ovom području „mnogo sam brinuo zbog budućnosti“ sa 66,13% potvrdnih odgovora. Hronična hospitalizacija veoma je jak stresor za djecu i adolescente te ostavlja posljedice kako na ponašajnoj tako i emocionalnoj razini. Najveći postotak slaganja sa iskazima u području antisocijalnog ponašanja kod djece je zabilježen kod kršenja pravila u školi sa 59,68% potvrdnih odgovora. Ovakav podatak upućuje na

visoku razinu neprilagođenosti hronično hospitalizirane djece školskom sistemu, kao i potrebu za adekvatnim sociopedagoškim djelovanjem.



Slika 1. Prosječni T-skorovi prema područjima prilagođenosti
Figure 1. Average T-gradients by area of customization

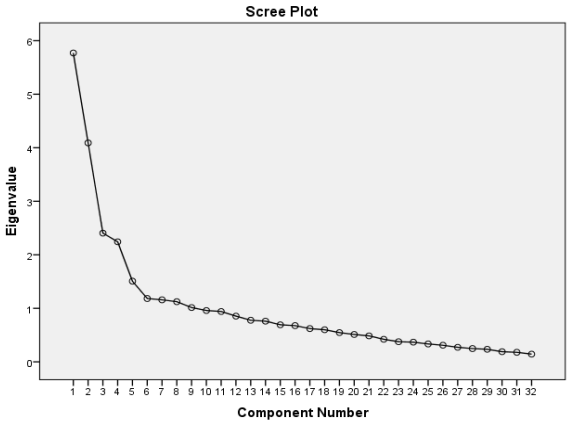
Istraživanje koje su sproveli Mash & Barkley (2003) navode da je prevalenca problema u djetinjstvu općenito visoka, ali da te procjene variraju s obzirom na prirodu poremećaja, kriterije korištene za definiranje problema, a ovisne su i o dobi i spolu djeteta, metodi prikupljanja inforamcija (intervijui, upitnici) i o izvoru podataka (roditelj, dijete). Prosječan T-skor problema kontrole bijesa kod adolescenata je 63,26. Kod emocionalnih teškoća prosječan T-skor je 66,84 boda, dok je kod pozitivnog stava prema sebi 59,97 bodova. Prosječan T-skor ukupne prilagođenosti je 68,10 bodova. Prema tome, vidljivo je da je nešto veći prosječan T-skor ukupne prilagođenosti kod adolescenata u odnosu na djecu. Istraživanja koja su ispitivala eksternalizirane simptome kod dječaka i djevojčica Mash & Barkley (2003) navode da u raznim kulturama dječaci pokazuju više impulsivnosti, borbenosti i drugih nekontrolisanih ponašanja nego djevojčice. Achenbah et al., (2001) mišljenja su da su rodne razlike općenito male. Njhova istraživanja naglašavaju razlike u vrsti agresije koja se javlja u periodu adolescencije. Tako su kod dječaka zastupljeniji eksternalizirani problemi sa otvorenim oblicima agresivnost, uključujući fizičko nasilje, dok su kod djevojčica oblici agresivnosti usmjereni prema drugim osobama u smislu ogovaranja, ignorisanja i slično. Dodatno, ohrabrivanje poslušnosti i spolno stereotipnih aktivnosti kod djevojčica mogu dovesti do veće submisivnosti i zavisnosti od mišljenja drugih (Macuka, 2008). Slično istraživanje s ciljem utvrđivanja prilagođenosti adolescenata u odnosu na spol sproveli su Hampel & Petermann (2006). Ovi autori su, takođe, koristili RAASI za procjenu prilagođenosti i došli do zaključka da su kod djevojaka učestaliji internalizirani problemi, od niskog samopoštovanja do anksioznosti. Djevojke adolescentice su u većoj mjeri sklonije i somatizaciji (Kozjak Mikić i Perinović, 2008). Postoji mogućnost prognoze psihosomatskih poteškoća temeljem procjena efikasnosti pojedinih načina na koje se adolescenti suočavaju sa svakodnevnim problemima. Najkarakterističniji momenat u izražavanju burnih emocija kod adolescenata jeste brzina kojom emocije nastaju i brzina kojom jedna emocija zamjenjuje drugu (Ninčević, 2009). Kod internaliziranih problema dominira anksiozni poremećaj koji je

prisutan kod 6-8% djece i adolescenata, pa bi to bio najčešći poremećaj u djetinjstvu. Bernstein & Borchardt (prema Wenar, 2002) navode da su anksiozni poremećaji među najčešćim poremećajima dječje i adolescentne dobi, istraživanjima je utvrđeno da se javljaju kod 8 do 9% opće populacije. Istraživanje koje su proveli Last, Perin & Kadzin (1992; prema Albano, Causey, & Carter, 2001) pokazalo je da je dob pojavljivanja anksioznog poremećaja zbog separacije 7,5 godina, za jednostavne fobije 8,4 godine, a za poremećaj s pretjeranom anksioznošću 8,8 godina. U Tabeli 2. prikazano je 5 komponenti izdvojenih faktorskom analizom.

Tabela 2. Matrica faktorskih težina (Pattern Matrix)
Table 2. Factor weight matrix (Pattern Matrix)

		Component				
		1	2	3	4	5
T30	Teško sam se koncentrisao/la.	0,729				
T18	Bio/la sam vrlo usamljen/a	0,690				0,469
T27	Mnogo sam brinuo/la zbog budućnosti.	0,669				
T20	Bio/la sam vrlo napet-a	0,648				
T29	Bio/la sam uznemiren/a.	0,643				
T28	Imao/la sam problem da zaspim.	0,616				-0,328
T22	Bio/la sam nervozan-na.	0,596				0,498
T26	Bio/la sam zabrinut/a zbog mnogo stvari.	0,590				
T23	Osjećao/la sam se depresivno ili tužno.	0,574				
T31	Osjećao/la sam da plačem bez razloga.	0,552				
T11	Bio/la sam vrlo ljut/a.		0,743			
T5	Gubio/la sam živce		0,743			
T7	Raspravljam se sa odraslim osobama		0,742			
T1	Nekada sam bio/la toliko ljut/a da sam bacao/la stvari u školi i kod kuće		0,695			
T10	Kada mi je neko rekao da uradim nešto, uradio/la sam suprotno.		0,691			-0,328
T12	Osjećao/la sam kao da se svetim drugima.		0,611			
T2	Raspravljao/la sam se sa nastavnicima ili roditeljima		0,496			0,412
T6	Bio/la sam zadovoljan/na sobom			0,727		
T16	Uživao/la sam u upoznavanju novih ljudi			0,704		
T19	Bilo mi je zabavno sa prijateljima			0,680		
T4	Uživao/la sam da budem sa prijateljima ili porodicom			0,667		
T1	Osjećao/la sam da je sve OK (u redu) u mom životu			0,618		
T8	Radio/la sam ono što su mi odrasli rekli		0,306	0,473		
T32	Uradio/la sam nešto za šta znam da je loše				0,774	
T24	Ostajao/la sam napolju, a da ne kažem roditeljima gdje sam bio/la.				0,690	
T13	Kršio/la sam pravila ponašanja u školi i kod kuće.				0,648	
T13	Uradio/la sam stvari koje su zakonom zabranjene				0,620	
T14	Noću sam ostajao/la duže napolju nego što mi je dozvoljeno				0,602	
T3	Koristio/la sam droge ili alkohol				0,570	
T21	Upadao/la sam u nevolje u školi.				0,555	
T25	Nisam učio/la niti radio/la domaće zadatke.				0,508	
T9	Radio/la sam neke stvari koje uznemiravaju druge osobe.		0,472			0,509

U svrhu utvrđivanja prikladnosti podataka za provođenje faktorske analize izračunati su Bartlettov test i Keiser-Meyer-Olkinova (KMO) mjera prikladnosti. Faktorska analiza provedena je metodom glavnih komponenata. Jedan od načina određivanja broja značajnih faktora je Guttman- Kaiserov kriterij po kojem se zadržavaju samo oni faktori čiji su karakteristični korijeni veći od 1. Ovaj kriterij je izlučio pet značajnih faktora. Broj značajnih faktora je moguće odrediti i pomoću grafičkog prikaza karakterističnih korijena ekstrahiranih faktora, tzv. scree-plot dijagram koji je prikazana na Grafikonu broj 2.



Slika 2. Scree Plot dijagram ekstrahiranih faktora na RAASI mjernom instrumentu
Figure 2. Scree Plot diagram of extracted factors on the RAASI measuring instrument

Vrijednosti karakterističnih korijena opadaju do razine od koje sve daljnje vrijednosti čine zamišljeni pravac. Značajni su oni faktori koji se nalaze iznad te ravnine. Rezultati istraživanja ukazuju na postojanje četiri snažna faktora, sa eventualno još jednim faktorom manje jačine koji se malo izdiže iznad ostalih. Na temelju scree plot dijagrama daljnja je analiza nastavljena sa pet faktora. Nakon rotacije količine varijance koju objašnjava pojedini faktor su takve da: prvi faktor objašnjava 18,03% ukupne varijance, drugi faktor 12,78%, treći faktor objašnjava 7,51% ukupne varijance, četvrti faktor objašnjava 7,00% i peti 4,71% ukupne varijance. Prvi faktor u odnosu na sadržaj, određuje depresivnost/anksioznost i njega opisuju sljedeće čestice: T30-teško sam se koncentrisao/la (comp. 1: 0,735), T29-bio sam uznemiren/a (comp.1: 0,694), T27-mnogo sam brinuo/la zbog budućnosti (comp.1: 0,674), T18-bio/la sam vrlo usamljen/a (comp. 1: 0,653), T20-bio/la sam vrlo napet/a (comp. 1: 0,649), T28-imao/la sam problem da zaspim (comp.1: 0,634), T23-osjećao/la sam se depresivno ili tužno (comp. 1: 0,617), T31-osjećao/la sam da plačem bez razloga (comp. 1: 0,606), T26-bio/la sam zabrinut/a zbog mnogo stvari (comp. 1: 0,571), T22-bio/la sam nervozan/a (comp. 1:0,552). Drugi faktor čini sedam čestica koje određuju agresivnost i to: T5-gubio/la sam živce (comp. 2: 0,755), T11-bio/la sam vrlo ljut (comp. 2: 0,753), T7-raspravljam se sa odraslim osobama (comp. 2: 0,737), T10-kada mi je neko rekao da uradim nešto, uradio/la sam suprotno (comp. 2: 0,713), T15-nekada sam bio/la toliko ljut/a da sam bacao/la stvari u školi i kod kuće (comp. 2: 0,698), T12-osjećao/la sam kako se svetim drugima (comp. 2: 0,621), T2-raspravljao/la sam se sa nastavnicima i roditeljima (comp. 2: 0,491). Treći faktor je određen sa šest čestica, a s

obzirom na sadržaj, odnosno čestice koje ga opisuju, ovaj faktor smo nazvali kršenje pravila i normi ponašanja: T6-bio/la sam zadovoljan sobom (comp. 3: 0,717) T16-uživao/la sam u upoznavanju novih ljudi (comp. 3: 0,713) T1-osjećao/la sam se da je sve OK (uredu) u mom životu (comp. 3: 0,663) T19-bilo mi je zabavno sa prijateljima (comp. 3: 0,661) T4-uživao sam da budem sa prijateljima i porodicom (comp.3: 0,661) T8- radio/la sam ono što su mi odrasli rekli (comp. 3: 0,499). Obzirom na sadržaj ovaj faktor bismo mogli nazvati lično ne/zadovoljstvo. Varijable koje opisuju četvrti faktor su: T32-uradio/la sam nešto za šta znam da je loše (comp. 4: 0,767)T24- ostajao/la sam napolju, a da ne kažem roditeljima gdje sam bio/la (comp. 4: 0,730) T17- uradio/la sam stvari koje su zakonom zabranjene (comp. 4: 0,660) T14-noću sam ostajao/la duže napolju nego što mi je dozvoljeno (comp. 4: 0,655) T13-kršio/la sam pravila ponašanja u školi i kod kuće (comp. 4: 0,600) T21-upadao/la sam u nevolje u školi (comp. 4: 0,594) T3- koristio/la sam droge ili alkohol (comp. 4: 0,550) T25-nisam učio/la niti radio/la domaće zadatke (comp. 4: 0,533). Na kraju peti faktor najbolje opisuje samo jedna čestica i to: T9-radio/la sam neke stvari koje uznemiravaju druge osobe (comp. 5: 0,534). Obzirom na sadržaj, odnosno jednu varijable koje ga opisuju, ovaj faktor nema smisla interpretirati, obzirom da je interpretacija smislena ako bar tri varijable opisuju pojedini faktor-komponentu. Faktorska analiza je pokazala pet osnovnih grupacija faktora koji predstavljaju parametre klasifikacije. To su depresivnost/anksioznost, agresivnost, lično zadovoljstvo kao faktor koji je obrnuto skorovan, te kršenje pravila i normi ponašanja. Prvi faktor opisan je česticama koje predstavljaju anksiozno ponašanje i najfekventnije su one koje se odnose na usamljenost, uznemirenost, problem sa snom. Drugi faktor je opisan česticama koje predstavljaju agresivno ponašanje sa najfrekventnijim varijablama koje predstavljaju otpor, nemogućnost kontrole bijesa, ljutnju, prkosno ponašanje. Treći faktor je predstavljen kroz obrnuto skorovanu sklalu na polju osobnog zadovoljstva. Najfrekventnije čestice u ovom polju su one koje se odnose na nezadovoljstvo sobom i nemogućnost uživanja sa prijateljima i porodicom. Četvrti faktor je predstavljen česticama koje opisuju kršenje pravila i normi ponašanja. Najfrektventnije varijable u ovom polju su nepoštivanje dogovora, naredbi, kršenje pravila ponašanja kod kuće i u školi, uporaba psihoaktivnih supstanci. Ekstrahirani faktori pokazuju prisustvo simptoma u internaliziranoj i eksternaliziranoj skupini.

ZAKLJUČAK

Može se zaključiti da postoji precizna distinkciija između internaliziranih i eksternaliziranih poremećaja u populaciji kronično hospitalizirane djece i adolescenata. Odsustvo djeteta ili adolescenta iz porodičnog miljea zbog hospitalnog liječenja, premještaj u drugi grad i neki drugi događaji koji su značajni za pojedinca mogu izazvati klinički značajne internalizirane i eksternalizirane ponašajne probleme, koji se mogu smatrati odgovorom na situaciju u kojoj osoba treba vrijeme za prilagođavanje. Kompleksnost problematike hronično bolesne i hospitalizirane djece i adolescenata proizilazi iz potrebe za stalnim kontaktima s medicinskim osobljem, čestih boravaka u bolnici, podvrgavanja različitim medicinskim tretmanima i rehabilitacijskim programima, što može uticati na ostvarenje zdrave privrženosti kako u porodici tako i

sa vršnjacima. Ovakvi rezultati upućuju na nužnost pravovremenog reagovanja u pružanju stručne pomoći u ovladavanju nastalih teškoća.

LITERATURA

1. Albano, A. M, Causey, D., & Carter, B. D. (2001). Fear and Anxiety in Children. In C. E. Walker & M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of Clinical Psychology* (pp. 291-312). New York: Jon Wiley and Sons.
2. Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.).* New York: Basic Books.
3. Brumariu, E. L., & Kerns, A. K. (2010). Parent - child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and Psychopathology*, 22, 177-203.
4. Davidson, G. C. & Neale, J. M. (2002). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Jastrebasko: Naklada Slap.
5. Hampel, P., & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health,* 38(4), 409-415.
6. Kozjak Mikić, Z., i Perinović, E. (2008). Suočavanje i psihosomatski simptomi u adolescenciji. *Suvremena psihologija*, 1, 41-53.
7. Macuka, I. (2008). Uloga dječje percepcije roditeljskoga ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema. *Društvena istraživanja*, 17(6), 1179-1202.
8. Mash, E. J., & Barkley, R. A. (2003). *Child Psychopathology*, Second Edition. New York, London: The Guilford Press.
9. Ninčević, M. (2009). Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme. *Odgojne znanosti*, 11(1), 119-141.
10. Reynolds, W. M. (2001). *Reynolds Adolescent adjustment screening inventory*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
11. Slemming, K., Sorensen, J., Thomse, H. P., Obel, C., Henriksen, B. T., & Linnet, M. K. (2010). The association between preschool behavioral problems and internalizing difficulties at age 10-12 years. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 19, 787-795.
12. Wenar, C. (2002). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: Od dječije dobi do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

ULOGA PORODICE U SPREČAVANJU SEKSUALNO RIZIČNOG PONAŠANJA MLADIH

THE ROLE OF FAMILY IN PREVENTION OF SEXUAL RISK BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE

Đurađ BARAĆ
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
Seksualnost predstavlja jedan od bitnih činilaca čovekovog identiteta, pa prema tome, nikako je ne treba zanemariti. Iako su pitanja o seksualnosti skoro u svim kulturama tabu tema, treba o njima raspravljati kako bi lakše rešili probleme koji mogu da utiču na seksualni razvoj mladih. Mladi u periodu rane adolescencije počinju da se zanimaju za svoje seksualne sklonosti i da razvijaju određena osećanja o svojoj seksualnosti. Postoje mnoga pitanja na koja mladi traže odgovor, pa se sve češće okreću medijima, internetu, razgovoru sa vršnjacima, a prava je retkost da na tu temu razgovaraju sa roditeljima. Deca koja nisu dobijala pažnju i ljubav od strane roditelja, često imaju manjak samopouzdanja i iskrivljenu sliku o sebi. Manjak roditeljske topline može da izazove nesigurnost kod takve dece. Ova pojava može da dovede do većih problema, a jedan od njih je da mladi dobijaju informacije na pogrešnim mestima ili još gore, da stupaju u seksualne odnose bez ikakvih znanja o posledicama po njih. Autor u radu naglašava značaj porodičnih odnosa za razvoj seksualno odgovornog ponašanja. Takođe, u radu je reč o preventivnoj ulozi porodice u seksualnom razvoju mladih. U radu se daju značajne odrednice seksualno rizičnog ponašanja kao i načela seksualnog vaspitanja. Cilj rada je da se ukaže na važnost uticaja porodične klime na sprečavanje seksualno rizičnog ponašanja mladih. Ovim radom želimo da podstaknemo otvaranje novih pitanja u proučavanju ovog fenomena, kako bi izazovi sa kojima se mladi susreću lakše bili prevaziđeni.

Ključne reči: mladi, porodica, prevencija, rizično ponašanje, seksualni razvoj

ABSTRACT
Sexuality is one of the essential factors of a person's identity, and therefore, it should never be ignored. Although sexuality issues in almost all cultures are taboo topics, they need to be discussed in order to solve problems that can affect the sexual development of young people. Young people in early adolescence begin to take an interest in their sexual preferences and to develop certain feelings about their sexuality. There are many questions that young people are seeking to answer, so they turn increasingly to the media, the Internet, talking to peers, and it is rare to talk to parents about it. Children who have not received attention and love by their parents often have a lack of confidence and a distorted image of themselves. A lack of parental warmth can cause uncertainty in such children. This phenomenon can lead to major problems, and one of them is that young people get information in the wrong places or worse, to enter into sexual intercourse without any knowledge of the consequences for them. The author emphasizes the importance of family relationships for developing sexually responsible behavior. Also, the paper deals with the preventive role of the family in the sexual development of young people. The paper presents important determinants of sexually risky behavior as well as the principles of sexual education. The aim of the paper is to point out the importance of the influence of the family climate on the prevention of sexual risk behavior of young people. With

this work, we want to encourage the opening of new issues in the study of this phenomenon, so that the challenges faced by young people are more easily overcome.

Key words: young people, family, prevention, risky behavior, sexual development

UVOD

Izazovi seksualnog vaspitanjasu brojni, te treba voditi otvoren razgovor o svim potencijalnim problemima koji se tiču seksualnosti mladih. Sa druge strane iako postoji mnogo saznanja na ovu temu, mnogi ipak žive sa pogrešnim uverenjima, u neznanju, sa nedovoljnim veštinama da se izbore sa problemima na koje nailaze. Roditelji imaju veoma važnu ulogu u psiho - seksualnom razvoju dece i njihova uloga je nezamenljiva, što je i prirodno, s tim da je porodica prva sredina sa kojom se dete sreće i u kojoj se razvija. Seksualno vaspitanje u porodici je veoma bitno, jer način na koji se deca vaspitavaju, utiče na njihovo seksualno funkcionisanje. Seksualno vaspitanje je kao i intelektualno, moralno, fizičko i estetsko, veoma bitno u životu svakog pojedinca i neodvojivo je od celokupnog vaspitanja. Mnogi roditelji današnjice i dalje nisu svesni svoje uloge, pa tako često izbegavaju da pričaju sa decom o seksualnim problemimaili imne pružaju dovoljno informacija, što može ostaviti teške posledice. Prema tome postoji očigledna potreba da razgovaramo na ovu temu. Razloga za to je mnogo, kako naučnih, koji su bitni za pedagogiju kao nauku, tako i onih praktičnih za život. Mladi se često bore da shvate i izraze svoje želje. Mnogi uče da upravljaju intenzivnim i složenim emocijama i teže da savladaju nesigurnost. Prema tome, roditelji treba da postave temelje za izgradnju potrebnih veština za život, na razvojno prikladan način, već u ranom životnom periodu deteta.

ZNAČAJ SEKSUALNOG OBRAZOVANJA MLADIH

Seksualna obrazovanje ne insistira više na apstinenciji, što je bio slučaj u prošlosti, već se izražava razumevanje da mladi ljudi imaju svoje seksualne potrebe i da su one potpuno legitimne. Obrazovanje je zasnovano isključivo na seksualnosti mladih i njihovim potrebama. Pozitivni stavovi o seksualnosti, jasno i očekivano ponašanje u seksualnoj relaciji, pomaže mladim ljudima da razvijaju odgovorno seksualno ponašanje. Deca često postavljaju pitanja o polnim razlikama i gde je njihovo mesto u tome i neophodno im je dati iskrene odgovore na ta pitanja. Ukoliko ih odrasli izbegavaju ili im daju pogrešne informacije za koje kasnije mogu da saznaju da su bile netačne, gubi se poverenje i za sve druge teme. Kada mladi ljudi primete da je seksualni život nešto o čemu se uopšte ne govori, onda ta vrlo važna oblast ljudskog ponašanja postaje nešto ružno i nešto čega se stide. U ranim godinama seksualni život ne izaziva stid i ukoliko mladi ljudi na vreme budu edukovani o seksualnosti to povećava mogućnost za razvoj prirodnog, opuštenog i odgovornog stava u njihovom budućem seksualnom životu. Roditelji treba da razgovaraju sa svojom decom, ali oni često imaju manjak stručnog znanja i ovakve teme su im neprijatne, što rezultuje time da edukaciju ostavljaju nekom drugom. Ukoliko roditelji ne ponude informacije, mladi ljudi će ih potražiti na drugom mestu, ali tada nismo sigurni kakve će te informacije biti. Ali činjenica je da je svet adolescenata pun pogrešnih informacija o seksu. Takav krug pogrešnih predstava, netačnih informacija i seksualnih mitova može se razbiti

komunikacijom i to pre svega sa roditeljima. To je prevashodno njihova odgovornost (Hačerson, 2006). Mladi ljudi imaju seksualni nagon koji je povezan sa njihovim osećanjima. Ukoliko se ta činjenica ignoriše mogu se osećati neshvaćenim. Nasuprot tome, seksualnoobrazovanje predstavlja zaštitu. Čak i ako odrasli daju informacije o uzdržavanju od seksualnog akta, neka vrsta seksualne aktivnosti će biti prisutna. Kroz obrazovanje naučiće kako da izbegnu neželjenu trudnoću, a oni koji nisu seksualno aktivni imaće određenu pripremljenost za seksualni život (Stefanović-Stanojević, 2011). Seksualna edukacija može pomoći mladim ljudima da reaguju odgovorno, te daje mogućnost za razmišljanje o aktivnostima i umesto impulsivnosti, otvara vrata sigurnijem i zadovoljnijem seksualnom životu. Glavni razlozi za upuštanje u seksualne odnose su zabava, znatiželja ili zaljubljenost. Često mladi stupaju u seksualne odnose pod određenim pritiskom okoline ili pod uticajem psihoaktivnih supstanci. Devojke stupaju u seksualno odnose čak i kada nisu sigurne da li treba da obave taj čin iz razloga što ne žele da odbiju osobu od sebe ili prosto nekada osećaju dužnost da udovolje drugoj osobi. Sa druge strane kod muške populacije razlog za stupanje u seksualne odnose je često dokazivanje ili osećaj kontrole. Ono na šta upućujemo jeste da ovi razlozi mogu navesti mlade da zaborave na određene rizike koje nosi seksualni odnos bez zaštite (Cesar, Bijelić i Hodžić, 2002). Seksualno obrazovanje može se odvijati u školama, u zajednici ili na internetu. Znanje promoviše osetljivo i odgovorno ponašanje i seksualno obrazovanje ima preventivnu formu i daje mogućnost za odgovoran odnos prema ovoj važnoj oblasti ljudskog funkcionisanja.

PORODICA KAO FAKTOR SOCIJALIZACIJE I ČINILAC VASPITANJA

Porodicaima najvažniju ulogu u procesu socijalizacije i ima zadatak da poučava decu kulturnim vrednostima i stavovima. U porodičnom okruženju dete saznaje o sebi i uči o društvu i životu u društvenoj zajednici. Prva iskustva u porodici omogućavaju detetu da stvara odnos prema životu, što predstavlja osnovu za formiranje njegove ličnosti. „Porodica je za dete svet u malom, a ujedno i svet pod olakšavajućim okolnostima. U toj sredini čovek uvek nalazi pomoć i zaštitu. Tu se od deteta još ne zahteva da samostalno snosi sve životne teškoće i da se samo brine za svoj opstanak. Uz stalnu podršku i zaštitu detetu se u porodici pruža mogućnost da vežba za samostalan život. Porodica je za dete prva i najvažnija škola.“ (Nagulić, 1998, str. 180). Ukoliko su u porodičnoj atmosferi česti iznenadni zaokreti i pomeranja, mogu se javiti osećanja duboke razočaranosti, neizbežno praćena negodovanjem i neprijateljstvom. Deca putem učenja grade stavove i uverenja. Deca često, dok su manja, uče putem identifikacije, posmatrajući odraslu osobu ono se poistovećuje sa tom osobom, ali se ne zadržava predugo na ovom nivou učenja. Identifikacija ne predstavlja samo imitaciju ponašanja određene osobe, već podrazumeva proces u kom dete doživljava tuđe emocije kao svoje, počinje da misli kao ta osoba i počinje da preuzima osobine ličnosti te osobe. Porodica utiče na usvajanje društvenih normi i od porodice zavisi na koji će se način formirati ličnost deteta. Takođe, način na koji roditelji vaspitavaju svoju decu u cilju ostvarivanja zadataka socijalizacije determiniše ličnost deteta i određuje norme ponašanja (Rot, 1994). Porodica, prema tome, treba da bude što bolja škola za život. Ona mora da pruži detetu što pozitivnije primere ponašanja u životu, treba da pripremi dete za rešavanje životnih zadataka i da utiče na njegov stav prema zajednici. Porodica

treba da postepeno opterećuje dete sve većim dužnostima i odgovornostima koje su u skladu sa stepenom njegove fizičke i psihičke razvijenosti. Takođe, roditelji treba da obrate pažnju da ne idu u krajnost kada je reč o zaštitničkom odnosu prema detetu. Velika je greška kada članovi porodice previše vežu dete za sebe, jer tako postaje nesamostalno i nesnalažljivo izvan porodičnog kruga. Sa druge strane, nije dobro ni kada porodica odbija dete od sebe i kad ga zapostavlja. Roditeljska toplina ima poseban značaj u socijalizaciji dece jer pruža osećaj ljubavi, razvija poverenje i motiviše decu da sarađuju s drugima. Takođe, deci je potrebna bezbednost koja je biološki zasnovana potreba. Roditelji su odgovorni da nauče dete da funkcioniše u društvu i da se brine o sebi, a kako bi to ostvarili moraju da se koriste različitim mehanizmima.

UTICAJ PORODICE NA SEKSUALNI RAZVOJ MLADIH

Putem vaspitanja porodica utiče na celokupan razvoj deteta. Ukoliko roditelji vaspitavaju decu na osnovu njihovog autoriteta, moralna uverenja koja deca treba da steknu neće imati praktičnu vrednost iz razloga što neće biti integrisana u ličnost deteta. Zbog toga moralna uverenja nestaju zajedno sa odbacivanjem autoriteta koji je nametnut, pa se u adolescenciji javljaju razlike u posmatranjima moralnih uverenja između roditelja i dece. Deca odvajajući se od roditelja odbacuju od sebe i njihove poglede na svet. Roditelji treba da shvate da, autoritativnim pristupom, neće promeniti ponašanje deteta (Košiček, 1983). Prema tome, nekim devojkama, koje su vaspitavane autoritativnim pristupom i koje su bile pod nadzorom, ne predstavlja problem da nakon prvog svog kontakta sa dečkom stupi u seksualne odnose. Takvo ponašanje predstavlja bunt, protiv roditeljskog autoriteta koji im guši slobodu. Često devojke ne uživaju u takvim seksualnim odnosima i nisu sigurne šta očekuju od tih odnosa. Ako su, pak, roditelji dete privrženiji, tada će deca osećati odgovornost prema roditeljima i počeće da usvajaju njihove stavove i moralna načela kao svoja. Prisni odnosi između roditelja i dece predstavljaju veliki oslonac deci u formiranju ličnosti. Ukoliko je dete neodlučno, veoma je važno da roditelji imaju razumevanja prema detetu i da ga podstiču da samostalno i ispravno donosi odluke i odgovara za svoje postupke. Poremećeni međusobni odnosi roditelja mogu negativno da se odraze na psihoseksualni razvoj deteta. Ako je žena, odnosno supruga, maltretirana, zlostavljana, ako su međusobni nesporazumi česti, devojčica neće želeti da se poistoveti sa majkom i da prihvati seksualnu ulogu žene. Na isti način reaguje i dečak, ako otac ima podređenu ulogu, ako je omalovažavan ili zlostavljan. Određeni poremećaji se mogu javiti i u porodicama u kojima nedostaje jedan roditelj, posebno ako nedostaje roditelj istog pola. Tako, na primer, ako dečaku nedostaje otac, on ne može da se ugleda na oca i teško može da prihvati mušku ulogu. U razvedenim porodicama u kojima su odnosi poremećeni, stalne razmirice, sukobi i netrpeljivost prema drugom roditelju, doprinose stvaranju loše slike o braku kod deteta. U potpunoj porodici, takođe, može nastati poremećaj u psihoseksualnom razvoju. To se dešava kada su međusobni odnosi roditelja neusklađeni, kada jedan od roditelja nastoji da svojim postupcima, preteranom brigom i obasipanjem ljubavi veže dete za sebe, a udalji ga od drugog roditelja (Hornor, 2004). Postoje roditelji koji su nezadovoljni svojim seksualnim životom, pa time kod deteta stvaraju odvratnost prema seksualnosti, osuđivajući je kao nisku pobudu, plaše ih

polnim bolestima i trudnoćom, što stvara nepoverenje prema osobama suprotnog pola i strah od sopstvene seksualnosti (Košiček, 1983). Prema svemu rečenom potrebno je poznavati dete i prihvatiti ga onakvo kakvo jeste. Posebno je bitno da su roditelji osećajno i socijalno zrele ličnosti, koje će umeti da primene vaspitna načela i da realno procene dete, njegove težnje, sklonosti i potrebe, kako bi mogli da im pomognu svojim savetima i iskustvom uz puno uvažavanje ličnosti deteta.

ULOGA KOMUNIKACIJEU SEKSUALNOM VASPITANJU

Dete će učiti o seksualnosti u školi, razgovarati o tome s prijateljima ili će doći do informacija putem interneta i društvenih mreža. Ali ne treba zanemariti ulogu roditelja u informisanju njihove dece. Seksualno vaspitanje treba da se ostvaruje putem komunikacije sa detetom jer na taj način se stvara zdrava osnova za dalje obrazovanje o seksu i reproduktivnom zdravlju. Veoma je važno da roditelji otvoreno i efikasno komuniciraju sa svojom decom. Kada roditelji komuniciraju sa svojom decom, oni im pokazuju poštovanje. Deca počinju da formiraju ideje i uverenja o sebi na osnovu toga kako njihovi roditelji komuniciraju sa njima. Diskusija o seksu je deo pokretanja otvorene komunikacije. Rana, iskrena i otvorena komunikacija između roditelja i dece je veoma važna, posebno kada dete postane adolescent. Ako je otvorena komunikacija normalna, postoji veća šansa da će dete želeti da razgovara sa roditeljima o svim drugim iskušenjima adolescencije, kao što su depresija i zloupotreba droga i alkohola. Radoznalost o seksu je prirodan korak gde dete uči o telu, te im pružanje informacija pomaže da razumeju svoje telo i da se osećaju pozitivno u vezi njega. Kada roditelji razgovaraju iskreno i otvoreno sa svojom decom o seksu, odnosima i prevenciji seksualno prenosivih bolesti, oni mogu da smanje šanse da se pojave rizična seksualna ponašanja (Akers, Holland, & Bost, 2011). Međutim, nekim roditeljima može biti neprijatno da razgovaraju o težim temama, koje se odnose na seksualne aktivnosti mladih. Za roditelje, priznavanje nelagodnosti je dobar prvi korak. Roditelji treba da normalizuju dijalog i obezbede prostor gde deca mogu da pitaju bilo šta. Detetu treba pomoći da shvati kakve posledice može prouzrokovati rizično seksualno ponašanje. Takođe, ne treba zanemariti i pristup koji roditelji uzimaju kada razgovaraju o seksu jer upravo taj pristup može imati ogroman uticaj na dete. Roditelji koji dominiraju u razgovoru i koji zastrašuju dete rizikuju da dete ništa ne nauči. Nasuprot tome, roditelji koji su angažovani i komotno govore o seksualnom zdravlju imaju veće šanse da im dete bude na pravi način informisano i možda čak i više proaktivno u traženju zdravstvenih usluga u oblasti reproduktivnog zdravlja (Jaccard & Levitz, 2013). Razgovor sa decom od ranog uzrasta predstavlja ogromnu prednost iz razloga što se na taj način deca osposobljavaju da donose dobre odluke kada imaju određene dileme. Roditelji treba da shvate važnost da razgovaraju o seksualnosti sa svojom decom iz razloga što će im pomoći da razmišljaju o potencijalnim opasnostima za njih. Ne postoji savršen vremenski period da roditelji počnu da pričaju o seksualnosti, ali razgovori u ranijem periodu života mogu pomoći detetu da shvati da je seksualnost normalna pojava i da predstavlja zdrav deo života. Prema tome roditelji treba da budu opušteni i otvoreni i nikako ne treba da ignorišu važnost da komuniciraju sa decom.

PREVENCIJE RIZIČNOG SEKSUALNOG PONAŠANJA MLADIH

Seksualne aktivnosti mladih predstavljaju ogroman rizik za nastanak raznih oboljenja i drugih problema. Bitno je obratiti pažnju na reproduktivno zdravlje mladih ljudi, jer je ono posebno ugroženo, što se objašnjava nezavršenim procesima njihovog telesnog i psihosocijalnog sazrevanja. Postoji mnogo razloga zbog kojih mladi nedovoljno koriste kontraceptivna sredstva. Kapor-Stanulović (1988) navodi kao najčešći razlogto što mladi nemaju dovoljno znanja, niti o reproduktivnoj fiziologiji, niti o postojećim sredstvima i metodama za sprečavanje trudnoće. Osim nedovoljnog znanja, uzrok nekorišćenja preventive leži i u otporima različite prirode. Nabavkom kontraceptivnih sredstava osoba indirektno saopštava da je seksualno aktivna, što mnogi adolescenti žele da sakriju, a imati kontraceptivna sredstva uz sebe može da se protumači i kao dokaz da osoba očekuje seks, što u odnosu na norme ponašanja koje dominiraju u našoj kulturi, nije prihvatljivo (Stanković, 2007). Znanja koja se odnose na seksualno vaspitanje su posebno bitna jer utiču na seksualno ponašanje. Rizična ponašanja, sa dominantnim prisustvom rizičnog seksualnog ponašanja, mogu izložiti pojedince riziku koji je povezan sa polno prenosivim bolestima. Međutim, menjanje rizičnog ponašanja, uključujući i seksualno, nije jednostavan proces. Faktori koji utiču na rizično ponašanje, a koje osoba ne kontroliše, ograničavaju preventivni rad i ne treba ih zanemariti. Uopšte uzevši, najzdraviji, ali istovremeno i najosetljiviji deo populacije - mladi, trpe velike pritiske uzrokovane događajima u savremenoj porodici ili širem socijalnom okruženju, što je ozbiljan potencijal za oštećenje njihovog dobrog zdravstvenog statusa (Stefanović-Stanojević, 2011). Mladi ljudi koji znaju za opasnost koju nose seksualno prenosive bolesti, koji su razvili životne veštine da se ponašaju u skladu sa znanjem i koji imaju pristup službama koje odgovaraju na njihove potrebe, imaju ključnu ulogu u usporavanju razvoja globalne epidemije. Roditelji treba da utiču na sprečavanje seksualno rizičnog ponašanja na pažljiv način kako ne bi došlo do neželjenih efekata. Postavljanje granica ponašanja, roditelj treba da učine zajedno sa detetom, kako bi se dete osećalo uključeno, a osnovna pravila ponašanja treba da postave tako da budu jasna za dete od najranijeg perioda jer će na taj način dete razumeti vrednosti i očekivanja roditelja.

ZAKLJUČAK

U savremenom dobu, česti uzroci oboljenja mladih ljudi su poremećaji reproduktivnog zdravlja. Zdravlje mladih je često uslovljeno rizičnim ponašanjem, a adolescenti kod kojih je veoma izraženo rizično seksualno ponašanje izloženi su seksualno prenosivim bolestima. Faktori koji doprinose rizičnom seksualnom ponašanju uključuju rano stupanje u seksualne odnose, nedosledno korištenje kontracepcije, kao i nedostatak znanja o međuljudskim odnosima. Iako je zdravlje adolescenata uslovljeno rizičnim ponašanjem, na smanjenje oboljenja i poremećaja možemo uticati preventivnim radom koji podrazumeva zdravstveno obrazovanje i pomoć adolescentima da steknu socijalne veštine. Nosilac preventivnog delovanja u životu mlade osobe je porodica čija podrška ima bitno mesto u njihovom vrednosnom sistemu. Roditelji treba da igraju primarnu ulogu u davanju socijalnih, kulturnih i religijskih vrednosti vezanih za intimne i seksualne odnose, dok zdravstveni i obrazovni profesionalci treba da igraju ulogu u

pružanju informacija o zdravstvenim aspektima seksualnosti. Doprinos porodice možebiti veliki za seksualno obrazovanje dece. Međutim, ne treba zanemariti da porodica generalno nije spremna da pruži kompletno znanje o seksualnosti. Stoga, zdravstveni i obrazovni sistemi imaju obavezu da pruže seksualno obrazovanje mladima, a roditelji treba da pruže dobar primer deci i da dopunjuju ta znanja vlastitim iskustvom kako bi seksualno vaspitanje imalo svoj pun efekat.

LITERATURA

1. Akers, A.Y., Holland, C.L., & Bost, J. (2011). Interventions to improve parental communication about sex: A systematic review. *Pediatrics*, 127(3), 494-510.
2. Cesar, S., Bijelić, N., i Hodžić, A. (2002). *Imaš pravo znati: seksualnost i reproduktivno zdravlje od A do Ž*. Zagreb: Školske novine.
3. Hačerson, H. (2006). *Šta vam majka nikada nije rekla o seksu*. Beograd: Plato.
4. Hornor, G. (2004). Sexual behavior in children: normal or not? *Journal of Pediatric Health Care*, 18(2), 57-64.
5. Jaccard, J., & Levitz, N. (2013). Counseling adolescents about contraception: towards the development of an evidence-based protocol for contraceptive counselors. *Journal of Adolescent Health*, 52(4), 6-13.
6. Kapor-Stanulović, N. (1988). *Na putu ka odraslosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Košiček, M. (1983). *Antiroditelji*. Sarajevo: Svijetlost.
8. Nagulić, M. (1998). *Razvoj deteta*. Kruševac: Viša škola za obrazovanje vaspitača predškolskih ustanova.
9. Rot, N. (1994). *Psihologija ličnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. Stanković, B. (2007). *Socijalni uticaji i reproduktivno zdravlje adolescenata*. Beograd: Institut društvenih nauka.
11. Stefanović-Stanojević, T. (2011). *Ljubav, seks, mladi: Sociokulturni i emocionalni činioci rizičnog seksualnog ponašanja omladine*. Niš: Centar za naučna istraživanja SANU.

САВРЕМЕНИ МЕДИЈИ У НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ УМЕТНОСТИ И ДИЗАЈНА И ЊИХОВ ЗНАЧАЈ У РАЗВОЈУ КРЕАТИВНОСТИ

CONTEMPORARY MEDIA IN TEACHING THE HISTORY OD ART AND DESIGN AND THEIR IMPORTANCE IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF UOUNG PEOPLE

Драгана ФРФУЛАНОВИЋ-ШОМОЂИ, Милена САВИЋ, Емилија ЋИКИЋ-ЈОВАНОВИЋ, Александра ПЕРИЋ-НИКОЛИЋ, Наташа БЛАГОЈЕВИЋ

Висока технолошко уметничка школа, Лесковац, Република Србија

Стручни рад

АПСТРАКТ

Рад је настао са идејом анализе начина и могућности тумачења ликовног наслеђа путем савремених медија у настави историје уметности и дизајна и подстицајног образовања и креативности личности младих, које продуктивно бивају примењиве кроз даље активности. Поштујући однос ликовног дела и ученика и социокултурни аспект у коме се настава изводи, истражује се значај савремених медија као средства интерпретације, с циљем подстицања самосталности, интересовања и анализе. У другом сегменту се потврђује у ком обиму су савремени медији подстакли креативност и индивидуални израз у ликовном раду остварен опет путем нових медија. У контексту савремене визуелне културе потребно је наставни процес оплеменити дигиталном технологијом, којом се процес усвајање знања о ликовном наслеђу одвија на креативан и активан начин, а усвојени облици изражавају дигиталним форматом кроз портал индивидуалне креативности.

Кључне речи: историја уметности, дизајн, настава, креативност, савремени медији, визуелна култура

ABSTRACT

The work was created with the idea of analyzing the ways and possibilities of interpreting artistic heritage through contemporary media in the teaching of art history and design, and the incentive education and creativity of young people,which are productively applicable through further activities. Respecting the relation between the artwork and the student and the socio-cultural aspect in which theinstruction is conducted, the importance of contemporary media as an instrument of interpretation is explored, with the aim of fostering independence, interest and analysis. In the second segment, it is confirmed to what extent the contemporary media encouraged creativity and individual expression in the artwork achieved again through new media. In the context of contemporary visual culture, the teaching process needs to be enriched by digital technology, through which the process of acquiring knowledge about the artistic heritage takes place in a creative and active way, and the adopted forms express the digital format through the portal of individual creativity.

Key words: art history, design, teaching, creativity, contemporary media, visual culture

УВОД

Предмет анализе су могућности и начини интерпретације ликовног наслеђа у предмету *Историје уметности* и *Дизајна* путем савремених медија са могућношћу стварања услова за нову методику наставе историје уметности којом би се подстицале креативне особине код младих, компатибилне потребама стицању нових знања. Свакако да је разумевање наслеђа и визуелне културе један од незаобилазних сегмената у дефинисању циљева наставе о уметности, али неопходно је укључити и обогатити процес развоја вештина и индивидуалне креативности. Разлог лежи управо у раздвојености ова два аспекта у наставној пракси, где неретко стручна спрема наставника утиче који ће сегмент бити више развијен, односно запостављен, на рачун оног другог. Стога је неопходно проналажење адекватног метода рада у настави ради развијања комплементарности између теоријског и извођачког аспекта у уметности. Циљ је био истражити могућност медија, чијом употребом би се, осим стандардне варијанте приказа ликовних дела, открили нови сегменти у интерпретацији и откривању значења, стављајући акценат на контекст савремене културе.

НАСТАВА О УМЕТНОСТИ

У досадашњим студијама о настави о уметности, изнесени ставови и мишљења могу бити адекватне смернице и пут ка откривању нових елемената у обогаћивању метода рада. Неизоставно је да образовни процес подлеже променама, којима би га требало боље прилагодити потребама развоја ученика. У процесу саме наставе о уметности ученик има двоструку улогу – наступа као извођач и креатор, али и као критичар и конзумент уметности. Независно од тога хоће ли његова професија у будућности бити везана за поље уметности,свакако ће бити корисник продуката уметности, те је пожељно изградити систем вредности и разумевање уметности (Хаџи Јованчић, 2012). Зато би требало у педагошком раду подједнако уложити ангажовање у три правца: проучавање уметничких дела, остварити непосредан сусрет са њима и учествовање у уметничком стварању. Дакле, слободно се можемо сложити са ставом да приступ настави одређују циљеви попут креативног решавања проблема, креативно само-изражавање, начин сазнања, визуелна култура. У тако формулисаном контексту приоритетни су комплементарност и интергративност, као најадекватнији модели у процесу проучавања, упознавања и стварања уметничког дела (Хаџи Јованчић, 2012).

Наставници, као „носиоци“ наставног процеса, зато поспешују групне дискусије, истраживање и решавање проблема, односно имају интегративни приступ настави. Свеукупно, битна је прилагођеност наставе, односно степен адаптивности потребама ученика, њиховим наклоностима и култури у којој одрастају (Хаџи Јованчић, 2012). Због тога се истиче важност разноврсности у облицима изражавања, комуникације и конструкције идентитета, остварени кроз наставу уметности и визуелне културе у програму образовања. Како је интегративност уметности у вези са културом и животом, тако је и настава уметности укључена у шире оквире, између осталог и у различитим

перспективама и могућностима проналажења различитих решења једног проблема, а основа је интердисциплинарни проиступ и отворени интегрисани курикулум (Хаџи Јованчић, 2012).
Нова знања се стичу и кроз друге културне локације и институције, мимо наставног програма и тиме визуелна култура посредује у социјалним везама између ствараоца и посматрача, као и између самихпосматрача, односно ученика (Freedman, 2003). Ученици не треба да остану само пасивни корисници садржаја културе, већ активни учесници у обликовању културних вредности кроз лично стварање радова, чиме се остварује веза између знања које стичу у школи и стварног живота (Брунер, 2000). Дакле, школа не би била место где се само усваја знање о култури и уметности, већ се и ствара и тиме доприноси развоју и промени (Суботић Красојевић, 2018). Ученике треба поставити као активне посматраче који стварају своја значења на основу искустава, сећања, разумевања у дијалогу са ликовним делима - сликама и у контексту истих кроз трансформацију и констекуализацију стварају нова значења кроз нове слике (Суботић Красојевић, 2016).

САВРЕМЕНИ МЕДИЈИ У НАСТАВИ

Савремени медији су у томе кључан фактор, као модеран облик у служби сазнања и комуникације, те као такви уживајувелику пажњу од стране младих и тиме су врло погодни за укључивање у наставни процес, као средство и извор. Очекивано, тиме би се умањио раздор између ученика и наставника, чији је ауторитет превасходно заснован на књизи као медију, док савремени дигитализовани медији конкуришу својим богатством визуелног материјала, између осталог и као извора знања, одвлачећи пажњу младих (Дамјанов, 2002). Управо у том контексту је већ изнешено мишљење почетком века: ... „највећи проблем у образовању је чињеница да наши наставници као *дигиталне придошлице* говоре застарелим језиком (језиком предигиталног доба), тешком муком подучавају популацију која говори потпуноновим језиком" (Пренски, 2016). Стављањем ученика у позицију главног посредника и креатора знања, остварује се непосредна веза између прошлости и садашњости, а употреба савремених медија визуелне културе у проучавању ликовне културе главни је покретач у овом процесу. Интерпретација сликама је основа за боље разумевање света и изградњу властите културе (Суботић Красојевић, 2018). Дакле, уз обавезно коришћење потенцијала нове технологије и савремених медија, неопходно је испитати нове методе наставе које би могле бити засноване на искуству младих – нових дигиталних генерација управо ради бољег усвајања и разумевања.

РАЗВОЈ КРЕАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ И НАСТАВИ О УМЕТНОСТИ

Да се процес учења, односно сазнања, уметности не би свео на просто репродуктивно учење, потребно је подстицати креативност, односно креативно размишљање и стварање. Услов за развијање креативности је у околностима које

нуди окружење, односно у стварању адекватних услова наставе и формирању подстицајног окружења (Дамјанов, 2002).

Појам креативност је сложен, те услед тога, бројне су дефиниције и објашњења креативности и процеса креативности. Једно од схватања је да је креативности сазнајни процес, неопходан у развојном процесу, којим се, кроз учешће у животу заједнице, човек испољава и у заједничком стваралачком раду. Улога образовања у развоју креативности је велика, а посебно место заузимају наставници као носиоци и реализатори образовног процеса (Љуљић и Николић Максић, 2014).

Креативност ученика током образовног процеса може се развити уколико се негује слобода мишљења, расуђивање, истраживање, дијалог, размењивање идеја и стварање нових, као и погледа и поступака. Насупрот бројним елементима који могу спутавати креативност, од породице, окружења и самог наставног процеса у школи, стојеелементи који у процесу наставе позитивно утичу на развој креативности: слободна и отворена атмосфера, охрабривање у самоизражавању, интерактивни однос између ученика и ученика и наставника, умањивање вредности временских оквира приликом рада и истицање самог рада на рачун производа. Наставници би требало да „провоцирају“ ученике за појаву идеја, ставова и подстичу међусобну размену истих уз развијање толеренције (Илић, 2012).

Отворена и слободна комуникација подстиче развој креативности, јер стваралаштво, као њен продукт, има своје развојне фазе. Зато комуникација треба да буде асиметрична и дисонантна, како би се избегле превише честе сиуације предвидљивих одговора и решења, а подстакла комуникација која није увек реакција на ситуацију, већ је проакција која је шира од саме ситуације. Са оваквом могућношћу интеракције, стварају се предуслови за развој креативности; процес у коме треба бити стрпљив, а животна поља деце и младе држати отвореним ка средини и култури са идејом спремности за промене, покушаје и истраживања (Љуљић и Николић Максић, 2014).

У том контексту, уметност је посебно погодна, јер се од ученика не тражи и не очекује један одговор, односно решење, а сам процес стварања није једносмеран, већ је могуће изнова се више пута враћати на почетак, јер се за сваки креативни проблем може добити више смислених решења. Са социолошког аспекта, овакав приступ проблемима и решењима је добра припрема за рад и живот, док са уметничког аспекта позитиван приступ звог развоја креативног мишљења (Илић, 2012).

Специфичност предмета о ликовној уметности, односно њеног наставног процеса у односу на остале,огледа се у карактеру садржаја, самом процесу стварања, у односу између наставника и ученика и самог резултата и његове процене. Основна карактеристика наставе је да је она стваралачка, да има радни карактер у флексибилном временском оквиру и субјективност у стваралачком процесу ученика са потребом неговања индивидуалности сваког од њих. Само ликовно стварање има два раздвојена тока – подстицајни за стварање и – сам стваралачки чин, који има више унутрашњих процеса: уочавање проблема, инкубација, илуминација и верификација (Илић, 2012).

ПРИКАЗ СЛУЧАЈА У НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ УМЕТНОСТИ И ДИЗАЈНА

Основно питање на почетку анализе било је које су могућности повезивања слике-ликовних остатака са сликом из савремених медија, које су постали врло актуелни код младих, односно остварити повољну интеракцију. Прецизније, могућности повезивања савремених медија са наставом, чиме би се ученицима приступачније дочарале тековине ликовног стваралаштва прошлости и условило боље усвајање материје и подстакла њихова креативност. Савремени медији су постали неозаобилазан сегмент у свакодневном животу, посебно младих, чији друштвени живот неретко зависи или је условљен степеном активности на друштвеним мрежама и осталим облицима дигиталних медија, где је слика основни облик изражавања, односно размене информација. Управо тај сегмент је повољна основа да процес усвајања знања, односно учења постане атрактиван, те да теоријска настава не буде изведена у традиционалној, наративној форми, већ сада оплемењена, подстакне креативност ученика у раду на датом предмету, али и потоњим, током даљег школовања. Посебност случаја је да је реч о студентима уметничког образовног профила Модни дизајн, где је изражен визуелни карактер у процесу усвајања и изражавања стеченог знања.

Интерактивни однос свих учесника у настави био је подстакнут употребом савремених, посебно дигиталних медија који су у облику друштвених мрежа већ увелико присутни и признати у свакодневном животу младих – youtube, instagram, pinterest. Како је реч о студентима студијског програма *модни дизајн*, циљ је био употпунити анализу ликовних дела која нуде нова сазнања о моди одевања кроз историју. Основна идеја је била указивање на могућности које нуде савремени медији путем дигиталних мрежа и подстаћи истраживачки сегмент, који би отворио опцију развијања критичког мишљења и усвајање знања личним ангажовањем. У новом измењеном контексту препознатинове сегменте, карактеристике појединих најупечатљивијих примера и у контексту савремене културе направити паралеле, нудећи опцију личне интерпретације кроз сопствени рад.

Студија анализе је рађена са студентима једне групе кроз три, односно четири године њиховог школовања, на основним и специјалистичким студијама преко предмета *Историја уметности*, као теоријског, и уметничких предмета попут *Историја костима*, *Уникатно осликавање тканине*, *Дигитални дизајн одеће* и *Дигитална модна илустрација*.

Први сегмент анализе се односио на историјски портрет периода барока, који је превасходно везан за приказ чланова европских владарских породица, што је студентима у препознавању било поприлично конфузно обзиром на предходно стечено знање, повезно са бурном политичком историјом новог века. Како је било могуће наставни процес предмета *Историја уметности*усмерити ка интересовању студената, дакле ка моди одевања и дизајну,интерпретација појединих ликовних дела остварена је употребом нових наставних средстава, дигиталнх медија. Youtube је постао истраживачки алат, путем ког су откривени бројни снимци о моди одевања барокног доба. Слична ситуација је била и са Pinterest-ом и Instagram-ом, дигиталним друштвеним мрежама заснованим на визуелном ефекту, који нуде опцију лаког претраживања по датом појму.

Слика 1. Модели, Дигитални дизајн одеће
Figure 1. Models, Digital fashion disign

Студенти су били подстакнути да претражују дате друштвене мреже по опцији, од раније познатог хештага (eng. hashtag #), и да пронађу групе и канале који су посвећени изради и анализи историјског костима барока, али и обједињеном представљању, односно промоцији сачуваних оригиналних костима или његових делова. Формирани у групе од двоје или троје, студенати су, после истраживања и анализе, имали за задатак да осталим групама, односно својим колегама представе истражени материјал и у том контексту повежу са одабраним историјским портретом. Уз сазнајни процес, који је пружио могућност за другачије сагледавање историјског портрета у односу на дотадашњи, развио се критички однос према усвојеном сазнању и подстакнут истраживачки дух у правцу самооткрића, али и нових модела, односно решења.

Слика 2. Уникатно осликавање тканине
Figure 2. Unique painting of the textile

Други сегмент вежбе посвећен је настави са темом о сецесији, међународном уметничком стилу са краја XIX и почетка XX века, који је оставио велики траг не само у ликовној, већ и примењеној уметности, посебно декоративној, и као такав дао сопствени уметнички печат у многим областима модерног живота. Могућности за интерпретацију уметности овог стила путем савремених медија, попут фотографија и кратких филмова, свакако да су биле веће. Подстицај у контексту проналажења веза са савременом културом био је лакши због мање временске дистанце, те је и развијање истраживачко-критичког процеса било брже. Метод рада је био исти као и у првом случају, с тим да су студенти имали шире поље истраживања, које је сада, уз само ликовно стваралаштво, могло бити везано за плакат, предмете примењене уметности, архитектуру, унутрашње уређење јавних и приватних објеката.

У оба случаја биле су приметне промене у начину прихватања понуђених тема, као и степен усвојеног знања. Основа је била у тенденцији да се путем савремених медија, оствари веза између ликовног наслеђа минулог времена са свим његовим аспектима, попут значења, функције, вредности и ликовног израза и савременог доба, односно омогућити боље разумевање са позиције ученика и његовог искуства из савремене културе. Обзиром да су друштвене мреже постали алати у наставном процесу, студенти су показали већи степен личног интересовања, и што је од не мале важности, испољилиангажовања на групном нивоу, односно остварена је интерактивна веза између самих студената, утичући позитивно на исход интерпретације.

Боље разумевање прошлости и неких њених културолошких достигнућа, откривених кроз анализу ликовног дела, дало је опцију бољег разумевања садашњости и присутност проверених вредности у друштву, односно у нашим свакодневним животима. Самим тим, студенти су били подстакнути на давању личног израза, који више није био везан само за однос према прошлости, већ и на изражају кроз лични рад на ликовном делу. У конкретном случају, остварени резултати дали су се пратити кроз студенске радове на уметничким предметима *Историја костима*, *Уникатно осликавање тканине*, *Дигитални дизајн одећеи Дигитална модна илустрација*.

Слика 3. Модели са завршног испита
Figure 3. Models from the final exam

Не узимајући у обзир понаособ личну спремност сваког студента на цртачком и сликарском пољу, односно неопходно познавање рада на одабраним програмима, испољена је већа слобода и креативност у раду, што је продукт предходног истраживања и стеченог знања на пољу теорије. Код студената је постојала већа мотивација и намера да се костими барокне епохе прикажи са више детаља, што је показивало боље разумевање моде одевања барокне епохе. Истовремено, при самосталном решавању задатака модне креације су биле садржајније, оплемењене детаљима барокног костима, уобличеним на модеран, сходно савременом одевању, атрактиван начин. Посебно битан сегмент у процесу стварања је сегмент рада на рачунару, односно могућност визуелног изражавања кроз дигитални формат.

У другом случају, декоративност предмета примењене уметности сецционистичког правца, лакше доступних обзиром да су присутни у савременом добу, подстакли су самосталност и креативност у раду на настави *Уникатно осликавање тканине* и *Дигитална модна илустрација*. Само опонашање усвојених мотива,уз изражену стилизацију и комбинацију више њих, а посебно осмишљавање нових, последицаје студиозније анализе делатоком теоријске наставе. Рад на изради и приказу уникатних и модних детаља,већ довољно подстакнут идејним мотивима модерног стваралаштва, креативно је био изражајнији у дигиталном формату уз помоћ програма за сликање и цртање, што је од посебног значаја за студенте.

ЗАКЉУЧАК

Остварени резултати су постигнути новим приступом у настави са циљем усвајања знања примењивом у даљем раду, а несумњив је значај савремених медија, којим је садржај представљен на један, студентима, занимљивији начин. Са овако пријемчивим приступом,осим што је олакшано је усвајања новог знања, развијена је и интерпретација ликовног дела иразумевање друштвеног контекста и, као најважније, поспешена креативност младих кроз лични исказ који има свој печат у савременом добу.

Посебан сегмент је указивање на могућност повезивања са разним групама на друштвеним мрежама, где би се радови студената потпуно равноправно, по квалитету и вредности, нашли у истој равни са до тада анализираним. Овакво оснаживање је пожељно ради даљег индивидуалног рада, без да се наруши дотадашња превасходна функција интернета везана за друштвени живот, већ исти оплемени креативним радом који употпуњује развој личности младих. Дугорочност оваквог метода рада последично отвара нове опције развоја креативности и ангажовања младих у перспективној линији везаној за самостали рад и ангажовање у интернет свету.

ЛИТРАТУРА

1. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja.* Zagreb: Educa.
2. Булатовић, Д. (2013) Дигитализација и промена парадигме у историјској науци о уметности. *Зборник радова са VII међународног научног скупа,* (стр. 325-339). Крагујевац: ФИЛУМ.

3. Damjanov, J. (2002). Novi pristup obrazovanju, *CARNet, Edupoint*, II, 2. Preuzeto 22. marta 2019 sa http://edupoint.carnet.hr/casopis/broj-02/clanak-01/novi_pristup.pdf
4. Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture*: *Curriculum, Aesthetic and Social life of Art*, New York: Columbia University.
5. Hadži Jovančić, N. (2012).*Umetnost u opštem obrazovanju, Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Klett.
6. Ilić, V. (2012). Kreativnost, proces kreativnosti i nastava likovne kulture. *Obrazovna tehnologija*, 4, 453-466.
7. Ljujić, B. i Nikolić Maksić, T. (2014). Prikaz knjige, Bojana Škorc: Kreativnost u interakciji – Psihologija stvaralaštva, Andragoške studije. *Institut za pedagogiju i andragogiju*, 213-218
8. Manovič, L. (2012). Šta su to novi mediji. U L. Manovič (Ur.). *Jezik novih medija* (str. 325-362). Beograd: FMK.
9. Prensky, M. (2001). Digitalni urođenici, digitalni pridošlice. *On the Horizon* NBC University Press, 9(5), 1-6. Preuzeto 30. marta 2019. sa http://m-nastava.weebly.com/svet-m-nastave/mark-prenski-digitalni-uroenici-i-digitalne-pridoslice
10. Subotić Krasojević, I. (2016). Oživljena noćna straža – interpretacije baroknih slika upotrebom novih medija u nastavi istorije umetnosti. U Zbornik radova sa X međunarodnog naučnog skupa *Srpski jezik, književnost, umetnost*, (str. 51-60), Knjiga III. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
11. Суботић Красојевић, И. (2018). *Интерпретација старих слика новим медијима у настави историје уметности и ликовне културе* (Докторска дисертација). Београд. Preuzeto 22. marta 2019. sa https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:19596/bdef:Content/get
12. UNESCO, (2006). *Smjernice za umjetnički odgoj, Svjetska konferencija o umjetničkom odgoju: „Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće“.* Lisabon. Preuzeto 12. februara 2019. sa http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2009/09/Smjernice_UNESCO_o_umjetnickom_odgoju_06.pdf

KORIŠĆENJE SLOBODNOG VREMENA KOD SREDNJOŠKOLACA I RIZIČNO PONAŠANJE

USE OF FREE TIME WITH HIGH SCHOOL STUDENTS AND RISKY BEHAVIOUR

Biljana JAREDIĆ, Jelena MINIĆ, Tatjana RADOJEVIĆ, Igor ĐURIĆ, Jelena BABIĆ ANTIĆ
Univerzitet u Prištini, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Slobodno vreme predstavlja posebno važan kontekst za mlade, jer pruža mogućnost socijalnog, emotivnog, stručnog, fizičkog, kognitivnog i društvenog angažovanja i razvoja. Ako se uzmu u obzir društvena, ekonomska i politička gledišta o slobodnom vremenu dolazi se do zaključka da se slobodno vreme posmatra kao tekovina razvoja i napretka savremenog društva i samim tim doprinosi humanizaciji rada, stvaranju ravnoteže u aktivnostima i odmoru, povećanju efikasnosti proizvodnje, pomaže u sprečavanju negativnosti i borbi za viši i sadržajniji životni standard. Cilj ovog istraživanja je bio da se utvrdi izraženost pojedinih tipova slobodnog vremena kod srednjoškolaca na Kosovu i Metohiji i povezanost sa rizičnim ponašanjem. Slobodno vreme smo merili preko upitnika koji smo konstruisali za potrebe istraživanja. Rizično ponašanje merili smo pomoću Skale za procenu rizičnog ponašanja (Scaar, 2009). Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 153 srednjoškolaca starosti od 15 do 19 godina. Dobijeni rezultati su pokazali da srednjoškolci u najvećem procentu slobodno vreme provode u korišćenju društvenih mreža (94,7%), onda sledi: gledanje televizije (94%), druženje sa vršnjacima (93,5%), šetnja (93,3%), kafići (92,8%), leškarenje (89,4%), čitanje knjiga (76,8%), bavljenje sportom (68,6%), hobi (63,4%), pevanje i sviranje instrumenata (43,8%), internet igraonice (38,6%), pozorište (19,1%), scensko-plesni (17%) i volonterski rad (15,3%). Povezanost Pasivnog vremena i rizičnog ponašanja značajna je na nivou 0,05 (izraženo Pirsonovim koeficijentom korelacije) i to tako da viši nivo na skali pasivnog slobodnog vremena ukazuje na veće rizično ponašanje. Slobodno vreme potrebno je posmatrati kao jedan od ključnih konteksta za učenje, telesno i mentalno zdravlje mladih ljudi i prostor za njihovo samoostvarenje i participaciju.

Ključne reči: slobodno vreme, rizično ponašanje, srednjoškolci

ABSTRACT
Free time is a particularly important context for young people, because it provides the opportunity for social, emotional, professional, physical, cognitive and social engagement and development. Considering the social, economic and political views about free time, ones can conclude that free time could be treated as heritage of technological development and progress of modern society, and therefore the free time contributes the humanization of work, making the balance in activities and rest, helps prevent negativity,contributes increasing the efficiency of production and it is the means in the struggle for a higher and more contentious standard of living. The aim of this research was to determine the expression of certain types of free time among adolescents in Kosovo and Metohija and its connection with risky behavior. We measured the free time through the questionnaires which was made for the purpose of this research. We measured risk behavior using the Risk Assessment Scale (Scaar, 2009). The

research was conducted on a sample on 153 students aged 15 to 19 years. The obtained results show that young people spend the most free time using social networks (94.7%), after that watching TV (94%), socializing with same age ones (93.5%), going for a walk (93.3%), going to cafes (92.8%), leisure (89.4%), reading books (76.8%), sport activities (68.6%), hobbies (63.4%), singing and playing instruments (43.8%), playgrounds (38.6%), theater (19.1%), stage-dance (17%) and volunteer work (15.3%). The connection of passive time and risk behavior is significant on the level of 0.05 expressed by (the Pierson coefficient of correlation), that means the higher level of passive free time the higher scale of risk behavior. Free time should be considered as one of the key contexts for learning, the physical and mental health of young people, as well as the space for their self-creation and participation.

Key words: free time, ryski behavior, high school students

UVOD

Pojam slobodnog vremena i dokolice teško je definisati i napraviti razliku, jer se često koriste kao sinonimi, stvarajući probleme istraživačima (Caldvell, 2008), upravo zbog nedostataka konkretne definicije za pomenute termine. Istraživanja koja su sproveli Larson & Verma (1999) o slobodnom vremenu i dokolici adolescenata u svetu, ukazuju na mnogobrojne poteškoće upravo zbog različitih definicija i kulturoloških razlika. Uprkos terminološkim dilemama, slobodno vreme i dokolica u savremenom društvupostaju sve aktuelniji za izučavanje, naročito na uzorku mladih. Slobodno vreme predstavlja posebno važan kontekst za mlade, jer pruža mogućnost socijalnog, emotivnog, stručnog, fizičkog, kognitivnog i društvenog angažovanja i razvoja (Irbi & Tolman, 2002). Holt (1998) spominje slobodno vreme kao prostor za ekspresiju autentičnog Ja. U svom istraživanju, navodi da mladi iznose da je slobodno vreme (posebno vreme provedeno s prijateljima i na mestima poput kafića ili kuće), prostor gde mogu biti zaista ono što jesu. Zapravo slobodno vreme predstavlja prostor gde ne postoje barijere kao u radnom, obrazovnom, društvenom ili porodičnom miljeu igde se mladi mogu opustiti i izraziti svoj pravi identitet. Slično Holtu, Irbi, & Tolman (2002) u pokušaju definisanja slobodnog vremena naglašavaju da su to oni sati kada adolescenti nisu formalno angažovani u školskim, kućnim ili radnim aktivnostima, već u aktivnosti koje oni slobodno biraju i smatraju njihovim pravom. Slobodno vreme je društveno uslovljen, integralni deo čovekovog vremena čije su aktivnosti (tj. sadržaji) vrednosno obojene i slobodno izabrane (Kačavenda-Radić, 1992). Generalno gledano, slobodno vreme je ono vreme u kojem čovek može zadovoljiti svoje potrebe homo sapiensa, homo educansa i homo ludensa (Kačavenda-Radić, 1992). Kao tri najvažnije funkcije slobodnog vremena ističu se odmor, razonoda i razvoj ličnosti (Dumazdier, 1966; prema Todorović, 1978). Slobodno vreme se posmatra kao tekovina razvoja i napretka savremenog društva, koje doprinosi humanizaciji rada i povećanju efikasnosti proizvodnje, stvara ravnotežu u aktivnostima i odmoru, povećava životni standard, sprečava negativne oblike ponašanja itd. Slobodno vreme je do te mere ideologizovan pojam da tek uz veliki napor možemo doći do izvornog pojma „slobodnog vremena“, a to je dokolica (Jurić, 2008). Slobodno vreme kao dokolica je drugačije od slobodnog vremena i određuje se kao besposličarenje ili nezaposlenost. U svom istraživanju o slobodnom vremenu i dokolici kod adolescenata, Irbi i Tolman (2002) navode da se na dokolicu gleda kao na važan kontekst za učenje mladih. Slobodno vreme pruža

mogućnost adolescentima za socijalizaciju, moralni i emocionalni razvoj kroz kreiranje i provođenje slobodnog vremena bilo da su strukturisane aktivnosti (kao što su sportovi) ili nestrukturisane aktivnosti (kao što je razgovor sa vršnjacima i odraslima) (Larson et al., 2002). Period adolescencije obeležavaju brojne kvalitativne i kvantitativne promene koje su sveobuhvatne (odnose se na sve aspekte razvoja i na različite nivoe funkcionisanja). Promene u adolescenciji obuhvataju intrapsihičku i interpsihičku stvarnost adolescenata, od kojih je kriza identiteta najznačajnija kriza (Erikson, 2008). Za razvoj adolescenata važan je socijalni ambijent u kome odrastaju, zatim mesto koje adolescent ima u društvu kom pripada, očekivanja i odnos starijih prema adolescentima, ali i slobodno vreme (Gutović, 2006). Rizična su sva ona ponašanja adolescenata kojima oni dovode u opasnost vlastito zdravlje i ugrožavaju društvene vrednosti. Najčešća rizična ponašanja adolescenata su: konzumiranje cigareta, alkohola, droga, često menjanje seksualnih partnera, učestvovanje u krađama i agresivno ponašanje. Rizičnim ponašanjima se smatraju sva ona ponašanja mladih kojima oni dovode u opasnost vlastito zdravlje i ugrožavaju društvene vrijednosti (Ljubičić, 2012). Pojam rizično ponašanje se najčešće koristi kako bi se njime obuhvatili različiti vidovi društveno neprilagođenog ili upadljivog odstupanja u ponašanju. Rizično ponašanje uglavnom vezujemo za adolescente, iako ono nije svojstveno isključivo njima.

Osnovni predmet istraživanja je utvrđivanje izraženosti pojedinih tipova slobodnog vremena (aktivnog, osmišljenog ili strukturisanog i dokolice, pasivnog, neosmišljenog ili nestrukturisanog) kod srednjoškolaca na Kosovu i Metohiji i njihovu povezanost sa rizičnim ponašanjem. Slobodno vreme srednjoškolaca na prostoru Kosova i Metohiji je važno istraživati upravo zbog specifičnosti života na ovim prostorima, prolongirane i komleksne društvene krize. Situacija društvene krize najviše pogađa najvulnerabilnije starosne grupe, a u njih spadaju pored dece i adoelscenti. Takođe, uslovi u sredini u kojoj adoelscenti odrastaju mogu da intenziviraju i promene uobičajene oblike psihopatologije, ali mogu doprneti pojavi nekih novih oblika psihopatologije ili poremećaja ponašanja (Ćurčić, 2005).

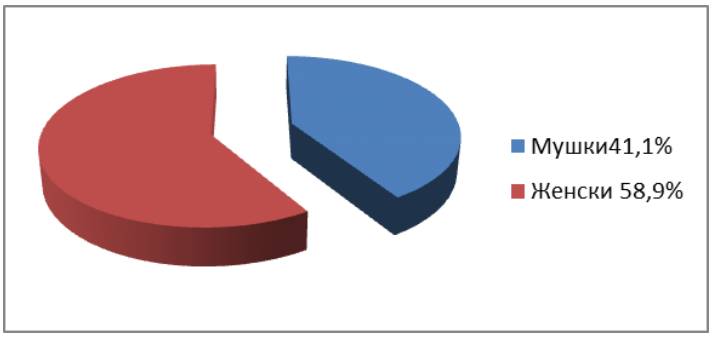
Ovim istaživanjem želimo da proverimo da li je način korišćenja slobodnog vremena povezan sa rizičnim ponašanjem srednjoškolaca na Kosovu i Metohiji. Zadaci istraživanja su bili: utvrditi izraženost različitih tipova aktivnog, osmišljenog ili strukturisanog slobodnog vremena (čitanje, bavljenje sportom i fizičkim aktivnostima, pevanje i sviranje, scensko-plesne aktivnosti, hobi i vlonterski rad) i dokolice, pasivnog, neosmišljenog, nestrukturisanog (druženje sa vršnjacima, facebook, twiter, i ostale društvene mreže, tv, kafići, igraonice, šetnja, leškarenje) kod srednjoškolaca; utvrditi povezanost sa rizičnim ponašanjem; utvrditi izraženost različitih tipova slobodnog vremena u odnosu na socio-demografske karakteristike (pol, mesto boravka i opšti uspeh u školi).

METODE RADA

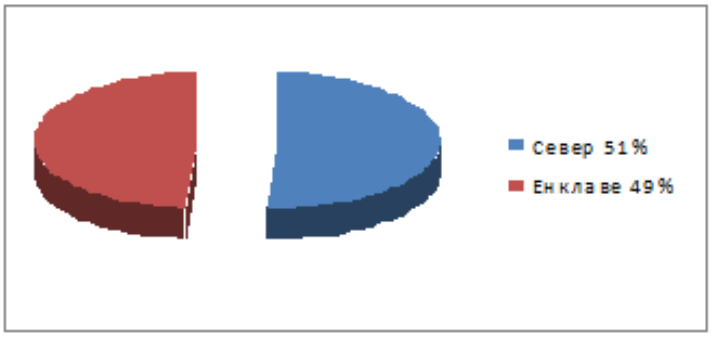
Uzorak istraživanja

Istraživanje je sprovedeno na prostoru Kosova i Metohije, na severu (Zvečan, Kosovska Mitrovica, Zubin Potok i Leposavić) i u enklavama (Kosovska Kamenica, Štrpce, Laplje selo, Gračanica, Banje, Orahovac i Lipljan) na uzorku od 153 učenika

starosti od 15 do 19 godina (podperiod srednje adolescencije). Na Slici 1. i 2. prikazana je struktura uzorka prema polu i mestu boravka.



Slika 1. Struktura uzorka prema polu
Figure 1. Structure of the sample by sex



Slika 2. Struktura uzorka prema mestu boravka
Figure 2. Structure of the sample according to the place of residence

Merni instrumenti

Slobodno vreme je operacionalizovano preko upitnika koji smo konstruisali za potrebe ovog istraživanja. Ovaj upitnik se meri izraženost određene slobodne aktivnosti. Izraženost određene aktivnosti dobili smo odgovorom na pitanje da li upražnjavate određenu aktivnost (da, ne). Varijabla rizično ponašanje je operacionalizovana pomoću Skale za procenu rizičnog ponašanja (Scaar, 2009). Rizično ponašanje može se definisati kao dobrovoljno ponašanje koje prati postojanje određenog objektivnog i/ili subjektivnog stepena rizika (Stojadinović, 2004; prema Mitrović i sur., 2006). Ova skala se sastoji iz dve subskale: ponašanje rizično po zdravlje i eksplorativno ponašanje. U ovom istraživanju korišćena subskala ponašanja rizičnog po zdravlje. Subskala ima 14 tvrdnji, na kojoj se ispitanici izjašnjavaju o svakoj tvrdnji na četvorostepenoj skali (1-nikad; 2-retko; 3-ponekad i 4-često). Skalom su obuhvaćena ponašanja poput nošenja oružja, korišćenja alkohola, korišćenja marihuane, korišćenja cigareta, upražnjavanja nezaštićenih seksualnih odnosa, ali i razmišljanje o samoubistvu i laganje i varanje. Ukupan skor ponašanja rizičnog po zdravlje dobija se sabiranjem skorova sa svih tvrdnji i kreće se od 14 do 56. Pouzdanost subskale u našem istraživanju iznosila je 0,83 (Kronbah alfa koeficijent).

Varijable pol, mesto boravka i opšti uspeh u školi operacionalizovali smo uz pomoć upitnika sociodemografskih podataka.

Metode obrade podataka

Podaci su obrađeni deskriptivnom statistikom, korelacionom analitom, t-testom i analizom varijanse.

REZULTATI I DISKUSIJA

Različiti oblici korišćenja slobodnog vremena predstavljeni su deskriptivnom statistikom. Predstavljeni su prvo rezultati za aktivno, osmišljeno ili strukturisano slobodno vreme, a onda za dokolicu, pasivno, neosmišljeno ili nestrukturisano slobodno vreme.

Aktivno, osmišljeno ili strukturisano slobodno vreme

Bavljenje sportom: Sportom se bavi 68,6% adolescenata dok ovom aktivnošću se ne bavi 31,4% . Sviranje i pevanje: Svoje slobodno vreme 43,8% adolescenata provodi u sviranju nekog instrumenta ili pevanju dok 56,2% se ne bavi ovim vidom aktivnosti. Folklor: Scensko-plesnim aktivnostima, dramskom sekcijom, plesom, folklorom i sl. bavi se u slobodno vreme 17,0% adolescenata dok se ovom aktivnosti ne bavi 83,0% Hobi: Hobijem se kao jednim vidom aktivnosti za popunjavanje slobodnog vremena bavi 63,4% ispitanika, a ne bavi se 36,6%. Pozorište i bioskop: Posete pozorištu i bioskopu tokom slobodnog vremena bavi se 19,1% adolescenata dok 80,9% ne bavi se ovom aktivnošću. Čitanje knjige: Čitanjem knjiga bilo da je to lepa književnost, beletristika, stripovi, časopisi bavi se 76,8% ispitanika, a ovom aktivnosti se ne bavi 23,2%. Volonterski rad: Volonterskim radom kao vidom aktivnosti bavi se 15,3% dok 84,7% se ne bavi.

Dokolica ili pasivno, neosmišljeno ili nestrukturisano slobodno vreme

Druženje sa vršnjacima: Svoje slobodno vreme većina adolescenata provodi u druženju sa prijateljima njih 93,5% dok 6,5% ne provodi. Kafići: Posete kafićima kao jednim vidom zabave i popunjavanja slobodnog vremena bavi se 92,8% adolescenata, dok se 7,2% adolescenata ne posećuju. Gledanje TV: Gledanje TV-a u slobodnom vremenu provodi 94% adolescenata, a 6% adolescenata ne gleda TV u slobodno vreme. Internet igraonice: Posete internet-sajber igraonica upražnjava u slobodno vreme 38,6% adolescenata dok se ovim vidom slobodne aktivnosti ne bavi 61,4%. Društvene mreže: Društvene mreže (facebook, twetter i sl.) u slobodno vreme posećuje 94,7% adolescenata dok se posetama društvenih mreža ne bavi u slobodno vreme 5,3%. Šetnja:Šetnjom bilo da je u prirodi ili po gradu bavi se 93,3% adolescenata dok se ovim vidom aktivnosti ne bavi 6,7%. Leškarenje: Leškarenje kao vidom aktivnosti upražnjava 89,4% ispitanika dok ne upražnjava 10,6%. Najizražajniji vid pasivnog slobodnog vremena kod srednjoškolaca na prostoru Kosova i Metohije su posete društvenim mrežama (94,7%), a od aktivnog, osmišljenog ili strukturisanog slobodnog vremena čitanje knjiga (76,8%). Najmanje izražen vid pasivnog slobodnog vremena kod srednjoškolaca na prostoru Kosova i Metohije su posete internet igraonicama (38,6%), a od strukturisanog volnterski rad (15,3%). Najveći procenat srednjoškolaca

koristi svoje slobodno vreme pasivno, neosmišljeno ili nestrukturisano, što je slično i sa ostalim istraživanjima koja su sprovedena na prostoru centralne Srbije, Vojvodine, Bosne i Hercegovine i Hrvatske. Generalno, najučestalije korišćenje slobodnog vremena odnosi se na druženje, zabavu i dokoličarenje (Miliša 2004; prema Lacković-Grgin 2006). Praćenje televizijskog programa je i u BiH najčešća aktivnost mladih. Naime, 51,7% mladih svakodnevno više od 3 sata provede gledajući televizor. Polovina ispitanika iz uzorka uopšte ne dolazi udodir s kompjuterima, trećina mladih ne čita knjige uopšte, dve trećine ne posećuje bioskope i pozorišta. Prema rezultatima ovog istraživanja, oko polovine ispitanika konzumira cigarete (48,1%), trećina ispitanika konzumira alkohol, a procent mladih koji imaju iskustvos drogom kreće se od 12% do 17,2% pokazuje istraživanje „Mreža resursa za prevenciju i tretman ovisnosti o drogama u BiH“ (2004). Povezanost pasivnog slobodnog vremena sa rizičnim ponašanjem prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. Povezanost pasivnog slobodnog vremena i rizičnog ponašanja
Table 1. Connection of passive leisure time and risky behavior

	Pasivno slobodno vreme
Rizično ponašanje	0,205*

*Korelacija je statistički značajna na nivo p<0,05

Rezultati korelacione analize su pokazali da statistički značajna povezanost postoji samo između pasivnog, neosmišljenog ili nestrukturisanog slobodnog vremena i rizičnog ponašanja (Tabela 1.), što znači daviši nivo na skali pasivnog slobodnog vremena ukazuje i na veće rizično ponašanje kod srednjoškolaca. Nije dobijena statitstički značajna povezanost aktivnog, osmišljenog ili strukturisanog slobodnog vremena sa rizičnim ponašanjem kod srednjoškolaca. Rezultatai su očekivani, imajući u vidu da adolescent sa neosmišljenim aktivnostima dobijaju veoma malo razvojnih beneficija (Cooper, Valentine, Nye, & Lindsay, 1999) i češće se uključuju u anti-socijalna ponašanja (Mahoney, Stattin, & Lord, 2004; Osgood, Wilson, O'Malley, Bachman, & Johnston, 1996). U Tabeli 2. prikazane su razlike u izraženosti rizičnog ponašanja u odnosu na pol.

Tabela 2. Izraženost rizičnog ponašanja u odnosu na pol
Table 2. Expression of risk behavior in relation to gender

Group Statistics						
	Pol	**N**	**AS**	**SD**	**t-test**	**p**
Rizično ponašanje	**Muški**	59	24,8475	7,88017	2,316	0,02
	Ženski	82	22,0732	6,32413		

Na osnovu dobijenih rezultata (Tabela 2.) možemo zaključiti da su muški ispitanici skloniji rizičnom ponašanju u odnosu na ispitanice. Razlozi za rizičnije ponašanje kod muških ispitanika jednim delom leži u specificnostima culture koja rizično ponašanje smatra „prihvatljivijim“, kada je reč o pripadnicima muškog pola. Poznato je i da su mladići u periodu adolescencije skloniji buntovničkom ponašanju, te rizično ponašanje može biti izraz bunta i težnje da se osete odraslim. Dok su devojke u ovom periodu odrastanja smernije, mladići su skloniji preuzimanju rizika, čime dokazuju odvažnost i obezbeđuju isticanje među vršnjacima, te se češće upuštaju u potencijalno

problematična ponašanja (Kapor-Stulović, 1988; Wenar, 2003; Jessor & Jessor, 1977; prema Wenar, 2003). U Tabeli 3. i 4. prikazane su razlike u izraženosti rizičnog ponašanja u odnosu i opšti školski uspeh.

Tabela 3. ANOVA Rizično ponašanje i opšti uspeh u školi
Table 3. ANOVA Risk behavior and overall success

	Sum of Squares	**df**	**Mean Square**	**F**	**p**
Between Groups	1195,367	3	398,456	9,256	0,000
Within Groups	5811,410	135	43,047		
Total	7006,777	138			

Tabela 4. Tukey HSD - naknadni test
Table 4. Tukey HSD - post-hock test

Uspeh	**N**	**Subset for alpha = 0.05**	
		1	**2**
odličan	66	21,7879	
vrlo dobar	41	22,4146	
dobar	28	26,3571	
nedovoljan	4		37,00
Sig.		0,314	1,000

Prikazani rezultati pokazuju da postoje statistički značajane razlike kada je u pitanju rizično ponašanje i opšti uspeh u školi. Srednjoškolci koji su nedovoljnog i dovoljnog školskog uspeha skloniji su rizičnom ponašanju na nivou 0,01 u odnosu na sve ostale grupe (Tabela 3.), odnosno u odnosu na dobre, vrlo dobre i odlične učenike (Tabela 4). Veliki broj istraživačkih nalaza potvrđuje postojanje pozitivne relacije između skromnog školskog postignuća i neprimerenog ponašanja u školi, sa jedne strane, i rizičnog ponašanja(kao što su upotrebe psihoaktivnih sredstava – cigareta, alkohola i ilegalnih psihoaktivnih supstanci u adolescentskom period), sa druge strane (Bryant et al., 2001; prema Chassin et al., 2004),tako da između njih postoji veza, bez obzira na to da li u osnovi ova dva fenomena leži zajednički uzrok ili, pak, jedan dovodi do javljanja drugog (Jessor & Jessor, 1977; prema Wenar, 2003). Školski neuspeh i teškoće sa učenjem, često se pojavljuju u adolescenciji i to za mlade predstavljaju veoma stresna iskustva, pogotovo imajući u vidu očekivanja odraslih. Kao odgovor na školski neuspeh, kod mladih se obično javlja strah od nastavnika, testovnih situacija, kao i roditelja i njihovih reakcija. Ukoliko ova vrsta nesigurnosti i emocionalne tenzije traje duži period dovodi do značajnih problema u ponašanju mladih što dovodi do rizičnog ponašanja kod istih (Wenar, 2003). U teoriji problematičnog ponašanja, (Jessor & Jessor, 1977; prema Wenar, 2003), ističe se da su loš školski uspeh i upotreba psihoaktivnih sredstava u populaciji adolescenata, proizvod složenog delovanja sklopa psiho-socijalnih procesa. Prema ovoj sveobuhvatnoj teoriji, koja objašnjava činioce pojave rizičnog ponašanja u adolescenciji, loš uspeh u školi i upotreba psihoaktivnih sredstava imaju zajedničko poreklo koje se ogleda u nekonvencionalnosti adolescenata, njihovom buntovničkom duhu i težnji za odstupanjem od standardnih normi i pravila ponašanja koja se smatraju poželjim u ovom periodu odrastanja.

ZAKLJUČAK

U periodu adolescencije mladi su skloni isprobavanju raznih oblika ponašanja sa ciljem da steknu iskustva i veštine, koje im mogu pomoći u definisanju novih društvenih uloga koje sazrevawe sa sobom nosi. Međutim, težnja ka isprobavanju novih životnih mogućnosti ne mora uvek biti praćena ponašanjima koja imaju adaptivnu funkciju. Period adolescencije smatra se prekretnicom i za razne vrste rizičnih ponašanja, koja mogu ugroziti zdravstveni, socijalni i radni status mlade osobe. U ovom istraživanju rezultati su pokazali da najveći procenat srednjoškolaca koristi svoje slobodno vreme pasivno, neosmišljeno ili nestrukturisano. Ovaj rezultat je zabrinjavajući, naročito imajući u vidu da adolescenti sa neosmišljenim aktivnostima dobijaju veoma malo razvojnih beneficija od slobodnog vremena (Cooper, Valentine, Nye, & Lindsay, 1999) i češće se uključuju u anti-socijalna ponašanja (Mahoney, Stattin, & Lord 2004; Osgood, Wilson, O'Malley, Bachman, & Johnston, 1996). Dobijeni rezultati zahtevaju nastavak istraživanja ove značajne problematike kada je populacija adolescenata-srednjoškolaca u pitanju. Radom nastojimo da skrenemo pažnju stručnjacima koji se bave adolescentima da je važno da im se pomogne i pruži podrška u osmišljavanju i strukturisanju njihovog slobodnog vremena, ali i da je neophodnostručno angažovanje i upreduzimanju interventnih i preventivnih mera.

LITERATURA

1. Caldwell, L. L. (2006). Youth development through leisure: A global perspective. *World Leisure Journal*, 50(1), 3-17.
2. Chassin, L., Hussong, A, Barrera, M. J., Molina, B. S. G., Trim, R., & Ritter, J. (2004). Adolescent Substance Use. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 665-696). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
3. Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 369-378.
4. Ćurčić, V. (2005). Mentalno zdravlje mladih- rizik i šansa. *Psihijatrija danas*, 37(1), 87-107.
5. Erikson, E. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Gutović, V. (2006). *Razvojna psihologija – od fetusa do zrelosti.* Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci. Fakultet za fizičku kulturu i sport.
7. Holt, M. (1998). *Young People, Leisure and the Construction of Sexual Identities: A report on work in progress*. UK: University of Birmingham.
8. Irby, M., & Tolman, J. (2002). *Rethinking leisure time: Expanding opportunities for young people and communities* (Tech. Rep.). Washington, DC: The Forum for Youth.
9. Jurić, H. (2008). Slobodno vrijeme i rad. U I. Zagorec (Ur.) "*Filozofija slobodnog vremena i športa"* (str. 28). Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
10. Kapor-Stulović, N. (1988). *Na putu ka odraslosti – psihički razvoj i psihosocijalni aspekti zdravlja mladih.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Kačavenda-Radić, N. (1992). *Refleksije slobodnog vremena.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
12. Lacković-Grgin , K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

13. Larson, R. W. & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend their time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125, 701-736.
14. Larson, R. W., Wilson, S., Brown, B., Furstenberg, F., & Verma, S. (2002). Changes in adolescents' interpersonal experiences: Are they being prepared for adult relationships in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 1-30.
15. Ljubičić, M. (2012). Pregled definicija i trendova rizičnih ponašanja mladih. *Časopis za društvene nauke*, 36(1), 85-100.
16. Mahoney, J. L., Stattin, H., & Lord, H. (2004). Unstructured youth recreation center participation and antisocial behaviour development: Selection influences and the moderating role of antisocial peers. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 553-560.
17. Mitrović, D., Smederevac, S., Grujičić, S., i Čolović, P. (2006). Tipološki pristup rizičnom ponašanju adolescenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 264-278.
18. Mreža resursa za prevenciju i tretman ovisnosti o drogama u BiH. *Prikaz rezultata pilot istraživanja o problemu toksikomanije među mladima u BiH*. Preuzeto 01.08.2007. sa http://www.teledom.org/stopdroga/istrazivanje/,2004.
19. Osgood, D. W., Wilson, J. K., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Johnston, L. D. (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review*, 61, 635-655.
20. Scaar, N. R., (2009). Development of the Adolescent Exploratory and Risk Behavior Rating Scale. A dissertation submitted to the Faculty of the graduate school of the University of Minnesota. Preuzeto sa: http://conservancy.umn.edu/bitstream/53807/1/Skaar_umn_0130E_10490.pdf.
21. Todorović, A. (1978). *Metodologija istraživanja slobodnog vremena*. Beograd: Savremena administracija.
22. Wener, C. (2003). *Razvojna psihologija i psihoterapija – od dojenačke dobi do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

UPOTREBA ILEGALNIH PSIHOAKTIVNIH SUPSTANCI KOD MLADIH U STUDENTSKIM DOMOVIMA

ILLICIT PSYCHOACTIVE SUBSANCE USE AMONG YOUTH IN STUDENT DORMITORY

Milica MATOVIĆ, Vesna ŽUNIĆ PAVLOVIĆ
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Beograd, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Novije studije pokazuju da je prevalencija upotrebe ilegalnih psihoaktivnih supstanci (PAS) znatno veća kod studenata u odnosu na mlade koji ne studiraju. Dodatni rizik predstavlja stanovanje u studentskom domu, zbog slabije kontrole, veće količine nestrukturiranog slobodnog vremena i odsustva zdravijih oblika alternativnih aktivnosti. Cilj rada je utvrđivanje učestalosti i obrazaca upotrebe ilegalnih PAS kod studenata koji žive u studentskom domu. Istraživanje je rađeno na uzorku od 223 studenta Univerziteta u Beogradu, oba pola, uzrasta od 19–30 godina, koji su u vreme istraživanja živeli u studenskom domu. Za potrebe istraživanja korišćen je upitnik Korovog instituta (The Core Institut), forma za studentske domove (Community College Form). Dobijeni rezultati pokazuju da su u poslednjih godinu dana studenti najčešće konzumirali marihuanu (34,1%), a zatim dizajnerske droge (13%) i kokain (10,3%). U prethodnih godinu dana upotreba PAS povećala se kod 30% studenata. Pronađene su razlike u učestalosti i obrascima upotrebe ilegalnih PAS u zavisnosti od sociodemografskih karakteristika studenata i karakteristika studiranja. Na osnovu dobijenih rezultata date su preporuke za prevenciju upotrebe ilegalnih PAS u populaciji studenata.

Ključne reči: ilegalne psihoaktivne supstance, studenti, studentski dom

ABSTRACT
Recent studies show that the prevalence of use of illitic psychoactive substance is significantly higher among college students than in their non-college peers. Students living in dormitory are in additional risk, due to weak control of behavior, higher amount of unstructured leisure time and lack of healtier forms of alternative activities. The aim of this paper is to examine the prevalence and patterns of the use of illitic psychoactive substance use among youth in student dormitory. The sample contains 223 college students of University of Belgrade, both genders, aged 19-23, who lived in student dormitory at the time of this research. The questionnair of the Core Institute was used for examination. The results of this study show that in the past year college students mostly consumed marijuana (34,1%), followed by designer drugs (13%) and cocaine (10,3%). The use of illitic psychoactive substance increased in 30% of college students in the past year. Some study characteristics and socio-demographic characteristic showed to be associated with the use of illitic psychoactive substance among youth in student dormitory. Based on this results, recommendations for preventive activities for this particular population are made.

Key words: illitic psychactive substance, college students, student domitory

UVOD

Na osnovu raspoloživih empirijskih podataka nije moguće izvesti konkretan zaključak o učestalosti i obrascima upotrebe ilegalnih psihoaktivnih supstanci (PAS)u populaciji studenata u Republici Srbiji, budući da se autori koriste različitom metodologijom prilikom odabira uzorka, instrumenata i načina obrade prikupljenih podataka. Pojedine međunarodne organizacije angažovale su se na ustanovljavanju standardnog protokola istraživanja upotrebe ilegalnih PAS koji bi omogućio prikupljanje uporedivih podataka iz različitih zemalja. U okviru evropskog ESPAD projekata (*European School Survey on Alcohol and Other Drugs*) u Srbiji je u dva navrata sprovedeno istraživanje upotrebe alkohola i ilegalnih PAS, ali na uzorku učenika srednjih škola (Hibell et al., 2009). Bez obzira na metodološku neujednačenost, prethodna istraživanja otkrivaju neke bitne karakteristike konzumiranja ilegalnih PAS među mladima, kao što su: porast učestalosti konzumiranja ilegalnih PAS među mladima uzrasta 12-26 godina, smanjenje uzrasta na kom se prvi put probaju ilegalne PAS, kao i sve veća upotreba dve ili više supstanci među mladima (Strategija razvoja zdravlja mladih u Republici Srbiji, 2006). Prema rezultatima studija koje su rađene u Srbiji, prevalencija upotrebe ilegalnih PAS u populaciji studenata kreće se od 17,9% (Bokan, Bokan, Rakić, & Budakov, 2012) do 26% (Rakić et al., 2013). Vreme prvog kontakta sa ilegalnim PAS razlikuje se u zavisnosti od vrste supstance i univerziteta koji student pohađa. Na mlađem uzrastu studenti probaju marihuanu, hašiš i ekstazi (Paunić, 2000) i to marihuanu 10,53% na uzrastu od 13 godina i hašiš 33,33% na uzrastu od 14 godina (Magdić & Veljović, 2000), dok se kokain i heroin najčešće probaju na uzrastu 19-20 godina (Simić, Gašić, & Marinković, 2000). U proseku studenti u Srbiji prvi put probaju ilegalne PAS na uzrastu 17-18 godina (Ilić, Janković, & Paunić, 2000), studenti Univerziteta u Nišu na uzrastu od 16 godina (Mančević, 2000), a studenti Univerziteta u Novom Sadu na uzrastu od 18 do 20 godina (Simić i sar., 2000). Od ilegalnih PAS, studenti najčešće upotrebljavaju marihuanu, a zatim ekstazi i kokain (Bokan et al., 2012; Ilić i sar., 2000; Rakić et al., 2013). Najveći broj onih koji konzumiraju ilegalne PAS radi to povremeno, 73,3% jednom u 10-30 dana (Rakić et al., 2013) i 62,2% jednom u tri meseca (Bokan et al., 2012). Pored prevalencije upotrebe ilegalnih PAS, u studijama rađenim u Srbiji istraživana je povezanost između upotrebe ilegalnih PAS i sociodemografskih karakteristika studenata. Domaći autori su saglasni da je upotreba ilegalnih PAS učestalija kod studenata muškog nego ženskog pola (Bokan et al., 2012; Paunić, 2000; Rakić et al., 2013). Polne razlike postoje i kada je u pitanju uzrast na kome se prvi put probaju ilegane PAS, gde se navodi da su studenti muškog pola probali ilegalne PAS na mlađem uzrastu u odnosu na studente ženskog pola (Bokan et al., 2012; Magdić & Veljović, 2000). Prema nalazima nekih studija, stariji studenti učestalije konzumiraju ilegalne PAS nego što je to slučaj kod mlađih studenata (Bokan et al., 2012), dok u drugim studijama nisu nađene značajne uzrasne razlike u tom pogledu (Marić & Šumonja, 2013).

U literaturi se kao glavni razlozi za početak upotrebe ilegalnih PAS navode socijalni pritisak od strane vršnjaka (27,7%) i znatiželja (24,2%) (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2007), odnosno želja za zabavom (Čampa, 2009). Razonoda predstavlja važan segment u životu svakog pojedinca, pa se organizovanjem slobodnog vremena studenata otvaraju mogućnosti za preventivno delovanje. Period tranzicije iz srednje

škole na fakultet predstavlja značajnu promenu za mlade ljude, koji najčešće odlaze udrugi grad i prelaze iz organizovanog u fleksibilniji sistem obrazovanja. Kao rezultat javlja se veća količina nestrukturiranog slobodnog vremena, koja uz manjak roditeljske kontrole i nadzora, može dovesti do rizičnih ponašanja mladih (Ilić i sar., 2000). Česte posete noćnim klubovima, koncertima i žurkama predstavljaju prediktor za konzumiranje marihuane i drugih ilegalnih PAS (Mustaine & Tewksbury, 2004), dok se hobi smatra protektivnim faktorom (Silva, Malbergier, Stempliuk, & Andrade, 2006). Pojedini autori navode da postoji povezanost upotrebe ilegalnih PAS sa akademskim postignućem, odnosno da je upotreba ilegalnih PAS učestalija kod studenata sa nižim akademskim postignućem (Boyd, McCabe, & d'Arcy, 2003; Carlson & Davis, 1988; Mekonen, Fekadu, Mekonnen, & Workie, 2017; Rakić et al., 2013). Međutim, u drugim istraživanjima ti nalazi nisu potvrđeni (Lo,1991). Priroda povezanosti između lošijeg akademskog postignuća i upotrebe ilegalnih PAS nije do kraja razjašnjena, jer se ne zna da li studenti konzumiraju ilegalne PAS kako bi se izborili sa negativnim osećanjima vezanim za akademske probleme (Prendergast, 1994) ili upotreba ilegalnih PAS dovodi do pogoršanja u emotivnom i kognitivnom funkcionisanju što se odražava na akademsko postignuće (Arria, Caldeira, Bugbee, Vincent, & O'Grady, 2015). Život u studentskom domu takođe se smatra faktorom rizika za upotrebu ilegalnih PAS, budući da studenti imaju mnogo slobodnog vremena koje je često neorganizovano i ispunjeno nezdravim socijalnim aktivnostima ili dosadom (Ross & DeJong, 2008), mada istraživački nalazi nisu potpuno saglasni. Na primer, u poređenju sa studentima koji žive izvan studentskog doma, rizik upotrebe marihuane je pet puta veći (Suerken et al., 2014), dok je učestalost upotrebe kokaina najmanja kod studenata koji žive u domu (Gfroerer, Greenblatt, & Wright, 1997).

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je utvrđivanje učestalosti i obrazaca upotrebe ilegalnih PAS kod studenata koji žive u studentskim domovima. u okviru ovako formulisanog cilja ispitani su: uzrast u kom su studenti prvi put probali ilegalne PAS; učestalost konzumiranja ilegalnih PAS u poslednjih godinu dana; promena učestalosti konzumiranja ilegalnih PAS u odnosu na prethodnu godinu; mesto konzumiranja ilegalnih PAS; percepcije studenata o problemu upotrebe ilegalnih PAS u studentskom domu. Posebna pažnja posvećena je utvrđivanju razlika u učestalosti i obrascima upotrebe u odnosu na sociodemografske karakteristike (pol i mesto prebivališta) i karakteristike studiranja (dom, fakultet, nivo i godina studija i prosečna ocena).

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak čini 223 studenta Univerziteta u Beogradu, uzrasta 19-30 godina, koji su u vreme istraživanja živeli u studentskom domu. U uzorku su zastupljeniji ispitanici ženskog (65%) nego muškog pola (35%), što je proporcionalno smeštajnim kapacitetima koji su u znatno većem obimu namenjeni studentkinjama. Najveći broj studenata pohađa fakultete koji pripadaju grupi društveno-humanističkih (43,5%) i tehničko-tehnoloških (39,5%) nauka, dok znatno manji procenat dolazi sa fakulteta koji pripadaju prirodno-matematičkim (10,3%) i medicinskim naukama (6,7%). Uzorkom

su pored studenata osnovnih akademskih studija (86,5%) obuhvaćeni i studenti drugog i trećeg stepena studija (13,5%). Prosečna ocena tokom studiranja je 8,43 (SD=0,87). Svi studentski domovi Univerziteta u Beogradu grupisani su u domove većeg kapaciteta (Studentski grad), srednjeg kapaciteta (4. April, Patris Lumumba, Karaburma i Slobodan Penezić) i manjeg kapaciteta (Vera Blagojević I i II, Žarko Marinović, Košutnjak, Kralj Aleksandar, Mika Mitrović i Rifat Burdžević), u zavisnosti od broja soba koje poseduju. Uzorak čini 41,7% studenata iz domova većeg, 34,5% srednjeg i 23,8% manjeg smeštajnog kapaciteta. Studenti iz uzorka većinom dolaze iz gradskih (62,3%), a ređe iz prigradskih (19,7%) i seoskih područja (17,9%).

Postupak i merni instrumenti

Istraživanje je sprovedeno u Beogradu tokom letnjeg perioda. Za potrebe istraživanja korišćen je online upitnik koji je u periodu od dva meseca bio dostupan na sajtovima društvenih grupa koje su okupljale studente iz različitih domova. Prvi deo upitnika činila su pitanja koja obuhvataju sociodemografske podatke (pol, uzrast i mesto prebivališta) i karakteristike studiranja (dom, fakultet, prosečna ocena, nivo i godina studija). Drugi deo upitnika preuzet je iz Korovog upitnika o alkoholu i drogi (*Core Alcohol and Drug Survey*; The Core Institut, 2016), verzija za studentske domove (*Community College Form*). Ovaj deo upitnika sastoji se od pitanja o uzrastu na kom su studenti probali neku PAS, učestalosti konzumiranja ilegalnih PAS, promeni konzumiranja u odnosu na prethodnu godinu, mestu konzumiranja i percepciji problema upotrebe ilegalnih PAS kod drugih studenata.

Metode obrade podataka

Za obradu podataka o učestalosti i promeni unosa konzumiranja ilegalnih PAS korišćena je deskriptivna statistika. Za testiranje značajnosti razlika u odnosu na pol, mesto prebivališta, veličinu doma i fakultet koji studenti pohađaju korišćen je hi-kvadrat test, dok je za testiranje razlika u odnosu na godinu studija i prosečnu ocenu tokom studija korišćen Spirmanov test korelacije. Rezultati koji se odnose na učestalost konzumiranja marihuane sumirani su u vidu nove varijable sa dve kategorije: studenti koji konzumiraju i studenti koji je ne konzumiraju marihuanu. Isti postupak je primenjen i za druge ilegalne PAS, osim što su kategoriju konzumenata činili svi studenti koji konzumiraju bar jednu od ostalih ilegalnih PAS, dok su drugu kategoriju činili oni koji ne konzumiraju nijednu od navedenih ilegalnih PAS.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Od 42,6% studenata koji su se izjasnili da su u nekom periodu svog života probali marihuanu, više od polovine (60%) je to učinilo u periodu nakon punoletstva. Pored marihuane, najveći broj studenata probao je sedative (18,4%), dizajnerske droge (15,7%), kokain (11,7%) i amfetamine (9,9%), najčešće u periodu 18-25 godina, što se može izjednačiti sa periodom studiranja. Halucinogene droge probalo je 8,1% studenata, na nešto ranijem uzrastu, dok su opijate i inhalante probali u perodu 14-15 godina. U Tabeli 1. prikazani su podaci o učestalosti upotrebe ilegalnih PAS u prethodnih godinu dana. Najveća učestalost zabeležena je za marihuanu (34,1%), a najmanja za inhalante (1,3%) i opijate (1,8%).

Tabela 1. Distribucija studenata prema učestalosti konzumiranja ilegalnih PAS u prethodnih godinu dana
Table 1. Distribution of students by the frequency of consumption of illicit psychoactive

	Ne Koristi	Jedanput godišnje	Šest puta godišnje	Jednom mesečno	Dva puta mesečno	Jedanput nedeljno	Tri puta nedeljno	Pet puta nedeljno	Svaki dan
Marihuana	147 65,9%	25 11,2%	20 9%	10 4,5%	5 2,2%	4 1,8%	6 2,7%	4 1,8%	2 0,9%
Kokain	200 89,7%	12 5,4%	4 1,8%	3 1,3%	2 0,9%	1 0,4%	0	1 0,4%	0
Amfetamini	205 91,9%	5 2,2%	4 1,8%	5 2,2%	1 0,4%	1 0,4%	2 0,9%	0	0
Sedativi	202 90,6%	14 6,4%	2 0,9%)	1 0,4%	1 0,4%	2 0,9%	1 0,4%	0	0
Halucinogene droge	211 94,6%	5 2,2%	2 0,9%	3 1,3%	1 0,4%	1 0,4%	0	0	0
Opijati	219 98,2%	0	1 0,4%	1 0,4%	0	0	1 0,4%	0	1 0,4%
Inhalanti	220 98,7%	1 0,4%	1 0,4%	0	0	1 0,4%	0	0	0
Dizajnerske droge	194 87%	11 4,7%	8 3,6%	4 1,8%	5 2,2%	0	1 0,4%	0	0
Druge	217 97,3%	3 1,3%	1 0,4%	0	1 0,4%	0	1 0,4%	0	0

Kada je u pitanju mesto konzumiranja ilegalnih PAS, ispitanici najčešće navode da su marihuanu konzumirali na privatnim žurkama (17%) i tokom neformalnog okupljanja u studentskom domu (13%), što važi i za halucinogene droge. Kokain (6,7%) i amfetamin (4,9%) zastupljeni su na privatnim žurkama, dok su sedativi zastupljeni tokom neformalnih okupljanja u studentskom domu (2,2%). Dizajnerske droge najčešće se konzumiraju na privatnim (4,5%) i studentskim žurkama (4,9%). Na pitanje o promeni konzumiranja ilegalnih PAS u odnosu na prethodnu godinu, od onih koji su se izjasnili da ih konzumiraju, 37,5% studenata odgovorilo je da nema promene, 32,5% da se unos smanjio, a 30% da se unos ilegalnih PAS povećao. Kao što se može videti u Tabeli 2. prema mišljenju studenata mnogo veći procenat njihovih kolega koji žive u domu konzumiraju marihuanu i druge ilegalne PAS, nego što pokazuju podaci dobijeni samoizveštavanjem (Tabela 1.). Naročito je vidljiva razlika kada je u pitanju konzumiranje marihuane, gde je prema mišljenju studenata skoro 90% njihovih kolega konzumiralo marihuanu u prethodnih godinu dana. Studenti smatraju da njihove kolege mnogo učestalije konzumiraju marihuanu, odnosno da to najčešće čine jednom mesečno, dok podaci iz Tabele 1. govore o tome da najveći broj studenata marihuanu konzumira jedanput godišnje. Sličan raskorak između percepcije o upotrebi ilegalnih PAS u domu i podataka dobijenih samoizveštavanjem postoji i u pogledu konzumiranja dizajnerskih droga i sedativa, nešto manje kod halucinogenih droga, a najmanje razlike postoje kada su u pitanju kokain, inhalanti i opijati.

Table 2. Distribucija studenata prema proceni učestalosti konzumiranja ilegalnih PAS kod drugih studenata u domu
Table 2. Distribution of students by estimating the frequency of consumption of illitic psychoactive substances in other young people in student dormitory

	Ne koriste	Jedanput godišnje	Šest puta godišnje	Jednom mesečno	Dva puta mesečno	Jedanput nedeljno	Tri puta nedeljno	Pet puta nedeljno	Svaki dan
Marihuana	25 11,2%	25 11,2%	26 11,7%	56 25,1%	35 15,7%	33 14,8%	14 6,3%	6 2,7%	3 1,3%
Kokain	148 66,4%	53 23,8%	8 3,6%	7 3,1%	4 1,8%	1 0,4%	1 0,4%	1 0,4%	1 0,4%
Amfetamini	140 62,7%	47 20,6%	16 7,2%	11 4,9%	3 1,3%	4 1,8%	1 0,4%	2 0,9%	0
Sedativi	103 46,2%	49 22%	24 10,8%	19 8,5%	11 4,9%	8 3,6%	7 3,1%	2 0,9%	0
Halucinogene droge	128 57,4%	53 23,8%	19 8,5%	13 5,8%	2 0,9%	6 2,7%	1 0,4%	1 0,4%	0
Opijati	179 80,3%	30 13,5%	4 1,8%	5 2,2%	2 0,9%	1 0,4%	0	1 0,4%	1 0,4%
Inhalanti	169 75,8%	31 13,9%	9 4%)	8 3,6%	3 1,3%	0	1 0,4%	2 0,9%	0
Dizajnerske droge	89 39,9%	48 21,5%	36 16,1%	30 13,5%	9 4%	7 3,1%	4 1,8%	0	0
Druge	135 60,5%	49 22%	18 8,1%	12 5,4%	4 1,8%	3 1,3%	2 0,9%	0	0

Ustanovljene su statistički značajne polne razlike u učestalosti konzumiranja marihuane (rC=0,24;χ^2=13,53; df=1; p<0,001) i to da studenti muškog pola češće konzumiraju marihuanu u odnosu na studente ženskog pola (Tabela 3.). Nisu otkrivene statistički značajne polne razlike u učestalosti upotrebe drugih ilegalnih PAS (rC=0,13;χ^2=3,67; df=1; p=0,06). Takođe, nema značajnih polnih razlika u promeni upotrebe ilegalnih PAS u odnosu na prethodnu godinu (rC=0,17;χ^2=6,98; df=2; p=0,07).

Tabela 3. Konzumiranje marihuane u odnosu na pol
Table 3. Consuming marijuana by gender

Pol x Marihuana	**Ne konzumiram marihuanu**	**Konzumiram marihuanu**	**Ukupno**
Ženski	108	37	145
Muški	39	39	78
Ukupno	147	76	223

Mesto prebivališta pokazalo se kao bitan faktor koji doprinosiupotrebi ilegalnih PAS. Statistički značajna povezanost mesta prebivališta postoji i sa upotrebom marihuane (rC=0,20;χ^2=8,97; df=2; p<0,01) i sa upotrebom drugih ilegalnih PAS (rC=0,20; χ^2=9,17; df=2; p<0,01). Studenti koji dolaze iz gradskih sredina konzumiraju marihuanu u znatno većem broju nego studenti koji dolaze iz prigradskih i seoskih područja (Tabelu 4.), a isti je slučaj i kada su u pitanju druge ilegalne PAS (Tabela 5.). Međutim, nije ustanovljena statistički značajna razlika u promeni upotrebe ilegalnih

PAS u poslednjih godinu dana prema mestu prebivališta (rC=0,26; χ^2=5,98; df=4; p=0,20).

Tabela 4. Konzumiranje marihuane u odnosu na mesto prebivališta
Table 4. Consuming marijuana by place of residence

Mesto x Marihuana	Ne konzumiram marihuanu	Konzumiram marihuanu	Ukupno
Selo	34	6	40
Prigradsko naselje	30	14	44
Grad	83	56	139
Ukupno	147	76	223

Tabela 5. Konzumiranje drugih ilegalnih PAS u odnosu na mesto prebivališta
Table 5. Consuming other illicit drugs by the place of residence

Mesto x Druge PAS	Ne konzumiram	Konzumiram	Ukupno
Selo	37	3	40
Prigradsko naselje	30	6	44
Grad	101	38	139
Ukupno	176	47	223

Nema statistički značajnih razlika u učestalosti konzumiranja marihuane u odnosu na veličinu doma u kom studenti žive (rC=0,07; χ^2=0,95; df=2; p=0,62), što znači da studenti podjednako konzumiraju marihuanu u svim studentskim domovima. Nasuprot tome, veličina studentskog doma statistički je značajno povezana sa konzumiranjem drugih ilegalnih PAS (rC=0,20; χ^2=9,36; df=2; p<0,01), gde se pokazalo da studenti koji žive u domovima manjih kapaciteta učestalije konzumiraju druge ilegalne PAS nego studenti u drugim domovima (Tabela 6.). Promena unosa ileganih PAS u poslednjih godinu dana nije statistički značajno povezana sa veličinom studentskog doma (rC=0,17; χ^2=2,43; df=4; p=0,66).

Tabela 6. Konzumiranje drugih ilegalnih PAS u odnosu na veličinu studentskog doma
Table 6. Consuming other illicit drugs by the student dormitory size

Dom x Druge PAS	Ne konzumiram	Konzumiram	Ukupno
Studentski grad	79	14	93
Domovi>200 soba	63	14	77
Domovi<200 soba	34	19	53
Ukupno	176	47	223

Nisu otkrivene statistički značajne razlike u učestalosti upotrebe marihuane (rC=0,12; χ^2=3,28; df=3; p=0,35) ni upotrebe drugih ilegalnih PAS (rC=0,07; χ^2=3,26; df=3; p=0,35) u zavisnosti od fakulteta koji studenti pohađaju. Takođe, nije pronađena statistički značajna povezanost između fakulteta koji studenti pohađajui promene unosa ilegalnih PAS u proteklih godinu dana (rC=0,27; χ^2=6,55; df=6; p=0,36). Kao što se može videti u Tabeli 7. godina studijai prosečna ocena nisu statistički značajno povezane sa učestalošću upotrebe nijedne od navedenih ilegalnih PAS. Promena unosa ilegalnih PAS u odnosu na prethodnu godinu nije statistički značajno povezana sa

godinom studija (rC=0,20; χ^2=3,48; df=10; p=0,96) ni sa prosečnom ocenom (r=0,03; p=0,78).

Tabela 7. Korelacije između godine studija i ilegalnh PAS (matrica Spirmanove interkorelacije)
Table 7. Correlations between the of year of study and illicit drugs (Spearman intercorrelation matrix)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Godina studija										
Prosečna ocena	0,17*									
Marihuana	-0,08	-0,08								
Kokain	-0,04	-0,03	0,56***							
Amfetamini	-0,08	-0.10	0,50***	0,71***						
Sedativi	0,002	-0,08	0,17*	0,30**	0,26*					
Halucinogene droge	-0,08	0,07	0,41***	0,59***	0,52***	0,22*				
Opijati	-0,02	0,10	0,24*	0,40***	0,47***	0,31**	0,42***			
Inhalanti	-0,06	0,06	0,21*	0,36**	0,26*	0,25*	0.34**	0,28*		
Dizajnerske droge	-0,11	-0,09	0,55***	0,59***	0,59***	0,25*	0,52***	0,17*	0,34**	
Druge	-0,12	0,01	0,27*	0,23*	0,27*	0,25*	0,34**	0,19*	0,47***	0,46***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

DISKUSIJA

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je više od 40% studenata Univerziteta u Beogradu koji žive u studentskom domu tokom života probalo ilegalne PAS, tačnije marihuanu. To je znatno viša prevalencija u odnosu na rezultate drugih istraživanja koja su rađena u Srbiji (Bokan et al., 2012; Marić & Šumonja, 2013; Rakić et al., 2013) i zemljama okruženja (Kolšek & Klemenc Ketiš, 2015; Kuzman i sar., 2011; Vlada Republike Crne Gore, 2003). U skladu sa nalazima drugih autora, marihuana je najčešće konzumirana ilegalna PAS i kod studenata koji su učestvovali u ovom istraživanju. Međutim, zabeležena je znatno veća učestalost upotrebe marihuane u odnosu na nalaze domaćih i autora iz okruženja (Bokan et al., 2012; Ilić i sar, 2000; Kuzman i sar., 2011; Marić & Šumonja, 2013). Ovi rezultati sugerišu da je konzumiranje ilegalnih PAS učestalije kod studenata koji žive u studentskom domu u odnosu na ukupnu populaciju studenata. Budući da je marihuana supstanca koja se najčešće konzumira u društvu (Bell, Wechsler, & Johnston, 1997), studenti koji žive sa svojim vršnjacima mogu biti u većem riziku da počnu sa konzumiranjem ove ilegalne PAS (Boot, Rosiers, Meijman, & Van Hal, 2010). Pored toga, u ovom istraživanju je otkriveno da studenti koji žive u studentskom domu ilegalne PAS najčešće koriste na studentskim i privatnim žurkama, kao i tokom neformalnog okupljanja u domu, što potkrepljuje prethodno istaknutu socijalnu dimenziju. U ovom istraživanju otkriveno je da su ispitanici skloni da precenjuju upotrebu ilegalnih PAS kod drugih studenata koji žive u domu, što odgovara nalazima drugih studija u kojima je primenjena slična metodologija (Perkins, Meilman, Leichliter, Cashin, & Presley, 1999; Presley, Meilman, & Lyerla, 1993). Teorijska objašnjenja diskrepance između realne i percipirane upotrebe PAS uključuju faktore koji deluju na psihološkom, socijalnom i kulturološkom nivou (Perkins, 2002). Precenjivanje učestalosti upotrebe PAS kod vršnjaka smatra se faktorom rizika, jer može stvoriti kod osobe pritisak da se prilagodi pogrešno percipiranim očekivanjima vršnjaka, omogućava opravdavanje vlastite upotrebe PAS i poricanje postojanja problema i sl. (Berkowitz, 2004; Perkins, 2002).
Prema rezultatima ovog istraživanja, postoje značajne polne razlike u učestalosti upotrebe marihuane, ali ne i drugih ilegalnih PAS. Učestalija upotreba marihuane kod

studenata muškog pola takođe je zabeležena u sličnim istraživanjima rađenim u Srbiji (Bokan et al., 2012; Ilić i sar., 2000) i Hrvatskoj (Kuzman i sar., 2011). Međutim, u prethodnim studijama zabeležena je i veća učestalost upotrebe drugih ilegalnih PAS kod muškog pola (Ilić i sar., 2000; Kuzman i sar., 2011; McCabe et al., 2007; Presley et al., 1993). U prilog nalazima ovog istraživanja može se navesti istraživanje Bokan et al. (2012) u kome su otkrive značajne polne razlike samo u upotrebi marihuane i ekstazija i američka studija o upotrebi dizajnerskih droga, pre svega ekstazija, koja je pokazala da ne postoje značajne polne razlike u konzumiranju ove vrste PAS (Boyd et al., 2003). Ovo istraživanje je pokazalo da mesto prebivališta studenata može biti značajan faktor upotrebe ilegalnih PAS. Otkrivene su značajne razlike između studenata koji dolaze iz gradskih, prigradskih i seoskih naselja u upotrebi marihuane i drugih ilegalnih PAS. Dobijeni rezultati imaju potvrdu u nalazima inostranih istraživanjima koji svedoče o značajnim razlikama u konzumiranju PAS između studenata iz urbanih i ruralnih sredina (Derefinko, Bursac, Mejia, Milich, & Lynam, 2018), kao i da ruralna sredina može biti protektivni faktor u pogledu upotrebe PAS (Gfroerer, Larson, & Colliver, 2007). Među studentima koji su učestvovali u ovom istraživanju uočene su značajnije razlike u učestalosti upotrebe drugih ilegalnih PAS (osim marihuana) u odnosu na veličinu studentkog doma u kom žive. Pokazalo se da studenti koji žive u domovima manjih smeštajnih kapaciteta izveštavaju o većoj upotrebi drugih ilegalnih PAS. Ovaj nalaz može ukazivati na to da manji studentski domovi omogućavaju lakše upoznavanje sa vršnjacima, stvaranje prijateljstava i umrežavanje, što dovodi do povećanog uticaja vršnjaka na upotrebu ilegalnih PAS.
Kod studenata koji su učestvovali u ovom istraživanju nisu otkrivene značajne razlike u upotrebi ilegalnih PAS u zavisnosti od drugih karakteristika studiranja. U prilog dobijenim rezultatima mogu se navesti nalazi domaćih i inostranih istraživanja u kojima nisu potvrđene značajne veze između upotrebe ilegalnih PAS i fakulteta koji studenti pohađaju (Kuzman i sar., 2011), godine studija (Marić & Šumonja, 2013; Osman et al., 2016) ni akademskih postignuća (Arria, Allen, Caldeira, Vincent, & O'Grady, 2019). Za promenu unosa ilegalnih PAS u poslednjih godinu ispitivane varijable nisu imale značaja. Pokazalo se da nema statistički značajne promene unosa ilegalnih PAS u odnosu na pol, mesto stanovanja, veličinu studentskog doma, fakultet, godinu studija i prosečnu ocenu tokom studiranja. Ovi nalazi impliciraju da dolazak u domsko i univerzitetsko okruženje može uticati na iniciranje upotrebe ilegalnih PAS kod mladih prilikom prelaska iz srednje škole na fakultet, što pokazuju nalazi ove studije da je najveći broj studenata ilegalne PAS probao nakon 18 godine, a da tokom godina ovi faktori dovode do stabilnosti u upotrebi. Jedno od ograničenja ovog istraživanja jeste relativno mali uzorak, neujednačen prema polu, koji je onemogućio složenije analize dobijenih podataka. Mišljenja smo da bi slična istraživanja, na većim uzorcima, doprinela bližem sagledavanju problema upotrebe ilegalnih PAS kod studenata u studentskim domovima.

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju polaznu pretpostavku da je rizik upotrebe ilegalnih PAS veći kod studenata koji žive u studentskom domu u odnosu na celokupnu studentsku populaciju. Nalazi o većoj prevalenciji upotrebe ilegalnih PAS

kod studenata koji žive u domu potvrđuju da su oni posebno ugrožena grupa. Nestukturisano slobodno vreme, uz odsustvo zdravih aktivnosti i roditeljske kontrole, čine život u domu posebno rizičnim za upotrebu ilegalnih PAS. Stoga u preventivnom delovanju posebno treba posvetiti pažnju ispunjavanju slobodnog vremena zdravim i razvojno korisnim aktivnostima. Važan zaključak je da studenti precenjuju učestalost upotrebe ilegalnih PAS kod svojih vršnjaka, što može podsticajno uticati na individualnu upotrebu ilegalnih PAS. Samim tim, korigovanje pogrešnih percepcija o upotrebi ilegalnih PAS u studentskoj populaciji predstavlja važan cilj preventivnog delovanja. Budući da su istraživanja koje se bave upotrebom ilegalnih PAS kod studenata koja žive u studentskom domu sasvim retka, smatramo da prezentovani nalazi jasno ukazuju na to da postoji potreba za daljim proučavanjem ove problematike.

LITERATURA

1. Arria, A. M., Caldeira, K. M., Bugbee, B. A., Vincent, K. B., & O'Grady, K. E. (2015). The academic consequences of marijuana use during college. *Psychology of Addictive Behaviors*, 29(3), 564-575.
2. Arria, A. M., Allen, H. K., Caldeira, K. M., Vincent, K. B., & O'Grady, K. E. (2019). Excessive drinking and drug use during college: Prospective associations with graduate school plans and attendance. *Journal of American College Health*, DOI: 10.1080/07448481.2018.1535494.
3. Bell, R., Wechsler, H., & Johnston, L. D. (1997). Correlates of college student marijuana use: Results of a US national survey. *Addiction*, 92(5), 571-581.
4. Berkowitz A. D. (2004). *The Social Norms Approach: Theory, Research and Annotated Bibliography*. Newton: US Department of Education.
5. Bokan, D., Bokan, D., Rakić, D., & Budakov, N. (2012). Consumption of psychoactive substances and energy drinks among students of the University of Novi Sad. *South Eastern Europe Health Scrineces Journal*, 2(1), 38-44.
6. Boyd, C. J., McCabe, S. E., & d'Arcy, H. (2003). Ecstasy use among college undergraduates: Gender, race and sexual identity. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 24(3), 209-215.
7. Boot, C. R., Rosiers, J. F., Meijman, F. J., & Van Hal, G. F. (2010). Consumption of tobacco, alcohol, and recreational drugs in university students in Belgium and the Netherlands: The role of living situation. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 22(4), 527-534.
8. Carlson, B. R., & Davis J. L. (1988). Demographic variables and recreational substance use among college students. *Journal of Drug Education*, 18(1) ,71-79.
9. Čampa, A. (2009). *Novomeška mladina in prepovedane droge* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
10. Derefinko, K. J., Bursac, Z., Mejia, M. G., Milich, R., & Lynam, D. R. (2018). Rural and urban substance use differences: Effects of the transition to college. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 44(2), 224-234.
11. Gfroerer, J. C., Greenblatt, J. C., & Wright, D. A. (1997). Substance use in the US college-age population: Differences according to educational status and living arrangement. *American Journal of Public Health*, 87(1), 62-65.
12. Gfroerer, J. C., Larson, S. L., & Colliver, J. D. (2007). Drug use patterns and trends in rural communities. *The Journal of Rural Health*, 23(1), 10-15.
13. Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A.,

& Kraus, L. (2009). *The 2007 ESPAD Report: Substance use among students in 35 European countries*. Stocholm: The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs (CAN).

14. Hrvatski zavod za javno zdravstvo. (2007). *Izvješće o osobama liječenim zbog zlouporabe droga u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo i Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi RH.
15. Ilić, D., Janković, Z., & Paunić, M.M. (2000). Zdravstveno ponašanje studentske omladine. U J. Mirković (Ur.), *Zdravstveno ponašanje studentske i srednjoškolske omladine* (str. 34-39). Beograd: Zavod za zdravstvenu zaštitu studenata.
16. Kuzman, M., Pejanović Franelić, I., Pavić Šimetin, I., Mayer, D., Rojnić Palavra, I., & Pejak, M. (2011). *Navike i ponašanja u vezi sa zdravljem studenata prve godine studija Sveučilišta u Zagrebu i Rijeci*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
17. Kolšek, M., & Ketiš, Z. K. (2015). Alcohol drinking among the students of the University of Maribor, Slovenia. *Zdravstveno varstvo*, 54(4), 259-266.
18. Lo, C. (1991). Psychological correlates of problem drinking and multiple drug-using behavior among collegians. *College Student Journal*, 25(2), 141-148.
19. Magdić, I., & Veljović, M. (2000). Pušenje, alkoholizam i druge narkomanije i nasilničko ponašanje. U J. Mirković (Ur.), *Zdravstveno ponašanje studentske i srednjoškolske omladine* (str. 57-58). Beograd: Zavod za zdravstvenu zaštitu studenata.
20. Marić, M., & Šumonja, S. (2013). Psychosocial Aspect, Frequency and Intercorrelation of Students Health Risk Behaviours. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(4), 69-92.
21. Mekonen, T., Fekadu, W., Mekonnen, T. C., & Workie, S. B. (2017). Substance use as a strong predictor of poor academic achievement among university students. *Psychiatry journal /online/*. Retreived on 25th April 2019 from https://www.hindawi.com/journals/psychiatry/2017/7517450/.
22. McCabe, S. E., Morales, M., Cranford, J. A., Delva, J., McPherson, D. M., & Boyd, J. C. (2007). Race/ethnicity and gender differences in drug use and abuse among college students. *Journal of Ethnicity in Substance Abuse*, 6(2), 75-95.
23. Mustaine, E. E., & Tewksbury, R. (2004). Profiling the druggie lifestyle: Characteristics related to southern college students'use of illicit drugs. *Sociological Spectrum*, 24(2), 157-189.
24. Osman, T., Victor, C., Abdulmoneim, A., Mohammed, H., Abdalla, F. Ahmed, A., … & Mohammed, W. (2016). Epidemiology of substance use among university students in Sudan. *Journal of Addiction*. Retreived on 3th April 2019 from https://www.hindawi.com/journals/jad/2016/2476164/.
25. Paunić, M. (2000). Pušenje, alkoholizam i druge narkomanije i nasilničko ponašanje među studentima Beogradskog Univerziteta. U J. Mirković (Ur.), *Zdravstveno ponašanje studentske i srednjoškolske omladine* (str. 45-52). Beograd: Zavod za zdravstvenu zaštitu studenata.
26. Prendergast, M. L. (1994). Substance use and abuse among college students: A review of recent literature. *Journal of American College Health*, 43(3), 99-113.
27. Presley, C. A., Mulman, W. P., & Leyra, R. (1993). *Alcohol and drugs on college campuses: Use, consequences, and perceptions of the campus enironment*. Carbonale: Southern Illinois University, Core Institute.
28. Perkins, H. W., Meilman, P. W., Leichliter, J. S., Cashin, J. R., & Presley, C. A. (1999). Misperceptions of the norms for the frequency of alcohol and other drug use on college campuses. *Journal of American College Health*, 47(6), 253-258.
29. Perkins, H. W. (2002). Social norms and the prevention of alcohol misuse in collegiate contexts. *Journal of Studies on Alcohol*, 14, 164-172.

30. Rakic, D., Rakic, B., Mikalacki, M., Gava, B. P., Jaksic, D., & Radjo, I. (2013). Frequency and changes in trends in use of illegal drugs among students in Novi Sad. *HealthMED*, 7(1), 61-63.
31. Ross, V., & DeJong, W. (2008). Acohol and other drug use among first-year college students. *Higher Education Center for Alcohol and Other Drug Abuse and Violence Prevention.*Retreived on 29th April 2019 from http://www.higheredcenter.org.
32. Simić, S., Gašić, S., & Marinković, L. (2000). Pušenje, alkoholizam i druge narkomanije i nasilničko ponašanje. U J. Mirković (Ur.), *Zdravstveno ponašanje studentske i srednjoškolske omladine* (str. 55-56). Beograd: Zavod za zdravstvenu zaštitu studenata.
33. Silva, L. V., Malbergier, A., Stempliuk, V. D. A., & Andrade, A. G. D. (2006). Factors associated with drug and alcohol use among university students. *Revista de saúde pública*, 40(2), 280-288.
34. *Strategija zdravlja mladih u Republici Srbiji*. (2006). Službeni glasnik RS, br. 55/05 i 75/05.
35. Suerken, C. K., Reboussin, B. A., Sutfin, E. L., Wagoner, K. G., Spangler, J., & Wolfson, M. (2014). Prevalence of marijuana use at college entry and risk factors for initiation during freshman year. *Addictive Behaviors*, 39(1), 302-307.
36. The Core Institut (2016). *Core Alcohol and Drug Survey – Community College Form*. Retreived on 18. May 2016 from http://core.siu.edu/_common/documents/community collegelongform.pdf.
37. Vlada Republike Crne Gore. (2003). *Akcioni plan za prevenciju narkomanije kod djece i omladine u Crnoj Gori*. Preuzeto 21. januara 2016. sa www.gov.me/biblioteka/ 1057058947.doc.

ALKOHOLIZAM U PORODICI KAO OMETAJUĆI ČINILAC U RAZVOJU LIČNOSTI ADOLESCENATA

ALCOHOLISM IN FAMILY AS A DISTURBING FACTOR IN PERSONALITY DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS

Snežana STOJILJKOVIĆ[1], Štefica STANKOVIĆ[2], Jelisaveta TODOROVIĆ[1]

[1]Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet u Nišu, Niš, Republika Srbija

[2]Osnovna škola „Dobrinka Bogdanović“, Strelac, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Alkoholizam u porodici u velikom broju slučajeva dovodi do disfunkcionalnih odnosa u porodici, a može biti i rezultat neadekvatnog funkcionisanja osobe u porodici i u širem socijalnom okruženju. Glavni problem ovog rada jeste da se ispita u kojoj meri je u disfunkcionalnoj porodici narušen razvoj ličnosti dece na adolescentnom uzrastu. Preciznije, predmet istraživanja je da li odrastanje u porodici s alkoholizmom ima nepovoljan uticaj u domenu moralnog razvoja i samopoštovanja adolescenata. Uzorak ispitanika čine adolescenti koji žive u porodicama s problemom alkoholizma i adolescenti iz funkcionalnih porodica, ukupno 80 ispitanika, ujednačenih po polu, uzrasta od 14 do 20 godina. Korišćeni su sledeći instrumenti: Rozenbergova skala globalnog samopoštovanja (RSES) i Test moralnog rasuđivanja (Marić, 1984), koji meri učestalost pet moralnih orijentacija (egocentrično-hedonistička, intuitivno-iracionalna, socijalno-adaptirana, emocionalna, i kognitivna). Rezultati su pokazali da adolescenti iz funkcionalnih porodica imaju značajno više samopoštovanje nego adolescenti koji potiču iz porodica s alkoholizmom, ali je globalno samopoštovanje dovoljno visoko u obe grupe ispitanika što je ohrabrujuć nalaz. Što se tiče moralnog rasuđivanja, jedina značajna razlika je nađena u pogledu socijalno-adaptirane moralne orijentacije, koja je indikator moralne zrelosti ispitanika: adolescenti iz funkcionalnih porodica učestalije koriste ovaj vid moralnog rasuđivanja. Uloga nekih sociodemografskih varijabli (pol, socioekonomski status porodice) je takođe ispitana u nameri da se bolje razume problem istraživanja. Nalazi se diskutuju u svetlu postojeće empirijske evidencije i implikacija istraživanja za kvalitet života mladih.

Ključne reči: alkoholizam, dis-funkcionalna porodica, globalno samopoštovanje, moralno rasuđivanje, adolescenti

ABSTRACT

Alcoholism in the family in many cases leads to dysfunctional relationships in the family, and may be the result of inadequate functioning of a person in the family and in a wider social environment. The main problem of this paper is to examine the extent to which the dysfunctional family disturbed personality development of children and adolescence. More precisely, the subject of research is whether growing up in the family with alcoholism has a negative effect on the domain of moral development and self-esteem of adolescents. The sample consists of adolescents who live in families with the problem of alcoholism and adolescents from functional families (N=80), gender-balanced, aged 14 to 20. The following instruments were used: Rosenberg's Self-Esteem scale (RSES) and Moral Reasoning Test (Marić, 1984), that measures the frequency of five moral orientations: egocentric-hedonistic, intuitive-

irrational, socially-adapted, emotional, and cognitive. The results showed that adolescents from functional families have significantly higher self-esteem than adolescents from families with alcoholism. Global self-esteem is quite high in both groups, which is an encouraging finding. As for moral reasoning, the only significant difference was found in terms of socially-adapted moral orientation, which is an indicator of moral maturity of respondents: adolescents from functional families use this form of moral reasoning more frequent than others. The role of socio-demographic variables (gender, socioeconomic status) was also examined in order to better understand the research problem. Findings are discussed in the light of empirical evidence and research implications for the quality of life of young people.

Key words: alcoholism, family dysfunction, global self-esteem, moral reasoning, adolescents

UVOD

Alkoholizam se smatra trećom bolešću savremenog sveta, odmah iza srčanih i malignih bolesti. Tačan broj alkoholičara je teško utvrditi jer se prevalence poremećaja, zbog različite upotrebe alkohola, veoma razlikuju u različitim regionima sveta, od vrlo niske, u nekim zemljama Srednjeg Istoka do gotovo 5% u Severnoj Americi i delovima Istočne Evrope (SZO, 2007). Od 1951. godine, SZO definiše alkoholizam kao bolest. Alkoholizam je i socijalni i medicinski problem koji istovremeno zahvata i pojedince i društvo i koji je umrežen u odnos pojedinca i okoline (porodica, radna organizacija, šira zajednica). Socijalni pristup alkoholizmu uključuje porodicu alkoholičara kao bitan element u pojavi i razvoju problema kao što je alkoholizam. Novu epohu u pristupu porodici alkoholičara čine radovi Bailea, Kogana, Jaksona, koji uvode termine „alkoholičarska porodica“ i „alkoholičarski brak“. „Alkoholičarsku porodicu“ možemo smatrati prototipom disfunkcionalne porodice (Obradović i Obradović, 2006). Porodica alkoholičara je manje ili više „poremećena, disfunkcionalna, patološka, u vitalnim oblastima porodičnog života. Takva porodica živi formalno zajedno, nije u stanju da zadovolji vitalne potrebe svojih članova, ukratko ona ne ispunjava svoj osnovni zadatak – nije pravi dom za svoje članove“ (Gačić, 1988).

„Moralnost kao psihička funkcija je sposobnost čoveka da sam sebi izriče norme kojih se i pridržava i da sam sebe kažnjava za nepridržavanje tih normi“ (Marić, 1995). Moralnost se sastoji iz moralnog rasuđivanja i moralnog ponašanja. Moralno rasuđivanje i moralno ponašanje su u pozitivnoj korelaciji, tj. na podlozi određenih moralnih ubeđenja realizuje se moralno delanje jedne osobe. S obzirom na to da se alkoholizam definiše kao bolest ponašanja sa naglašenom negativnom moralnom konotacijom (nemoralno ponašanje), logično je očekivati da u alkoholičarskoj porodici dominiraju nezrele forme moralnog rasuđivanja.

Cilj ovog rada je utvrditi da li postoje razlike u moralnom rasuđivanju i globalnom samopoštovanju adolescenata iz alkoholičarskih porodica i adolescenata iz funkcionalnih porodica. „Alkoholizam je porodična bolest koja negativno utiče na psihički (emocionalni), socijalni, a često i fizički razvoj deteta“ (Gačić, 1998). Važne karakteristike psihološkog profila dece iz alkoholičarskih porodica su: rigidnost, potreba za dominacijom, socijalna izolacija, povišena tenzija, jaka kompetencija među decom, suicidalnost, zavisnost, socijalna agresivnost, negativna osećanja prema ocu alkoholičaru, niži intelektualni i saznajni nivo, lenjost, nesigurnost, slabi socijalni kontakti. S obzirom na izraženu disfunkcionalnost alkoholičarske porodice i na

nepodsticajne porodične uslove za psihički razvoj mlade individue, može se očekivati, da će kod dece iz ovakvih porodica doći do izvesnih devijacija u oblasti moralnog razvoja i do teškoća u postizanju stabilnijih samoprocena.
Ovaj rad pruža doprinos razumevanju „alkoholičarske porodice“ sa aspekta moralnog rasuđivanja i moralnog ponašanja. Boljim sagledavanjem moralnog rasuđivanja u „alkoholičarskoj porodici“ stvaraju se uslovi za jasniji i celovitiji način tretmana, ali i za promociju moralnog vaspitanja i moralnog ponašanja kao jednog od vida zdravog ponašanja.

Problem istraživanja
Opšti problem ovog rada jeste da se ispita u kojoj meri je u disfunkcionalnoj porodici, kakva je porodica u kojoj je u dužem periodu prisutan alkoholizam, narušen razvoj ličnosti dece koja odrastaju u nepovoljnom porodičnom okruženju. Preciznije, predmet istraživanja je da se ispita da li odrastanje u porodici s alkoholizmom ima ometajući uticaj na moralni razvoj i samopoštovanje dece adolescentnog uzrasta.

Ciljevi istraživanja
1. Utvrditi da li postoje razlike u zastupljenosti pojedinih orijentacija moralnog rasuđivanja između adolescenata iz funkcionalnih i adolescenata iz porodica s alkoholizmom.
2. Utvrditi da li postoje razlike u izraženosti globalnog samopoštovanja između adolescenata iz funkcionalnih i adolescenata iz porodica s alkoholizmom.
3. Utvrditi povezanost između pojedinih moralnih orijentacija i globalnog samopoštovanja kod adolescenata iz funkcionalnih i iz disfunkcionalnih porodica.
4. Utvrditi da li postoje razlike u moralnom rasuđivanju i globalnom samopoštovanju kod adolescenata iz funkcionalnih i disfunkcionalnih porodica s obzirom na socio-demografske karakteristike.

METODE RADA

Uzorak istraživanja
Uzorak ispitanika čine adolescenti koji žive u porodicama s problemom alkoholizma (disfunkcionalne porodice) i adolescenti iz porodica u kojima nije prisutan alkoholizam (funkcionalne porodice). Prvu grupu čini 40 adolescenata (po 20 ispitanika muškog i ženkog pola) iz porodica sa članom alkoholičarem koji se leči u dnevnoj bolnici Zavoda za mentalno zdravlje u Nišu (Srbija), uzrasta od 14 do 19 godina. Drugu grupu ispitanika (kontrolna grupa) čini 40 adolescenata, učenika Administrativno-birotehničke škole u Nišu. Pri izboru kontrolne grupe uzeti su u obzir sledeći kriterijumi: ispitanici su ujednačeni po polu i uzrastu, svaki član prve grupe ima svog parnjaka u drugoj grupi, s tim što u porodicama iz kojih oni potiču nije prisutna zloupotreba ili zavisnost od alkohola, niti su registrovani manifestni psihopatološki sadržaji.

Varijable i instrumenti

Nezavisna varijabla:

- pripadanje porodici s problemom alkoholizma, odnosno, pripadanje funkcionalnoj porodici u kojoj nije prisutan alkoholizam niti su registrovani drugi oblici psihopatološkog ponašanja.

Zavisne varijable:

1. *Moralno rasuđivanje* – podrazumeva „način na koji se donosi neki moralni sud, odnosno, motive koje jedinka uključuje prilikom analize određene moralne situacije i pomoću kojih se opredeljuje za određeni moralni sud, odnosno, stav“ (Marić, 1995; 2005). Moralno rasuđivanje se operacionalno određuje na osnovu rezultata na testu moralnog rasuđivanja – TMR (Marić, 1984; prema Mladenović, 2009) koji meri zastupljenost sledećih orijentacija u moralnom rasuđivanju:

- *Egocentrično-hedonistička orijentacija*. Moralno rasuđivanje je egocentrično, daje se prednost sopstvenim potrebama. Ne postoji spremnost žrtvovanja i izbegava se bilo kakva neugodnost zbog drugoga. Korist za sebe se stavlja na prvo mesto i nalaze se racionalizacije za hedonističke pozicije.
- *Intuitivno-iracionalna orijentacija*. Osoba prosuđuje intuitivno o tome šta je moralno ispravno ponašanje. Pokazatelj intuitivno-iracionalnog donošenja odluka jeste izbor sledećih konstatacija na testu: „U ovoj situaciji baš je ispravno...“ ili „U ovoj situaciji baš je pogrešno...“.
- *Socijalno-adaptirana orijentacija*. Osoba se rukovodi socijalnim normama i očekivanjima drugih i označava privrženost društvenom poretku i redu, te poštovanje socijalnih autoriteta. Prisutan je strah od kazne i od osude „značajnih drugih“.
- *Emocionalna orijentacija*. Podrazumeva da se osoba opredeljuje više „srcem“ nego razumskim procenjivanjem. Pokazuje da osoba ima razvijene emocije koje su od značaja za moralnost (saosećanje, praštanje, empatiju, solidarnost) i da ima sposobnost za unutrašnju sankciju u vidu griže savesti.
- *Kognitivna orijentacija*. Moralno rasuđivanje je vođeno internalizovanim principima, a procenjivanje se zasniva na uvažavanju opštih moralnih načela. Vrednosti, principi, načela, ideje, imaju direktniji uticaj nego emocije i socijalni pritisci. Ova orijentacija ukazuje na zrelost u promišljanju i donošenju moralnog suda.

Instrument TMR nije široko korišćen u našoj sredini ali je izabran zato što je primenjivan u radu sa porodicama kod kojih je prisutan problem alkoholizma (Mladenović, 2009). Zasnovan je na primeni 12 priča u kojima su opisane situacije moralnog iskušenja, gde je jedna vrednost suprotstavljena drugoj, čime se ispitanik stavlja u moralnu dilemu. Iza svake priče ponuđeno je 7 tvrdnji koje mogu da budu od značaja u procesu razmišljanja i donošenja odluka. Ispitanik svaku tvrdnju treba da označi sa „veoma značajno za moju odluku“, „malo značajno za moju odluku“, ili „uopšte nije značajno za moju odluku“. Preko „ključa“ svi odgovori se razvrstavaju u jednu od 5 orijentacija u moralnom rasuđivanju koje uslovno odražavaju različit stepen moralne zrelosti. Pojedine orijentacije se procenjuju na osnovu 15 indikativnih odgovora, osim što intuitivno-iracionalna ima 24 indikatora.

2. *Globalno samopoštovanje* - definiše se kao „evaluativni deo slike o sebi koji se izražava u pozitivnim i negativnim osećanjima prema sebi samom i ukazuje na stepen

u kome osoba veruje za sebe da je značajna i vredna“ (Coopersmith; prema Žiropađa, 1991, str. 139). Za procenu stepena izraženosti globalnog samopoštovanja korišćena je Rozenbergova skala (RGSE, Rosenberg, 1965; prema Todorović, 2005) koja sadrži 10 ajtema Likertovog tipa (1 do 5). Predstavlja jednu od najčešće korišćenih skala za ispitivanje samopoštovanja, jednodimenzionalna je i ima dobru pouzdanost (Alpha Cronbach koeficijent na ovom uzorku iznosi 0,84).

Socio-demografske varijable:

- Pol, uzrast i školski uspeh ispitanika
- Tip porodice (nuklearna ili proširena)
- Potpunost porodice (potpuna ili nepotpuna porodica)
- Procena socio-ekonomskog statusa porodice
- Procena kvaliteta braka roditelja od strane ispitanika

Način provođenja istraživanja

Svi ispitanici su obavešteni o cilju istraživanja, o načinu na koji se čuvaju dobijeni podaci, saglasno Kodeksu etike psihologa Srbije, kao i da će se podaci koristiti na nivou grupa, čime će biti očuvana anonimnost uključenih subjekata. Roditelji su dali saglasnost za učešće njihove dece, a ispitanici su dobrovoljno prihvatili ispitivanje. Na opisan način je dobijena informisana saglasnost i obezbeđena adekvatna zaštita ličnih podataka.

REZULTATI I DISKUSIJA

U obradi podataka korišćeni su postupci deskriptivne statistike, korelativne tehnike i analiza značajnosti razlika aritmetičkih sredina pri zaključivanju o dobijenim merama na dva poduzorka ispitanika.

Tabela 1. Izraženost globalnog samopoštovanja i orijentacija moralnog rasuđivanja adolescenata

Table 1. The level of global self-esteem and moral orientation of adolescents

varijable	porodica	N	Min	Max	AS	SD
Samopoštovanje	Funkcionalna	40	2,90	5,00	4,11	0,50
	Disfunkcionalna	40	2,00	4,60	3,81	0,59
Socijalno-adaptirana	Funkcionalna	40	1,40	2,73	1,93	0,29
	Disfunkcionalna	40	1,27	2,33	1,67	0,25
Intuitivno-iracionalna	Funkcionalna	40	1,71	2,63	2,01	0,22
	Disfunkcionalna	40	1,58	2,33	1,97	0,16
Kognitivna	Funkcionalna	40	1,40	2,53	1,76	0,24
	Disfunkcionalna	40	1,27	2,13	1,785	0,22
Emocionalna	Funkcionalna	40	1,13	2,27	1,64	0,27
	Disfunkcionalna	40	1,20	2,13	1,62	0,22
Egocentrično-hedonistička	Funkcionalna	40	1,60	2,93	2,04	0,26
	Disfunkcionalna	40	1,40	2,47	1,995	0,25

Globalno samopoštovanje je visoko i kod adolescenata iz funkcionalnih i disfunkcionalnih porodica jer su dobijene aritmetičke sredine oko četvrtog podeoka na skali koja ima raspon od 1 do 5. Kad je reč o moralnom rasuđivanju, adolescent su se u

proseku opredeljivali za srednji odgovor na skali čije je značenje das u ponušene tvrdnje od malog značaja za donošenje moralnog suda.

Tabela 2. Testiranje razlika u nivou globalnog samopoštovanja adolescenata iz funkcionalnih i disfunkcionalnih porodica
Table 2. Testing the difference in the level of global self-esteem between the adolescents from functional and dysfunctional families

	Porodica	**N**	**AS**	**SD**	**t**	**df**	**p**
Globalno samopoštovanje	Funkcionalna	40	4,11	0,50	2,443	78	0,017
	Disfunkcionalna	40	3,81	0,59			

Testiranje razlika u nivou globalnog samopoštovanja pokazalo je da adolescenti iz funkcionalnih porodica imaju značajno više samopoštovanje nego oni iz disfunkcionalnih porodica, ali razlika nije velika.

Tabela 3. Testiranje razlika u orijentacijama moralnog rasuđivanja između adolescenata iz funkcionalnih i disfunkcionalnih porodica
Table 3. Testing the differences in moral orientations between adolescents from functional and dysfunctional families

	Porodica	**N**	**AS**	**SD**	**t**	**df**	**p**
Socijalno-adaptirana	Funkcionalna	40	1,93	0,29	4,289	78	0,000
	Disfunkcionalna	40	1,67	0,25			
Intuitivno-iracionalna	Funkcionalna	40	2,01	0,22	1,024	78	0,309
	Disfunkcionalna	40	1,97	0,16			
Kognitivna	Funkcionalna	40	1,76	0,24	-0,515	78	0,608
	Disfunkcionalna	40	1,785	0,22			
Emocionalna	Funkcionalna	40	1,64	0,27	0,243	78	0,809
	Disfunkcionalna	40	1,62	0,22			
Egocentrično-hedonistička	Funkcionalna	40	2,04	0,26	0,723	78	0,472
	Disfunkcionalna	40	1,995	0,25			

Rezultati testiranja razlika u moralnom rasuđivanju ispitanika pokazuju da je dobijena samo jedna značajna razlika, i to u pogledu veće izraženosti socijalno-adaptirane moralne orijentacije kod adolescenata iz funkcionalnih porodica.

Tabela 4. Korelacije globalnog samopoštovanja i orijentacija moralnog rasuđivanja adolescenata iz funkcionalnih i disfunkcionalnih porodica
Table 4. Correlation between global self-esteem and moral orientations of adolescents from functional and dysfunctional families

		Socijalno-adaptirana	**Intuitivno-iracionalna**	**Kognitivna**	**Emocionalna**	**Egocentrično-hedonistička**
Funkcionalne porodice	r	0,243	0,062	0,098	0,213	0,036
	p	0,131	0,703	0,547	0,188	0,824
	N	40	40	40	40	40
Disfunkcionalne porodice	r	0,483**	0,231	0,260	-0,106	0,373*
	p	0,002	0,151	0,105	0,513	0,018
	N	40	40	40	40	40

**p<0,01; *p<0,05

Samopoštovanje se delom zasniva na sposobnosti dece adolescentnog uzrasta da se ponašaju u skladu sa socijalnim normama i očekivanjima okruženja u kome odrastaju, ovo je verovatno važno da se ne bi osećali odbačenim i kao osobe sa stigmom uprkos tome što se u našoj sredini alkoholizam ne smatra toliko velikim porokom kao dugi oblici zavisnosti. Dakle, važno je da adolescent ima doživljaj da on nije „kriv“ I da ne zaslužuje da bude osuđen zato što je rodtelj postao zavisnik od alkohola i ne ponaša se kao socijalno adaptirana osoba, verovatno su moguće svađe i različiti oblici agresivnosti i neadekvatnog funkcionisanja u alkoholisanom stanju, i unutar porodice i van porodičnog konteksta, već i na poslu, neposrednom socijalnom miljeu, sukobi sa socijalnim autoritetima su takođe česti pratilac alkoholizma. S druge strane, samopoštovanje adolescenta se zasniva in a uvažavanju sopstvenih potreba, to se može shvatiti kao način da se distancira od neadekvatnog ponašanja roditelja koji je alkoholičar, a može se razumeti i kao potreba da se sebi da odušak? Odnosno kao svesnost o tome da možda dete ne može da se osloni na takvog disfunkcionalnog roditelja ted a mora da se osloni na sebe i pokuša da se izbori i pokaže se kao osoba koja je u stanju da ne podlegne iskušenju i ne krene „stranputicom“, možda se ovo može potkrepiti i tome da njihov školski uspeh nije značajno lošiji? Da li imam ovakav podatak…?

S druge strane, u funkcionalnim porodicama se ne nalaze ovakve veze jer je samopoštovanje zasnovano na vrednovanju sebe kao osobe koja ima i stabilnost u porodici i doživljaj prihvaćenosti, a moralni razvoj teče onako kako je uobičajeno, najpre od heteronomne pozicije prema zrelijim formama rasuđivanja, saglasno kognitivno razvojnom pristupu. Dakle, ovde se uzima u obzir interakcija kognitivnog i moralnog razvoja, a ovo su deca koja svakako spadaju u osobe prosečnih intelektualnih sposobnosti, zato i nema velikih razlika u pogledu ostalih moralnih orijenatcija, one najzrelije forme još nisu dostignute ni u jednoj grupi. Prilična ujednačena zastupljenost moralnih orijentacija, i manje zrelih i zrelijih, govori posredno protiv Kolbergovog shvatanja o postojanju dominantnog stadijuma, što je npr. kritikovao Rest i drugi autori.

Tabela 5. Povezanost školskog uspeha i varijabli istraživanja
Table 5. Corelation between school success and research variables

Varijable		**Školski uspeh**
Globalno samopoštovanje	r	**0,245***
	P	**0,028**
	N	**80**
Socijalno-adaptirana orijentacija	r	0,134
	p	0,236
	N	80
Intuitivno-iracionalna orijentacija	r	0,012
	p	0,918
	N	80
Kognitivna orijentacija	r	-0,163
	p	0,148
	N	80
Emocionalna orijentacija	r	0,015
	p	0,898
	N	80
Egocentrično-hedonistička orijenatcija	r	0,034
	p	0,762
	N	80

Tabela 5. jasno pokazuje značajnu korelaciju između školskog uspeha i globalnog samopoštovanja. Moralna orijentacija nema značajnu korelaciju sa školskim uspehom. Ostale socio-demografske varijable koje su ispitivane nemaju značajnu korelaciju sa globalnim samopoštovanjem i moralnim orijentacijama.

Dobijeni rezultati će biti komentarisani iz ugla postavljenih hipoteza i očekivanja koja se mogu izvesti na osnovu dosadašnjih proučavanja problema alkoholizma u porodici i njegovih posledica po razvoj dece koja odrastaju u nepovoljnim, ili svakako manje povoljnim, uslovima od vršnjaka koji odrastaju u funkcionalnim porodicama (Gačić, 1978; Mladenović, 2009; Sher, 1997; Svetozarević, 2012; Trpić, 2000; Vuletić i Đukanović, 1988).

Prva hipoteza, koja pretpostavlja da postoje razlike u preovladavajućim formama moralnog rasuđivanja adolescenata iz alkoholičarskih porodica i adolescenata iz funkcionalnih porodica, je delimično potvrđena. Dobijena je samo jedna razlika, u okviru socijalno-adaptirane orijentacije moralnog rasuđivanja koja je izraženija kod adolescenata iz funkcionalnih porodica. Objašnjenje za nižu izraženost ove orijentacije kod adolescenata iz disfunkcionalnih porodica možemo naći u tome što se kod dece iz alkoholičarskih porodica između ostalog javljaju i problemi adaptacije na zahteve autoriteta. Roditelj alkoholičar u određenoj fazi gubi autoritet u porodici, sukobljava se sa društvenim normama i porodičnim obavezama (Svetozarević, 2012). Deca koja odrastaju u takvim porodicama ne znaju šta mogu očekivati od roditelja alkoholičara, te ne znaju ni sama kako da se postave. Manjak autoriteta roditelja dovodi do toga da budu prepuštena „sama sebi“. Često drugi roditelj preuzima na sebe ulogu oba roditelja, ali prekomerna angažovanost dovodi do nekonzistentnosti obrazaca ponašanja, prekomerne zahtevnosti, a često i do zanemarivanja dece. Zanemarivanje i odbacivanje autoriteta može dovesti do toga da ta deca budu manje vođena socijalnim normama i pravilima u odnosu na adolescente iz funkcionalnih porodica. Dokaz za to su i česti oblici antisocijalnog ponašanja kod dece alkoholičara, kao što su laganje, krađa, sklonost fizičkim sukobima, zloupotreba hemijskih supstanci (Svetozarević, 2012). Nepostojanje razlika kod ove dve grupe adolescenata u okviru ostalih zrelih i nezrelih formi moralanog rasuđivanja, možemo objasniti pozivanjem na kognitivno-razvojne teorije moralnog rasuđivanja. Ove teorije ističu da se kognitivni razvoj nalazi u osnovi moralnog razvoja, jer od razvijenosti kognitivnih struktura zavisi kako će dete opažati sebe i svet sa kojim je u neprestanoj interakciji. Moralni razvoj je pod većim uticajem kognitivnog razvoja, a manje pod uticajem socijalnih i porodičnih faktora, a svi ispitanici svakako pripadaju osobama prosečnih intelektualnih sposobnosti. Kolberg (Kohlberg, 1969; prema Stojiljković, 2009) ističe da moralna načela nisu zavisna od kulture (nisu produkt internalizovanja spoljašnjih normi date kulture), već su krajnje tačke sekvencijalnog, prirodnog, društvenog funkcionisanja i mišljenja.

Druga hipoteza, koja pretpostavlja da postoje razlike u nivou samopoštovanja adolescenata iz alkoholičarskih porodica i adolescenata iz funkcionalnih porodica, je potvrđena. Dobijeno je da da adolescenti iz funkcionalnih porodica imaju značajno izraženiji stepen globalnog samopoštovanja. Ovaj rezultat se najpre može razumeti s obzirom na to da adolescenti iz funkcionalnih porodica našeg uzorka imaju viši obrazovni nivo, bolji uspeh u školi, kao i da u ovoj grupi niko nije ponavljao razred. Pored toga, i obrazovni nivo i radni status roditelja je bolji, odnosno u većem procentu su roditelji zaposleni kod ove grupe u odnosu na adolescente iz alkoholičarskih

porodica. Takođe, mesečni prihodi su veći, bolja je procena stambenih uslova, a u većoj meri adolescenti iz funkcionalnih porodica procenjuju da je kvalitet braka njihovih roditelja dobar. Prema Todorović (2005) uticaj socioekonomskog statusa na adolescente je složen, jer je njihov socijalni status određen statusom njihovih roditelja. Prema autorki, negativni efekti ekonomskih problema na adolescente posredovani su promenama u odnosu roditelja i dece. Ekonomski problemi dovode do nedoslednosti u vaspitavanju i smanjene nege. Različit ekonomski status roditelja doprinosi razlikama u shvatanju kako treba vaspitavati decu i pripremiti ih za život i budućnost. Ukoliko je ekonomska situacija nesigurnija, utoliko su strategije borbenije i oštre ili defanzivnije i pasivne. Socijalni faktori deluju direktno i indirektno na predstavu o sebi, identitet i samopoštovanje. Pored toga, ekonomska uskraćenost povlači za sobom obrazovnu i kulturnu. Mladi koji nisu imali intelektualne podsticaje u svojim sredinama imaju manje prilike da razvijaju svoje sposobnosti i dalje napreduju kroz školovanje. Ako okolina nije stimulativna za učenje, rano će se formirati neadekvatna slika o svojim sposobnostima, što se dakle odražava na lošije samopoštovanje. Opačić (1995) ukazuje da razlike u samopoštovanju mladih mogu biti pod uticajem kvaliteta životnih uslova u kojima žive, i da su adolescenti iz porodica sa nižim socioekonomskim statusom izloženi većem životnom stresu u odnosu na adolescenate koji su iz porodica sa višim socioekonomskim statusom. Roditelji sa boljom materijalnom situacijom mogu mladima pružiti kvalitetnije obrazovanje što rezultira boljim uspehom u različitim oblastima, i višim samopoštovanjem. Bolji stambeni uslovi, posedovanje materijalnih dobara koja imaju statusni simbol u grupi vršnjaka, mogu biti povezani sa većom uključenošću u grupu i višim samopoštovanjem. Značajno niži nivo samopoštovanja kod adolescenata iz alkoholičarskih porodica se može objasniti i time da adolescenti iz alkoholičarskih porodica mogu doživljavati da su drugačija od druge dece i preuzimati self imidž njihovih roditelja (Svetozarević, 2012). Pored toga autorka navodi da deca alkoholičara mogu sebe doživljavati i odgovornom za porodičnu problematiku što se može odraziti i na to da sebe manje vrednuju, da imaju osećanje krivice, bespomoćnosti i odbačenosti. Komunikacija i atmosfera u porodici alkoholičara je emocionalno nestabilna, što potencira osećanje nesigurnosti i međusobne udaljenosti njenih članova (Nastasić i Čekerevac, 2011). Nedostatak topline i uzajamnosti može dovesti do emocionalne deprivacije svih članova, a naročito dece. Deca iz alkoholičarskih porodica mogu imati probleme identifikacije i mogu biti lošije socijalizovana.

U istraživanju smo proverili i povezanost varijabli: moralno rasuđivanje i globalno samopoštovanje. Dobijeno je da je veća izraženost socijalno – adaptirane i egocentrično-hedonističke moralne orijentacije, povezana sa višim samopoštovanjem kod adolescenata iz disfunkcionalni porodica. Kako se moralno rasuđivanje odnosi na sposobnost subjekta da posredstvom sopstvenog pojma o pravdi procenjuje ispravnost određenih postupaka i donosi moralne sudove (Stojiljković, 2009), jasno je da u okviru toga adolescenti procenjuju i svoje akcije i postupke. Ukoliko se ta slika poklapa sa onim što je ispravno, u ovom slučaju socijalno prihvatljivo (socijalno-adaptirana orijentacija) ili donosi korist za osobu (egoistično-hedonistička), biće veći i osećaj sopstvene vrednosti i kompetencije, odnosno samopoštovanje. I obrnuto, ukoliko se proceni da sopstveni postupci nisu u skladu sa socijalnim normama ili ne donose neku korist što je osobi važno, i samovrednovanje će biti manje.

Treća hipoteza, koja se odnosi na postojanje razlika u moralnom rasuđivanju i globalnom samopoštovanju adolescenata iz funkcionalnih i disfunkcionalnih porodica s obzirom na sociodemografske varijable, delimično je potvrđena.
S obzirom na obrazovanje oca dobijene su dve statistički značajne razlike: u okviru socijalno-adaptirane orijentacije i kognitivne orjentacije moralnog rasuđivanja. Dobijeno je da adolescenti čiji očevi imaju srednju školu, imaju značajno izraženiju socijalno-adaptiranu orijentaciju u odnosu na adolescente čiji očevi imaju završenu osnovnu školu, zanat ili trogodišnju srednju. Takođe, adolescenti čiji očevi imaju srednju školu imaju značajno izraženiju kognitivnu orijentaciju moralnog rasuđivanja u odnosu na adolescente čiji očevi imaju višu i visoku školu. Kognitivna orijentacija vođena je internalizovanim principima, uvažavanjem i prihvatanjem opštih moralnih principa (Marić, 2005). Ovde su vrednosti, principi i ideje značajnije nego emocije i deluju iznutra. Ova orijentacija rasuđivanja određena je prema ličnom osećanju dužnosti i dostojanstva, i ukazuje na razvijene i zrele kognitivne modele i racionalizacije (intelektualno sazrevanje, sintetičko rasuđivanje, uvažavanje potreba drugih, tolerancija). Vidimo da je u ovom istraživanju dobijena veza moralnog rasuđivanja i porodičnih faktora, u ovom slučaju obrazovanja očeva i zrele orijentacije moralnog rasuđivanja. U istraživanju Spajkera (Speicher, 1994) nađeno je da na moralno rasuđivanje adolescenata uticaj imaju i obrazovanje očeva, i njihovo moralno rasuđivanje. Autor naglašava da će moralni razvoj biti brži i uspešniji ukoliko deca dobijaju kognitivnu i intelektualnu stimulaciju od očeva. Veće obrazovanje roditelja, koje sa sobom nosi i modernija shvatanja dovodi do bržeg osamostaljivanja dece. Pri tom, uticaj majki je veći u detinjstvu a očeva u adolescenciji i ranoj mladosti. Kod mladića se ta veza može objasniti identifikovanjem sa roditeljem istog pola, dok kod devojaka s obzirom na različitost pola to može biti identifikacija sa kompetencijom i znanjem roditelja.
Treba pomenuti ovde još jedan nalaz, a to je povezanost školskog uspeha sa globalnim samopoštovanjem adolescenata, odnosno da veći školski uspeh podrazumeva i veće globalno samopoštovanje. Nisu dobijene značajne korelacije školskog uspeha i orijentacija moralnog rasuđivanja. Milošević i Ševkušić (2005) ukazuju da postoji recipročna veza između pozitivne slike o sebi i visokog školskog postignuća. Učenici sa niskim samopoštovanjem imaju niže školsko postignuće, ali i nisko školsko postignuće može dovesti do smanjivanja samopoštovanja. Ove autorke objašnjavaju da na početku školovanjaučenici nisu posebno zabrinuti oko svog postignuća, imaju dobro mišljenje o svojim sposobnostima i očekuju da budu uspešni. Međutim, vremenom nauče da brinu o ocenama i formiraju negativna očekivanja u vezi sa sopstvenim postignućem. Ova promena pripisuje se načinu na koji učenici procesiraju povratne informacije o svom postignuću u toku kognitivnog razvoja.
Ističemo da je ovo pokušaj da se protumači smisao dobijenih rezultata u kontekstu dosadašnjih istraživanja. Svesni smo toga da nalazi nisu do kraja uporedivi jer nije korišćen isti instrumentarij. Istraživanja su sprovedena u različitim socio-kulturnim sredinama, a uzorci ispitanika, takođe, nisu ujednačeni prema socio-demografskim karakteristikama.

ZAKLJUČAK

Dobijeni rezultati su značajni na više načina i imaju svoje praktične implikacije, od kojih ćemo pomenuti samo neke, svesni činjenice da su dobijeni na malom i prigodnom uzorku ispitanika. Ovo je gotovo uvek ograničenje sprovedenog istraživanja, ali ovom prilikom se dobijene tendencije ne smeju zanemariti. Nalazi se mogu dobrim delom objasniti iz ugla kognitivno-razvojne teorije, koja predstavlja jednu od najprihvaćenijih paradigmi u proučavanju moralnog razvoja i procesa moralizacije. S obzirom da je kognitivni razvoj nužan uslov moralnog razvoja, i da je uvek reč o interakciji kognitivnih faktora i okolnosti u kojima se odrasta, reklo bi se da je moguće prevladati ulogu nepovoljnog porodičnog konteksta odrastanja. Stoga nisu dobijene veće razlike u moralnom rasuđivanju adolescenata iz funkcionalnih i disfunkcionalnih porodica, kakve po definiciji predstavljaju porodice s problemom alkoholizma. Lošiji socioekonomski uslovi koji često prate alkoholizam, mogu posredno takođe dovesti do pada samopoštovanja kod dece i adolescenata koja potiču iz takvih porodica, što sugeriše da su ovi adolescenti vulnerabilna grupa.

Kad ne postoji dovoljno adekvatno porodično okruženje, onda raste značaj društvenih institucija i stručnjaka zaduženih za vaspitni rad s mladima i podsticanje njihovog razvoja... Tu treba tražiti prostor za uključivanje stručnih saradnika u školama i drugim obrazovno-vaspitnim institucijama, kao i za uključivanjem savetodavnog rada sa psiholozima i psihoterapeutima. Potrebno je da škole i institucije kojima je to u nadležnosti, obezbede podršku mladima koji su pod većim rizikom od ostalih. To se može postići kroz različite oblike savetovanja, edukacija, porodične terapije i uključivanja roditelja, nastavnika, stručnjaka, odnosno institucija koje su zadužene za mentalni razvoj i zdravlje. Pri tom, potrebno je što više saznati o istoriji bolesti člana porodice, njegovom ponašanju i odnosima u porodici, uslovima u kojima živi. Podrška se može fokusirati na jačanje sposobnosti koje povećavaju samopouzdanje i samopoštovanje, kao što su socijalne veštine, socijalna prilagođenost ali i školski uspeh, koji se i u ovom radu pokazao kao značajan faktor samopoštovanja.

Preporuke za buduća istraživanja ove oblasti je da se u istraživanje uključi veći broj mladih iz alkoholičarskih porodica i da se ispitaju još neki faktori koji mogu biti od značaja: koji član porodice je alkoholičar, kvalitet porodičnih odnosa, kakvi su vaspitni stilovi i komunikacija u porodici, kako se adolescenti nose sa stresom, strategije prevladavanja stresa itd.

LITERATURA

1. Bojanin, S. (1997). *Kontinuitet moralnog razvoja u detinjstvu i mladosti*. Beograd: Žarko Albulj.
2. Vuletić, Z. i Đukanović, B. (1988). *Deca alkoholičara*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
3. Gačić, B. (1978). *Alkoholizam-bolest pojedinca, porodice i društva*. Beograd: Filip Višnjić.
4. Marić, J. (1995). *Klinička psihijatrija*. Beograd: Silomir.
5. Marić, J. (2005). *Medicinska etika*. Beograd: Naša knjiga.
6. Morey, C. K. (1999). Children of alcoholics: A school-based comparative study. *Journal of drug education*, 29(1), 63-75.

7. Milošević, N. i Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika: *Zbornik I nstituta za pedagoška istraživanja,* 37, 70-87.
8. Mladenović, I. (2009). *Moralnost u alkoholičarskoj porodici*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
9. Nastasić, P. i Čekerevac, A. (2011). Principi socijalno-psihološkog dijagnostikovanja alkoholizma u socijalnom radu. *Godišnjak FPN*, (06), 421-432.
10. Obradović-Čudina M., i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden market-Tehnička knjiga.
11. Opačić, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
12. Pejović, M. (1997). *Porodica i psihopatologija*. Beograd: Savremena administracija.
13. Sher, K. J. (1997). Psychological characteristics of children of alcoholics. *Alcohol Health and Research World*, *21*, 247-254.
14. Speicher, B. (1994). Family patterns of moral judgment during adolescence and early adulthood. *Developmental Psychology*, 30(5), 624.
15. Stojiljković, S. (2009). *Ličnost i moral*. Niš: Filozofski fakultet, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
16. Svetozarević, S. (2012). *Novi pristupi u otkrivanju psiholoških faktora rizika življenja u alkoholičarskim porodicama* (Doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
17. Todorović, J. (2005). *Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanja adolescenata*. Niš: Prosveta.
18. Trpić, V. (2000). *Opis alkoholičarske porodice*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
19. Ćurčić, V. (1997). *Adolescencija-revolucija i evulucija u razvoju*. Beograd: Žarko Albulj.
20. Žiropađa, Lj. (1991). Zadovoljstvo roditeljima, interval između rađanja i socijalna efikasnost kao korelati samovrednovanja adolescenata. *Psihologija*, XXIV(1-2), 139-144.

NAPOMENA

Rad predstavlja deo rezultata naučnog projekta 179002 koji finansijski podržava Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

UČENJE I KOMPETENCIJE MLADIH U XXI VIJEKU

LEARNING AND COMPETENCE OF YOUNG PEOPLE IN THE XXI CENTURY

Snježana KEVIĆ-ZRNIĆ, Tanja STANKOVIĆ-JANKOVIĆ
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, Banja Luka, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT
Današnje usvajanje informacija mnogo je brži, ali ne i efikasniji proces, u odnosu na vrijeme koje je iza nas. Lako dolazimo do određenih informacija, ali ih vrlo brzo zaboravljamo. Proces retencije sveden je na veoma usko i konkretno područje uglavnom onoga čime se pojedinac trenutno bavi. U sudaru sa velikim brojem i brzim protokom informacija, ljudi se danas oslanjaju na uređaje u koje pohranjuju informacije, te ih koriste samo po potrebi. Savremenom obrazovanju nije cilj da učenicima nametne „bubanje“ i reprodukciju. Danas vrijedi stvarati obrazovanje za budućnost, a to znači osposobiti mlade da misle i uče. Ono što je nametnuto i što se izvršava pod pritiskom pričinjava ogromnu štetu motivacionom i emocionalnom sklopu ličnosti. Osnovna pitanja koje, u ovom radu, autorke postavljaju jesu: Da li današnji sistem obrazovanja mladih može odgovoriti izazovima savremenog društva i kako? Koje kompetencije razvijamo kod mladih i da li su one relevantne u vremenu koje dolazi? Proučavanjem literature domaćih i stranih autora, kritičkom analizom i interpretacijom, autorke ovog rada pokušale su osvijetliti značajna pitanja vaspitno-obrazovne prakse.

Ključne riječi: kompetencija, učenje, motivacija, emocije, informacija

ABSTRACT
Nowadays the process of learning new information is much more faster, but not much efficient. It's easy to get some new information, but they are quickly forgotten. The process of retention is reduced to a very narrow and specific area mainly of what the individual is currently engaged in. In a collision with a large number and a rapid flow of information, people today rely on devices to memorize the information and to use them only when needed. Contemporary education’s aim is not to impose „learning by rote“ and reproduction. Today, it is worthwhile to create education for the future, which means to enable young people to think and learn. Imposed and pressure learning exerts a tremendous damage to the motivational and emotional character of a young person. The basic question that authors set out in this paper is whether today's youth education system can respond to the challenges of modern society and how? What competences are we developing with young people and are they relevant to our future? By studying the literature of domestic and foreign authors, critical analysis and interpretation, the authors tried to unriddle important issues of educational practice.

Key words: competence, learning, motivation, emotions, information

UVOD

Ljudsko biće je rođeno da uči. Ne postoji ljudska jedinka koja nikada ništa nije učila. Već u intrauterinom razvoju počinje učenje, pa na svijet zapravo dolaze jedinke iza kojih je devet mjeseci intenzivnog rasta, razvoja i učenja. Nauka je ustanovila da

postoji učenje na celularnom (ćelijskom) nivou, ali ključno pitanje u ovom radu jeste učenje u djetinjstvu i školsko učenje. Na svijet donosimo mnoštvo potencijala i mnogi od njih ostaju skriveni i neiskazani, a neki drugi se opet razvijaju u većoj ili manjoj mjeri. Imajući u vidu da se čovjek u svim fazama razvoja ljudskog društva vaspitavao i obrazovao upravo za porebe društva, nameće se pitanje za šta vaspitavamo i obrazujemo sadašnje generacije i da li ih možemo pripremiti za budućnost?

Današnje škole su značajno drugačije od onih koje su pohađale generacije prije trideset ili dvadeset godina, ali ne možemo reći da su dorasle izazovima savremenog društva. Osim toga, uvijek je školska reforma posljedica, a zapravo bi trebalo da bude vodilja promjena. Jedna od otežavajućih okolnosti jeste i to što nauka napreduje takvim tempom da je jednostavno nemoguće sveobuhvatno i sistematično uklopiti savremena saznanja u školski sistem. Interesovanja učenika su danas veoma širok spektar različitih oblasti i ne postoji dovoljno prostora i vremena da se u školskom sistemu sva ta interesovanja zadovolje. Učenje je već odavno izašlo iz okvira školskog. Živimo u doba gdje je dostupnost informacija neupitna, pa je važnije pitanje kako rukovati tim informacijama.

Kako nastavnik i roditelj da se nosi sa svim tim aspektima vaspitanja i obrazovanja mladih? Uslovljeni nekim novim društvenim normama, nekom modernom školom i savremenim informaciono-tehnološkim dostignućima, često se „hvataju“ tradicionalne nastave i kritikovanja svega što je novo i nepoznato. To svakako nije pravi izbor, ali je često lakše biti kritičar i predavač nego inovator, kreator, voditelj i saradnik. U nastavi to znači da neki nastavnici predaju ono što je napisano u udžbeniku, očekuju poslušnost od učenika, disciplinuju ocjenom, traže reprodukovanje činjenica i informacija iz udžbenika. Oni nisu spremni da mijenjaju svoje metode, čvrsto se drže vlastitih principa i sa negativnom kritikom se odnose prema svemu što je novo, što ne razumiju baš najbolje i što ne žele da nauče. Neki drugi nastavnici su spremniji da se informišu, da uče, istražuju i usavršavaju svoje kompetencije. To su oni nastavnici koji pred učenike postavljaju različite izazove, podstiču na promišljanje i daju učenicima vrijeme i prostor da se izraze na jedinstven način. S druge strane, takve nastavnike učenici percipiraju na drugačiji način i u skladu sa tim se opredjeljuju za učenje.

UČENJE ZA KOMPETENTNIJE ŽIVLJENJE

Govoriti o učenju u učećoj civilizaciji znači govoriti o učenju učenja savremenog doba. To je doba brzih promjena, brzog protoka informacija, ali i doba efikasnog funkcionisanja uz primjenu funkcionalnih znanja. Imamo li ili obrazujemo li takve mlade ljude? Moglo bi se reći da bez učenja učenja nema učenja za kompetentnije življenje. No, na početku je neophodno pojasniti neke moguće pojmovne nedoumice. Pođemo li od određenja učenja, u najširem smislu te riječi, jasno nam je da je riječ o relativno permanentnim promjenama onoga ko uči. Gledano kroz prizmu kompetencija, te promjene mogu biti na emocionalnom, kognitivnom, socijalnom i radno-akcionom nivou. Rođeni smo da učimo, ali i da učimo učiti, što prepoznajemo kao tezu u radovima brojnih autora (Anderson, 2016; Dennison, 2006; Dennison & Dennison, 2010; Diamond i Hopson, 2006; Hannaford, 2007). To je ideja vodilja i ovog rada.

Analiziranjem jedne od najobuhvatnijih podjela kompetencija za XXI vijek (kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione) može se uočiti da su kognitivne kompetencije osnovna podloga učenju učenja, jer podrazumijevaju: izdvajanje bitnog od nebitnog, postavljanje pitanja, razumijevanje, pamćenje, rukovanje informacijama, konvergentnu i divergentnu produkciju, vrednovanje učenja (Suzić, 2005). Da bismo udahnuli učenju učenja ono ljudsko (humano), neophodno ga je nadograditi socijalnim, emocionalnim i radno-akcionim. To je jasno iz određenja sintagme učenje učenja, koje podrazumijeva „razvijanje svijesti o vlastitoj sposobnosti za učenje, o vlastitim osobinama, razumijevanje mentalnih procesa važnih za učenje, sagledavanje prednosti, slabosti i efikasnosti vlastitih metoda i tehnika učenja, te rad na poboljšanju učenja" (Станковић-Јанковић, 2012). Otud naučna potreba da se učenje, u današnje vrijeme, preispita i stavi u kontekst razvoja kompetencija za XXI vijek, te proširi učenjem učenja. Postalo je „tijesno" baviti se učenjem, a ne sagledati njegovu trajnost i istrajnost koja je moguća jedino ako naše učenike naučimo da uče.

UČENJE UČENJA „URONJENO" U KOMPETENCIJE ZA XXI VIJEK

Kako pripremamo učenike za učenje? U praksi je uobičajeno da nastavnik predaje, učenici najčešće ponešto zapišu, potom iz udžbenika čitaju sadržaje dok ih ne počnu mehanički ponavljati. Na času, prepričavaju nastavniku lekciju i u zavisnosti od toga koliko tačno je reprodukuju, dobiju ocjenu. Dakle, učenici dobijaju ocjenu za ono što su ponovili i u zavisnosti od toga koliko uspješno su ponovili. To sigurno nije pravi način da ih motivišemo, niti je to učenje koje je u dječijoj prirodi. Kakvu poruku (instrukciju) dajemo učenicima i čime ih naoružavamo za budućnost? Mehaničko učenje (bubanje) i reprodukcija sigurno nije kompetencija za uspješnog čovjeka budućnosti, niti je garancija akademskog postignuća. „Dominantnom primjenom tradicionalnih nastavnih metoda (metoda predavanja, metoda razgovora, metoda rada sa tekstom, metoda pisanih radova) podstičemo učenike da sve više preferiraju simbolički način prezentacije, a sve manje akcioni i ikonički. S druge strane, zahvaljujući metodima i tehnikama efikasnog učenja učenici uče pišući, skicirajući, crtajući, prezentujući. Rezultat takvog rada jeste visok stepen motivisanosti, bolje razumijevanje i pamćenje gradiva i drugi pozitivni efekti" (Станковић-Јанковић, 2012). Ovdje je istaknuta suštinska razlika u kvalitetu i trajnosti naučenog. Dakle, nije neophodno učenicima servirati informacije koje će pamtiti dok ne dobiju ocjenu. Veću vrijednost ima obučavanje za traženje i upotrebu (funkciju) informacije. Pored motivacije, razumijevanja i pamćenja, uticaj na razvoj kompetencija – u prvom redu kognitivnih i radno-akcionih – jeste prioritet školskog učenja. Osim toga sam kontekst školskog učenja treba planirati, osmisliti i realizovati tako da grupni dinamizmi i procesi pozitivno utiču na razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija.

Pored brojnih pozitivnih odlika tradicionalne nastave, ne možemo zanemariti objekatsku poziciju učenika. Ne možemo, a da se ne osvrnemo na činjenicu da u učionicama nije bilo mjesta za emocije, a posebno nije razvijana i njegovana empatija. Danas se prioritet daje akademskom postinuću, bitne su visoke ocjene, čak po cijenu svakodnevnog stresa djece u najranijem uzrastu. Nacionalni centar za zdravstvenu statistiku Amerike je dao nalaz da je od 2005. do 2008. godine upotreba antidepresiva porasla za 400%, a djeci se daju dijagnoze i terapije za psihičke poremećaje više nego

ikada ranije. Prema njihovim podacima, ritalin (lijek za hiperaktivnost) uzima čak 5,2 miliona djece uzrasta od tri do sedamnaest godina (Aleksander & Sandal, 2017). Takav trend polako ulazi i u naše zemlje.

Na zapadu već uveliko vlada „epidemija stresa“, a takmičarski duh njeguju roditelji, prenose to na djecu i ne jačaju njihove socijalne vještine, ne jačaju ih emocionalno, nego svoju neostvarenu ambiciju prenose na dijete. Tako već u predškolskom uzrastu djeca pohađaju razne kurseve, škole umjetnosti i sporta. Namjera je sigurno krajnje pozitivna, ali ishod je pretjerano mnogo aktivnosti, mlad preopterećen organizam koji teško sve to može da podnese. Mijenjaju se zahtjevi, ali načini ostaju isti. Grupni rad i jačanje grupne kohezije, timski rad i kooperativni odnosi trebalo bi da budu važniji nego usvajanje znanja.

Ranije istraživanje pokazalo je da su u nastavi koja je uključivala radioničke aktivnosti i slobodniji interaktivni rad časovi mnogo efikasniji nego u kontrolnoj grupi u kojoj se nastava izvodila prema tradicionalnim aršinima (Ђурђевић, 2013). U tom istraživanju više od dvije trećine časova bili su znatno višeg indeksa efikasnosti, a to znači da je bilo više motivišućih elemenata, višesmjerne komunikacije, više slobode u radu, istraživanju, organizaciji rada, izboru i samostalnosti učenika nego u kontrolnoj grupi (ibidem). Ovakva istraživanja potvrđuju da je zaista moguće ostvariti pozitivan uticaj na procese i dinamizme u učionici koji doprinose razvijanju kompetencija, ali i na učenje učenja. Usvajanje sadržaja vlastitom aktivnošću pozitivno se odražava na interes za gradivo, te na kvalitet i trajnost znanja (Сузић, 2003). Takođe, drugo istraživanje pokazalo je da povećanju motivacije učenika vodi mogućnost da odvajaju bitno od nebitnog (Suzić, Jelić i Milivojac, 2013). Nažalost, toga je malo u školama. Obično nastavnici daju zadatke, ali izostaje povratna informacija u smislu praćenja rada, motivacije i emocija učenika. Najčešće je ocjenjivanje bez obrazloženja i razgovora o ocjeni. Ako i postoji, onda se često svodi na negativnu socijalnu promociju, što može ozbiljno da poljulja samopouzdanje učenika.

Pripremiti mladog čovjeka da se nosi sa izazovima savremenog društva je mnogo više od pukog prenošenja znanja. Naši mozgovi su plastični i zapravo je ta adaptabilnost održala ljudsko biće na vrhu evolutivne ljestvice. Mi se prilagođavamo kulturološkim promjenama, ali reagujemo i kao emocionalna bića. Taj segment, ta naša emocionalnost i činjenica da smo socijalna bića negdje se izgubila. U nadi da je dovoljno baratati savremenim sredstvima multimedijalnog okruženja, prenebregnuli smo raznolikost i bogatstvo emocionalnog i društvenog u nama. Komunikacija se svodi na razmjenu sirove informacije, a recepcija, lični odnos prema informaciji (jednom riječju doživljaj) postaje sve manje bitan. Empatisati, imati sposobnost uviđanja i predviđanja emocija i reagovanja drugih sve je manje bitno, pa se stiče utisak da mlade pripremamo da se bave informacijama samo u sferi kognitivnog, dok se emocionalno i socijalno zanemaruje. Ne možemo govoriti o potpunom i skladnom razvoju čovjeka bez ovih segmenata ličnosti. „Školski sistem je u tolikoj mjeri otuđen od savremenog društvenog života da se čini kako je ovaj potonji, sa svim svojim problemima, isključen iz obrazovnog procesa. Svijet obrazovanja predstavlja neku vrstu ostrva na kojem se pojedinci, iščupani iz svakodnevice, za život pripremaju tako što će biti isključeni iz njega“ (Montesori, 2013). U nastavi to je u direktnoj vezi sa akademskim postignućem, ali ako još u osnovnoj školi ne pridajemo značaj kompetencijama (kognitivnim, emocionalnim, socijalnim, radno-akcionim), malo je vjerovatno da će se

one kasnije nekim čudom razvijati. Povezati očekivanja roditelja, zahtjeve nastave i interesovanja i mogućnosti djeteta zaista je ozbiljno pitanje kojem moramo prići sa više aspekata. Alvin Tofler (1997) je u djelu *Šok budućnosti* pisao o tome kako nepismeni neće biti oni ljudi koji ne znaju čitati i pisati, nego oni koji ne znaju da nauče, zaborave i ponovo nauče. Zahvatio je suštinu obrazovanja za budućnost.

Kakva je korist od informacije koja se tiče stočarstva u Australiji, ili zašto bi svaki učenik morao znati korjenovanje višecifrenih brojeva? Možda je važnije učenike osposobiti da pravilno dođu do takvih informacija, možda je ispravnije davati im alate, nego im servirati gotova znanja. Naš školski sistem je svakako potrebno preispitati i objektivno analizirati. Jedna višedecenijska nelogičnost se provlači kada je u pitanju učenje stranih jezika. Kako je moguće da za četitri godine učenja, na primjer engleskog jezika, ne uspijemo naučiti osnovno, a za nekoliko mjeseci kursa, ne samo da se sporazumijevamo, nego šaljemo e-mail, odgovaramo i pišemo poruke kao da smo taj jezik učili godinama? Ovdje svakako nije u pitanju plasiranje znanja, nego funkcionalnost naučenog i način učenja. Osim toga, nema osude i straha od ocjene. Da li je moguće da mi toliko urušavamo motivaciju i samopouzdanje naših učenika, da oni izbjegavaju i čine sve kako bi zadovoljili neki najniži kriterijum, a poslije toga sami počinju da uče i pri tome ostvaruju dobre rezultate?

U XXI vijeku protok dnevnih informacija je toliko brz da se sada traži novi termin kojim bi se zamijenio termin *multitasking*. Istovremeno pratimo više ekrana, odgovaramo na više različitih poruka (informacija) i ne tako često sve to obavljamo dok komuniciramo sa drugim ljudima. No, treba naglasiti da lakoća obavljanja simultanih zadataka (multitasking) ne podrazumijeva i visok kvalitet i efikasnost, jer se često na taj način stiče površan uvid u informacije, a izostaje i sagledavanje cijele slike, apstraktnog mišljenja i planiranja (Small & Vogan, 2008). U takvom protoku podataka, ne možemo uvijek i sve uraditi „savršeno“, a upravo nam se taj perfekcionizam nametnuo kao vrhovna vrijednost. *Sve što nije najbolje nije dobro*, to je deviza sa kojom se od najranijeg uzrasta sreću naša djeca. Koliko im to oduzima od djetinjstva, igre i slobode?

Dostignuća savremenog svijeta su svijet učinila malim. Danas imamo informacije o bilo kojem dijelu planete i bilo kojem području nauke, kulture, tehnologije, politike i slično. Sve nam je dostupno, a mi samo treba da biramo pravu informaciju u pravo vrijeme. Sve to je ogromna prednost i napredak civilizacije, ali šta nam je ta tehnološka revolucija uzela? Ova pitanja su kompleksna, suptilna i zahtijevaju studiozan rad. Naš cilj je bio da ih formulišemo i sa aspekta pedagoške nauke povučemo paralelu između tradicionalne nastave i nastave danas. Ova današnja škola nije tradicionalna, ali nije ni savremena, jer zaboravlja na razvoj kompetencija za XXI vijek ili ih ne razvija u dovoljnoj mjeri da bismo mogli očekivati da ćemo u budućnosti imati zdrave i mentalno očuvane mlade ljude koji neće dozvoliti da im informaciono-tehnološka dostignuća uzmu život, ali koji neće biti ni haj-tek autsajderi. Kao u svemu potrebno je naći mjeru. Svjetska zdravstvena organizacija se zadnjih godina sreće sa brojnim simptomima koji su atipični i ne mogu da se povežu niti sa jednom opisanom bolešću do sada. Često se javlja kao poremećaj iz spektra autističnog ponašanja, ali zapravo to nije. Taj sindrom je nazvan *ekranizam*. U svijetu su brojne studije o tome, ali je specifično da se javlja u svim savremenim društvima, dakle tamo gdje ima *ekrana* (telefoni, tv, računari i slično). Podaci iz 2010. godine pokazuju da mladi (od osam do

osamnaest godina) u Sjedinjenim Državama provedu, u prosjeku, 11 časova dnevno ispred neke vrste ekrana (jednog ili više) (Votson, 2016). Na primjer, po mišljenju profesorke Sjuzan Grinfild, istraživača na Univerzitetu u Oksfordu, kada djeca rade nešto što vole, kao što je igranje elektronske igrice, mozak prima udar dopamina u čeoni korteks. Međutim, ako se proizvodi previše dopamina – to jest ako igraju često – dijelovi korteksa povezani sa rasuđivanjem mogu da budu ugroženi. Elektronska euforija tako smanjuje mogućnosti i prilike za razvoj originalnog uma (Votson, 2016).
Ovo upućuje na činjenicu da mi zaista nismo spremni za tehnološku ravoluciju koja nas je gotovo „preko noći" zadesila. Zato je neophodno razvijati socijalne vještine, emocionalne kompetencije, kognitivne i radno-akcione, a ne samo prihvatati bombardovanje informacijama. Upravo jačanjem ovih kompetencija mladi postaju kompletne i kreativne ličnosti.

ZAKLJUČAK

Dva pitanja smo postavili u ovom radu, u namjeri da na njih damo odgovor. Da li današnji sistem obrazovanja mladih može odgovoriti izazovima savremenog društva i kako? Koje kompetencije razvijamo kod mladih i da li su one relevantne u vremenu koje dolazi? Današnji sistem obrazovanja mladih je nešto u čemu imamo tragove tradicionalne nastave, ali i neke inovativne modele, koji kao da se stidljivo uvlače u naše škole. Sasvim je sigurno da savremeno društvo ima svoj tempo kojim napreduje i nekim čudom možda jednom uspijemo da uhvatimo korak sa svim tim tekovinama modernog društva. Naše škole su uređeni sistemi koji ne razvijaju kompetencije u dovoljnoj mjeri. I dalje školujemo mlade primjenjujući tradicionalne metode. I dalje su znanja koja učenici stiču u maloj mjeri funkcionalna. Naši učenici treba da budu otvoreni za promjene, otvoreni za učenje koje će im pomoći da ostvare svoje potencijale i razviju kompetencije koje će ih iznova okretati ka novim učenjima. Ovdje važnu ulogu imaju nastavnici. Naime, opredijeljenost učenika za učenje i načine učenja povezana je sa učenikovom percepcijom uloge nastavnika u poučavanju. Istraživanje je pokazalo da ukoliko nastavnici u očima učenika zauzimaju „viši nivo na skali vrednovanja uloge nastavnika u poučavanju učenika za primjenu tehnika efikasnog učenja", to će učenici biti „više opredijeljeni za učenje i načine učenja" (Станковић-Јанковић и Ковачевић, 2016). To je još jedna potvrda da nastavnik svojim angažmanom može doprinijeti da se učenici prije opredijele za učenje. Upravo metode i tehnike učenja mogu biti „obojene" tako da učenici postanu svjesni sebe i vlastitih emocija, tako da pokreću na saradnju i timski rad, empatiju, metakogniciju, samokontrolu i perzistenciju. Uz to, „trebaju nam nastavnici koji će moći da se nose sa izazovima koje nameće savremena tehnologija: osposobiti učenike da kritički pristupaju informacijama, da u interakciji i neposrednoj komunikaciji razmjenjuju ideje, sagledavaju perspektive drugih i koriste mogućnosti kompjutera kao sredstvo kojim oni upravljaju" (Stanković-Janković, 2013). Cijeniti znanje, a zanemariti čovjeka - to nije formula za uspješnu i srećnu budućnost.

LITERATURA

1. Aleksander, Dž. Dž. & Sandal, I. D. (2017). *Danski recept za srećno dete.* Beograd: Vulkan.
2. Andersen, E. (2016). Learning to learn. *Harvaed Business Review.* Retrieved 4th October 2018 from https://hbr.org/2016/03/learning-to-learn
3. Dennison, P. E. (2006). *Brain gym and me: Reclaiming the pleasure of learning.* Ventura, CA: Edu-Kinesthetics, Inc.
4. Dennison, P. E., & Dennison, G. E. (2010). *Brain gym teacher's edition*. Ventura, CA: Edu-Kinesthetics, Inc.
5. Diamond, M. & Hopson, J. (2006). *Čarobno drveće uma.* Zagreb: Ostvarenje.
6. Ђурђевић, С. (2013). *Планирање учења и технике успјешног учења* (Магистарски рад). Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци, Одсјек за педагогију Филозофског факултета.
7. Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti: zašto ne učimo samo glavom.* Zagreb: Ostvarenje.
8. Montesori, M. (2013). *Upijajući um.* Beograd: MIBA Books i DN Centar.
9. Small, G. M. D. & Vogan, G. (2008). iBRAIN – *Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. New York: HarperCollins Publishers.
10. Станковић-Јанковић, Т. (2012). *Учење учења и емоције у настави.* Бања Лука: Арт Принт.
11. Stanković-Janković, T. (2013). Socijalne kompetencije i učenje u digitalnoj civilizaciji. Zbornik sa Sedmog međunarodnog simpozijuma *Tehnologija, informatika i obrazovanje: stanje i problemi, ciljevi i mogućnosti, promjene i perspektive* (str. 111-119). Banja Luka: Filozofski fakultet. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Novi Sad: Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike.
12. Станковић-Јанковић, Т. и Ковачевић, С. (2016). Поучавање ученика за примјену техника ефикасног учења и њихова опредијељеност за учење. У Н. Сузић и Д. Партало (Ур.), Зборник радова са научног симпозијума *Хуманистичко и еманципаторско васпитање* (стр. 139-156). Бања Лука: Филозофски факултет.
13. Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави.* Бања Лука: Teacher Training Centre.
14. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
15. Suzić, N., Jelić, V. i Milivojac, A. (2013). *Odvajanje bitnog od nebitnog: OBN model učenja*. SportLogija, 9 (2), 101-117.
16. Tofler, A. (1997). *Šok budućnosti*. Beograd: PS GRMEČ.
17. Votson, R. (2016). *Budući umovi: Kako digitalno doba menja naš um*. Beograd: Plato.

KOMUNIKACIJA I CILJEVI MLADIH

COMMUNICATION AND YOUNG PEOPLE OBJECTIVES

Ankica SUZIĆ, Tatjana ZIROJEVIĆ
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, Banja Luka, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT
U ovom radu autorke daju kritički osvrt na školsko učenje nekada i sad, kada su sredstva komuniciranja u značajnoj mjeri drugačija. Nastavni sistemi i dinamizmi u suštini nisu pratili promjene koje je donijela tehnološka revolucija. Naši učenici možda jesu u moderno opremljenim učionicama, možda im jesmo obezbijedili sredstva, ali ih i dalje poučavamo i ocjenjujemo na isti način. Sasvim sigurno da to stvara koliziju između ciljeva učenika i vaspitno-obrazovnih ishoda. Rezultat toga su nezadovoljni učenici izloženi svakodnevnom stresu, nastavnici koji daju sve od sebe, ali ne mogu biti za sve kompetentni i roditelji koji su frustrirani takvim raskolom u kojem su se našla njihova djeca. Zahtjevi roditelja su često neostvarene lične ambicije koje se prenose na djecu, a djeca im nisu dorasla. U tom komunikacijskom vrtlogu najčešće su nastavnici krivi, učenici pate, a roditelji su frustrirani. Poredivši istraživanja ciljeva mladih i njihovih orijentacija, autorke su analizirale disbalans koji se javlja u komunikacji, ciljevima i postignućima u sferi vaspitanja i obrazovanja mladih.

Ključne riječi: komunikacija (verbalna i neverbalna), ciljevi učenika, nivo aspiracije roditelja i djece

ABSTRACT
In this paper, authors gives a critical overview about teaching metods from the past ant the current ones, when the means of communication are considerable different. Teaching systems and dynamisms in principle did not follow the changes brought by the technological revolution. Our students may be in modernly equipped classrooms, maybe we have provided them with means to work with, but we are continue to teach and evaluate them in the same way. It is quite certain that this creates a conflict between students' goals and educational outcomes. The results are unsatisfied students exposed to daily stress, teachers who do their best, but can not be competent for everything and parents who are frustrated with such a split that involves their children. Parents' requests are often unfulfilled personal ambitions that are passed on to children, children are unable to cope with, and in this communication vortex most often teachers are guilty, students are suffering, and parents are frustrated. By comparing research on the young people goals and their orientations, the authors analyzed the imbalance that occurs in communication, goals and achievements in the field of education.

Key words: communication (verbal and non-verbal), students' goals, aspiration level of parents and children

UVOD

Komunicirali riječima ili bez riječi, jasno je da smo u odnosu na druge vrste u velikoj prednosti, upravo zbog toga što imamo poseban sistem sporazumijevanja. Krstić (1988) komunikaciju, objašnjava kao proces opštenja, prenošenja i razmjene određenih

sadržaja. U psihološkom smislu, smatra da komunikacija označava opštenje ljudi i da se ostvaruje u neposrednom dodiru verbalnim i drugim simbolima, ali i zahvaljujući tehničkim sredstvima na udaljenosti. Komunikacija može da bude personalna, sa konkretnim ljudima, ili depersonalizovana, sa ustanovama, uključujući i javna opštila bez obzira na konkretno društvo. Svaka komunikacija proizilazi iz društvene interakcije i služi kao njen glavni posrednik (Krstić, 1988). Ako se ima u vidu samo broj učesnika u komunikaciji u odjeljenju jasno je kakve kompetencije se očekuju od nastavnika. Svaki učenik je jedan poseban svijet, jedinstven i neponovljiv i u takvim uslovima nastavnik treba da govori i da se ponaša tako da je pozitivan i dostupan svakom od njih. Komunikacija, uopšte, fenomen je koji se odnosi na pojedinca i na veće i/ili manje društvene grupe. Često govorimo o komunikaciji, a da pri tome nemamo u vidu i neverbalnu komunikaciju. U Pedagoškom leksikonu navedena je latinska osnova lat. communicare – učiniti opštim, dakle učiniti nešto zajedničkim, povezati u zajednicu, uopštiti; za razliku od termina ekskomunicirati koji označava izopštenje nekoga (Pedagoški leksikon, 1996). Konkretnije, to bi u nauci, na primjer, značilo prenos, prenošenje informacija, davanje i primanje poruka, vijesti i slično. U filozofiji bi komunikacijom označavali, na primjer, procese egzistencije, gdje se podrazumijeva otvorenost čovjeka za drugog čovjeka sa ciljem postizanja svoje vlastitosti, spoznaje svoga bića. U kibernetici i savremenim tehnologijama mogli bismo govoriti o komunikaciji kao planskom i egzaktnom prenošenju informacija. Termin komunikacija, danas posebno, označava toliko toga i upotrebljava se u različitim kontekstima, tako da je uvijek dobro naglasiti o kakvoj se komunikaciji radi, tako i u ovom radu autorke pozivaju da se osvrnemo na komunikaciju u školi i porodici. Danas se možemo složiti oko jedne značajne činjenice, a to je da svaka komunikacija ima osnovne elemente: izvor informacije, informaciju (poruku), prenošenje (sredstvo) i prijem (primaoca). Treba naglasiti da svaka informacija ima i šum, ometač ili distraktor, te Suzić govoreći o verbalnim smetnjama u komunikaciji ističe kao najčešće: dvosmislenosti, govorne mane, poštapalice, zbunjujuće izraze i emotivne riječi (Suzić, 2005). Svaka od navedenih smetnji može informaciju manje ili više promijenjenu dovesti do primaoca. Tu su i faktori subjektivne prirode koji se odnose na procese recepcije same informacije. O svim ovim aspektima, u današnjim školskim uslovima se ne vodi računa. Ako je komunikacija proces kojim se nešto čini zajedničkim, onda je jasno kakve posljedice može imati loša komunikacija. Sredstva komunikacije su osnova funkcionisanja bilo kojeg društva. Svako društvo se razlikuje upravo po načinima komuniciranja, koji određuju, ne samo vaspitanje i obrazovanje, nego i upravljanje određenim društvom, nauku, politiku, prenošenje znanja, kulturu, tradiciju i sve ono što jedno društvo čini društvom bez obzira na stepen razvoja. „Važnost komuniciranja u svakodnevnom životu je tolika da se društva mogu podijeliti na: usmena, pismena i elektronska“ (Lorimer, 1998). Kako je za svako društvo karakteristično da je postojala komunikacija, makar u svom najprizemnijem (najprimitivnijem) obliku, tako je karakteristično i vaspitanje. U ovom radu smo preuzeli Lorimerovu podjelu, sa ciljem da kroz prikaz razvoja komunikacije podvučemo značajan uticaj na vaspitanje i obrazovanje, kao i specifičnosti komunikacije u odnosu učesnika vaspitnog i obrazovnog procesa. Usmenim društvima nazivamo najraniji period ljudske istorije koja se dijeli na divljaštvo i varvarstvo. U periodu divljaštva javlja se artikulisani govor. Sva saznanja se prenose usmenim

putem, a vaspitanje se identifikuje sa procesom rada, obezbjeđivanja same egzistencije i reprodukcije. Kako se ljudsko društvo razvijalo, tako se i potrebe društva mijenjaju, pa već u staroj Grčkoj imamo prve škole, tačnije obučavanje i vaspitanje vojnika. Potrebne sposobnosti su se morale uvježbavati, pa su to više bile škole-vježbaonice. Komunikacija je bila usmena, u formi naređenja koja se izvršavaju. Dakle, jednosmjerna i naređivačka, autoritativna. Tokom vremena filozofi su uticali na opismenjavanje (izučavanje etike, logike), ali samo određenih slojeva društva. Ipak još uvijek govorimo o usmenim društvima, jer se prvenstveno razvijaju govorničke (oratorske) sposobnosti. U razvoju Rima najprije poznajemo rodovski Rim u kojem je stanovništvo bilo nepismeno, bavili su se uglavnom zemljoradnjom, a znanja neophodna za život prenosili su rijačima, sa koljena na koljeno. U periodu razvoja Rima najznačajniji je republikanski Rim u kojem dolazi do nastanka škola (ludusi) u kojima se uči čitanje i pisanje, ali su prioritet govorničke sposobnosti. Otvaraju se i posebne škole za govornike u kojima se vode disputacije; lat. disput – što označava naučnu raspravu, a u nastavi se tumači kao oblik borbe mišljenja zahvaljujući kojoj učenici aktivnije i na izazovniji način dolaze do novih saznanja ili ispravljaju i dopunjavaju stara, ukoliko su bila netačna ili nepotpuna (Pedagoški leksikon, 1996). Imperatorski Rim je takođe značajno pomenuti jer je iz tog perioda jedan od važnijih udžbenika za učenje govorništva Institutio Oratoria. Autor ovog djela Marko F. Kvintilijan, kao i njegovi savremenici smatrali su da je cilj vaspitanja stvoriti dobrog govornika, besjednika. Kvintilijan je smatrao da je za kvalitetno obrazovanje važna vještina govora jer „pesnici se rađaju, a govornici stvaraju“ (Cenić i Petrović, 2012). U usmenim društvima sva znanja su se prenosila riječima, postojali su pisani dokumenti, ali su se čuvali kao izuzetne dragocjenosti. Znanja su se uglavom prenosila tako što su ih ljudi epskim pjesmama prenosili sa generacije na generaciju. Posebno se održala epska tehnika ispjevavanja u heksametrima (šestercima). Epovi su kao usmena komunikacija dopuštali određene promjene sadržaja, pa se sačuvalo ono što je relevantno, a ono što nije ljudi bi vremenom zaboravljali. Ove periode razvoja komunikacije čini bitnom to što se odvijala neposredno, licem u lice, a to je uključivalo i danas zanemareni neverbalni aspekt komuniciranja. Takva komunikacija je višeslojna, ona je prirodnija, uključuje segmente iz kojih je postala (gestove, mimiku, moduliranje glasa i ostalo), te se ovaj period smatra početkog pismenog društva. Pismena društva podrazumijevaju pisane tragove opštenja među ljudima. Neopravdano Rim smatramo početkom pismenog društva, dok helenizam zanemarujemo, a on počiva na korijenima grčke kulture i kulture istoka, a kao što znamo i u jednoj i u drugoj pisma su poznata. Od srednjeg vijeka do elektronske komunikacije, pisanje je česta forma komunikacije. U srednjem vijeku vaspitanje i obrazovanje je bilo religijskog karaktera. Kako se vremenom nauka i religija razilaze, mijenja se suština, ali pisana riječ ostaje osnovni izvor znanja i komuniciranja. Smatra se da je pisanje omogućilo razvoj logičkog i lineranog pristupa spoznaji, pa Lorimer ističe da je pisana misao linerna i lako ju je pratiti, slijediti zbog toga što se u jedan mah može predstaviti samo jedna ideja, pa potom još jedna i još jedna i tako redom (Lorimer, 1998). Svakako najbitnija karakteristika jeste da je čitaoc usmjeren na tekst, odnosno ograničen je pisanom riječi i prepušten sam sebi. Elektronsko društvo je nastalo kao rezultat masovnog oslanjanja na elektornsku komunikaciju. Ta komunikacije može da se posmatra kao: elektronska usmena, elektronska audio-vizuelna i elektronska

tekstualno-numerička forma komuniciranja. Svoje postojanje duguje razvoju tehnologije. Usmeno i pismeno se čvrsto vezuju sa vizuelnim i čine jedan neodoljiv fenomen za današnje društvo, prihvaćen čak i po cijenu potpunog otuđenja čovjeka od čovjeka i čovjeka od prirode. „Haj-tek (eng. hi tech) revolucija redefiniše na samo način na koji komuniciramo nego i to kako dosežemo do ljudi i utičemo na njih, kako sprovodimo političke i socijalne promjene, i čak kako zavirujemo u privatne živote naših saradnika, susjeda, slavnih ličnosti i političara“ (Smol & Vorgan, 2011). U cjelokupnom mijenjanju okruženja, komunikacije i nas samih svjesni smo da se i jezik mijenja, a interakcija se prepušta medijima. Tako da je sve više mladih koji su socijalno i emocionalno nedovršeni, nekompetentni za komunikaciju licem u lice. U porukama tinejdžera to se piše „ftf“, a znači „face to face“. Ranije se između roditelja i djece sasvim prirodno stvarao u određenom periodu generacijski jaz, fenomen poznat svima nama kao period smanjenog razumijevanja roditelja i djece. Danas se tome pridružio komunikacijski jaz koji prepoznajemo u korištenju potpuno različitih sredstava komunikacije i smanjenoj interakciji roditelja i djece. Elekronsko društvo ima nebrojene prednosti i sam dalji napredak nazamisliv je bez IT dostignuća, ali šta i koliko gubimo? To je ozbiljno pitanje u kojem zaista objektivno treba sagledati obje strane medalje.

UČENJE I KOMUNIKACIJA

Čest „vid“ učenja mladih jeste nametnuto učenje. Ono je toliko odvojeno od prirodnosti i od potrebe ljudskog uma da upija sadržaje da je jednostavno žalosno gledati čovjeka koji tako uči. Česte slike iz naših učionica su učenici i studenti koji se trude da sjede mirno za stolom i čitaju materijal (sadržaj) koji je ispred njih. Potreba čovjeka da uči i stalno se usavršava jeste ono što ga čini drugačijim od mnogih drugih vrsta. Negdje se nametnuo imperativ razvoja intelektualnih kapaciteta ljudske jedinke, a pri tome smo zaboravili da se rađamo sa brojnim drugim potencijalima. Insistirajući na intelektualnom razvoju svojih učenika, mnogi su postali diktatorski orijentisani nastavnici i roditelji. Ako je nužnost ljudskog ponašanja učenje, a znamo da ne učimo svi na isti način, jer nismo svi isti, onda ne možemo sve učiti svemu. Čovjek kao racionalno biće svoje djelovanje usmjerava ka ostvarivanju određenih ciljeva kojima će zadovoljiti svoje potrebe i time se ispoljiti kao potpuna ličnost sposobna da usreći sebe i druge. U savremenom svijetu čovjek gubi vrijeme i smisao za komunikaciju „u četiri oka“. Učinili smo sve da kao produkt naše savremenosti imamo svakodnevni stres kojem su izložena djeca, ali istovremeno ne učimo ih kako da se uspješno nose sa tim. Dječiju igru i potrebu za igrom bilo bi dobro usmjeravati ka izgrađivanju i njegovanju prijateljskih odnosa, socijalnih i emocionalnih kompetencija, a manje ka usvajanju informacija. Kroz igru i pozitivnu interakciju djeca mogu učiti kako da rješavaju konflikte, kako da budu samostalna, ali ne samoživa, kako da preuzimaju odgovornost i rade u grupi. Ako emocionalne kompetencije podrazumijevaju prepoznavanje svojih i tuđih emocija, samopouzdanje, samokontrolu, emocionalnu svijest, altruizam i adaptilnost, onda je očigledno da posebnu pažnju treba posvetiti razvoju empatije (Salovey & Sluyter, 1999). Empatija je poseban holistički proces organizma, u kojem razlikujemo fiziološke, kinestetičko-haptičke, afektivne, motivacione i kognitivne komponente (Kaliopuska, 1995), stoga je jasno šta treba biti prioritet od najranijeg

djetinjstva. Sve to je nemoguće bez odgovarajuće komunikacije. Neverbalna komunikacija je poseban vid komuniciranja kojem se vjeruje više nego onome što čujemo. U elektronskom društvu sve više se gubi spoznaja o tome koliko je ovaj segment sporazumijevanja među ljudima važan. Stoga smatramo da djecu pored razumijevanja riječi trebamo naučiti da razumiju izraze lica, položaj tijela, pokret i druge faktore neverbalnog. Šapiro je naglašavao da psiholozi preporučuju da pomažemo djeci da pričaju o svojim emocijama kao načinu razumijevanja drugih i njihovih emocija, ali riječi su odgovorne za svega 10% onoga kako pridajemo značenje emocionalnoj komunikaciji. U svojim istraživanjima došao je do nalaza da ljudi emocionalne poruke tumače iz primitivnijih dijelova mozga i da djecu treba učiti kako da prepoznaju izraze lica, ton glasa, pokrete i ostale elemente tjelesnog govora (Shapiro, 1998). Kada se pokušamo sjetiti nekog našeg nastavnika, nećemo baš u potpunosti moći ponoviti neko predavanje, ali karakterističnih pokreta, boje glasa, položaja tijela i načina kretanja u učionici sigurno ćemo se moći sjetiti. To je taj fenomen neverbalnog koji je objasnila Mandić (1998) i dala je jednu podjelu aspekata neverbalne komunikacije sa ciljem boljeg razumijevanja. Vokalna ekspresija je fenomen koji se odnosi na neverbalno jer ne pripada riječima iako je usko vezan. Ovdje se zapravo radi o dinamici, ritmičnosti i svemu onome što ljudski glas može da proizvede (korištenje pauza u govoru, jačina glasa, visina, prekidi u govoru, uzimanje vazduha i slično). To snažno može uticati na auditorijum posebno ukoliko onaj koji govori ne obraća pažnju na te elemente i ukoliko su oni neusklađeni. Ovo je posebno važno u učionici. Facijalna ekspersija je najvažniji aspekt neverbalne komunikacije. Olport je smatrao da je to centar doživljaja sebe i da određeni izraz lica govori o osobi više od riječi (Mandić, 1998). U učionici se na ovaj aspekt treba obratiti pažnja, jer ukoliko je nastavnik pretjerano izražajan u ovom učenici ga doživljavaju upravo kroz taj manifest i česti su nadimci u vezi s tim. Ponekad ličnost nastavnika poistovjete sa prenapadnim facijalnim izražavanjem. Gestovna ekspresija se odnosi na pokrete ruku u komunikaciji. Specifično je to da ih osoba uglavnom čini nesvjesno. Gestovi podržavaju verbalnu komunikaciju, pa često neusklađenost ta dva aspekta zbunjuje učenike. Gestovi uglavnom nemaju značaj sami po sebi, nego ih stiču u određenim kontekstima. Posturalna ekspresija se odnosi na položaj tijela u prostoru. Autorka je navela pet osnovnih položaja tijela: stojeći, sjedeći, čučeći, klečeći i ležeći (Mandić, 1998). Bitno je znati da je položaj zasnovan na aktivnosti koju čovjek izvodi, stoga i nastavnik koji samo sjedi i ne mijenja položaj tijela sasvim sigurno ne učestvuje u nastavi. Proksemička ekspresija jeste aspekt tjelesnih kontakata i smatra se da je prisutna kod svakog čovjeka. Dijete ima izraženiju potrebu za ovim vidom komuniciranja, dok odrasli uče da ograniče tjelesni dodir na određen broj bliskih ljudi. Tapšanje po rame je tjelesni kontakt koji u učionici nikoga neće ugroziti, naprotiv ima značaj ohrabrivanja i podrške. Spacijalno ponašanje jeste naše kretanje u fizičkoj sredini, zapravo govori o položaju u prostoru, orijentaciji i na neki način izražava nas u odnosu na sredinu u kojoj se nalazimo. Ritam je nešto što u učionici može da razbije monotoniju. Odnosi se na brzimu i ritam izražajnog ponašanja. Na primjer, nastavnik ubrza elemente neverbalnog izražavanja i tada imamo drugačiji prijem informacija kod učenika. to su zapravo ekspresivni ali i integrativni i organizujući činioci ličnosti. Pokret u prostoru Mandićeva naglašava kao tumač za sve ostale aspekte neverbalnog, pokret je najopštiji i sveobuhvatan aspekt neverbalnog karakterističan je za svakog

pojedinca. Kada nas učenici imitiraju najprije pokušavaju „skinuti“ pokret u prostoru koji je specifičan za svakog pojedinca. Odjeća i ostali aspekti izgleda su promjenljivi, ali ipak mogu dosta reći o osobi. Prvi utisak i formiramo upravo na osnovu ovih aspekata neverbalnog. Stoga je bitno da nastavnici na ovo obrate pažnju kako u početku učenici ne bi stekli pogrešnu sliku. Crtanje, škrabanje su aspekti kojima drugi autori ne pridaju pažnju, ali Mandićeva ističe da su to neverbalna sredstva komuniciranja. Često nam se čini potpuno nebitinim, ali ono što učenici škrabanju i onako nezainteresovano u prvi mah šaraju po sveskama i klupama može nam mnogo pomoći da bolje upoznamo učenike i da lakše i otvorenije komuniciramo s njima (Mandić, 1998). Nastavnik je u savremenom svijetu dobio značajne nove funkcije, ali je jedna ostala nepromijenjena i najvažnija, a to je nastavnik-čovjek. Sposobnost empatije i komuniciranja na adekvatan način je izuzetan dar, zahvaljujući kojem će iz svakog učenika izvući i razvijati ono najbolje. Predominantnu ulogu nastavnika, odnosno frontalnu nastavu neophodno je upotpuniti modelima i oblicima rada koji podržavaju partnerske odnose učenika i nastavnika u nastavnom procesu. Na taj način podržavamo razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija, koje su zapostavljene na uštrb kognitivnih. Koludrović i Ercegovac (2010) razvoj partnerskih odnosa u nastavi vide kroz novu ulogu učitelja i nastavnika u nastavnom procesu, gdje je njihov zadatak da pruže podršku učenicima u rješavanju zadataka, davanju informacija i dodatnih objašnjenja, te na taj način omogućavaju aktivnu participaciju učenika i podržavaju njihov optiman razvoj. Višesmjerna komunikacija koja podrazumijeva povratnu informaciju, sposobnost da u igri i interakciji sa učenicima realizuje plan i program jeste cilj kojem treba da teži. Pored toga, često je komunikacija sa roditeljima koji žele svoje ambicije ostvariti preko djeteta, najveći izazov. Nema ništa pogubnije za motivaciju i učenje od nametanja i učenja samo za ocjenu. Tu su učenikove želje, interesovanja i emocije po strani. Kamarovsky put od kratkoročne memorije ka dugoročnoj vezuje za brojne faktore te u prvi plan ističe: „interes, motivacija, koncentracija i vježba, kao i osobne kvalitete kao što su razina frustracije ili želja za pobijedom“ (Kamarosky, 2010). U slučaju nametnutog učenja učenik ne vlada situacijom nego je poslušnik i sve čini da zadovolji kriterijume koji mu često nisu jasni nego im se samo povinuje. On nema mogućnost da iskaže i ostvari svoje sposobnosti niti da ostvari svoje ciljeve. Ako je cilj akademsko postignuće, onda su načini postizanja cilja potpuno pogrešni. Imati za cilj nešto znati samo dok se ne dobije ocjena, ne može biti istinski cilj učenika. To je samo pribjegavanje pogrešnoj metodi, zadovoljavanju cilja roditelja i nastavnika po principu da se što prije završi. „Bubanje za ispit je takođe primjer ograničenog cilja. Čim je ispit položen, svrha pamćenja prestaje. Osim toga, kao što smo već ustanovili, veliki dio gradiva koji smo na dan ispita uspjeli reprodukovati brzo izblijedi iz sjećanja“ (Laird & Laird, 1966). Ovaj primjer je svima poznat, ali isto tako znamo da kad je odluka da nešto učimo naša, kada nam je to interesantno i kada to radimo zato što nam pričinjava zadovoljstvo, učenje može trajati satima, ne osjećamo umor i želimo nastaviti učenje ma koja materija da je u pitanju. Takvo učenje je u skladu sa našim ciljevima, interesovanjima i tu postignuće nije upitno iako nije u prvom planu. Kako bismo pomogli našem pamćenju da zadrži neke informacije potrebno je da na njih adekvatno reagujemo, da sadržaj i način na koji učimo povezujemo sa pozitivnim emocijama, a to je nemoguće bez odgovarajuće komunikacije.

ZAKLJUČAK

Komunikacija u nastavi motiviše i demotiviše. Studenti na učiteljskim fakultetima imaju predmete u okviru kojih izučavaju komunikaciju, ali recepta za uspješnu komunikaciju nema. „Otvorite vrata nepoznatih svjetova kako bi dijete moglo da istražuje. Dijete ne zna šta sve ima u sebi. Niko to ne zna. Dijete mora da pipa po mraku. Nemojte ga učiti da se plaši mraka. Nemojte ga učiti da se plaši budućnosti. Nemojte ga učiti da se plaši nepoznatog. Podržite ga. Pružite mu podršku“ (Osho, 2015). Pedagoška komunikacija treba da ima edukativni karakter iako je opterećena brojnim složenim fenomenima kojih učenici, a često ni nastavnici, nisu svjesni. Kada šaljemo informaciju, na putu do primaoca na nju djeluju brojni faktori. To su najčešće sredinski faktori, a učionica je zaista posebno mjesto, koji mijenjaju kvalitet, a često i suštinu same informacije. U ovom procesu treba imati na umu sve što komunikacija u najširem smislu podrazumijeva (neverbalnu dimenziju, šumove, sredinske faktore). Na primjer, sasvim različito može biti shvaćena ista informacija ako je odašiljemo na izletu (u prirodi) ili u učionici. Sasvim je sigurno da neverbalni signali prijem informacije mogu blokirati. Izgled lica (facijalna ekspresija) nastavnika može učiniti da učenici ostaju van toka, ne slušaju o čemu nastavnik govori, nego se fokusiraju na njegovu mimiku. Emocije su pokretačka snaga bilo da su pozitivne ili negativne. Emocijama u nastavi bavio se Suzić, te je u svom istraživanju došao do zaključka da emocionalna klima u odjeljenju bitno zavisi od osobina nastavnika i od smjera kounikacije u nastavi. Rezultati njegovog istraživanja su pokazali da je nepovoljna emocionalna klima na času izražena u komunikaciji koja se odvija na relaciji nastavnik-odjeljenje, koja podrazumijeva dominantnu ulogu nastavnika. Suprotno tome, na pozitivnu emocionalnu klimu utiče smijer komunikcije učenik-učenik, gdje učenici međusobno komuniciraju, razmjenjuju ideje i postavljaju pitanja o gradivu (Suzić, 2002). Kada učenik ima zadatke koji su mu omraženi vjerovatno će se truditi da ih izbjegne ili da njihovo izvršenje odgodi. U komunikaciji sa učenicima neke lakše zadatke možemo učiniti izuzetno „nepristupačnim“. Sa druge strane, ukoliko imamo dovoljno pedagoškog takta čak i one najteže zadatke možemo učiniti izazovnim i prihvatljivim za učenike. Možemo čak dovesti učenike do stanja da budu motivisani da izvrše i ono što im se uopšte ne dopada. Tada, pod pretpostavkom da ih adekvatno vodimo možemo doživjeti afirmaciju i želju da se ostvare i naredni manje omiljeni zahtjevi i riješavaju i najkompleksniji zadaci.

LITERATURA

1. Cenić, S., i Petrović, J. (2012). *Vaspitanje kroz istorijske epohe, knjiga prva, antička i feudalna epoha.* Vranje: Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet u Vranju.
2. Kaliopuska, M. (1995). Učenje poštovanju života, empatiji i samokontroli. Zbornik radova *„Moralnost i društvena kriza“* (str. 193-203). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
3. Kamarovsky, E. (2010). *Tajne uspješnog učenja*. Zagreb: PLANET ZOE.
4. Koludrović, M. i Ercegovac, R. E. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti,* 12(2), 427-439.
5. Krstić, D. (1988). *Psihološki rečnik*. Beograd: IRO Vuk Karadžić.

6. Laird, A. D., & Laird, C. E. (1966). *Tehnike uspješnog zapamćivanja.* Zagreb: Panorama.
7. Lorimer, R. (1998). *Masovne komunikacije.* Beograd: Multimedia.
8. Mandić, T. (1998). *Komunikologija – psihologija komunikacije*. Beograd: BorgiS.
9. Osho, (2015). *Knjiga o deci, Kako podržati slobodu i inteligenciju nove generacije.* Beograd: ID Leo commerce.
10. *Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške imlikacije*. Zagreb: Educa.
12. Shapiro, L. (1998). *Emocionalna inteligencija – Kako vaspitanjem dobiti dijete sa visokim EQ.* Beograd: Narodna knjiga Alfa.
13. Smol, G., & Vorgan, G. (2011). *Internet mozak: Kako digitalna civilizacija oblikuje mozgove mladih.* Novi Sad: Psihopolis.
14. Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT-Centar.
15. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek.* Banja Luka: TT-Centar.

ŠKOLSKI VOLONTERSKI PROGRAMI U FUNKCIJI UNAPREĐENJA KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

SCHOOL VOLUNTEERING PROGRAMMES IN SERVICE OF IMPROVING LIFE QUALITY OF YOUNG PEOPLE

Bojana ĆULUM ILIĆ, Nadja ČEKOLJ, Siniša KUŠIĆ
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
U novim demokracijama aktivno i društveno odgovorno građanstvo ideal je kojem se teži, a odgojno-obrazovni sustav prepoznat je kao vodeći mehanizam u obrazovanju budućih aktivnih i društveno odgovornih građana. Školski volonterski programi jedan su od prepoznatih mehanizama koji osigurava prostor za učenje kroz iskustvo i djelovanje. Navedeni programi također omogućuju učenje i vježbanje svoje buduće uloge aktivnih građanina. Osim navedenog, putem školskih volonterskih programa, mladi se aktivno uključuju u zajednicu u kojoj žive te se samim time stvara snažnija veza između odgojno-obrazovnih institucija i zajednice. Provedena istraživanja ističu važnost aktivnog angažmana i volontiranja mladih u zajednici, s obzirom da su obrasci stečeni u mladenačkoj dobi važan faktor aktivnog angažmana i volontiranja i u odrasloj dobi. Uz navedeno, kompetencije aktivnog građanstva prepoznate su kao ključne kompetencije za cjeloživotno obrazovanje. U Hrvatskoj organizacije civilnog društva provode razne obrazovne programe za odgojno-obrazovne djelatnike sa svrhom implementacije volontiranja u školske kurikulume. Do sada nije napravljena znanstvena analiza tih programa, te je cilj ovog rada prikazati rezultate prvog mapiranja školskih volonterskih programa u srednjim školama u Hrvatskoj (N=123). Za potrebe mapiranja konstruiran je online upitnik. Iz rezultata mapiranja možemo zaključiti da se u okviru školskih volonterskih programa, tijekom školske godine, provode brojne aktivnosti i akcije pri čemu je snažni naglasak na suradnji s lokalnom zajednicom. U programima aktivno sudjeluje velik broj učenika i odgojno-obrazovnih djelatnika. Upitnikom se također ispitivala organizacija i planiranje, podrška i provedba te praćenje i vrednovanje školskih volonterskih programa.

Ključne riječi: mapiranje, školski volonterski programi, volontiranje i mladi, odgojno-obrazovni djelatnici

ABSTRACT
Active and social responsible citizenship is an ideal all young democracies are trying to reach. Educational system is recognized as one of the most important mechanism for preparing young people for their future role of active citizens and socially responsible citizens. School volunteering programs are one of the recognized mechanism that provides learning through experience and activity. These programs also facilitate learning and practicing for their future role of active citizens. Active participation in school volunteering programs imply that young people are more involved in community in which they are living and accordingly schools and local community are becoming increasingly connected. Results of numerous research studies are emphasizing the importance of active participation and volunteering of young people in community. In addition, some research results indicate greater community engagement in adulthood for people who volunteered in young age. Civic competence are also recognized as one of the key competencies for lifelong learning in European policy documents. In Croatia, the

non-governmental organizations are conducting numerous programs of education for teachers and their goal is to implement volunteering in school curricula. So far no scientific evaluation of these programs has been done. This paper aims to present results of first mapping of school volunteering programs in national high schools (N=123). Online questionnaire was developed for the purposes of this research. Results indicate a various conducted volunteer activities in which numerous students and school staff are participating through the school year. The school through school volunteering programs are closely collaborate with community. The questionnaire also examined organization and planning processes, support and implementation, and evaluation of school volunteering programs.

Key words: mapping, school volunteering programs, youth volunteering, educational workers

UVOD

Aktivno i društveno odgovorno građanstvo je cilj kojem teže sve demokracije. Sustav odgoja i obrazovanja ima značajnu ulogu u pripremanju djece i mladih za njihovu buduću ulogu aktivnih građana. Školski volonterski programi prepoznati su kao mehanizam koji osigurava prostor za učenje i iskustveno djelovanje te odgojno-obrazovne institucije imaju važnu ulogu u promoviranju vrijednosti volonterstva. Takvi programi idu korak dalje u kontekstu volontiranja, omogućuju mladima i usvajanje znanja o političkim procesima i mehanizmima, razvijanje raznih vještina i razumijevanja vlastite uloge građanina (Annette, 2008). Na taj se način ostvaruje snažnija veza između mladih, odnosno odgojno-obrazovnih institucija i zajednice. Školski volonterski programi imaju pozitivan učinak na širu zajednicu, odgojno-obrazovne ustanove i mlade. Mladi razvijaju samopouzdanje, empatiju, nova znanja i vještine, razumijevanje za društvene probleme, upoznaju se sa zajednicom u kojoj žive. Škole se povezuju sa zajednicom i stvara se mreža suradnika i partnera te se osnažuje odnos učenika i nastavnika. U zajednici u kojoj mladi volontiraju stvaraju se nove vrijednosti, povećava se aktivnost i uključenost mladih te socijalni kapital, općenito se povećava kvaliteta života (Šimunković, Forčić, Milinković, Kamenko, & Šehić-Relić, 2011). Prema rezultatima najrecentnijeg istraživanja mladih vidljivo je da mladi najčešće volontiraju u okviru odgojno-obrazovnih institucija (35%) (Gvozdanović i sur., 2019). Mnoga istraživanja, također naglašavaju važnost uključivanja mladih u volonterske aktivnosti zbog veće tendencije da će nastaviti volontirati i u odrasloj dobi, odnosno spremniji su na preuzimanje uloge aktivnih i društveno odgovornih građana s ciljem unapređenja kvalitete života u zajednici i društvu (Hall, McKeown & Roberts, 2001; McFarland & Thomas, 2006; Planty & Regnier, 2003; Youniss, McLellan & Yates, 1997).

U posljednjih desetak godina brojne škole u Hrvatskoj uključile su se u promociju i razvoj volonterstva među svojim učenicima u suradnji s organizacijama civilnog društva. Još uvijek ne postoje istraživanja o učincima sudjelovanja mladih u školskim volonterskim programima. Cilj ovog rada je prikazati rezultate prvog mapiranja školskih volonterskih programa u srednjim školama u Hrvatskoj.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U Tablici 1. prikazana je struktura uzorka s obzirom na vrstu škole, regiju u kojoj se škole nalaze te modele organizacije volonterskih aktivnosti u školi.

Tablica 1. Struktura uzorka
Table 1. Sample structure

		f	%
Vrsta škole	Gimnazija	33	26,8
	Strukovna	64	52,0
	Polivalentna	26	21,1
	Total	**123**	**100**
Regija	Dalmacija	19	15,4
	Istra i primorje	19	15,4
	Sjeverozapadna Hrvatska	21	17,1
	Slavonija	28	22,8
	Središnja Hrvatska	9	7,3
	Zagreb i Zagrebačka županija	27	22,0
	Total	**123**	**100**
Organizacija volonterskih aktivnosti	Školski volonterski program/klub integriran u školski kurikulum	76	61,8
	Školski volonterski program/klub koji NIJE integriran u školski kurikulum	6	4,9
	Organizirane volonterske aktivnosti izvan školskog volonterskog programa/kluba koje su integrirane u školski kurikulum	15	12,2
	Organizirane volonterske aktivnosti izvan školskog volonterskog programa/kluba koje NISU integrirane u školski kurikulum	10	8,1
	Ništa od navedenog	13	10,6
	Ostalo	3	2,4
	Total	**123**	**100**

Više od polovice škola koje su sudjelovale u mapiranju po svojoj strukturi su strukovne škole (52,0%), dok su nešto manje od 50% uzorka činile gimnazije (26,8%) i polivalentne škole (21,1%), škole koje objedinjuju gimnazijske i strukovne programe. Najbrojnije škole koje su odgovorile na upitnike bile su iz Slavonije (22,8%) te Zagreba i Zagrebačke županije (22,0%), a najmanje iz Središnje Hrvatske (7,3%). Škola iz ostalih regija bilo je gotovo podjednako, od 15% do 17% (Tablica 1.). Za potrebe mapiranja konstruirana su četiri modela organizacije volonterskih programa u školama: (I) školski volonterski program integriran u školski kurikulum; (II) školski volonterski program koji nije integriran u školski kurikulum; (III) organizirane volonterske aktivnosti izvan školskog volonterskog programa koje su integrirane u školski kurikulum i (IV) organizirane volonterske aktivnosti izvan školskog volonterskog programa koje nisu integrirane u školski kurikulum. Navedeni modeli ukazuju na koji način škole razumijevaju važnost volontiranja u razvoju učenika i mladih te u kojoj mjeri sustavno pristupaju razvoju koncepta volontiranja u ekologiji

odgojno-obrazovnih ustanova. Najveći broj škola ima školske volonterske programe integrirane u školski kurikulum (61,8%). Harris (2013) u svom istraživanju zaključuje da je ključan faktor uspješnog školskog volonterskog programa upravo njegova integriranost u školski kurikulum. Škola koje imaju organizirane volonterske aktivnosti izvan školskog volonterskog programa koje su integrirane u kurikulum bilo je 12,2%, škola koji nisu integrirale svoj školski volonterski program u školski kurikulum bilo je 8,1%. Najmanje je srednjih škola koje imaju školski volonterski program koji nije integriran u školski kurikulum (4,9%). Neke od škola u prošloj školskoj godini nisu imale ništa od navedenog (10,6%). Tri su škole označile opciju „Ostalo“ te navele da su ove školske godine započela s organizacijom volonterskih aktivnosti u okviru volonterskog kluba dok je jedna škola navela da je školski volonterski klub sastavni dio Preventivne strategije škole.

Mjerni instrument

Za potrebe mapiranja konstruiran je anketni upitnik koji se sastojao od preambule i četiri cjeline. Prva cjelina sadržavala je podatke o ustanovi, podatke o školskim volonterskim programima (voditelji, broj učenika, djelatnika, roditelja, vrste provedenih aktivnosti, suradnja sa zajednicom, partnerstvo na projektima). Drugu cjelinu činile su tvrdnje o organizaciji i planiranju, a treća cjelina odnosila se na podršku i provedbu volonterskih aktivnosti. Zadnja cjelina sadržavala je tvrdnje o praćenju i vrednovanju učenika volontera. Sva pitanja usmjerena na školske volonterske programe odnosila su se na 2017/2018. školsku godinu.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje školskih volonterskih programa dionica je istraživačkog projekta pod nazivom „Formalno obrazovanje u funkciji održivog razvoja“ (forOR) kojeg podupire Hrvatska zaklada za znanost. Cilj navedene istraživačke dionice je razumijevanje potencijala školskih volonterskih programa za razvoj obilježja građanstva održivosti kod učenika srednjih škola. Cjelovito istraživanje školskih volonterskih programa podijeljeno je u šest faza: (I) mapiranje školskih volonterskih programa u srednjim školama u Hrvatskoj, (II) analiza dobivenih podataka prema unaprijed određenim kriterijima, (III) odabir slučajeva, odnosno školskih volonterskih programa za daljnju analizu, (IV) provođenje polu-strukturiranih intervjua s koordinatorima školskih volonterskih programa (djelatnici škole), (V) provođenje fokus grupa s učenicima volonterima, (VI) analiziranje prikupljenih kvalitativnih podataka. Etičko povjerenstvo za znanstvena istraživanja Filozofskog fakulteta u Rijeci dalo je suglasnost za provođenje istraživanja. U ovom će se radu prikazati neki od rezultata deskriptivne analize mapiranja školskih volonterskih programa u srednjim školama u Republici Hrvatskoj. Mapiranje je provedeno kvantitativnim istraživanjem s ciljem detektiranja postojećih školskih volonterskih programa kako bi se odabrali slučajevi za daljnje istraživanje. Podaci o istraživanju prikupljeni su mrežnim anketiranjem. Upitnik je diseminiran na elektroničke adrese svih srednjih škola u Republici Hrvatskoj (N=427), a ukupno je 123 srednjih škola pristupilo ispunjavanju upitnika. Prikupljanje podataka provodilo se tijekom prosinca 2018. godine i siječnja 2019. godine. Škole su o predmetu, svrsi i ciljevima istraživanja bili obaviješteni putem službenog dopisa te u preambuli samog upitnika. Škole su upućene da upitniku pristupi osoba koja je najviše

upućena u aktualno stanje volonterskih programa u školi kako bi se prikupili što pouzdaniji podaci.

Metode obrade podataka

Obrada podataka provedena je u Statističkom programu za društvene znanosti (IBM SPSS 25.0.) te su korištene metode univarijatne statistike.

REZULTATI

Gotovo polovica škola koje su sudjelovale u mapiranju, 2017/2018. školske godine provele su do šest volonterskih akcija (45,8%), zatim slijede škole koje su provele do tri volonterske akcije (36,5%), a tri škole nisu provele ni jednu volontersku akciju. Neke škole (14%) organizirale su više od šest volonterskih akcija tijekom prošle školske godine, a najveći broj akcija koje je jedna škola u okviru školskih volonterskih programa u 2017/2018. školskoj godini organizirala bio je 35 (Tablica 2.).

Tablica 2. Broj provedenih volonterskih aktivnosti
Table 2. Number of conducted volunteer actions

Broj volonterskih aktivnosti	**f**	**%**
nije bilo organiziranih volonterskih aktivnosti	3	2,8
1-3	39	36,5
4-6	49	45,8
Ostalo	15	14,0
Bez odgovora	1	0.9
Total	**107**	**100**

Navedene aktivnosti većina je škola (58,9%) provodila u suradnji s partnerima u okviru projekata koji su usmjereni na poticanje i razvoj volonterstva. Ukupno su škole u 2017/2018. školskoj godini u okviru školskih volonterskih programa sudjelovale na 55 projekata organiziranih od strane raznih organizacija civilnog društva. Projekti „VolON: pojačaj volontiranje“ u organizaciji Studentskog katoličkog centra te „Školski volonteri: osnaživanje i mentorstvo škola za koordiniranje volonterskih programa“ Foruma za slobodu odgoja projekti su na kojem je sudjelovalo više škola u ovom istraživanju. Projekti na kojima su školski volonterski programu sudjelovali kao partneri raznovrsni su, usmjereni različitim populacijama u društvu (djeci i mladima, marginaliziranim skupinama, starijima i nemoćnima, …) te raznim problematikama, kao što su projekti usmjereni zaštiti okoliša, projekti humanitarnog karaktera, promicanju volonterstva i slično. Partneri na navedenim projektima također su raznovrsni i mnogobrojni, surađivali su s mnogim volonterskim centrima, organizacijama civilnog društva, humanitarnim organizacijama, fakultetima, lokalnim samoupravama, ali i drugim zemljama.

U literaturi se često spominje da volontiranje ima kohezivnu moć te da osnažuje pojedince za pomoć ranjivim i marginaliziranim skupinama u društvu (Ledić, 2001; Ćulum, 2008). Učenici volonteri te njihovi koordinatori provodili su mnoge volonterske akcije u kojima su pomagali raznim skupinama u svojoj zajednici (Tablica 3.). Najfrekventnije aktivnosti kojima su se srednjoškolci bavili u okviru školskih

volonterskih programa su posjete, druženje i pomaganje korisnicima raznih ustanova kao što su domovi za djecu i mlade, dječji vrtići, osnovne škole, specijalne bolnice za djecu i odrasle te domovi za starije i nemoćne. Također, akcije kojima su se učenici volonteri bavili uključuju razne eko-akcije kao što su uređenje prostora škole te prostora izvan škole, zatim skupljanje otpada i akcije zaštite životinja. Osim navedenog, vrlo često su provođene aktivnosti poput skupljanja donacija i ostalih potrepština za potrebite u organizaciji školskog volonterskog programa te nešto manje u organizaciji vanjskih organizacija kao što su Crveni križ, UNICEF, centri za zaštitu životinja, pučke kuhinje i slično. Osim navedenog, učenici volonteri zajedno su s koordinatorima provodili edukacije i radionice za korisnike raznih ustanova. Aktivirali su se i u aktivnostima pomaganja vršnjacima kao što su pomoć pri učenju, radionice o vršnjačkom nasilju, životnim vještinama i maloljetničkim vezama. Obilježavali su i razne važne datume i akcije poput Dana ružičastih majici i Dana zdravlja. Osim navedenog organizirane su i zdravstvene akcije poput dobrovoljnog darivanja krvi, promocija mentalnog zdravlja i slično, no u mnogo manjem broju.

Tablica 3. Najčešće provođene volonterske akcije
Table 3. The most frequent conducted volunteer actions

	f
Posjete, druženje i pomaganje korisnicima ustanova (dječji vrtići, osnovne škole, dom za djecu i mlade, specijalne bolnice, domovi za starije i nemoćne, udruge osoba s intelektualnim teškoćama, udruga tjelesnih invalida i sl.)	103
Skupljanje donacija za potrebite u vlastitoj organizaciji	76
Skupljanje prihoda i ostalih potrepština u suradnji s vanjskim organizacijama (Centar za zaštitu životinja, Crveni Križ, Caritas, UNICEF, lokalna samouprava, udruge i sl.)	52
Uređenje prostora škole	38
Sudjelovanje u organizaciji događaja (dijeljenje letaka, prodaja ulaznica, organizacija zabava i sl.)	21
Akcije zaštite okoliša (skupljanje e-otpada, skupljanje tekstila, čišćenje područja grada, …)	18
Organiziranje i provedba radionica i edukacija za razne korisnike (za štićenike raznih ustanova i opću populaciju)	18

U školskim volonterskim programima tijekom 2017/2018. školske godine najmanje je sudjelovalo do pet učenika, a najviše stotinjak učenika po školi. No, većina školskih volonterskih programa broji do 20 učenika volontera koji su bili aktivni u većini volonterskih akcija tijekom cijele školske godine. Kratkoročne volonterske akcije koje se odvijaju nekoliko puta godišnje, poput humanitarnog prikupljanja donacija su akcije u koje se uključuje velik broj učenika, a ponekad i cijela škola. Broj aktivnih djelatnika u školskim volonterskim programima najčešće je do 10 dok se roditelji gotovo uopće ne uključuju ili se uključuju samo pojedini roditelji na partikularnim akcijama. U prijašnjim se istraživanjima (Harris, 2013) naglašava važnost uključivanja roditelja, djelatnika škole te organizacija iz zajednice zbog davanja pozitivnog primjera mladima te se na taj način povećavaju šanse za volontiranjem mladih i u odrasloj dobi.
Sukladno navedenom, za rad s roditeljima i nastavnicima, značajnu ulogu imaju andragozi koji u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja sudjeluju u različitim oblicima

formalnog i neformalnog obrazovanja odraslih. Andragozi sve češće zauzimaju ulogu motivatora, facilitatora, voditelja, savjetnika, organizatora, koordinatora, dijagnostičara, evaluatora, menadžera, tehnologa, animatora, mentora, suradnika u učenju i mnoge druge (Kušić, Vrcelj & Zovko, 2016; Lattke & Nuissl, 2008; Kulić & Despotović, 2005; Jarvis, 2004). Kao posebno važnu ulogu Niinisto (1996) ističe ulogu inicijatora/nositelja promjena (eng. „change agent“) što je značajno za razvoj aktivnog i društveno odgovornog građanstva kod odraslih (npr. roditelja učenika). U ovom kontekstu, andragozi imaju i značajnu ulogu u osposobljavanju nastavnika za planiranje, organizaciju, provedbu, praćenje i vrednovanje volonterskih aktivnosti i za njihovu implementaciju u školske kurikulume s ciljem razvoja kompetencija aktivnog građanstva kod učenika.

Volonterske akcije se u većini škola provode i u školi i u zajednici (85,1%), a najmanje isključivo u zajednici (4,7%) (Tablica 4.). Također, škole volonterske aktivnosti u okviru školskih volonterskih programa najčešće organiziraju u suradnji s drugim ustanovama (56,1%) ili samostalno (35,5%) dok samo 7,5% volonterskih aktivnosti za učenike pojedinih škola organiziraju ustanove u lokalnoj zajednici (Tablica 5.).

Tablica 4. Mjesto provođenja volonterskih aktivnosti
Table 4. Location of conducting volunteer actions

	f	**%**
Isključivo u školi	10	9,3
Isključivo izvan škole (u zajednici)	5	4,7
Provodile su se i u školi i izvan nje (u zajednici)	91	85,1
Bez odgovora	1	0,9
Total	**107**	**100**

Tablica 5. Glavni organizatori volonterskih aktivnosti
Table 5. Leading organiser of volunteer actions

	f	**%**
Škola	38	35,5
Ustanova/institucija/udruga u lokalnoj zajednici	8	7,5
I škola i druga ustanova/udruga u suradnji	60	56,1
Nisu se provodile volonterske aktivnosti	1	0,9
Total	**107**	**100,0**

Popis vanjskih partnera s kojima škole u okviru školskih volonterskih programa surađuju veoma je bogat, a uključuje cijelu vertikalu odgojno-obrazovnih institucija, zatim institucije za posebnu skrb i ostale zdravstvene institucije kao i domove za starije i nemoćne te razne humanitarne organizacije. Osim navedenog, surađuju i s tijelima lokalne samouprave te gradskim knjižnicama. No, najbrojnije su razne organizacije civilnog društva koje surađuju sa školama u okviru volonterskih programa. Sve škole koje su u okviru svojih školskih volonterskih programa sudjelovale u ovom mapiranju navele su ukupno 121 udrugu, društvo i udruženje s kojima su surađivali tijekom 2017/2018. školske godine (Tablica 6.). U okviru školskih volonterskih programa suradnja škola s vanjskim organizacijama i ustanovama ima veoma važnu ulogu u stvaranju pozitivnog iskustva ukoliko učenici volonteri mogu prepoznati svoj doprinos

u zajednici te ukoliko ustanova ili organizacija u kojoj djeluju cijeni njihov angažman te na taj način izgrađuju veće samopouzdanje (Pancer, 2007).

Tablica 6. Ukupni broj vanjskih partnera s kojima su škole surađivale u okviru školskih volonterskih programa
Table 6. Total of external partners in conducting volunteer actions

Vanjski partneri	**f**
Organizacije civilnog društva	121
Institucije za posebnu skrb	26
Domovi za starije i nemoćne	22
Osnovne škole	14
Humanitarne organizacije	11
Volonterski centri	10
Lokalna samouprava i gradske knjižnice	9
Dječji vrtići	7
Srednje škole	7
Zdravstvene institucije	5
Učenički domovi	3
Fakulteti	2

U literaturi se naglašava važnost pomne organizacije, praćenja i nadzora učenika volontera, zbog toga se upitnikom ispitivala organizacija i planiranje volonterskih akcija, provedba samih aktivnosti i podrška učenicima volonterima za vrijeme provedbe te praćenje i vrednovanje. Mnogi autori se slažu da je organizacija, strukturiranost i planiranje školskih volonterskih programa ključan faktor uspješnosti samog programa (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010; Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016). Uz navedeno, Ledić (2001) dodaje da je za dobar volonterski program nužna i financijska potpora. Ulaganje u školske volonterske programe u smislu pomne organizacije i strukture korisno je zbog toga jer se na taj način povećava mogućnost da će mladi volontirati i u budućnosti (Harris, 2013).
U Tablici 7 prikazana je deskriptivna analiza tvrdnji koje se odnose na organizaciju i planiranje volonterskih aktivnosti. Volonterske aktivnosti otvorene su i dostupne za sve učenike u preko 90% školskih volonterskih programa u srednjim školama. Samo pojedini programi (17,8%) imaju određene kriterije za uključivanje učenika. Neki od kriterija koji su navedeni bili su: motiviranost i zainteresiranost učenika za rad na volonterskim aktivnostima, empatični učenici, suglasnost roditelja, redoviti i uzorni učenici, zatim učenici koji volonterskim aktivnostima pristupaju ozbiljno i odgovorno. U nekim programima koordinatori programa provode i intervjue s učenicima kao kriterij za sudjelovanje u programu. Podaci mapiranja upućuju da su u slučaju 82,2% školskih volonterskih programa učenici volonteri upoznati sa zadacima, ulogama i odgovornostima koje se od njih očekuju i prije samog angažmana u aktivnostima. Također, u većini programa (77,6%) ciljevi i svrha volonterskih aktivnosti su unaprijed određeni, a u obzir se najčešće uzimaju potrebe zajednice (73,8%) te potrebe škole (56,1%). Tvrdnje na koje su škole u najmanjoj mjeri odgovarale potvrdno odnose se na financije i resurse potrebne za provedbu školskih volonterskih programa te edukaciju koordinatora/nastavnika koji sudjeluju u tim programima. Školskih volonterskih programa koji imaju osiguranu financijsku potporu u svrhu provedbe volonterskih aktivnosti je ukupno 29,9%. Programa koji unaprijed imaju definirane resurse za provedbu aktivnosti je 27,1%. Također, u nešto više od trećine škola se koordinatori

volonterskih aktivnosti potiču na dodatne edukacije ili stručna usavršavanja iz područja volonterstva.

Tablica 7. Organizacija i planiranje
Table 7. Organisation and planning

		f	%
1.	Ciljevi i svrha volonterskih aktivnosti unaprijed su definirani.	83	77,6
2.	Očekivani ishodi i postignuća volonterskih aktivnosti unaprijed su definirani.	52	48,6
3.	Načini realizacije volonterskih aktivnosti unaprijed su definirani.	58	54,2
4.	Raspoloživi resursi za provedbu volonterskih aktivnosti unaprijed su definirani.	29	27,1
5.	U osmišljavanju volonterskih aktivnosti u obzir se uzimaju prepoznate potrebe škole.	60	56,1
6.	U osmišljavanju volonterskih aktivnosti u obzir se uzimaju prepoznate potrebe (lokalne) zajednice.	79	73,8
7.	Učenici volonteri su prije volonterskog angažmana upoznati sa zadacima, očekivanim ulogama i odgovornostima.	88	82,2
8.	Organizirana je edukacija/obuka za učenike volontere.	49	45,8
9.	Koordinatori volonterskih aktivnosti potiču se na dodatne edukacije/stručna usavršavanja iz područja volonterstva.	41	38,3
10.	Osigurana je financijska potpora za provođenje volonterskih aktivnosti.	32	29,9
11.	Volonterske aktivnosti otvorene su i dostupne za sve zainteresirane učenike.	97	90,7
12.	Postoje kriteriji za uključivanje učenika u volonterske aktivnosti.	19	17,8

Upitnik je sadržavao tvrdnje kojima se ispitivalo pružanje podrške učenicima volonterima te sama provedba volonterskih akcija (Tablica 8.). U većini školskih volonterskih programa koordinatori pružaju podršku učenicima volonterima, savjetuju ih tijekom provođenja volonterskih akcija (84,1%) te se kontinuirano sastaju s učenicima volonterima (55,1%). Nešto više od jedne trećine školskih volonterskih programa ima razvijenu dokumentaciju koja prati volonterski angažman učenika volontera (35,5%). No, gotovo 80% škola označava da koordinatori volontera nadziru i prate učenike volontere (Tablica 9.), što je i u suglasju s brojnim autorima koji sugeriraju da je vođenje programa i učenika volontera od strane djelatnika škole jedan od ključnih faktora učinkovitih volonterskih programa (McCarthy & Tucker, 2002; Primavera, 1999; prema Pancer, 2007). Polovica programa ima unaprijed definirane načine praćenja o provedbi volonterskih aktivnosti te velik broj programa provodi volonterske aktivnosti koje rezultiraju konkretnim doprinosom koje su učenicima volonterima vidljive neposredno nakon završetka akcije (73,8%). Relativno je malo škola koje volonterske aktivnosti provode u okviru redovne nastave (27,1%) ili koje su sadržajno povezane s redovnom nastavom (28%) te ne iskorištavaju puni potencijal školskih volonterskih programa, odnosno kroz strukturirane programe integrirane u školski kurikulum, škole imaju mogućnost proces učenja učiniti autentičnijim (Harris, 2013). Većina škola potiče učenike na volonterski angažman općenito. Škola potiču učenike na više kratkoročnih volonterskih angažmana (74,8%), ali i na dugotrajniji volonterski angažman (60,7%). Rezultati prijašnjih istraživanja upućuju na važnost

poticanja mladih na participaciju u volonterskim aktivnostima budući da utjecaj uključenosti mladih u volonterskim programima traje godinama (Youniss et al., 1997; McFarland & Thomas, 2006).

Tablica 8. Podrška i provedba
Table 8. Support and implementation

		f	%
1.	Načini praćenja i provedbe volonterskih aktivnosti unaprijed su definirani.	54	50,5
2.	Interna praksa koordinatora volonterskih aktivnosti je kontinuirano sastajanje s učenicima volonterima.	59	55,1
3.	Razvijena je dokumentacija koja prati volonterski angažman učenika volontera.	38	35,5
4.	Volonterske aktivnosti rezultiraju konkretnim doprinosom kojeg učenici (volonteri) mogu prepoznati neposredno nakon akcije.	79	73,8
5.	Koordinator volonterskih aktivnosti savjetuje/pruža podršku učenicima volonterima tijekom volonterskog angažmana.	90	84,1
6.	Volonterske aktivnosti provode se u okviru redovne nastave.	29	27,1
7.	Volonterske aktivnosti sadržajno su povezane s redovnom nastavom.	30	28,0
8.	Volonterske aktivnosti provode se u okviru izbornih izvannastavnih aktivnosti.	50	46,7
9.	Naša škola potiče učenike na dugotrajniji volonterski angažman.	65	60,7
10.	Naša škola potiče učenike na više kratkoročnih volonterskih angažmana tijekom školske godine.	80	74,8

U Tablici 9. vidljivo je da se aktivnosti učenika podjednako vrednuju na formalan (63,6%) i neformalan (66,4%) način. Formalan način vrednovanja učenika volontera u ovom slučaju označava dodjelu priznanja ili zahvalnica, kao i nominaciju za neke od volonterskih nagrada. Isto tako, formalan način vrednovanja može biti i pismo preporuke. Neformalno vrednovanje aktivnosti učenika volontera mogu biti organizirana zajednička druženja, mali znaci pažnje u obliku poklona i slično.

Tablica 9. Praćenje i vrednovanje
Table 9. Supervision and evaluation

		f	%
1.	Koordinator volonterskih aktivnosti nadzire i prati učenike volontere.	85	79,5
2.	Koordinator volonterskih aktivnosti provodi vrednovanje uspješnosti realizacije volonterskih aktivnosti.	35	32,7
3.	Aktivnosti učenika volontera vrednuju se na neformalan način (organiziranje zajedničkih druženja, nagrađivanje nekim malim poklonom pažnje i sl.).	71	66,4
4.	Aktivnosti učenika volontera vrednuju se na formalan način (dodjela priznanja, zahvalnica; pismo preporuke; nominacija za neku od volonterskih nagrada i sl.).	68	63,6

ZAKLJUČAK

Predstavljeni rezultati mapiranja školskih volonterskih programa u srednjim školama u Hrvatskoj upućuju na zaključak da su škole koje su pristupile ispunjavanju upitnika veoma aktivne u promicanju volonterstva u svojim ustanovama. Osim toga, u samo protekloj školskoj godini (2017/2018.) škole su, u okviru školskih volonterskih programa, ostvarile brojna partnerstva s raznim dionicima – lokalnom upravom, ostalim odgojno-obrazovnim ustanovama, udrugama i drugima. Srednje škole su sa svojim školskim volonterskim programima sudjelovale na ukupno 55 projekata čiji je cilj bio poticanje i razvoj volonterstva. Učenici volonteri najčešće su, zajedno s koordinatorima, sudjelovali u akcijama pomaganja i druženja s korisnicima raznih ustanova.

U gotovo svim školama volonterske akcije su otvorene i dostupne svim učenicima te su učenici volonteri upoznati sa zadacima, očekivanim ulogama i odgovornostima prije volonterskog angažmana te se njihov angažman vrednuje na formalan i neformalan način. U planiranju volonterskih akcija u obzir se uzimaju i potrebe zajednice i škole. Također, u većini školskih volonterskih programa koordinatori prate i pružaju podršku učenicima volonterima u provedbi volonterskih akcija. Mnoge škole koje su sudjelovale u procesu mapiranja potiču učenike na volontiranje, no malo njih sadržajno povezuje volonterske aktivnosti s nastavom.

Iz prikazanih je rezultata vidljivo da četvrtina srednjih škola u Hrvatskoj provodi volonterske akcije, bilo kao dio školskog kurikuluma, bilo izvan njega kao organizirane aktivnosti, stoga je od iznimne važnosti istražiti njihovu ulogu i učinak na učenike volontere, djelatnike odgojno-obrazovnih institucija, samu školu te zajednicu i društvo. U nacionalnom kontekstu još nije istraženo koja iskustva, procesi i događaji u školskim volonterskim programima potiču kod učenika volontera potencijal za razvoj obilježja aktivnih i društveno odgovornih građana. Smatramo da iako prikazani rezultati te rezultati prijašnjih istraživanja upućuju na brojne aktivnosti i dobrobiti za sve aktere koji sudjeluju u procesu volonterskih akcija u okviru školskih volonterskih programa, još je mnogo neostvarenog potencijala.

Većina dobivenih rezultata mapiranja u skladu je s literaturom. Srednje škole u okviru školskih volonterskih programa ostvarile su partnerstva s mnogim organizacijama i ustanovama što utječe na izgradnju samopouzdanja kod mladih. Većina školskih volonterskih programa dobro je organizirano i planirano što se u mnogim radovima naglašava kao ključan faktor uspješnosti volonterskih programa. No, pojedini rezultati upućuju na nedostatak financijske i materijalne potpore kod organizacije volonterskih akcija, čime se potencijalno dovodi u pitanje egzistencija programa, a samim time se smanjuje i mogućnost dugoročnog volontiranja mladih. Isto tako, većina srednjih škola ne provodi volonterske akcije u okviru nastave čime se ne zadovoljava još jedan od ključnih faktora uspješnih školskih volonterskih programa. Ovim se istraživanjem želio stvoriti prostor za daljnje istraživanje, a njegovi su rezultati pokazali da postoji potreba za daljnjim istraživanjima u ovom području.

LITERATURA

1. Annette, J. (2008). Community involvement, Civic Engagement and Service Learning. In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.) *Education for Citizenship and Democracy* (pp. 388-399). SAGE.
2. Baranović, B., Doolan, K., Jugović, I., Klepač, O., Košutić, I. & Puzić, S. (2015). Teorijske osnove, ciljevi i metodologija istraživanja. U B. Baranović (Ur.), *Koji srednjoškolci namjeravaju studirati. Pristupi visokom obrazovanju i odabir studija* (str. 107-123). Zagreb: Institut za društvena istraživanja Zagreb.
3. Ćulum, B. (2008). *Zašto i kako vrednovati volontiranje?* Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
4. Gvozdanović, A., Ilišin, V., Adamović, M., Potočnik, D., Baketa, N. & Kovačić, M. (2019). *Youth Study Croatia 2018/2019.* Zagreb: IDIZ i The Friedrich-Ebert-Stiftung. Preuzeto 10.3.2019. s http://www.fes-croatia.org/fileadmin/user_upload/FES_JS_KROATIEN_EN_WEB.pdf?fbclid=IwAR09li7HsSvMAA9eYnnlWM1YHUGNSp5NbrDZLQ41-hpcZt2NX8dBH1yjCK4
5. Hall, M. H., McKeown, L. & Roberts, K. (2001). *Caring Canadians, involved Canadians: Highlights from the 2000 National Survey of Giving, Volunteering and Participating*. Ottawa, Canada: Ministry of Industry.
6. Harris, C. (2013). *Promoting Youth Engagement and Wellbeing through Student Volunteer Programs in ACT Schools*. Retrieved 10th March 2019 from https://members.youthcoalition.net/sites/default/files/Volunteering%20ACT%20Youth%20Report.pdf
7. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice.* London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
8. Kulić, R. i Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
9. Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga: komparativni pristup.*Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
10. Lattke, S. & Nuissl, E. (2008). Qualifying Professionals for Adult Learning in Europe. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
11. Ledić, J. (2001). *Biti volonter/volonterka? Istraživanje uključenosti građana u civilne inicijative u zajednici kroz volonterski rad*. Rijeka: SMART – Udruga za razvoj civilnog društva.
12. McFarland, D. A. & Thomas, R. J. (2006). Bowling Young: How Youth Voluntary Associations Influence Adult Political Participation. *American Sociological Review,* 71, 401-425.
13. Niinisto, K. (1996). Change Agent Teacher - Becoming a Teacher in a Developoing Organisation. In S. Tella (Ed.), *Teacher education in Finland* (pp. 145 -150). Helsinki: University of Helsinki.
14. Pancer, S. M., Brown, S. D., Henderson, A. & Ellis-Hale, K. (2007). *The Impact of High School Mandatory Community Service Programs on Subsequent Volunteering and Civic Engagement*. Retrieved 10th September 2018 from http://sectorsource.ca/sites/default/files/resources/files/WLU_MandatoryVolunteering_Feb07_2007.pdf
15. Planty, M. & Regnier, M. (2003). *Volunteer service by young people from high school through early adulthood*. NCES National Center for Education Statistics, US Department of Education.
16. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

17. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework.* Cham: Springer.
18. Šimunković, G., Forčić, G., Milinković, D., Kamenko, J. & Šehić Relić, L. (2011). *Generacija za V. Zašto i kako organizirati volonterski program u školi.* Osijek: Grafika.
19. Youniss, J., McLellan, J. A. & Yates, M. (1997). What We Know about Engendering Civic Identity. *American Behavioral Scientist*, 40, 620-31.

KARAKTERISTIKE UPOTREBE INTERNETA I INDIKATORI PROBLEMATIČNE UPOTREBE INTERNETA U STUDENTSKOJ POPULACIJI

INTERNET USE CHARACTERISTICS AND INDICATORS OF PROBLEMATIC INTERNET USE IN STUDENTS POPULATION

Darko HINIĆ
Univerzitet u Kragujevcu, Prirodno-matematički fakultet, Kragujevac, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Problematična upotreba Interneta opisuje se kao gubitak kontrole nad onlajn aktivnostima, povećan značaj koji se daje Internet ponašanju nad drugim aktivnostima, pojava tolerancije i simptoma apstinencije, kao i kontinuiran nastavak ovakvog ponašanja uprkos štetnim posledica po ostale aspekte života. Ovaj rad je deo obimnije studije Internet ponašanja u studentskoj populaciji, a cilj ovog dela istraživanja bio je ispitati povezanost osnovnih karakteristika Internet upotrebe i određenih pokazatelja koncepta *problematične upotrebe Interneta*. Uzorak je stratifikovan prema kvotama zastupljenosti studenata u obrazovnim poljima, po godini studija i polu. Konačni uzorak činilo je 1050 studenata Univerziteta u Kragujevcu, 43% muškog i 57% ženskog pola, prosečnog uzrasta M=21,02±1,7 godina. U istraživanju je korišćen sociodemografski upitnik, upitnik o odlikama Internet upotrebe i skala Problematične Internet upotrebe (PIU). Studenti nešto duže ostaju na Internetu od studentkinja (t(1048)=4,371; p=0,000; η^2=0,02), ali nema razlike u intenzitetu upotrebe po ostalim demografskim odlikama. Kao što je i očekivano, broj sati nedeljno provedenih onlajn je u umerenoj pozitivnoj korelaciji sa skorom na PIU (r=0,378; p<0,001). Skorovi na sve tri podskale PIU (Nemogućnost kontrole Internet ponašanja, Preokupacija internetom i reakcije na deprivaciju, i Socijalne posledice i zamena socijalnih odnosa) odstupaju prema nižim vrednostima. Najviše skorove studenti beleže na tvrdnjama koje opisuju gubitak percepcije protoka vremana, i to najviše oni studenti koji komuniciraju sa drugima preko interneta (fb, čet, twiter), igraju igrice i posećuju pornografske sajtove. Ovo su i sadržaji koji su pokazali najveću povezanost sa skorom na PIU skali.

Ključne reči: studenti, problematična upotreba Interneta, onlajn ponašanje

ABSTRACT
Problematic Internet use is characterised as impaired control over online activity, increased priority given to Internet behaviour over other activities, occurance of tolerance and withdrawal symptoms and continuation of Internet use despite the negative consequences on other important life areas. The goal of this part of a larger study on Internet behaviour in the student population was to investigate the relation between main characteristics of Internet use and certain indicators of *problematic Internet use*. The sample has been stratified according to the distribution quotas of educational profiles, year of study and sex. The final sample included 1050 students of the University of Kragujevac (male 43%, female 57%), average age M=21.02±1.7. The instruments used were: socio-demographic questionnaire, a Internet use characteristics/features questionnaire and Problematic Internet use scale (PIU). There is no difference in the intensity of use in relation to demographic properties other than sex (the male participants stay somewhat longer online t(1048)=4.371; p=0.000; η^2=0.02), as expected; the

number of hours spent online is moderately correlated with the score on PIU (r=0.378; p<0.001). The scores on all three PIU subscales (Inability to control Internet behaviour, Internet preoccupation and responses to deprivation, Social consequences of Internet use) are skewed towards lower values. The highest scores were recorded on the items describing distorted time perception, in specific by the participants who communicate with others via the Internet (Facebook, chat, Twitter), play games online and visit pornographic sites. At the same time these contents showed the highest correlation with the PIU score.

Key words: students, problematic Internet use, online behaviour

UVOD

Prema izveštaju Republičkog zavoda za statistiku Republike Srbije (RZS, 2016), 66% domaćinstva poseduje računar i priključak za Internet, mobilni telefon poseduje i koristi 92% stanovnika, a veliki procenat (76%) može preko svog telefona pristupiti Internetu. Pored tendencije da se velikom brzinom povećava učestalost i raširenost upotrebe Interneta, jasna je i tendencija da se kao korisnici sve više pojavljuju i osobe mlađih uzrasta. Zato nije neobično, da se kod razmatranja kvaliteta života mladih, u današnje vreme, neizostavno mora uzeti u obzir i korišćenje savremenih komunikacionih tehnologija, kao i posledice njene prekomerne upotrebe.
Današnje društvo je postindustrijsko, digitalizovano društvo, a osnovni proizvod ovog doba je informacija. Instrument koji se izdvaja po pitanju razmene informacija je Internet. Internet je postao sastavni deo savremenog života i društva, način upražnjavanja slobodnog vremena, glavni izvor i sredstvo pretrage informacija, ali i instrument za komunikaciju i interakciju sa drugi ljudima. Internet pruža širok spektar najrazličitijih podataka iz mnogo različitih izvora, uz brz i lak pristup sa jednog mesta; može koristiti u zadovoljenju mnogih potreba, od zabave, obrazovanja do trgovine. Pri tome integriše najbolje iz drugih medija, novina, TV-a, radija.

Problematična upotreba Interneta

Upotreba Interneta, međutim, dovodi i do redefinisanja obrazaca i modela ponašanja, koji osnovu nalaze u kombinovanju interpersonalne (direktne) i masovne komunikacije, uz dodatnu karakteristiku interaktivnosti (Hinić, 2014). Pošto se upotreba Interneta gotovo podrazumeva u brojnim svakodnevnim aktivnostima, sve više je i rasprava o potencijalnom uticaju ovog oblika ponašanja na druge oblike ponašanja ljudi, ali i njihovo mentalno zdravlje. Jedna takva rasprava vodi se i oko uticaja Interneta na socijalnu interakciju ljudi, a samim tim i na njihovo blagostanje. Da li je ovaj način socijalne komunikacije i interakcije produžetak svakodnevne komunikacije, da li utiče na pozitivan ili negativan način na kvalitet te interakcije i održavanje veza sa ljudima iz našeg okruženja?
U ovom istraživanju korišćen je i ispitivan koncept *Problematične upotrebe Interneta*, koji se odnosi na sve oblike adiktivnog ili kompulsivnog ponašanja realizovanog preko Interneta. Problematična upotreba Interneta opisuje se kao gubitak kontrole nad onlajn aktivnostima, povećan značaj koji se daje Internet ponašanju nad drugim aktivnostima, pojava tolerancije i simptoma apstinencije, kao i kontinuiran nastavak ovakvog ponašanja uprkos štetnim posledica po ostale aspekte života (Andreassen et al., 2016; Kuss, Griffiths, Karila, & Billieux, 2014). Uprkos učestalim kliničkim slučajevima koji

ispunjavaju ove i slične kriterijume, još uvek postoji veći broj dilema oko uključivanja ovog fenomena u zvanične dijagnostičke kriterijume (Hinić, 2011). Iako su te dileme validne, ono što je nesumnjivo je da specifična upotreba Interneta može postati disfunkcionalna i može značajno štetno uticati na svakodnevne aktivnosti ljudi (Widyanto & Griffiths, 2006). U tim slučajevima, najosetljivije su upravo najmlađe kategorije, pre svega adolescenti, i donekle studentska populacija, što je i bio razlog za seriju istraživanja na tim uzorcima, od kojih ćemo deo predstaviti u ovom radu.
U adolescentskoj populaciji, najčešće navođeni problemi nastali prekomernom ili disfunkcionalnom upotrebom Interneta su: gubitak kontrole nad upotrebom, simptomi apstinencije, konflikti sa roditeljima ili starateljima, negativne emocije u slučaju emogućnosti pristupa Internetu, lošiji uspeh u školi, ali fizički problem poput hroničnog umora ili nesanice (Cerniglia et al., 2017).

CILJ

Cilj ovog dela jedne šire studije Internet ponašanja u studentskoj populaciji[1], bio je ispitati povezanost osnovnih karakteristika upotrebe Interneta u populaciji studenata (npr. upotreba socijalnih mreža, igranje igrica i sl.) sa promenama u svakodnevnim aktivnostima ispitanika, i tendencijama ka problematičnoj upotrebi Interneta.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U konačan uzorak je bilo uključeno 1050 ispitanika, od čega je 43% muškog, a 57% ženskog pola, uzrasta od 19 do 27 godina (M=21.02, SD=1.72), prema obrazovnom polju: prirodno-matematičke nauke (150 ispitanika), umetničke oblasti (70 ispitanika)[2], medicinske nauke (180 ispitanika), tehničko-tehnološke nauke (250 ispitanika), društveno-humanističke nauke (410 ispitanika). Ostale demografske varijable su prikazane u Tabeli 1.

Tabela 1. Demografske karakteristike uzorka
Table 1. Sample demographics

Tip mesta	%	Godina	%	Materijalno stanje	%	Članovi domać.	%
manje mesto	30	I	28	izuzetno loše	1,4	< od 3	5,8
grad	70	II	27	loše	8,3	3	11,0
		III	25	srednje	62,1	4	31,7
		IV	20	dobro	28,3	5	24,1
						6+	27,3

[1] Ovo istraživanje deo je šire studije pod pokroviteljstvom Ministarstva omlade i sporta RS, u okviru kampanje Mladi su zakon. Takođe, deo istraživanja prikazan je i na simpozijumu o sajberpsihologiji u okviru Kongresa psihologa Srbije, 2018. godine

[2] Pošto bi potreban broj iznosio oko 20 studenata, što nije dovoljno za ozbiljnije statističke analize i poređenja, zbog važnosti pribavljanja informacija o svim profilima studenata, odlučeno je da se u ovoj subpopulaciji ispita veći broj studenata, što bi samo neznatno narušilo realnu raspodelu po obrazovnim poljima. Ovaj broj „oduzet“ je iz grupe društveno-humanističkih nauka.

Uzorak je stratifikovan po tri najvažnije demografske varijable za ovu populaciju. U prvom koraku na osnovu obrazovnog polja upisanih studenata na osnovne nivoe studija (medicinske nauke, društveno-humanističke, tehničko-tehnološke, prirodno-matematičke i umetničke), slučajnim izborom sa spiska studijskih grupa u okviru svih fakulteta Univerziteta, izabran je odgovarajući broj studijskih grupa, u okviru kojih je ispitan potreban broj studenata, koji je u drugom koraku usklađen i sa kvotama za godine studija i pol, kako bi uzorak bio reprezentativan za populaciju studenata ovog Univerziteta. Pored pomenutih varijabli, ispitane su i druge socio-demografske varijable, poput mesta stanovanja, ekonomskog statusa i sl.
Projektom je planirano da bude ispitano oko 1.000 studenata, uzrasta od 18 do 25 godina, koji bi činili reprezentativni uzorak od ukupno 11.500 studenata i studentkinja sa 12 fakulteta Univerziteta u Kragujevcu. Naime, sa stepenom pouzdanosti od 95%, ß-0,80 (verovatnoća greške prvog tipa 0,05, a snaga studije 0,80), i intervalom pouzdanosti od 3% (margina greške), na ovoj populaciji studenata Univerziteta, procenjen broj ispitanika za ovu studiju iznosio bi tačno 977[3].

Merni instrumenti

Upitnik o socio-demografskim karakteristikama, kojim su prikupljeni podaci o osnovnim demografskim odlikama, poput pola, godine studiranja, fakulteta, proseka, ekonomskog statusa.
Upitnik o upotrebi Interneta, nastao za potrebe ovog istraživanja. Upitnik je podeljen u nekoliko tematskih celina: osnovne karakteristike upotrebe interneta, upotreba socijalnih mreža, igranje igrica, promene u svakodnevnim aktivnostima.
Skala Problematične Internet upotrebe (PIU) - sadrži 18 ajtema, kod kojih ispitanici procenjuju stepen slaganja na skali od 1-nimalo, do 5 u potpunosti (Hinić, 2012). Skala ima visoku internu konzistenciju (α=0,944), dobru diskriminativnu sposobnost sa 89,6 procenata ispitanika pravilno klasifikovanih. *Cut-off* skor iznosi 39 poena, tako da se za ispitanike sa većim skorom od ovog može posumnjati da imaju neke od problema koji karakterišu problematičnu upotrebu Interneta. Skala se može posmatrati i kroz tri dimenzije: *Nemogućnost kontrole ponašanja i posledice*, *Preokupacija Internetom i reakcija na deprivaciju*, *Socijalne posledice i zamena socijalnih odnosa*.

Način provođenja istraživanja

Anketiranje je bilo anonimno, a pre ispitivanja, studenti su dali informisanu saglasnost da učestvuju u istraživanju.

Metode obrade podataka

Za obradu su korišćene deskriptivne statističke metode, zatim hi-kvadrat test, t-testovi, jednosmerna analiza varijanse i analize korelacije. Sprovedena je i analiza normalnosti distribucije skorova na PIU skali i analize pouzdanosti skale. Korišćen je statistički paket SPSS-20.

[3] Ako uzmemo u obzir podatke Nacionalnog popisa iz 2011, i broj mladih uzrasta od 18 do 25 godina, veličina potrebnog uzorka za generalizaciju zaključaka bi bila oko 1100

REZULTATI I DISKUSIJA

Upotreba Interneta

Studenti najčešće pristupaju Internetu sa svog *mobilnog telefona* (52%), što je promena koja se beleži na nivou celokupne populacije korisnika interneta, i predstavlja globalnu tendenciju u korišćenju savremenih tehnologija. Time i pristupačnost Interneta postaje moguća u bilo kojoj situaciji i u bilo kom trenutku u toku dana. Slična globalna tendencija je i da se ljudi sve ranije upoznaju sa ovom tehnologijom i počinju aktivno da je koriste, tako da su naši ispitanici aktivno počeli da koriste Internet već u periodu *od 10. do 12. godine*.

Jedno od najvažnijih pitanja u sličnim istraživanjima, odnosi se na *prosečan broj sati* koji ispitanici provedu u aktivnoj upotrebi Interneta. Već smo pomenuli da se ovaj kriterijum sve češće uzima sa rezervom, kada se govori o granicama „normalne" upotrebe Interneta. U ovom i skorašnjim ispitivanjima autora, naročito na mlađim populacijama, takođe smo došli do jedne zanimljive konstatacije, a to je da odgovor na ovo pitanje često u raskoraku sa odgovorima na povezanim pitanjima. Ne samo da se radi o objektivno lošoj proceni protoka vremena, već se često pod upotrebom Interneta podrazumevaju samo neke, a ne sve onlajn aktivnosti. Tako recimo, procena broja sati provedenih na socijalnim mrežama, neretko je mnogo veća nego što je procena za upotrebu Interneta u globalu, što bi trebalo da uključuje sve onlajn aktivnosti, samim tim i upotrebu socijalnih mreža.

Tabela 2. Intenzitet aktivne upotrebe Interneta (broj sati nedeljno)
Table 2. Intensity of active Internet use (number of hours per week)

< 3h	od 3 do 5h	od 5 do 7h	od 7 do 10h	od 10 do 15h	od 15 do 20h	preko 20h
8,3%	15,2%	16,5%	10,3%	17,3%	11,5%	19%

Podatak da oko petine ispitanika procenjuje svoju prosečnu nedeljnu upotrebu Interneta na više od 20 sati (oko tri i više sati dnevno), nije niti ohrabrujuć, niti upozoravajuć, ako se pogledaju svetske tendencije (Marino, Gini, Vieno, & Spada, 2018). Ako uporedimo ove podatke sa rezultatima jednog skorašnjeg istraživanja u našoj zemlji (Zotović & Beara, 2016), koje se bavilo ispitivanjem upotrebe Interneta u srednjoškolskoj i kasno osnovnoškolskoj populaciji, i gde je dobijeno da 10-ak procenata ispitanika upotrebljava računar preko dva sata dnevno, videćemo ipak značajan porast u upotrebi sa prelaskom u studentsku populaciju. U tom istraživanju je dobijena pozitivna veza između broja sati i godina, međutim u našem istraživanju nije ($r=0,117$; $p=0,268$), što verovatno govori o dostizanju nekog tipičnog, generacijskog nivoa upotrebe.

Mladići su ti koji su u pomenutom istraživanju provodili više vremena za računarom, dok su devojke te koje provode više vremena koristeći mobilni telefon. U našem istraživanju, slično tome, mladići nešto duže ostaju na Internetu od studentkinja ($t(1048)=4,371$; $p=0,000$; $\eta^2=0,02$). Takođe, u grupi ispitanika koji najviše koriste Internet (preko 20 sati nedeljno) došlo je do izdvajanja mladića sa 28% naspram 15% kod devojaka.

Ostali demografski podaci nisu pokazali značajne razlike u opštoj upotrebi Interneta niti kasnijem skoru na PIU skali. Tako na primer materijalno stanje, iako poslovično

pokazuje pozitivnu vezu sa intenzitetom upotrebe Interneta (Muno et al., 2017), kod nas nije pokazalo bitnu vezu (r=-0,135; p=0,194), a nije identifikovana ni značajna razlika prema obrazovnim profilima.

Kao najčešća reakcija na *potencijalnu deprivaciju* (izostanak internet pristupa u periodu od preko nekoliko nedelja), izdvaja se odgovor „navikao bih se“ sa 40,7%, ali ima ispitanika kojima bi takva situacija sve vreme (13,1%) ili s vremena na vreme (29%) ozbiljno smetala. U te dve poslednje kategorije su preko 70% oni ispitanici koji inače provode preko 15 ili 20 sati nedeljno na Internetu.

Po pitanju tipa *onlajn aktivnosti*, prosečan ispitanik provodi nešto preko 7 sati nedeljno u aktivnostima koje su vezane za zabavu i razonodu, pre svega gledanje filmova, spotova ili slušanje muzike (M=5,27; SD=5,85), a u aktivnostima koje su vezane za školske ili profesionalne obaveze oko 3 sata (M=3,07; SD=2,70 Očigledna je i tendencija koja je identifikovana u svim sličnim istraživanjima, a to je da Internet polako, ali sigurno preuzima ostale medijske sadržaje od tzv. tradicionalnih medija, i da integriše najbolje iz svih drugih medija, od novina, radija do tv-a (Hinić, 2014). Pored pomenutih filmskih i muzičkih sadržaja, tu su i novinski, pa tako prosečan ispitanik provede do 1 sat u čitanju vesti, novina ili onlajn magazina (M=1,12; SD=1,34). Konačno, određen procenat onlajn aktivnosti odlazi i na pretraživanje mreže bez nekog određenog cilja, popularno surfovanje (M=2,41; SD=1,15).

Dobijeni podaci sugerišu da je onlajn vid *komunikacije*, npr. *putem četa*, postao jedan od važnijih oblika razmene informacija među studentskom populacijom. Najčešća svrha je održavanje kontakta i komunikacija sa prijateljima ili porodicom (73,9%) dok oko 10% koristi čet da bi prekratilo vreme ili izbeglo dosadu. Zanimljivo je da je oko 12% ispitanika u nekom trenutku provelo i više od 5 sati bez prekida u četovanju. Ovo je važan nalaz koji se nastavlja na postojeće rezultate koji pokazuju da se kod adolescenata, u funkciji redukcije stresa, na prvom mestu od svih Internet aktivnosti izdvaja upravo korišćenje četa, više nego onlajn igrice, za koje se očekivalo da imaju sličnu ulogu (Hinić, Jović, & Ignjatović-Ristić, 2016).

Sledeći segment pitanja odnosio se na *upotrebu socijalnih mreža*. Trenutno najpopularnije mreže su *Instagram* i *Facebook*, ali su nezaobilazne i aplikacije sa komunikaciju kao što su *Viber* i *What's up*. Samo 4,1% ispitanih nema svoj profil, 51,7% ima jedan profil, 41,4% ima profile na više socijalnih mreža, a oko 3% ima više profila na istoj mreži. Ovi podaci odgovaraju rezultatima dobijenim na mlađim uzrastima gde samo 6 procenata nema profil na nekoj od mreža (Zotović & Beara, 2016), a pretpostavljamo da je pritisak sredine ka homogenizaciji još i veći u studentskoj populaciji. I ovde, kao i kod prosečne i opšte upotrebe Interneta, uglavnom nisu identifikovane razlike prema osnovnim demografskim varijablama, kao što su recimo obrazovna polja, što potvrđuje tezu o homogenizaciji upotrebe Interneta na opšte nivou i u istim populacijama, kakva je u našem slučaju studentska populacija.

Razlozi za otvaranje profila su međutim dosta raznovrsni. Iako kod starijih ispitanika u sličnim studijama najveći broj navodi kao razlog *kontakt sa prijateljima i rodbinom*, ovde je to glavni razlog kod 30% ispitanika. Skoro 45% želi na ovaj način da *upozna nove ljude* ili čak *nađe partnera* (10%), 11% koristi mreže da *prekrati dosadu*.

S tim u vezi, 30,3% prihvata zahteve za prijateljstvo od bilo koje osobe koja ih kontaktira, a kod nekih 14% to ipak mora da bude bar od prijatelja njihovih prijatelja. Prosečan *broj sati nedeljno* na društvenim mrežama prikazan je u Tabeli 3.

Tabela 3. Intenzitet upotrebe socijalnih mreža (broj sati nedeljno)
Table 3. Intensity of social networks use (number of hours per week)

< od 1 sat	1 do 3h	3 do 5h	5 do 7h	7 do 10h	> od 10 sati
5%	17,1%	20,7%	16,4%	19,3%	21,4%

Ispitanici su imali zadatak i da procene vremenske okvire posebnih aktivnosti koje obavljaju kada su na *socijalnim mrežama*, tako da je dobijena slika da prosečan student provodi: 37% vremena na svom profilu, 22% na profilima prijatelja, 11% na profilima prijatelja njihovih prijatelja, 30% na sajtovima udruženja, poznatih ličnosti ili aplikacija (npr. igrica). Po pitanju *igranja video igara* (na telefonu, računaru, društvenim mrežama, konzolama) procene se kreću uglavnom oko malog broja sati, pa tako 71% ili ne igra ili provodi u ovoj aktivnosti do 1 sat nedeljno, 11% igra do 3 sata nedeljno, 11% do 7 sati nedeljno (sat vremena dnevno), a preostalih 7% igra preko 1 sat dnevno. Najpopularnije igrice su igrice niske produkcije i niske zahtevnosti po pitanju modela i memorije uređaja, poput Slagalice, sudokua, različitih kartaških igrica ili menadžerskih igrica. To je sasvim očekivano zato što najveći procenat ispitanika izjavljuje da to radi iz dosade, a ne radi nekog posebnog uzbuđenja ili prevelike misaone aktivnosti. Mladići, uglavnom tehničkog ili prirodno-matematičkog usmerenja, značajno više igraju akcione, pucačke i strateške igrice. Devojke više vole igrice koje su po principu Simsa ili Farme.

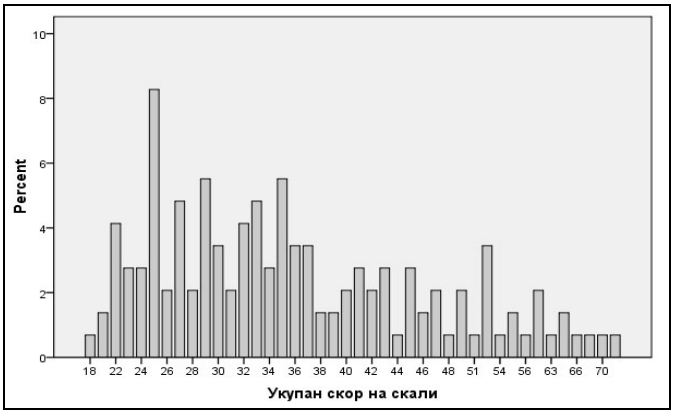
Indikatori problematične upotrebe Interneta

Vremenski kriterijum, iako ispitivan i u ovom istraživanju, više se ne uzima kao dovoljno merilo niti indikator postojanja nekog problema u upotrebi Interneta. Iako se može reći da osoba koja upotrebljava Internet preko 40 sati nedeljno u neprofesionalnim aktivnostima verovatno oseća neke posledice tog ponašanja, ovo se mora potvrditi i drugim dijagnostičkim kriterijumima, kojima se nismo koristili u ovom istraživanju. Iz tog razloga, u radu ćemo govoriti samo o tendencijama u ponašanju osoba, nikako o poremećajima, i nećemo kategorisati ispitanike u one sa „poremećajem“ ili bez njega.

Teorijski raspon mogućih odgovora na celoj skali kreće se od 18 do 90 poena. Prosečan skor je iznosio M=36,42±11,82 (Min-18; Max-71; z=0,122; p<0,01), a prosečni skorovi po podfaktorima imali su sledeći izgled: Nemogućnost kontrole ponašanja i posledice (M=18,41±8,5; Min-8; Max-36; z=0,125; p<0,01), Preokupacija Internetom i reakcija na deprivaciju (M=11,87±4,35; Min-6; Max-26; z=0,187; p<0,01), Socijalne posledice i zamena socijalnih odnosa (M=6,15±2,62; Min-4; Max-16; z=0,212; p<0,01). Prema pokazatelju Kolmogorov-Smirnov testa (z), svi skorovi odstupaju prema nižim vrednostima, što je i očekivano imajući u vidu da se ovde ipak ispituje jedan potencijalno klinički fenomen. Najveća odstupanja beležimo kod poslednja dva navedena faktora. To nam sugeriše da na nivou celokupne grupe ne postoji tendencija ka problematičnoj upotrebi Interneta.

Ipak, ako malo detaljnije analiziramo dobijene podatke, i u obzir uzmemo preporučene vrednosti (Hinić, 2014), koje su indikator prisustva određenih tendencija ka poremećaju upotrebe Interneta (skorovi iznad 40 na PIU skali), videćemo da oko 30%

ispitanika beleže skor od 40+. S druge strane, ohrabrujuć podatak je da je samo 4,8% beležilo skorove iznad 60, sa maksimumom od 71 poen.



Slika 1. Raspodela ispitanika prema skoru na PIU skali
Figure 1. Distribution of the participants according to the PIU score

Prosečni odgovori na pojedinačnim ajtemima skale daju dodatno razjašnjenje tendencija u upotrebi Interneta kod naših ispitanika. Najviše prosečne ocene dobijene su kod ajtema koji oslikavaju jednu važnu karakteristiku upotrebe bilo koje stvari koja nam pričinjava zadovoljstvo, a to je gubitak *percepcije o protoku vremena*. Najviša prosečna ocena je kod ajtema „Ostajem na Internetu duže nego što sam planirao/la“ (M=3,32), a dosta visoka je i kod ajtema „Dešava mi se da sebi kažem: samo još malo pa da ostanem još dugo na Internetu“ (M=2,85). Osoba je zaokupljena stvarima koje radi na Internetu, i to je naročito izraženo kod osoba koje direktno komuniciraju sa nekim preko Interneta, pa su s tim u skladu dobijene pozitivne korelacije između ova dva ajtema i broja sati provedenih u četovanju (r_a=0,281; r_b=0,293; p<0,001). Pošto najveći broj ispitanika koristi Internet tokom večernjih i noćnih sati očekivan je i relativno izražen skor na ajtemu „Dešava mi se da zbog dužeg boravka na Internetu spavam znatno manje nego obično“ (M=2,64). Prema teoriji upravljanja raspoloženjem (Zillmann, 1988), mediji mogu uticati na raspoloženje korisnika, mogu privremeno umanjiti negativne efekte stresa zamenjujući anksiozne misli drugim sadržajima, kao i menjajući negativna afektivna stanja u neutralna ili čak pozitivna. S tim u skladu, dobili smo umereno izražene skorove i na ajtemu „Internet mi može popraviti raspoloženje i skrenuti misli sa svakodnevnih problema“ (M=2,93). Rezultate slične ovim, pokazuju i osobe koje svesno koriste Internet kao sredstvo za popravljanje raspoloženja i redukciju stresa (Hinić i sar., 2016).

Ajtemi koji su obično indikativni po pitanju tendencija ka problematičnoj upotrebi Interneta, u ovom istraživanju su među najslabije ocenjenim: „Zanemarujem partnera ili prijatelje radi vremena koje provodim na Internetu“ (M=1,30), „Dešava mi se da krijem od drugih koliko vremena provodim na Internetu“ i „Ponekad sam toliko zaokupljen aktivnostima na Internetu da preskočim obrok“ sa M=1,42.

Iako u nekim prethodnim istraživanjima devojke beleže više skorove na PIU skali (Hinić, 2012), ovde to nije na nivou statističke značajnosti (t(648)=-0,239; p=0,821), a ovaj podatak je svakako i ranije bio objašnjavan većom introspektivnošću kod

devojaka i spremnošću da pričaju o svojim osećanjima ili mislima. Takođe nismo dobili razlike ni prema materijalnom statusu, obrazovnom profilu, niti povezanost sa uzrastom.

Konačno, ako uporedimo osnovne karakteristike upotrebe Interneta i ukupan skor na PIU skali, možemo izvući nekoliko zaključaka. Očekivano, broj sati nedeljno provedenih onlajn je u umerenoj pozitivnoj korelaciji sa skorom na PIU ($r=0,378$; $p<0,001$). Aktivnosti koje imaju izaženiju pozitivnu korelaciju sa PIU skorom, su i broj sati provedenih na socijalnim mrežama ($r=0,301$; $p<0,001$), broj sati na četu nedeljno ($r=0,290$; $p<0,01$) i igranje onlajn *multiplayer* igrica poput WoW, *Counter Strike* i sličnih ($r=0,423$; $p<0,001$). Iako je mali broj ispitanika izjavio da često posećuje pornografske sajtove, i ova aktivnost je imala umerenu pozitivnu korelaciju sa skorom na PIU ($r=0,319$; $p<0,001$). Ono što je očigledno posmatrajući ove rezultate je sličnost sa izdvojenim podkategorijama problematične upotrebe Interneta, kao što su onlajn igranje igrica, upotreba socijalnih mreža, kao možda najizraženije. Pored očigledno izraženih socijalnih motiva i socijalne gratifikacije (Stafford, Stafford, & Schkade, 2004), složen kompleks ostalih razloga i potreba može voditi ka povećanoj upotrebi Interneta u adolescentskoj i mlađoj populaciji. Dosadašnji nalazi sugerišu da su princip zadovoljstva i nagrade (gratifikacije), ali beg od problema, kao mehanizam prevazilaženja stresa, značajni motive povezani sa problematičnom upotrebom Interneta (Kim & Haridakis, 2009; Li, Zhang, Li, Zhen, & Wang, 2010).

ZAKLJUČAK

Adolescentska populacija, kao uostalom i studentska, izdvajaju se kao najrizičnije za pojavu problematične upotrebe Interneta, jer predstavljaju specifične razvojne periode prelaza između nivoa socijalnog, emocionalnog, pa i intelektualnog razvoja. Otvorenost za preduzimanje različitih oblika rizičnog, eksperimentalnog ponašanja, a samim tim i zloupotrebe različitih aspekata onlajn sadržaja i aktivnosti, u ovim periodima je i najveća. Iako su naši ispitanici većim delom prešli u dvadesete godine života, prema novijim klasifikacijama, ovaj period se vodi kao period produžene ili pozne adolescencije, i samim tim student može odgovarati nekim karakteristikama tipičnim za adolescentsko ponašanje. Jedan od očiglednih nalaza ovog dela istraživanja, je da onlajn funkcije polako preuzima mobilni telefon, koji dovodi do toga da Internet postaje takođe mobilan, i dostupan osobi u bilo koje doba dana, sa bilo kog mesta ili iz skoro bilo koje situacije. Ovo dalje dovodi do polakog, ali sigurnog smanjenja granica (bar onih svesno vidljivih) između toga šta je isključivo karakteristika realne, fizičke situacije iz života, a šta je odlika ili deo virtuelnog sveta. Vrlo često, ono što je postavljeno u virtuelnom svetu ima jačinu, ako ne i veću važnost od nečega što se dogodilo u fizičkoj realnosti ili direktnoj komunikaciji. S druge strane, Internet korisnici se često opuste kada osete sigurnost ovakvog vida komunikacije, pa se javlja i pojava *onlajn dezinhibicije,* da više preuzimaju emotivne rizike, flertuju, lakše stupaju u komunikaciju, lako daju pozitivne i negativne komentare i izražavaju svoja mišljenja, pa i agresivne impulse. Kada je u pitanju korišćenje Interneta, tendencije koje smo dobili u ovom istraživanju očigledno govore o savremenim globalnim tendencijama, jer i slična istraživanja pokazuju se adolescenti u Srbiji ne razlikuju značajno u pogledu njegove upotrebe u odnosu na vršnjake u Evropskoj uniji,

ili u Hrvatskoj, kada se govori o našem neposrednom okruženju (Popadić i Kuzmanović, 2013). Ono što jeste možda zanimljivo, a dobijeno je u pomenutom istraživanju, je da kada su u pitanju profili na socijalnim mrežama, naši mlađi ispitanici u većoj meri imaju kreirane profile u odnosu na vršnjake u zemljama Evropske unije. Upravo mogućnosti socijalnih mreža, spojene sa asinhronošću komunikacije i anonimnošću koja je na Internetu moguća, adolescentska populacija može koristiti za svojevrsno isprobavanje različitih identiteta i novih oblika ponašanja, bez straha od socijalne osude i posledica (Hinić, 2014), što je naročito bitno kod adolescenata koji se negativno porede sa drugima.

Po pitanju mogućih problema koji se realizuju putem Internta, važno je uvek skrenuti pažnju na jednu činjenicu koja se lako previdi u svakodnevnoj komunikaciji, pa i onoj stručnoj. Ljudi nisu zavisni od Interneta već on predstavlja sredstvo realizacije drugih oblika adikcija ili problema (Hinić, 2014). Ipak, od suštinske važnosti je da se ti osnovni problemi otkriju na vreme, jer je takođe činjenica da se disfunkcionalna upotreba Interneta i nekom trenutku može izdvojiti kao poseban problem, koji proizvodi dodatno otežano funkcionisanje individue, sa nekim novim problemima, od oblasti finansija, preko socijalnih odnosa ili profesionalnih obaveza, pa do u ekstremnim slučajevima i fizičkih simptoma.

Ohrabrujuć podatak je da na prosečnom nivou, naši ispitanici beleže umereno niske rezultate na skali tendencija ka problematičnoj upotrebi Interneta. Dodatni naučni doprinos studije leži i u činjenici da se sada već stvorila ozbiljna osnova, koja se nastavlja na prethodna istraživanja koja su koristila ovu skalu, a koja sugeriše da bi u skorije vreme trebalo izvršiti restandardizaciju ove i sličnih skala. Nesumnjivo se identifikovane tendencije u korišćenju Interneta, koji polako, ali sigurno ulazi u sve pore savremenog života, dovele do toga da se skorovi na sličnim skalama, koje mere slične sadržaje, blago povećavaju. Rezultat toga je i da se diferencijalni skorovi predviđeni inicijalnim standardizacijama, koji sugerišu pojavu nekih disfunkcionalnih tendencija, moraju ponovo analizirati, uporediti sa skorovima u kliničkim grupama osoba sa potvrđenim poremećajem upotrebe, i po potrebi redefinisati.

LITERATURA

1. Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors,* 30(2), 252-262.
2. Cerniglia, L., Zoratto, F., Cimino, S., Laviola, G., Ammaniti, M., & Adriani, W. (2017). Internet Addiction in adolescence: Neurobiological, psychosocial and clinical issues. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews,* 76, 174-184.
3. Hinić, D. (2011). Problems with 'Internet addiction' diagnosis and classification. *Psychiatria Danubina*, 23(2), 145-151.
4. Hinić, D. (2012). Evaluation of the Internet use disorder scale. *Psihologija,* 45(3), 311-313.
5. Hinić, D. (2014). *Internet komunikacija i poremećaj upotrebe Interneta*. Kragujevac: Fakultet medicinskih nauka.
6. Hinić, D., Jović, J., & Ignjatović-Ristić, D. (2016). Characteristics of Internet use as a means of perceived stress reduction in health care students. *Specijalna edukacija i rehabilitacija,* 15(3), 305-327.

7. Kim, J., & Haridakis, P. M. (2009). The role of internet user characteristics and motives in explaining three dimensions of internet addiction. *Journal of Computer–Mediated Communication*, 14(4), 988-1015.
8. Kuss, D., Griffiths, M., Karila, L., & Billieux, J. (2014). Internet addiction: a systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4026-4052.
9. Li, D., Zhang, W., Li, X., Zhen, S., & Wang, Y. (2010). Stressful life events and problematic Internet use by adolescent females and males: A mediated moderation model. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1199-1207.
10. Marino, C., Gini, G., Vieno, A., & Spada, M. M. (2018). The associations between problematic Facebook use, psychological distress and well-being among adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 226, 274-281.
11. Munno, D., Cappellin, F., Saroldi, M., Bechon, E., Guglielmucci, F., Passera, R., & Zullo, G. (2017). Internet Addiction Disorder: Personality characteristics and risk of pathological overuse in adolescents. *Psychiatry Research*, 248, 1-5.
12. Popadić, D., & Kuzmanović, D. (2013). *Korišćenje digitalne tehnologije, rizici i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
13. RZS (2016). *Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji, 2016*. Beograd: Republički zavod za statistiku Srbije.
14. Stafford, T. F., Stafford, M. R., & Schkade, L. L. (2004). Determining uses and gratifications for the Internet. *Decision Sciences*, 35(2), 259-288.
15. Widyanto, L., & Griffiths, M. (2006). Internet Addiction: A Critical Review. International *Journal of Mental Health Addiction*, 4, 31-51.
16. Zillmann, D. (1988). Mood management through communication choices. *American Behavioral Scientist*, 31, 327-340.
17. Zotović, M., & Beara, M. (2016). *Mentalno zdravlje mladih u Vojvodini – stanje i perspektiva*. Novi Sad: Centar za proizvodnju znanja i veština.

SLOBODNE TEME

ODGOJNA ULOGA BORILAČKIH VJEŠTINA – IZ PERSPEKTIVE SPORTAŠA I TRENERA

EDUCATIONAL ROLE OF MARTIAL ARTS – THE ATHLETES AND COACHES PERSPECTIVE

Stjepan STRUKAR[1], Jasminka ZLOKOVIĆ[2], Anita ZOVKO[2]
[1]Oružane snage Republike Hrvatske, Hrvatsko vojno učilište „Dr Franjo Tuđman“, Zagreb, Republika Hrvatska
[2]Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
U radu se govori o borilačkim vještinama i njihovom odgojnom značaju kod djece i mladih. Dosadašnja znanstvena istraživanja potvrđuju kako tjelesne aktivnosti pozitivno utječu na psihičko i tjelesno stanje djece i mladih. Uvažavajući određene činjenice i s obzirom na socijalne stereotipe postavlja se i pitanje jesu li borilačke vještine pozitivan oblik tjelesnih aktivnosti u odgojnom procesu. Cilj ovoga istraživanja je bio istražiti odgojnu ulogu borilačkih vještina prema mišljenju ispitanika aktivnih sportaša i sportskih trenera. U istraživanju koje se provodilo od siječnja do svibnja 2017. godine putem metode anketiranja sportaša (N=102) i trenera (N=55) dobili smo rezultate koji upućuju na zaključak o respektabilnom značaju borilačkih vještina u promicanju odgojnih vrijednosti. Rezultati istraživanja između ostalog ukazuju na: razmišljanja ispitanika - u svezi odgojne uloge borilačkih vještina; njihov značaj u promicanju odgoje uloge kod djece i mladih sportaša, kao što smo dobili i informacije o tome kojim se odgojnim strategijama i metodama koriste treneri, kako bi prema njihovom mišljenju postigli najbolje (odgojne) rezultate. Istraživanje ukazuje na pojedine odgojne vrijednosti koje su sportaši usvojili kroz borilačke vještine te ih njeguju i nadalje, a značaj stečenih vrijednosti ističu ne samo u sportu već i u svakodnevnom životu i boljem funkcioniranju.

Ključne riječi: borilački sportovi, odgoj, odgojne metode, sportaši, treneri

ABSTRACT
The Martial Arts and their educational impact on children and youth are discussed in this paper. Todays scientific studies have indicated positive effects of physical activities on children and youth. Considering specific facts and social stereotypes makes it questionable whether the Martial Arts are positive physical activity in educational process. The aim of this study is to research the educational role of Martial Arts according to the perspective of active athletes and sport coaches. The study was conducted from January to May 2017 and the specifically designed questionnaire was given to athletes (N=102) and coaches (N=55). The results have indicated considerable impact of Martial Arts on promoting educational values from the perspective of the participants. Furthermore, the study has revealed the methods which are used by coaches in order to accomplish the best (educational) results. The study has also shown the educational values which are acquired through fighting sports, and which are nurtured and emphasized in other domains of everyday functioning as well.

Key words: combat sports, education, educational methods, athletes, coaches

UVOD

Borilačke vještine predstavljaju specifičan oblik tjelesnih aktivnosti koje podrazumijevaju sustav vježbi temeljen na tradicionalnim načelima koja uglavnom nastoje uravnotežiti tijelo i um za borbu. Izvorne vrijednosti borilačkih vještina često se povezuju s iracionalnosti, trpljenjem, introvertnosti, skromnosti i poniznosti, ljubavi prema životu onakvom kakav je, duhovnoj smirenosti, ne pridavanju velike važnosti materijalnim dobrima, pridržavanjem etičkih i moralnih načela i sl. (Janjić i Gigov, 1979). Više autora kao što su Jajčević (2010), Marić, Baić i Cvetković (2007), Nobilo (1987), Pečko (1984), Sertić (2004) govore kako su u mnogim povijesnim razdobljima i civilizacijama borilačke vještine imale značajnu odgojnu ulogu. S druge strane, Smit (2003) i Stepan (2003) naglašavaju kako se kroz borilačke vještine osim tjelesnog razvoja pojedinca znatno utječe i na njegov psihički razvoj, odnosno odgoj, te razvoj osobnosti i izgradnju čovjeka kao cjelovitog bića osposobljavajući ga za daljnji život i rad. Obzirom na nevedene činjenice, postavlja se pitanje imaju li i danas borilačke vještine značajnu ulogu u odgojnom procesu djece i mladih koji se njima bave. Pregledom dostupne literature nailazimo na manji broj ranijih istraživanja vezanih za utjecaj borilačkih vještina na dijete/mladog sportaša. Došen, Banović i Čapalija (prema Kuleš, 1991) na temelju svojih istraživanja na mladim judašima dolaze do zaključaka da se sistematskim treningom juda izazivaju značajne promjene psihosomatskog statusa kod djece i mladih. Tim se istraživanjima pokušalo pokazati kako programirani trening juda ima višestruki utjecaj na funkcije organizma i na formiranje specifične i dobro strukturirane ličnosti, što omogućuje realizaciju zadataka tjelesnog, moralnog, zdravstvenog i estetskog odgoja, te razvoj radnih navika. Marić (2005) izdvaja istraživanje Krestovnikova, koji zaključuje kako je hrvanje izuzetno učinkovito sredstvo tjelesnog, zdravstvenog i moralnog odgoja. Jajčević (2010) navodi više povijesnih dokaza u obliku zapisa i crteža pojedinih borilačkih stilova koji ukazuju na njihovu važnost u odgojnom procesu. Uzimajući u obzir moguće nedostatake relevantnih istraživanja i modernizaciju društva, a samim time i prilagodbu borilačkih vještina suvremenim zahtjevima iznosimo rezultate provedenog istraživanja koje bi moglo poslužiti ne samo kao jedno od mogućih polazišta novim istraživanjima već i kao doprinos znanstvenim poljima pedagogije i kineziologije, a onda i drugim srodnim znanstvenim poljima i područjima.

Glavni cilj istraživanja

Glavni cilj istraživanja je istražiti odgojnu ulogu borilačkih vještina prema mišljenju ispitanika aktivnih sportaša i sportskih trenera.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Činilo je ukupno 157 ispitanika aktivnih sportaša (N=102) i trenera (N=55) koji djeluju u borilačkim vještinama (hrvanje, judo, karate, taekwondo i ostali). Oko 80% ispitanika su bili muškarci (N=122), a 20% žene (N=35). Starosna dob ispitanika se kretala od 18 do 61 godine.

Trenerski ili sportski staž ispitanika se kretao od 1 do 42 godine. Istraživanje je obuhvatilo 16 županija[1] uključujući Grad Zagreb. Najveći broj ispitanika djeluje u Gradu Zagrebu (33% sportaša i 40% trenera), Vukovarsko-srijemskoj županiji (27% sportaša i 13% trenera) i Zagrebačkoj županiji (14% sportaša i 22% trenera), dok iz drugih županija dolazi manji broj ispitanika (manje od 10% po županiji).

Mjerni instrumenti

Mjerni instrumenti korišteni u ovome istraživanju su bili anketni upitnici kreirani od strane autora istraživanja. Pri kreiranju anketnih upitnika, kao glavnih instrumenata istraživanja, znatno je pridonijelo praćenje pedagoških odrednica, kao što je klasifikacija odgoja koju obrađuju Janković, Klarić, Vukasović i Pregrad (1971); odgojna obilježja socijalizacije, ciljevi, načela i metode odgoja kao i odgoj u obitelji i izvan nje i sl., koje razrađuju Matijević, Bilić i Opić (2016), te odgojne odrednice i vrijednosti kao što su socijalizacija, tolerancija, samostalnost i odgovornost, upravljanje emocijama, razvoj kreativnosti i samopouzdanja, stjecanje radnih i edukacijskih navika i sl. koje razmatra i predlaže Slunjski (2014) u svom serijalu knjiga.

Način provođenja istraživanja

Način provođenja istraživanja podrazumijevao je anketiranje i studiju dokumentacije, koja se odnosila na proučavanje stručne literature iz područja pedagogije, sporta, psihologije, sociologije i povijesti. Sukladno postavljenom cilju, a zbog složenosti fenomena odgoja, u ovom istraživanju se koristio kombinirani (kvantitativni i kvalitativni) opći metodološki pristup. Tehnika prikupljanja podataka bila je izravno anketiranje (licem u lice) i anketiranje elektronskim putem. U procesu istraživanja ispitanicima je na ovaj način osigurana potpuna anonimnost u procesu iznošenja rezultata istraživanja, a i općenito.

Metode obrade podataka

Metode obrade podataka su uključivale: apsolutne i relativne frekvencije (%), aritmetičku sredinu (M) kao mjeru centralne tendencije i standardnu devijaciju (SD) kao mjeru disperzije.

REZULTATI I DISKUSIJA

Mišljenja sportaša i trenera o odgojnoj ulozi borilačkih vještina

Za ispitivanje mišljenja ispitanika o utjecaju borilačkih vještina na odgoj i formiranje djeteta/mladog sportaša kao svestrane ličnosti koristili smo mjernu skalu s procjenama utjecaja od 1 (uopće ne utječu) do 6 (izrazito puno utječu).

[1] Županije obuhvaćene istraživanjem su: Grad Zagreb, Vukovarsko-srijemska županija, Zagrebačka županija, Brodsko-posavska, Krapinsko-zagorska, Sisačko-moslavačka, Karlovačka, Bjelovarsko-bilogorska, Primorsko-goranska, Virovitičko-podravska, Zadarska, Osječko-baranjska, Šibensko-kninska, Splitsko-dalmatinska, Istarska i Dubrovačko-neretvanska županija.

Tabela 1. Mišljenja ispitanika o utjecaju borilačkih vještina na odgoj i formiranje djeteta/mladog sportaša kao svestrane ličnosti
Table 1. The attitude of the participants on the impact of Martial Arts on education of children and young athletes

	Sportaši		Treneri		Ukupno	
	M	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**
1. Utjecaj borilačkih vještina na odgoj djeteta/mladog sportaša	5,23	0,81	5,38	0,62	5,28	0,75
2. Utjecaj borilačkih vještina na formiranje djeteta/mladog sportaša kao svestrane ličnosti	4,96	0,87	5,22	0,71	5,05	0,82

Razmatrajući rezultate istraživanja prikazanih u Tabeli 1., ispitanici smatraju kako borilačke vještine mogu značajno utjecati na odgoj djece i mladih, te navode brojne dobrobiti koje se stječu kroz njih. Većina ispitanika opisuje razvoj funkcionalnih i motoričkih sposobnosti kao glavnu pozitivnu odgojnu karakteristiku borilačkih vještina. Veliki broj sportaša smatra kako su kroz bavljenje borilačkim vještinama imali priliku steći široki spektar znanja o sportu, tjelesnim aktivnostima, zdravstvenim navikama, anatomiji i fiziologiji čovjeka, okolini, društvu, općim pitanjima iz pojedinih životnih i obrazovnih područja i sl. S druge strane, treneri smatraju da mlade osobe kroz borilačke vještine zaista imaju puno prilika steći navedena znanja ako je rad s mladim osobama pravilno usmjeren. Vrijednosti koje sportaši smatraju da su stekli bavljenjem borilačkim vještinama podrazumijevaju disciplinu, samodisciplinu, samokontrolu, red, ustrajnost u radu i djelovanju, nošenje s uspjehom i neuspjehom, odgovornost, odlučnost, poštenje, toleranciju i uvažavanje, poštivanje različitosti kod ljudi i okoline, sposobnost rasuđivanja, kritičko razmišljanje, samopouzdanje, smirenost, snalažljivost, društvenost, strpljivost, timski rad, upornost, zdrave životne navike, lakše svladavanje životnih izazova i problema i sl. Uz sve pozitivne odlike koje ispitanici navode, nailazimo i na opreznost pojedinih ispitanika koji smatraju kako borilkačke vještine mogu lako poprimiti i negativna odgojna obilježja kao što su primjerice fizičko i verbalno međuvršnjačko nasilje i zlostavljanje onih koji su slabiji, plašljiviji i manje samopouzdani od onih koji treniraju borilačku vještinu ili iskorištavanje fizičke moći u kasnijim periodima života za riješavanje obiteljskih problema (obiteljsko nasilje) i sl. Obzirom na svestrani razvoj ličnosti, ispitanici razmatraju fenomen uglavnom s dva gledišta. Prvi su oni koji zasluge borilačkih vještina za razvoj svestrane ličnosti pripisuju tjelesnim obilježjima. Svestranost vide kroz kompletan razvoj čovjekovih tjelesnih sposobnosti i vještina, odnosno razvoj obilježja koja pripadaju području kinestetičke inteligencije. Ipak, veći je dio ispitanika koji svestranost vidi kao psihičku odliku. Neki ispitanici su mišljenja kako se kroz borilačke vještine gradi kompletna osoba s jakom psihom, stavom i stabilnom osobnosti. Mlada osoba uči promatrati svijet oko sebe i prihvaćati kulturne i društvene različitosti, stječe interes za uključivanjem u različita područja rada, prihvaća nove izazove i spremna je za kontinuirano učenje, stječe pozitivne stavove o društvu i okolini, lako se prilagođava i snalazi u različitim životnim situacijama i promišlja o svojim i tuđim postupcima i djelovanjima. Mlada osoba razvija borbeni duh i upornost u radu, gradi poštovanje prema prijateljima, starijima, nadređenima i podređenima te se lako uklapa u društvenu okolinu.

Mišljenja ispitanika o ulozi borilačkih vještina s obzirom na definirane odgojne odrednice

U skladu s mjernom skalom slaganja od 1 (ne slažem se) do 5 (u potpunosti se slažem) s definiranim odgojnim odrednicama iz Tabele 2., možemo uočiti prosječno slaganje sportaša (M), trenera (M) i ukupno (M) prosječno slaganje ispitanika, kao i raspršenost mišljenja istih (SD).

Tabela 2. Stupanj (ne)slaganja ispitanika s ulogom borilačkih vještina
Table 2. The degree of participants' agreement on the role of Martial Arts

		Sportaši		Treneri		Ukupno	
Borilačke vještine kod djeteta/mladog sportaša...		**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**
1.	unaprjeđuju zdravstveno stanje	4,58	0,68	4,85	0,40	4,68	0,61
2.	poboljšavaju opće funkcionalne sposobnosti organa za kretanje, disanje, krvotoka i živčanog sustava i utječu na podizanje opće tjelesne sposobnosti i radne kondicije	4,80	0,49	4,91	0,29	4,84	0,43
3.	značajno utječu na pravilan tjelesni rast i razvoj	4,64	0,54	4,78	0,46	4,69	0,52
4.	razvijaju visoki stupanj motorike i omogućuju svladavanje tehnike pojedinih pokreta	4,78	0,50	4,87	0,39	4,82	0,46
5.	pozitivno utječu i unaprjeđuju intelektualni razvoj	4,44	0,64	4,67	0,70	4,52	0,67
6.	pobuđuju interese za učenjem i stjecanjem novih znanja	4,49	0,70	4,69	0,60	4,56	0,67
7.	pobuđuju interese za stjecanjem novih vještina i sposobnosti	4,63	0,61	4,75	0,55	4,67	0,59
8.	potiču razvoj osobnog kritičkog mišljenja i stavova	4,43	0,72	4,38	1,03	4,41	0,84
9.	potiču razvoj pozitivnih osobina ličnosti i karaktera	4,52	0,69	4,73	0,59	4,59	0,66
10.	utječu na socijalno sazrijevanje	4,45	0,82	4,56	0,79	4,49	0,81
11.	potiču stjecanje prijateljstava i razvoj socijalnih odnosa	4,64	0,69	4,84	0,42	4,71	0,61
12.	razvijaju svijest za obiteljski život	3,83	1,09	4,15	0,97	3,94	1,06
13.	utječu na moralno sazrijevanje	4,36	0,82	4,45	0,69	4,39	0,77
14.	utječu na formiranje pogleda na svijet i pojave u društvenoj okolini	4,35	0,78	4,36	0,87	4,36	0,81
15.	potiču brigu i odgovornost za sobom i drugima	4,46	0,80	4,64	0,59	4,52	0,74
16.	razvijaju poštovanje, povjerenje i uvažavanje u međuljudskim odnosima	4,60	0,66	4,65	0,64	4,62	0,66
17.	potiču pravednost, poštenje i borbu za ljudska prava, te uvažavanje vjerskih, nacionalnih, kulturnih i drugih društvenih različitosti	4,40	0,82	4,60	0,66	4,47	0,77
18.	razvijaju dobrotu, iskrenost, uljudnost i omogućuju formiranje pozitivnog odnosa prema materijalnim i duhovnim vrijednostima	4,33	0,84	4,55	0,69	4,41	0,79
19.	potiču razvijanje samostalnosti, odgovornosti i samopouzdanja	4,67	0,60	4,84	0,37	4,73	0,54
20.	potiču upoznavanje i reguliranje vlastitih emocija	4,56	0,65	4,69	0,60	4,61	0,64
21.	potiču razvoj tehnika i kultura rada općenito	4,31	0,84	4,51	0,77	4,38	0,82
22.	razvijaju pozitivne stavove i odnose prema radu kao i stvaranje radnih navika	4,59	0,69	4,82	0,51	4,67	0,64
23.	razvijaju poslušnost, poniznost i disciplinu u radu i djelovanju općenito	4,67	0,60	4,65	0,58	4,66	0,59
24.	razvijaju smisao za ljepotu i umjetnost	3,72	1,08	3,84	1,08	3,76	1,08
25.	utječu na razvoj osjetnih organa kao što su oko i uho	3,97	0,99	4,20	0,89	4,05	0,96
26.	utječu na razvoj sposobnosti prihvaćanja i doživljavanja estetskih obilježja	3,63	1,00	3,84	1,03	3,70	1,02
27.	utječu na razvoj i usavršavanje sposobnosti zapažanja i prosuđivanja estetskih obilježja	3,71	1,03	3,85	1,04	3,76	1,03
28.	potiču reprodukciju kreativnih misli i ostvarivanje estetskih obilježja	3,87	0,92	3,89	1,13	3,88	1,00
29.	izazivaju težnju za stvaranjem ljepših i boljih stvari, predmeta i pojava od postojećih	3,84	0,96	4,07	1,02	3,92	0,98

Slaganja ispitanika po odrednicama zdravstvenog odgoja (čestice 1.-3.); tjelesnog odgoja (čestice 2.-4.); intelektualnog odgoja (čestice 5.-9.); socijalizacije (čestice 10.-11.); moralnog odgoja (čestice 13.-18.); samoaktualizacije (čestice 19.-20.) i radnog odgoja (čestice 21.-23.) su vrlo visoka (4,31<M<4,91), a raspršenost u mišljenjima je uglavnom mala (0,37<SD<0,87), te možemo reći da se ispitanici uglavnom slažu s navedenim odrednicama. Slaganja ispitanika po odrednicama obiteljskog odgoja (čestica 12.) i estetskog odgoja (čestice 24.-29.) su relativno visoka (3,63<M<4,20), a raspršenost u mišljenjima je relativno mala (0,89<SD<1,13), te možemo reći da su ispitanici dosta neodlučni, ali je veći broj ispitanika koji se slažu, nego onih koji se ne slažu s navedenim odrednicama. Razmatrajući mišljenja ispitanika možemo zaključiti da su vrlo pozitivno orijentirani po pitanju utjecaja borilačkih vještina na sve aspekte čovjekova razvoja, djelovanja i života.

Mišljenja ispitanika o kvaliteti i učinkovitosti odgojne uloge trenera

U Tabeli 3. su prikazana prosječna mišljenja ispitanika (M) i njihova raspršenost (SD). Prema mišljenju ispitanika o kvaliteti i učinkovitosti odgojne uloge trenera koristili smo mjerne skale važnosti, učinkovitosti i primjene s procjenama od 1 (u potpunosti je nevažna/neučinkovita ili neprimjenjena) do 6 (iznimno je važna/učinkovita ili primjenjena).

Tabela 3. Mišljenja ispitanika o kvaliteti i učinkovitosti odgojne uloge trenera
Table 3. The attitude of the participants on quality and effectiveness of educational role of coaches

	Sportaši		Treneri		Ukupno	
	M	SD	M	SD	M	SD
1.	5,11	0,82	5,17	0,71	5,13	0,78
2.	5,05	0,74	4,83	0,65	4,97	0,71
3.	4,75	0,92	4,67	0,68	4,72	0,84
4.	4,91	0,86	4,58	0,67	4,80	0,81

Legenda: 1. Koliko je odgojna uloga trenera važna u životu djeteta/mladog sportaša?; 2. Koliko je odgojna uloga trenera učinkovita? 3. Koliko djeca/mladi sportaši primjenjuju i njeguju odgojne vrijednosti u svom trenutnom životnom djelovanju kojima ih je trener poučavao ili ih još uvijek poučava? 4. Koliko će djeca/mladi sportaši primjenjivati i njegovati odgojne vrijednosti u svom budućem radu i djelovanju kojima ih je njihov trener poučavao ili ih još uvijek poučava?

Analizom rezultata je utvrđeno da i sportaši i treneri uglavnom smatraju kako je odgojna uloga trenera važna (5,11<M<5,17), ali isto tako i vrlo učinkovita (4,97<M<5,05). Govoreći o njegovanju i primjeni odgojnih vrijednosti poučavanih od trenera većina ispitanika sportaša je mišljenja (4,75<M<4,91) kako primjenjuju naučene odgojne vrijednosti, te kako će ih i u budućnosti puno primjenjivati u svom radu i djelovanju. Treneri su nešto opreznijeg mišljenja (4,58<M<4,67), ali također uglavnom smatraju kako mladi sportaši ipak primjenjuju naučene odgojne vrijednosti, te kako će iste i u budućnosti primjenjivati i njegovati.

Preispitujući mišljenja ispitanika prema pitanjima navedenim u Tabeli 3., isti su detaljnije obrazložili svoje odgovore opisom kako slijedi:

Važnost odgojne uloge trenera - Većina ispitanika sportaša ističe kako je trener za njih bio uzor na kojega su se željeli ugledati i čiji primjer su htjeli slijediti. Neki su se tako zahvaljujući svom uzoru opredijelili za ista daljnja fakultetska obrazovanja kao i treneri, neki su naučili važne životne lekcije koje su sve više shvaćali kako su rasli i

sazrijevali, a neki su nastavljajući dijeliti iste interese kao njihovi treneri s vremenom i odrastanjem postali međusobno pravi prijatelji. Veliki broj sportaša navodi kako je njihov trener za njih predstavljao drugog roditelja kojeg su često slušali i više nego prave roditelje. Većina njih smatra kako je njihovo dugotrajno i gotovo svakodnevno provođenje vremena na treninzima, natjecanjima, seminarima i drugim okruženjima borilačkih vještina znatno pridonijelo njihovom razmišljanju i doživljavanju u svemu. Trener im je bio podrška, motivator, pedagog, roditelj i sl., te je provodeći vrijeme s njima razgovarao o svemu i dijelio savjete po pitanju svih životnih područja. Sportaši su stekli čitav niz odgojnih vrijednosti od svojih trenera, a neke od njih su sljedeće: red, rad, disciplina, poštivanje autoriteta, osjećaj odgovornosti i obaveze prema sportu i kolegama na treninzima, tolerancija, pravednost, poštovanje drugih, prihvaćanje pobjede i poraza, čast, poštenje, iskrenost i sl. Veliki broj ispitanika trenere opisuje kao pozitivne ličnosti koji isto tako i djeluju. Manji broj ispitanika navodi kako treneri mogu imati i negativne utjecaje. Sve to pripisuju karakteristikama trenera i njihovom pristupu radu, ali i zainteresiranosti djeteta/sportaša. Nekolicina ispitanika navodi kako treneri nisu imali nikakav utjecaj na njih jer su se prekasno počeli baviti borilačkim vještinama (sa 15 ili 16 godina) i smatraju da su tada već bili formirane ličnosti. Treneri sebe također smatraju uzorima i drugim roditeljima djece sportaša. To naravno pripisuju značajnom vremenu koje provode s djetetom/sportašem. Upravo zbog toga naglašavaju kako djecu kroz odgoj moraju pozitivno usmjeravati. Po njihovom mišljenju, slika djeteta na ulici, društvu i okolini je ujedno i slika trenera. Djecu nastoje naučiti poštenju, disciplini, radnim navikama, kulturnom ponašanju, odgovornosti i sl. Često su u ulozi savjetnika i oslonca koji nastoji dijete izvesti na pravi put i naučiti ga pravim vrijednostima ukupnog životnog djelovanja.

Učinkovitost odgojne uloge trenera - Većina sportaša smatra kako je odgojna uloga njihovih trenera za njih bila dosta učinkovita. Učinkovitost odgojne uloge trenera oni vide u svome današnjem radu i svakodnevnom životu. Često im dok su bili mlađi i provodili značajan dio vremena s trenerom nisu bile jasne neke trenerove odluke, namjere i savjeti. S vremenom kako su se susretali s različitim životnim situacijama i problemima su počeli shvaćati kako su dobili značajne odgojne vrijednosti od trenera koje im pomažu u životu. Naučili su se disciplini, poštovanju ljudi i njihovih različitosti, strpljenju, upornosti, borbi i zalaganju u životu. Treneri su često imali više utjecaja na njih od roditelja i učitelja. Nekolicina sportaša smatra kako su njihovi treneri bili učinkoviti u odgojnom djelovanju samo dok su bili djeca, a kasnije se to izgubilo. S druge strane, većina sportaša (N>70%) smatra kako se učinkovitost uloge njihovog trenera ogleda u tome što su naučili razlikovati i pozitivna i negativna ponašanja, te znaju razlučiti što je socijalno prihvatljivo ponašanje.

Primjenjivost i njegovanje odgojnih vrijednosti poučavanih od trenera kod djece/mladih sportaša u njihovom trenutnom životnom djelovanju - Većina sportaša (N>75%) primjenjuje stečene odgojne vrijednosti od trenera u svom trenutnom životnom djelovanju. Naime, u odnosu na mišljenja ispitanika uočavamo različita pozitivna stajališta. Prvi su oni sportaši koji su se ugledali na trenere, te su danas i sami treneri u nekoj borilačkoj vještini ili sportu. Oni naučene odgojne vrijednosti prenose na mlađe naraštaje u svom trenerskom radu. Dio sportaša (N≈15%) stiče kako su danas zaposleni u institucijama kao što su vojska i policija, te kako im naučene odgojne vrijednosti značajno koriste u radu i odnosu s kolegama, kako onim nadređenima tako i

u odnosu na one kolege koji su hijerarhijski niže rangirani. Oni sportaši, (N≈70%) koji se nisu uključili u neke od ovih institucija i nisu uključeni u trenerski rad smatraju kako im naučene vrijednosti koriste u svakodnevnim životnim situacijama. Kod velikog broja ispitanika sportaša se uočava kritičko promišljanje. Smatraju kako su naučene odgojne vrijednosti vrlo korisne, ali ne samo kao vrijednosti koje treba primjenjivati nego i kao iskustvo kojim se treba voditi u suvremenom društvu. Pojedine vrijednosti kao što su natjecateljska usmjerenost na rezultat u treningu ili slijepo slijeđenje onoga što je „dobro“ bez preispitivanja smatraju neprimjerenima ili neprilagođenima današnjem načinu rada, života, djelovanja i odgoja naravno, te ih stoga nastoje mijenjati i prilagođavati. Pojedini sportaši se smatraju još uvijek premladima kako bi objektivno procijenili primjenjuju li trenutno i njeguju li neke naučene odgojne vrijednosti.

Primjenjivost i njegovanje odgojnih vrijednosti poučavanih od trenera kod djece/mladih sportaša u njihovom budućem radu i djelovanju - Sportaši se izjašnjavaju kako je većina odgojnih vrijednosti koje su naučili od svojih trenera dobra i pozitivna. Prema tome većina sportaša (N>75%) ih navodi kako će nastojati naučene vrijednosti primjenjivati u svom daljnjem životu. Oni su osim dobrih i pozitivnih odgojnih vrijednosti od svojih trenera naučili i graditi vlastito mišljenje i sami procjenjivati i zaključivati o stvarima, društvu i pojavama. Sukladno tome, dio sportaša, (N≈30%) kritički zaključuje kako su naučili i neka neželjena ponašanja (pušenje cigareta, vikanje, kažnjavanje, psovanje i sl.) ili vrijednosti koje im se osobno ne sviđaju (zalaganje za miljenike, preveliki interes za privatni život sportaša i sl.), ali s obzirom na pozitivnu usmjerenost aktivnosti s kojom su se bavili ili se još uvijek bave to će nastojati promijeniti. Naučena pozitivna ponašanja i usvojene pozitivne vrijednosti njegovati i primjenjivati na način da će se lako prilagoditi novim i nadolazećim životnim zahtjevima.

Odgojne metode trenera

Prema mišljenju trenera, (Tabela 4.) može se zaključiti kako se oni u svom radu najčešće vode pozitivnim metodama, kao što su zdrav način života, poticanje na razvoj samopouzdanja i samozaštite; međusobnu potporu i pomaganje; pohvale i motivaciju; poticanje na uspješnost; odgovornost i samostalnost u radu; poticanje na učenje i kreativnost; dvosmjernu komunikaciju; sagledavanje stvari s više pogleda i razmišljanje na različite načine; strpljenje; opraštanje i toleranciju; mirno rješavanje svađa; uspješno nošenje s neuspjehom i sl. Ponekad se zalažu za spontane razgovore i postavljanje granica, a neodlučni ili se rijetko zalažu za jednosmjernu komunikaciju i pasivno slušanje; raspravu; slobodnu volja u radu; kontrolu i upravljanje osjećajima i emocijama i promišljeno riskiranje. Metode koje vrlo rijetko primjenjuju u svom radu su kazne, prijetnje i vikanje; udovoljavanje u svemu i zalaganje za miljenike. Metode koje većina trenera nikad ili gotovo nikad ne primjenjuje u svom radu su nezainteresiranost i zanovijetanje, te podmićivanje. Razmatrajući mišljenja trenera možemo reći da oni svojim radom uglavnom pridonose i uvažavanju poželjne odgojne vrijednosti. Takav pristup radu, barem kako se izjašnjavaju treneri može vrlo pozitivno utjecati na odgoj djeteta/mladog sportaša.

Tabela 4. Strateške metode iz različitih područja odgoja u radu trenera
Table 4. Strategic methods in various domains of education in practice of coaches

	Odgojne strategije, metode, postupci i pravila:	**Nikad %**	**Rijetko %**	**Ponekad %**	**Često %**	**Vrlo Često %**	**M**	**SD**
1.	zdrav način života, urednost i dobre higijenske navike	0	0	0	44	56	4,56	0,50
2.	različite vrste igara, zabave, simulacija, igranja uloga	0	4	11	27	58	4,40	0,83
3.	poticanje na razvoj samopouzdanja i samozaštite	0	0	2	38	60	4,58	0,53
4.	jednosmjerna komunikacija i pasivno slušanje	11	22	31	15	22	3,15	1,30
5.	dvosmjerna komunikacija i aktivno slušanje	0	0	9	49	42	4,33	0,64
6.	rasprava	5	18	22	35	20	3,45	1,17
7.	spontani razgovori	0	4	27	38	31	3,96	0,86
8.	razumijevanje drugih i briga za osjećajima drugih	0	0	4	42	55	4,51	0,57
9.	međusobna potpora i pomaganje	0	0	4	25	71	4,67	0,55
10.	pohvale i motivacija	2	2	2	29	65	4,55	0,79
11.	kazne, prijetnje i vikanje	15	38	35	13	0	2,45	0,90
12.	udovoljavanje u svemu	25	55	11	7	2	2,05	0,91
13.	nezainteresiranost i zanovijetanje	53	33	9	2	4	1,71	0,98
14.	slobodna volja u radu	5	24	42	22	7	3,02	0,99
15.	kontrola i upravljanje osjećajima i emocijama	5	5	29	40	20	3,64	1,04
16.	objašnjavanje donesenih odluka	0	5	11	47	36	4,15	0,83
17.	poštivanje pravila i usuglašenost	0	0	4	55	42	4,38	0,56
18.	savjetovanje	0	2	15	42	42	4,24	0,77
19.	promišljeno riskiranje	9	9	40	33	9	3,24	1,05
20.	sagledavanje stvari s više pogleda i razmišljanje na različite načine	0	0	15	58	27	4,13	0,64
21.	dopuštanje napretka	0	0	4	35	62	4,58	0,57
22.	postavljanje granica	0	11	22	45	22	3,78	0,92
23.	podmićivanje	62	20	9	7	2	1,67	1,04
24.	dosljednost ili ustrajnost	2	0	11	38	49	4,33	0,82
25.	strpljenje	0	2	4	40	55	4,47	0,66
26.	opraštanje i tolerancija	0	0	11	47	42	4,31	0,66
27.	mirno rješavanje svađa	0	4	2	36	58	4,49	0,72
28.	zalaganje za miljenike	25	35	16	13	11	2,49	1,30
29.	uspješno nošenje s neuspjehom	0	0	7	58	35	4,27	0,59
30.	poticanje na uspješnost	0	0	2	31	67	4,65	0,52
31.	odgovornost i samostalnost u radu	0	0	2	40	58	4,56	0,54
32.	razvijanje socijalnih vještina i kvalitetnih odnosa	0	0	0	44	56	4,56	0,50
33.	poticanje na učenje	0	0	0	29	71	4,71	0,46
34.	poticanje na kreativnost	0	0	4	40	56	4,53	0,57

Odgojne vrijednosti usvojene putem borilačkih vještina i od trenera u sportaševom radu i djelovanju prema definiranim odrednicama

Obzirom na mišljenje sportaša, a prema stupnju slaganja od 1 (ne slažem se) do 5 u potpunosti se slažem) o pojedinim definiranim odgojnim odrednicama (Tabela 5.) možemo zaključiti kako veliki broj ispitanika (N=66%-87%) u svom životu i radu nastoje voditi brigu o pojedinim značajnim aspektima zdravstvenog odgoja (čestice od 1. do 3.); tjelesnog odgoja (čestice od 2. do 4.); intelektualnog odgoja (čestice od 5. do

9.); socijalizacije (čestice od 10. do 11.); moralnog odgoja (čestice od 13. do 18.); samoaktualizacije (čestice od 19. do 20.) i radnog odgoja (čestice od 21. do 23.).

Tabela 5. Primjena stečenih odgojnih vrijednosti u životu sportaša
Table 5. The use of acquired educational values in lifes of athletes

U svom životu, radu i djelovanju vodim brigu o...		**1 %**	**2 %**	**3 %**	**4 %**	**5 %**
1.	unaprjeđenju zdravstvenog stanja	0	1	3	25	71
2.	poboljšanju opće funkcionalne sposobnosti organa za kretanje, disanje, krvotoka i živčanog sustava i podizanju opće tjelesne sposobnosti i radne kondicije	0	0	3	21	76
3.	pravilnom tjelesnom rastu i razvoju	0	0	3	20	77
4.	razvoju visokog stupnja motorike i svladavanju tehnike pojedinih pokreta	0	1	5	17	77
5.	unaprjeđenju intelektualnog razvoja	0	1	1	18	80
6.	učenju i stjecanju novih znanja	0	1	1	11	87
7.	stjecanju novih vještina i sposobnosti	0	0	2	13	85
8.	razvoju osobnog kritičkog mišljenja i stavova	2	0	3	23	73
9.	razvoju pozitivnih osobina ličnosti i karaktera	0	0	5	22	74
10.	socijalnom sazrijevanju	0	1	2	26	71
11.	stjecanju prijateljstava i razvoju socijalnih odnosa	0	1	2	19	78
12.	razvoju svijesti za obiteljski život	1	1	13	22	64
13.	moralnom sazrijevanju	1	1	4	23	72
14.	formiranju pogleda na svijet i pojave u društvenoj okolini	0	1	4	28	67
15.	brizi i odgovornosti za sebe i druge	0	1	1	25	74
16.	poštovanju, povjerenju i uvažavanju međuljudskih odnosa	0	0	4	25	71
17.	pravednosti, poštenju i borbi za ljudska prava, te uvažavanju vjerskih, nacionalnih, kulturnih i drugih društvenih različitosti	0	0	10	25	66
18.	razvoju dobrote, iskrenosti, uljudnosti i formiranju pozitivnih odnosa prema materijalnim i duhovnim vrijednostima	0	3	7	24	67
19.	razvijanju samostalnosti, odgovornosti i samopouzdanja	0	1	2	22	75
20.	upoznavanju i reguliranju vlastitih emocija	0	2	5	26	67
21.	razvoju tehnika i kultura rada općenito	1	2	5	25	68
22.	razvoju pozitivnih stavova i odnosa prema radu kao i stvaranju radnih navika	0	1	3	29	67
23.	poslušnosti, poniznosti i disciplini u radu i djelovanju općenito	0	1	8	24	67
24.	razvoju smisla za ljepotu i umjetnost	1	8	29	25	37
25.	razvoju osjetnih organa kao što su oko i uho	1	6	22	29	43
26.	razvoju sposobnosti prihvaćanja i doživljavanja estetskih obilježja	0	9	25	33	32
27.	razvoju i usavršavanju sposobnosti zapažanja i prosuđivanja estetskih obilježja	0	7	24	37	32
28.	reprodukciji kreativnih misli i ostvarivanju estetskih obilježja	0	11	18	33	38
29.	težnji za stvaranjem ljepših i boljih stvari, predmeta i pojava od postojećih	0	4	17	31	48

Prosječno slaganje sportaša sa ovim defiranim odgojnim smjernicama je vrlo visoko (4,54<M<4,84), a raspršenost u mišljenjima je vrlo mala (0,42<SD<0,77). Sportaši o odrednicama obiteljskog odgoja (čestica 12.) vode manje brigu (M=4,46; SD=0,83), nego o prethodno navedenim, ali su im i dalje značajne u životu. Načela estetskog odgoja (čestice od 24. do 29.) i razina slaganja sportaša s njihovim značajem relativno je visoka (3,89<M<4,24), a raspršenost u mišljenjima relativno je mala

(0,87<SD<1,03). Iz ovoga bismo mogli zaključiti da su ispitanici u odgovorima neodlučni, ali je veći broj onih koji vode računa o ovim odrednicama nego onih koji ne vode računa o istome.

ZAKLJUČAK

Borilačke vještine su kroz povijest imale značajnu ulogu u odgoju djece i mladih ljudi. Nekadašnji tradicionalni pristupi odgoju i poučavanju u borilačkim vještinama u suvremeno vrijeme uglavnom se nadilaze i sve više su prihvaćena suvremena pravila, dinamika i sadržaji sportskih aktivnosti. Iste te aktivnosti su prilagođene i publici, gledateljstvu i modernim poimanjima idealnog, lijepog i savršenog modela sporta u budućnosti. Uzimajući u obzir cilj istraživanja i dobivene rezultate možemo zaključiti kako su ispitanici - sportaši stekli brojne odgojne vrijednosti kroz borilačke vještine. Primjerice, naučili su se disciplini, ustrajnosti, organiziranosti i poštivanju pravila i normi u društvu. Stekli su samopouzdanje, samostalnost, odgovornost i radne navike. Naučili su se samokontroli, regulaciji vlastitih emocija, kritičkom promišljanju i održavanju zdravstvenih i higijenskih navika. Razvili su i poboljšali funkcionalne i motoričke sposobnosti i intelektualne sposobnosti, dobrotu, iskrenost i uljudnost, te smatraju da su izgradili čvršći karakter i ličnost s pozitivnim ali i kritičnim pogledima na društvo, okolinu i pojave oko sebe. Ispitanici smatraju da su naučili prihvaćati kulturne, vjerske, nacionalne i druge društvene različitosti, te da su stekli bolje poštovanje prema sebi i drugima. Ispitanici sportaši smatraju da su baveći se borilačkim vještinama socijalno sazreli i naučili se socijalno prihvatljivom ponašanju, podržavati i slušati prijatelje, kolege, poznanike. Sportaši su kroz borilačke vještine naučili da je i sam život borba, a da su oni borci. Porazi kao neminovne pojave su samo prolazne faze u njihovim životima koje ih ne smiju zaustaviti u pozitivnim pogledima u budućnost. Stjecanju, prihvaćanju i primjeni odgojnih vrijednosti su značajno pridonijeli i treneri. S njima su provodili veliki dio dnevnog i životnog vremena. Ispitanici sportaši svoje trenere respektirali su i smatrali poput roditelja, kao „druge“ očeve i majke. Oni su ih bodrili, motivirali i savjetovali u vrlo različitim životnim situacijama. Treneri, prema mišljenju sportaša su im pomogli da moralno i socijalno sazriju. Podupirali su ih u njihovom intelektualnom razvoju, te pomagali da zdravo tjelesno rastu i sazrijevaju. Prema sportašima na treninzima i sportskim aktivnostima treneri su bili strpljivi, tolerantni i pokazivali su razumijevanje, emocionalnu toplinu i općenito pozitivne osjećaje, kao što su bili usredotočeni na njihove probleme kako bi na što primjereniji način odgovorili na njihove potrebe. Treneri su prema mišljenju sportaša bili istovremeno njihovi odgojitelji, roditelji, učitelji i treneri. Sportašima su često bili uzori i trudili su se da i sami predstavljaju sliku trenera. Prema odgovorima ispitanika može se izvesti zaključak tako su sportaši od svojih trenera i kroz borilačke vještine imali priliku steći brojne pozitivne odgojne vrijednosti. Većina je stečene vrijednosti i prihvatila, te nastavila primjenjivati u svom daljnjem radu i aktivnostima. Neki ispitanici napominju da osim pozitivnih susretali su se i s nekim neželjenim situacijama i ponašanjima svojih trenara i tijekom bavljenja sportom. Percipiranje nekih neželjenih situacija ili ponašanja smatraju da su posljedica što ih neki sportaš smatra takvima jer vidi drugačije i misli da može bolje. Međutim sportaši smatraju da su naučili procijeniti, kritički i kreativno razmišljati, te donositi ispravne odluke.

Unatoč nekim današnjim stereotipima prema borilačkim vještinama (grubost, agresija i sl.) kao i nekim mogućim negativnim pojavama borilačke vještine prema rezultatima istraživanja koje smo dobili imaju značajnu pozitivnu odgojnu ulogu.
Rezultati istraživanja koje u ovome radu iznosimo izvjesno pridonose fokusiranju na značaj borilačkih vještina kao do sada gotovo marginaliziranoj mogućnosti u promicanju i stjecanju pozitivnih odgojnih vrijednosti i nadilaženju nekih socijalno nepoželjnih ponašanja. Rezultati mogu poslužiti i kao moguće solidno polazište novim istraživanjima i doprinos znanstvenim poljima pedagogije i kineziologije, a onda i drugim srodnim znanstvenim područjima.

LITERATURA

1. Jajčević, Z. (2010). *Povijest športa i tjelovježbe*. Zagreb: Sveučilišta u Zagrebu, Kineziološki fakultet.
2. Janković, V., Klarić, I., Vukasović, A. i Pregrad, Z. (1971). Drugi dio. U P. Šimleša (Ur.), *Pedagogija* (str. 75-156). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
3. Janjić, D. i Gigov, V. (1979). *Borilačke veštine dalekog istoka*. Beograd: Išpro „Privredno financijski vodič“.
4. Kuleš, B. (1991). *Judo: udžbenik za studente Fakulteta za fizičku kulturu*. Zagreb: Tribina.
5. Marić, J. (2005). *Bugarski udžbenik slobodnog i klasičnog načina hrvanja*. Zagreb: Kineziološki fakultet sveučilišta u Zagrebu.
6. Marić, J., Baić, M. i Cvetković, Č. (2007). *Primjena hrvanja u ostalim sportovima*. Zagreb: Sveučilišta u Zagrebu, Kineziološki fakultet.
7. Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). Socijalizacija; Moć i granice odgoja... U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić, (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 70-274). Zagreb: Školska knjiga, d.d.
8. Nobilo, T. (1987). *Taekwondo*. Beograd: Sportska knjiga.
9. Pečko, N. (1984). *Te kvon do*. Zagreb: Sportska tribina.
10. Sertić, H. (2004). *Osnove borilačkih sportova: judo, karate, hrvanje*. Zagreb: Kineziološki fakultet.
11. Slunjski, E. (2014, knj. 1). *Kako djetetu pomoći da… (p)ostane samostalno i odgovorno*. Zagreb: Element.
12. Slunjski, E. (2014, knj. 2). *Kako djetetu pomoći da… upozna svoje emocije (i nauči njima upravljati)*. Zagreb: Element.
13. Slunjski, E. (2014, knj. 3). *Kako djetetu pomoći da… bude uspješno i razvija samopouzdanje*. Zagreb: Element.
14. Slunjski, E. (2014, knj. 4). *Kako djetetu pomoći da… (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Zagreb: Element.
15. Slunjski, E. (2014, knj. 5). *Kako djetetu pomoći da… (za)voli učenje i školu*. Zagreb: Element.
16. Slunjski, E. (2014, knj. 6). *Kako djetetu pomoći da… stječe prijatelje i razvija socijalne vještine*. Zagreb: Element.
17. Slunjski, E. (2014, knj. 7). *Kako djetetu pomoći da… bude pametno na različite načine*. Zagreb: Element.
18. Slunjski, E. (2014, knj. 8). *Kako s djetetom… razgovarati i razvijati kvalitetan odnos*. Zagreb: Element.
19. Slunjski, E. (2014, knj. 9). *Kako djetetu pomoći da…(p)ostane tolerantno (razumije i prihvaća različitosti).* Zagreb: Element.
20. Smit, S. (2003). *Karate*. Zagreb: Znanje.
21. Stepan, C. A. (2003). *Taekwondo*. Zagreb: Znanje.

O ZNANOSTIMA

ABOUT THE SCIENCES

Rajka ŠVRLJUGA
Centar za odgoj i obrazovanje, Rijeka, Republika Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT
U ovom radu bavimo se suvremenim obrazovnim prilikama u Europi s obzirom na globalno tržište. Pri tom smatramo da je važno računati ne samo sa prenesenim porukama u našem tekstu, već i na svaku drugu poruku od potencijalnih sugovornika. Pokusi pokazuju da svakoj odluci, za koju vjerujemo da smo je donijeli slobodnom voljom, prethode važne pred odluke, nesvjesne, o kojima ne znamo uopće ništa, rekao je Gerhard Roth 2004 godine u jednom razgovoru za časopis *Der Spiege*. Smatramo da se treba biti uvijek otvoren za nove poruke. Također na tragu Liessmanna smatramo da se u Europi u suvremenim obrazovnim prilikama vodi računa i o globalnom tržištu.

Ključne riječi: znanosti, globalno tržište, pozitivizam, strukturalizam, Jean Piaget, terapija igre za djecu, povijest, moral

ABSTRACT
In our work we are dealing with contemporary educational opportunities in Europe with regard to the global market We consider it important to count not only with the transmitted messages in our text, but on every other message from the potential interlocutors. The experiments show that every decision we believe we have brought freely will precede important decisions, unconscious, about which we know nothing at all, said Gerhard Roth in 2004 in a talk for the Der Spiege magazine. We feel that we should always be open to new messages. We also consider Liessmann's goal to be in the global marketplace in contemporary educational settings in Europe.

Key words: science, global market, positivism, structuralism, Jean Piaget, therapy for children's play, history, morals

UVOD

U radu se upozorava na posljedice različitih „inačica“ obilježja suvremenih obrazovnih prilika u Europi. Također se tumači koncepcija austrijskog filozofa Konrada Paula Liessmanna u njegovoj knjizi *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja* (2008). U radu se ne žele kritizirati dosadašnji autori, nego samo ukazati na probleme i posljedice različitih „inačica“. Značajna tema Liessmannovih djela odnosi se sferu znanosti. Obuhvaća i globalno tržište, što je realističko, a još vjerojatnije i malčice neukusno. Međutim, u skladu s načelima za koja se Liessmann u ovom razdoblju zalagao to za reći nije pretjerano. Za Liessmanna središnja uloga u sferi znanosti pridaje se istraživačkim institutima. Kaže: „Riječ je o ustanovama čije istraživačke djelatnosti, po pravilu, rezultiraju otvaranjem novih tržišta. Osim materijalno izvrsno opskrbljenih istraživačkih instituta, s druge su strane osiromašena sveučilišta i visoke

škole. U tom su kontekstu najugroženije društvene i humanističke znanosti koje nisu kompatibilne s koncepcijom elitnosti i izvrsnosti“ (Liessmann, 2008, str. 154). Liessmann se divio njemačkom filozofu Güntheru Andersu (1902-1992), koji je razvio filozofsku antropologiju za doba tehnologije, koja između ostalog donosi i učinke masovnih medija na naše postojanje. U knjizi Marka Fishera *Kapitalistički realizam: Zar nema alternative* (Ficher, 2011) navodi se ključna scena iz filma *Djeca čovječanstva* (*Children of Men*) Alfonsa Cuaróna iz 2006. godine, lik kojega glumi Clive Owen, a koja se može primijeniti kao inačica Liessmanna.
Varijantom scene iz *Djece čovječanstva* predstavlja se taj oblik. Gledajući *Djecu Čovječanstva,* ne možemo a da se ne sjetimo riječi koje se pripisuju Fredricu Jamesonu i Slavoju Žižeku da je lakše zamisliti kraj svijeta nego kraj kapitalizma. Ta krilatica zahvaća zapravo ono što mislim pod kapitalističkim realizmom: „raširenі predosjećaj da ne samo da je kapitalizam jedini održivi politički i ekonomski sustav već i da je danas nemoguće čak zamisliti neku njegovu suvislu alternativu“ (Fisher, 2011, str.10). Fisherova inačica možda je bliža suvremenom standardu Fredrica Jamesona (Jaameson, 1991) kod kojeg se savjetuje podvesti kapitalistički realizam pod rubriku postmodernizma. Ali kod Fishera se nazire termin kapitalističkog realizma, a ne postmodernizma, jer tijekom 1980-ih, kada je Jameson (1984) prvi put iznio svoju tezu o postmodernizmu, još su postojale, barem nominalno, političke alternative kapitalizmu. Kaže: „U posljednjih trideset godina kapitalistički je realizam uspješno ustoličio „poslovnu ontologiju“ u kojoj je jednostavno očigledno da se sve u društvu, uključujući zdravstvo i osiguranje, treba voditi kao posao“ (Fisher, 2011, str. 36). Ako bismo slijedili samog Fishera, makar i ne bio u skladu s našim nastojanjima proizlazi da se sa globalnom kompetencijom zbog koje su svi u neprestanom tržišnom natjecanju povijest odvija izvan volje čovjeka i ne čini se da se nešto kreće nabolje. Kod André Comte-Sponvillea govori se o moralu. U njegovom djelu *Je li kapitalizam moralan*: *O nekim smiješnostima i tiranijama našega vremena* (2006) moral se ne prikazuje sociološki već je sociološki ono što se kaže za moralan. „Ukratko, moral je 80-tih godina postao aktualno pitanje. Smiješno, postao je pitanje koje je u modi. Tako je uvijek kada je u pitanju moda: to jednostavno ne može proći bez nekih nejasnoća“ (Sponville, 2006, str.12). Njegova inačica inače ne obilježava samo termine moralan i nemoralan, ima je i u terminu amoralnosti.

POZITIVIZAM

Dosad navedene razlike između objavljenih inačica i one iz filozofije Augusta Comtea nisu manje zanemarive. Inače kod Augusta Comtea (1798-1857) otvara se nešto drugačiji razgovor. Prije svega, Comteovo djelo, obilježava određene riječi, to jest smisleno ponavljanje, koje se veže za nastanak pozitivističkog smjera u filozofiji. S izrazom pozitivan tvori se paralelizam s upotrebom konstrukcije - pozitivizam - sociologija. Pri tome radi se o ideji ostvarenja novog društvenog poretka koji bi se temeljio na pozitivnoj filozofiji, pozitivnoj znanosti i pozitivnoj politici i religiji. To su shvaćanja koja izražavaju povjerenje u ljudski razum i s time u vezi u vjeri u to da je razum, koji adekvatno spoznaje stvarnost i po njoj organizira život, uvjet neminovnog progresa. Comte doslovno veli: „Ljudskom je poviješću svagda dominirala povijest ljudskoga duha“ (Filipović, 1982, str. 56). Već u svom polemičkom spisu „Rad i

napredak“ (1848) postavlja Comte tezu da se moralne i socijalne činjenice mogu jednako tako egzaktno proučavati kao i prirodne pojave. Izraz sociologija mogao bi podsjetiti na dijelove iz evanđelja: *Štoviše, voda koju ću mu dati postat će njemu izvorom one vode što struji u život vječni* (Iv 4: 14). Tako bi jedno od dopuštenih tumačenj stiha govorilo i to da bi čovjek želio pokraj sebe život vječni koji nam je obećao Comte. Uvjet za dobivanje vječnog života koji nudi Comte je sociologija koju čine čovjekova priroda i historija. Uz to socijalni fenomeni determinirani su utjecajima prošlih generacija. Traži se ne više toliko spoznaja za „istinom“, koliko težnja za ozdravljenjem društva i s tim u vezi želja za poboljšanjem uvjeta individualnog i socijalnog života (Comte, 1947). Comteov utjecaj na filozofsku i općeznanstvenu misao na prijelazu stoljeća velik je i značajan, a to je donekle i danas. A modernim je interpretatorima Avicennine misli, osobito Francuzima, palo lako u oči, da se odstupanje od Aristotelove logike (modus kontigencije u logičkim formama) nadoknađuje na taj način, da se konstatacije, koje bi trebalo izraziti u tom obliku, „vraćaju u znanstvenijem obliku činjeničnog suda“, u duhu teorije o modalitetu suda koju su razvili francuski pozitivisti, Comteovi nastavljači, a osobito L. Brunsvicg - vođen prirodoznanstvenim interesom. Sve te reforme u formalnoj logici odgovaraju određenim potrebama spoznaje, primjenjujući u medicini mnoga pravila, koja su na Zapadu formulirali tek moderni mislioci (Veljačić, 1982). Među najpoznatije pozitiviste možemo ubrojiti i fizičara i filozofa Ernesta Macha (1838-1916). Razvija se pod utjecajem Charlesa Darwina i Herberta Spencera. Internacionalna unija bioznanosti (IUBS) u Washingtonu već je u svibnju 2007. donijela rezoluciju o Pokretanju programa proslave 2009. kao *Darwinove godine* u cijelome svijetu. Odazvala su se brojna sveučilišta, znanstvene zajednice i institucije pa su u toj godini proslavljene dvije značajne obljetnice 200. obljetnica njegova rođenja (1809) i 150. godišnjica izlaska glavnoga njegovog djela *On the Origin of Species by means of Natural Selection/Postanak vrsta prirodnim odabirom* (1859). Spomenute godišnjice pobudile su nove ili nastavile stare rasprave o evoluciji. Prema Ernestu Mayru Darwinova teorija evolucije sadrži u sebi najmanje četiri manje teorije. Sve one ne moraju nužno ići zajedno, a neke i nisu uvijek prihvatili neki njegovi pristaše. Primjerice prirodni odabir, među prirodoslovcima nije bio općeprihvaćen sve do nove sinteze 40-tih godina 20. stoljeća (Mayr, 2000). Izdanje Darwinovih djela o teoriji evolucije pobudilo je zanimanje suvremenika i bitno pomaknulo od trajnoga i stalnoga svijeta te preoblikovao cjelokupnu logiku spoznaje. Darwin, međutim, nije bio neosjetljiv za filozofsku i religioznu dimenziju prirodnih zbivanja: „Dugo sam žalio što sam učinio ustupak općem mišljenju te iz Petoknjižja uzeo izraz stvaranje, kojim sam zapravo mislio 'pojavljivanje' putem nekoga posve nepoznatog procesa. Prva je besmislica, u sadašnjem času misliti o postanku života; jednako bi netko mogao misliti o postanku materije“ (Darwin, 1958, str. 282). Kod Herberta Spencera (1820-1903). Darwinov biološki princip uzdiže se do značenja univerzalnog filozofskog principa. Njegova su značajna djela *Socijalna statika* (1850) i *Prvi principi* (1862). Princip razvoja, odnosno napretka, očituje se na svim društveno-historijskim područjima, a taj princip izrasta i nalazi se u tendencijama prilagođavanja čovjeka jednako prirodnoj kao i povijesnoj okolini. U toj dinamičkoj prilagodi izumiru neprikladni oblici života, a ostaju oni jači, a to će reći, za život sposobniji i vredniji. U takvoj životnoj borbi i prilagodbi stečeni oblici života se onda i nasljeđuju. Prema tome ne bi valjalo sve naše

doživljavanje i spoznavanje svesti samo na individualnim asocijativnim vezama dobivenu sliku svijeta, nego ima i nasljedstvom stečenih „navika“ koje se kao urođene nalaze u našoj svijesti. Dakako, kod Spencera se tu vodi računa i o korisnosti. Spenser je izraziti filozof evolucionizma, jer je upravo po njemu kategorija razvoja bila jednako primijenjena na anorgansko kao i organsko područje, ali isto tako dosljedno i na duhovno, socijalno, pa konačno i na kozmičko. Kaže: „Uvijek nanovo pokazalo se na različite načine, da je najdublja istina koju možemo doseći samo niz sudova o najširoj jednoličnosti danih veza u našem iskustvu između Materije, Pokreta i Sile; te da su Materija, Pokret i Sila samo simboli Nepoznate stvarnosti“ (Supek, 1987, str. 9).

STRUKTURALIZAM

U djelima strukturalnog antropologa Claude Levi Straussa (1908-2009) nalaze se zanimljivi tekstovi koji govore o globalnom društvu ili o društvima. Filozofskoj refleksiji koja polazi isključivo od subjekta Strauss suprotstavlja strogo empirijski usmjerenu metodiku prirodnih znanosti. Ako je čovjek kao biće u svijetu drugih bića bez ikakvih ontoloških privilegija, on se mora proučavati na isti način i po istim načelima kao i druge stvari i pojave (Srauss, 1977). U svojoj prvoj objavljenoj knjizi iz 1961, Fridric Jameson, analizira teoriju i djelo Jean-Paula-Sartrea. Za Sartrea postoji povijesna istina i vjera u smisao počinje s razvojem individualne svijesti. Zbog toga ne prihvaća stajalište o jedinstvenoj, jednoj ljudskoj prirodi koja odgovara inherentnim zakonima. U *Divljoj misli* Lévi- Strauss ga optužuje zbog intelektualnog kanibalizma zato što vjeruje da svaki oblik društva ili mišljenja koji se razlikuje od našega mora imati značenje samo onda ako ga usporedimo s našim (Strauss, 2001). Tim ustaje protiv koncepta razvoja društva u vremenu što nalazi svoj kriterij u razvoju ljudske svijesti. Povijest nije sva vezana za čovjeka ni za bilo koji poseban predmet. Ona je sva u svojoj metodi koja se odnosi na sveukupnost elemenata bilo kakve strukture ljudske ili neljudske (Strauss, 1977). Ne postoji jedna povijest kao što misli Sartre nego postoji mnoštvo povijesti a svaka od njih nije ništa drugo interpretacija određenog povjesničara. Od svih stvari koje je ostavio iza sebe, Claude Lévi Strauss je na jednu bio posebno ponosan: njegovo djelo je pokazalo kako ne postoje „primitivna“ i „napredna“ društva, ona su samo različita. Zapravo, čak je u primitivnim društvima moguće naći neusporedivo suptilnije i kompleksnije odnose unutar članova zajednice neke zajednice nego u „naprednim“ društvima. Dapače, „napredna“ društva mogu i nemilosrdno uništavati sve što im se nađe na putu, pa se antropologija i etnologija polako pretvaraju u posmrtne govore ispričane o zajednicama koje nestaju. „Mrzim putovanja i istraživače“, rečenica je kojom počinju *Tužni tropi,* koja pokazuje kako je i sam Lévi- Strauss, bio ovoga svjestan (Strauss, 1960). Rečeno se prenosi i na uglednog psihologa Jeana Piageta (1986-1980). Stavi li se načas Straussov strukturalizam u blizinu Piageta, lakše se vidi Piagetova posebnost i time vještina. Piagetova proučavanja, neobična su, ali ipak očita potvrda strukturalizma. 1921. godine baveći se dječjim razvojem utvrđuje upadljivu poteškoću djece od 9-10 godina kod razlikovanja ova dva izraza: „Svi moji cvjetovi su žuti“ i „Neki moji cvjetovi su žuti“ kao da su se oba izraza svodila na to da se kaže „Svi Neki moji cvjetovi“. Piaget pri tom vodi razgovor sa djetetom o nekom pitanju sve dotle dok ne bi uočio jasne granice u kojima se kreće rasuđivanje djeteta. Stvara poznatu metodu „*kliničkog razgovora“,* koja je

ostala vezana uz njegovo ime (Piaget, 1982). Piaget pri tomu ističe teškoće inkluzije, naime, jesu li te teškoće posljedica samo verbalnog izraza ili postoje i neki dublji razlozi. U svojoj knjizi *Psihologija inteligencije* (1977) veli: „Već od svog rođenja bačeni smo u socijalnu sredinu koja na nas djeluje na isti način kao i fizička sredina. U nekom smislu još više od fizičke sredine, socijalna sredina nas mijenja zato što nam pruža sasvim izgrađen sistem znakova, koji mijenja naše mišljenje, predlaže nove vrijednosti i nameće beskrajni niz obaveza. Socijalni život mijenja inteligenciju trostrukim posredovanjem preko jezika (znaci), sadržaja razmjena (intelektualne vrijednosti) i pravila nametnutih mišljenju (logičke ili predlogičke kolektivne norme)". (Piaget, 1977, str. 189).
Piaget 1945. godine objavljuje *Oblikovanje simbola u djeteta, Razvitak pojma vremena u djeteta* 1946, *Pojmovi pokreta i brzine u djeteta* 1046, *Geneza ideje slučajnosti*, 1951, *Geneza elementarnih logičkih struktura: klasifikacija i serijacija* 1959, sa Berbel Inhelder). Bavio se i pedagoškim problemima u vezi sa zadacima UNESCO-a. 20. 6. 2017. održan je u Centru za odgoj i obrazovanje Rijeka jedan od sedam modula stručnog skupa pod naslovom „Tehnike i aktivnosti utemeljene na terapiji igrom". Kod Piageta igra se dijeli na funkcionalnu (koja u sebi sadrži senzomotornu i organiziranu igru) i simboličku (uz koju i unutar koje se odvija konstruktivna igra s pravilima). Terapija igrom može pomoći djeci da nauče nove socijalne vještine i da budu sigurniji u vlastite sposobnosti. Namijenjena je djeci s teškoćama u razvoju, djeci s problemima u pažnji i koncentraciji, djeci sa problematičnim ponašanjem (agresivnost, ljutnja, anksioznost), djeci sa problemom prilagodbe, djeci sa traumama (gubitak bliske osobe, kućnog ljubimca, obiteljskog nasilja, automobilske ili neke druge nesreće), djeci koja nekontrolirano mokre, koje imaju noćne strahove, stereotipije, djeci čiji su se roditelji razveli ili su odvojena od roditelja.

ZAKLJUČAK

Suvremeni prezent je i posljednja riječ ove teme. Danas „humanisti" komentiraju mnoga naučna dostignuća, a „prirodnjaci" daju svoj doprinos na stranicama časopisa rezerviranim za kulturu. Evo primjera: interdisciplinarno istraživanje o naravi i smislenosti ljudskog bića neurologa Wolfa Singera i neurologa Gerharda Rotha oslanja se na jedan pokus iz 1979 godine, koji je izveo neurofiziobilog Benjamin Libet (Reiter & Schleider, 2011). Pokusi pokazuju da svakoj odluci, za koju vjerujemo da smo je donijeli slobodnom voljom, prethode važne pred odluke, nesvjesne, o kojima ne znamo uopće ništa, rekao je Gerhard Roth 2004 godine u jednom razgovoru za časopis *Der Spiege*. Smatramo da se treba biti uvijek otvoren za nove poruke. Također na tragu Liessmanna smatramo da se u Europi u suvremenim obrazovnim prilikama vodi računa i o globalnom tržištu.

LITERATURA

1. Comte, A. (1947). *Cours de Philosophie positive*. Paris: Presses universitaires de France.
2. Darwin, C. (2008). *Postanak vrsta prirodnim odabirom ili očuvanje povlaštenih rasa u borbi* za *život*. Zagreb: Školska knjiga.

3. Darwin, F. (1958). *The Autobiography of Charles Darwin and Selected Letters*. New York: Dover Publications Inc.
4. Ficher, M. (2011). *Kapitalistički realizam: Zar nema alternative*. Zagreb: Ljevak.
5. Filipović, V. (1982). *Novija filozofija Zapada*. Zagreb: MH.
6. Jameson, F. (1961). *Satre: The Origins of a Style*. New Haven: Yale Univeristy Press.
7. Jameson, F. (1984). *Političko nesvesno.* Beograd: Rad.
8. Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or the Culture Logic of late Capitalism.* Durham: Duke University Press.
9. Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja.* Zagreb: Jesenski i Turk.
10. Mayr, E. (2000). *Darvinov veliki dokaz: Charles Darwin i postanak moderne evolucijske misli*. Zagreb: Dom i svijet.
11. Piaget, J. (1977). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
12. Piaget, J. (1982). *Intelektualni razvoj djeteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Reiter, M. & Schleider, T. (2011). *Kultura i sve što morate znati o njoj.* Zagreb: Mozaik knjiga.
14. Sponville, A. (2006). *Je li kapitalizam moralan*. Zagreb: Masmedia.
15. Strauss, L. (1960). *Tužni tropi*. Zagreb: Zora.
16. Strauss, L. (1977). *Strukturalna antropologija.* Zagreb: Stvarnost.
17. Strauss, L. (2001). *Divlja misao.* Zagreb: Golden marketing.
18. Supek, R. (1987). *Herbert Spencer i biologizam u sociologiji.* Zagreb: Naprijed.
19. Veljačić, Č. (1982). *Filozofija Istočnih naroda II.* Zagreb: MH.

MODERN DIMENSIONS OF THE LEADERSHIP AND MANAGEMENT WITH THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Aneta T. BARAKOSKA, Vera Z. STOJANOVSKA, Borče K. KOSTOV
University St. "Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy,
Skopje, Republic of North Macedonia

Professional paper

ABSTRACT
The time we live in is marked by changes of global character, which fundamentally change the human attitude in all the spheres of the social life and work. These changes directly or indirectly affect the education too, since it is a sphere where the knowledge is created as the most important factor in the development of the personality. A very important issue which is paid special attention in the conditions of social changes is the issue of improving the quality of education and the entire conditions for life and work in schools. There is a strongly pronounced tendency of establishing so-called dynamic and efficient schools based on clear values and attitudes oriented towards realization of their vision and mission. In the entire context of tendencies and influences the leadership is also put in the foreground as a key factor for building successful and quality schools. In the academic circles the leadership is treated as a key problem of interest for research in the field of educational management. It is a process of social influence where a person gains the cooperation and the support of the others in the realization of the common goal. The leadership can be explained quite easily, but it is much, much harder to be made effective. The leadership's implementation in the practice needs fulfilment of certain preconditions and requirements, such as: evaluation of the personality, learning and development of skills, knowledge of the human nature… up to the creation of vision and methodology of achieving the goals. In this paper, the main research issue is oriented towards elaboration of the phenomenon of leadership in its entire complexity, including all the situations where the leadership exists. The key ideas and concepts of leadership in the schools are presented, backed up with results from empiric researches conducted. At the end of the paper, conclusions and recommendations are given which are in favour of the improvement of the quality of the most important dimensions of the leadership in the educational institutions.

Key words: leadership, skills, changes, educational institutions

INTRODUCTION

The world we live in today is a world of changes, turmoil's, constant progress, development and changes in all the spheres of the social life and work. The new age poses new challenges and requirements in front of the humanity. That's why the education gains special importance in the society, becoming our everyday preoccupation for achieving prosperity and development. The terms leadership and management become social organizations' fundamental characteristic thus being no more "only sheer" leadership or management, but transformed into a different variant of necessity instead.

The leadership has been attracting the attention of the public since long ago. It has been epitomized in the personalities of the great statesmen, commanders, philosophers, thinkers and artists. Much later, at the end of the XX century's 30s, with the rapid development of the industry, transport, commerce and finance, the term leadership

became more and more related with the economic activity of the organization. In this period the first studies on the leadership appear, which were dealing with the functional aspects of the business leadership, their focus being placed on the efficient management with the capital and the material resources.
The best proof of the increased interest in the leadership is the large number of published works and books by many experts. Also, the establishing of a considerable number of training centres for creative leadership can be noticed. Of course, to the popularity of this issue has also contributed the fact that the American corporations annually spend more than 15 billion dollars on training their managers in leadership and that a lot of consultants are eager to get a share in that cake.
From the aspect of the pedagogical scientific and expert public, the leadership is also treated as an important issue, and the role of the schoolmaster becomes crucial for improvement of the school's work and the students from primary and secondary schools' achievements.

THE TERM LEADERSHIP AND ITS ESSENCE

The leadership can be viewed from different aspects, social conditions and experiences, and that's why its definitions differ. Probably are right those who claim that there are as many different definitions of the leadership as there are people who have tried to define it. In the past years a lot of theories have been developed which define the various dimensions of the leadership, such as: The leadership is both a process and a property. As a process, the leadership includes influence without coercion. As a property, it includes a total of characteristics typical of every individual about whom it is supposed that he/she will successfully apply that influence; The leadership is an interpersonal influence exerted when a person has the ability of getting consent from another person for realization of the organization's desired goals; The leadership is a dynamic process of work in group, where the individual in a certain period, within a particular organizational context, influences the other members of the group to willingly commit themselves to the realization of the group's goals or tasks (Miner, 2005, pp. 65). According to other theories, the leadership has to do with the work of the manager with the people within the organization. It is a process of directing the group activities and influencing the other people for realization of the common goals (Drakulevski, 1995, pp. 14). According to some authors in the literature on the management, the leadership is a management's function, together with the functions of planning, organization and control (Van Wormer, Katherine; Besthorn, Fred; Keefe, & Thomas; 2007, pp. 211). There are also definitions according to which the leadership is a process of social influence where a person obtains the cooperation and the support of the others in the realization of the common goal (Chin, 2015).
The defining of the leadership as a process indicates that it is not a matter of a leader's personal properties and characteristics, but it is a matter of relations established between the leader and his/her followers, i.e. it is an interactive phenomenon. Without the influence of the leader onto his followers there is no leadership, and in order to have followers the existence of a group is necessary. Of course, with his/her influence the leader ought to direct the energy of the individuals towards the realization of the goal.

Some people are leaders thanks to their leading position in the organization, and others are leaders because of the way the other members of the group respond to their actions. These two commonplace forms of leadership are called *formal* and *informal* leadership. However, the person to whom a certain leading position in the organization (manager, boss, director, etc.) has been allocated not always and in any environment becomes a true leader. When some member of the group or organization is accepted by the other members as being the most influential, regardless his formal position in the group/organization, the same person becomes an informal leader. In this respect, the leadership means building a sense of responsibility, encouragement, hard working and influence on other people so that they would invest their efforts in the interest of the organization. In order to be successful, the leader must be successful in all the aspects of motivation, communication, interpersonal relations, team work and group dynamics. Although the leadership manifests only as one of the functions of the management, it is very often the weakest spot in the realization of the organization's goals. It is related with the management, but nevertheless these two are entirely different concepts. They are two different but at the same time complementary systems of action, necessary for success in the complex and unpredictable business environment, where the leadership supplements the management but does not replace it.

Management means performing the tasks by investing other people's efforts, so that the goals of the organization would be materialized through effective and efficient use of the resources. The term "management" has English origin, and it means: handling objects of any kind, events, other people or even the own self; being the head of and administering some organization of any kind; conducting the affairs. In our language, the latter two meanings are used, which also completely include administering with the systems (Shuklev, 1993).

The basic difference between management and leadership is perceived in their different functions. *The leader is a person exerting influence without coercion on the employees in the process of performing the tasks*. The role of the leader is especially important in time of crisis, when he/she must be able of complex thinking and responding in a creative way in difficult and complicated situations. Unlike the management, leadership cannot be learned, but can be acquired by appropriate training and mentorship. Some of the reasons for which the leadership gained so big importance in the recent years is that the business world has become more competitive and more unpredictable. The quick technological changes, the bigger international competition, the markets' deregulation, the unstable oil cartel, the transactions with bonds and the demographic changes in the workforce, are some of the many factors contributing to this shift. The big changes within the organization become more and more necessary in order to be able to survive and successfully compete in the new environment, and such changes always demand more leadership. *"The leader must communicate in such a way so that the people will know what they ought to do next. The leader of some larger group must be aware that the people ought to have trust in him and must stand behind each message he has communicated. It is not important only what have been said, but also what the leader feels and believes in. This rule reminds all of us, especially the leaders, that the emotions are powerful motivator or demotivator in certain situations. The people are sociable beings who need interaction, which they use for expressing*

their opinions when the situation demands it. When some message is conveyed by personal contact, it is a much different situation than when it is conveyed via the mass communication systems. If a leader wants to have any influence, he/she ought to have direct communication with the people, face to face, as well as authority." said Jim Guyette, President and Executive Director of the Rolls-Royce branch in North America.[2]

A manager is every person who at any level within the organization directs the effort of the other people towards realization of the goals and is responsible for their work. The managers usually communicate with their employees indirectly, using signals instead of messages. They also insist on performing the work on time. Without good management, the complex organizations would become chaotic and their existence would be endangered. The good management brings a dose of order and consistency.

The leaders and the managers have fundamentally different views on the work of the organization. The aspects which make these differences can be seen in their attitude towards the goals, their work, the interpersonal relations and them themselves.

Attitude towards the goals – The leaders think about the goals in such a way that they create a vision and an expectation about the direction in which the work of the company will take course. On the other hand, the managers prefer to look on the work as a way of materializing the goals based on the employees' actions.

Attitude towards the work – The leaders act from a very risky position in order to be effective, and they look on the environment as a pleasant ambient which encourages the people to make the right choice. The managers look on the work as a process which is a combination of ideas and people who ought to collaborate in the process of formulating the strategies and making decisions.

Attitude towards the interpersonal relations – In their relations with the other people, the leaders include emotions. They express the feeling of identity and differences, and such an atmosphere motivates the people. The managers usually communicate with their employees indirectly, using signals instead of messages. They also insist on performing the work on time. The difference here is simple: the managers focus their attention on how the work is performed, while the leaders focus their attention on what the events and the decisions mean to the participants.

Attitude towards themselves – The leaders tend to posses, so to speak, two faces. They feel separated from both their ambience and the people. The managers regard themselves regulators of the work with which they identify and for which they get a reward. In other words, the role the managers have harmonizes the duties and the responsibilities (Shuklev & Drakulevski, 2001).

The school as an educational institution is a complex, dynamic, open and purposeful organizational system. In this system are directly or indirectly involved the schoolmaster (as a manager and executive), the managing board (as a collective managing body), the teachers, the students, the parents and the local community. It is a matter of specific organizational system where every individual has in the first place

[2] http://businessdictionary.com/definition/leadership.html

the task and the goal of producing activities leading to high achievements and results, i.e. of effective and efficient work of the organization itself.

Through leadership and management are materialized the clearly created vision and the goals and responsibilities, and the priorities are set. However, in order the leadership to become intrinsic part of the school and to become a main characteristic of the way of work and behavior, it must be incorporated through the headmaster's personality. Many researches studying the interconnection between the personal features and the leadership came to the conclusion that the headmasters ought to posses (develop) these features:

Intelligence – The leaders must be intelligent persons, though not much more intelligent than their subordinates. The big difference in the intelligence between the leader and the subordinates may cause problems in the mutual communication.

Self-confidence – One of the features which can help the person to become a leader is self-confidence. This means to have a feeling of assertiveness and confidence in the own self, as well as a belief that he/she is able to bring changes.

Determination – Determined people want to prove themselves; they are proactive and have the ability to persist when they meet any obstacles. Being determined also means having the ability of exerting control in times and situations when it is necessary for directing the subordinates.

Integrity – The person who sticks to the own principles and takes responsibility for the own actions, is a person with integrity. Such person is a loyal person and is not prone to hoaxes. In essence, integrity is what makes the leaders people to whom you can trust.

Sociability – Sociable leaders are in friendly mood, extrovert, kind, tactic and diplomatic. They have sense for the needs of their subordinates and take care about their well-being. Sociable leaders posses good interpersonal skills and build relations of cooperation with the subordinates.

However, beside the personal features the leader of an organization ought to posses, he/she must also posses certain skills and abilities which can be learned and developed. In this sense Katz developed the theory "The Three Skills" which completely demarcates the skills from the features and the qualities of the leader. The skills are what the leader is able to achieve, while the features are what define the individual as a leader. Based on his investigations, Katz came to the conclusion that for successful leadership three basic groups of skills are necessary: *technical*, *human* and *conceptual* (Petar & Vrhovski, 2004)

The headmaster/headmistress of the school must know when and how to act as an effective manager, and when and how to act as an effective leader. The abilities and competencies for leadership can be developed in any person if the one has a positive attitude, understanding for the other people, acceptation of different opinions, as well as if the one works on building good interpersonal relations.

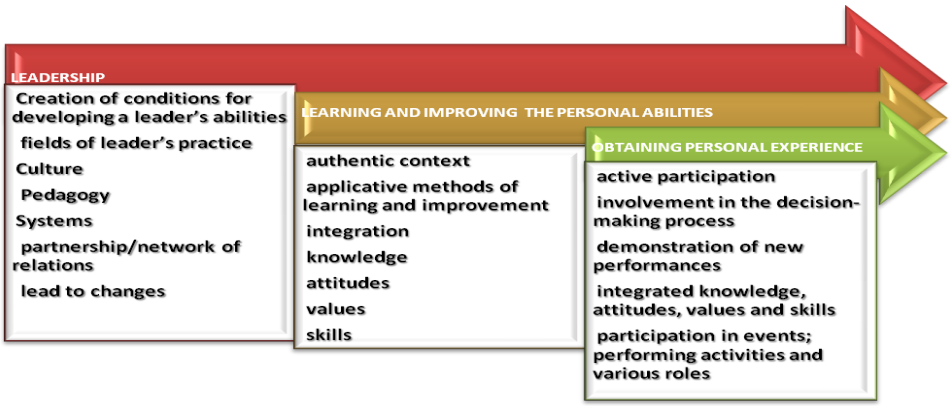


Figure 1. Obtaining a leader's abilities

REVIEW AND ANALYSIS OF THE RESEARCHES CONDUCTED

In the Republic of Macedonia, as well as in the countries from the region, the leadership becomes more and more a topic of interest. In some of the neigh boring countries it has been raised to the level of government strategy, realized through trainings, educational workshops, courses and system implementation through the educational institutions at all levels. On the example of the adjacent Balkan countries, in the Republic of Macedonia too have been organized trainings and schools on leadership which have contributed for modernization of the system of management with the educational institutions. Also, a considerable number of empirical surveys and studies on the leadership have been performed, from various aspects, which indicate the existence of certain states, advantages and weaknesses related with the leadership and the success of the schools' work.

The data obtained from a research conducted in 20 primary schools on the territory of the city of Skopje, on the sample consisted of 331 teachers, enables us to perceive certain states regarding various aspects related to the leadership (Trayanovska, 2015).

The goal of this research was to examine the leadership's development level and the way of managing the primary schools. Regarding the leadership's development level, the information obtained show that 37.30% of the teachers enquired agree that the leadership is developed at high level, 39.30% that it is sufficiently developed, 12.00% that it is insufficiently developed, and 11.40% that it isn't developed at all. In the research, the teachers were asked to give their opinions also about the implementation of various ways of management practiced by the primary schools' headmasters. Regarding this issue, 50.30% of the teachers expressed highest approval to the implementation of various ways of managing by the headmasters, 34.70% only partially approve this practice, 13.00% only slightly approve this practice, while 1.70% don't approve it at all. To the question whether the headmasters' management with the primary schools provides enough space for development of leadership, 49.60% of the teachers enquired answered that they completely agree, 40.20% that they agree very much, 9.40% partially agree, and 0.90% that they don't agree at all.

The general conclusions from this research, despite the positive valuations by the teachers, nevertheless point out the need of a higher level of leadership's development, and thereby of establishing a different system of management in the primary schools by their headmasters.

Another research covering the issue of leadership in the primary education process had the goal of investigating whether and how much the primary schools' headmasters' possess leader's skills and abilities, but all that from the aspect of management with the human resources. In this research, the focus was on the investigation of the opinions and the attitudes of the teachers, expert associates and headmasters about the headmasters' leadership skills and abilities for improving the primary schools' work. The research was conducted in ten primary schools in the Republic of Macedonia, on a sample of 150 respondents. The results obtained have shown that the primary schools' headmasters posses leader's skills in a sufficient extent as well as competencies for managing the human resources. Namely, the headmasters-leaders, beside the orientation towards the realization of their job tasks in the school, in a considerable amount are also oriented towards the employees and their interests. The teachers and expert associates from the primary schools answered that they are motivated also through the very way of communication they have with their headmasters. Regarding the decision-making process in the primary schools, the survey has shown that the headmasters-leaders involve their employees in the process as active subjects, at the same time practicing a democratic style of management. Regarding the process of management with the human resources, the survey has shown that the managers know and implement the provisions of the law in the process of hiring new employees, which way they act as real leaders and professionals. The knowledge of the needs and priorities regarding the personnel structure in their schools has enabled them to select and put the right persons on the right positions, and this is especially important for building good interpersonal relations and maintaining a sound atmosphere in the school. Nevertheless, certain aspects of the analysis and interpretation of the results obtained from the survey indicate that in these turbulent times of changes oriented to achieving better results in the school's work, the headmasters' leadership ought to be oriented in a larger extent towards finding ways for encouraging the employees to accept and conduct the changes with more ease and enthusiasm. In this context the conclusion has been made that the headmasters, using their leader's skills and competencies, maintain this at a very high level, through realization of trainings for personal and professional development of their employees.

What concerns the secondary-school education, in the past period surveys have also been conducted which were mainly dealing with the study of the role and the function of the manager-leader in the process of introduction of changes in the state-owned secondary schools, as well as surveys oriented towards getting deeper insights in the styles of management, management skills and competencies, the way of managing the projects in the secondary schools, and so on. What concerns the private-owned secondary schools, the focus was mainly placed on performing investigations and activities oriented towards the way of their establishing, management and introduction of the new trends in the educational process within the school. Although with different priorities in their work, both state and private secondary schools responded to the challenges important for the introduction of management and leadership in the

secondary education in the Republic of Macedonia and gave valuable contribution to that goal.

The headmaster's leader's skills and competencies are of exceptional importance for the development of the secondary-school education. In this context a survey was made in which were analyzed and compared the desired leader's skills and competencies of both private and state secondary schools' headmasters. (Blazhevska, 2014). In the survey were included three categories of respondents: headmasters, professors and expert associates (pedagogues and psychologists) employed in state-owned and private-owned secondary schools. A total of 160 respondents were enquired – 80 from private-owned and 80 from state-owned schools. Now we are going to present part of the opinions obtained on some claims regarding the issue of the desired leader's skills and competencies the headmasters from both state and private secondary schools in the Republic of Macedonia posses.

To the claim: *The employees in the school believe that the managers posses all the required leader's skills and competencies*, the respondents gave the following answers: 63.75% of the respondents from the private schools believe that the managers posses all the necessary skills and competencies; the same opinion is shared by 52.50% of the respondents from the state schools. On the other hand, 21.25% of the respondents from the state schools partially disagree with this claim, and only 7.50% of the respondents from the private schools. The calculated value of the χ^2-test leads to the conclusion that there is a statistically significant difference between the opinions of the respondents from the state-and private-owned schools regarding the claim about the leader's skills and competencies the school managers ought to posses.

Further, to the claim: *In our school the headmaster implements a democratic style of management*, the respondents gave the following answers: 70.00% of the respondents from the private schools and 52.50% of the respondents from the state schools think that the headmaster of their school implements a democratic style of management. By calculating the value of the χ^2-test, a conclusion can be made that there is a statistically significant difference between the opinions of the respondents from the state- and private-owned schools regarding the claim about the implementation of a democratic style of management by the secondary schools' headmasters.

To the claim: *In our school there is a positive and pleasant working atmosphere*, again the larger part of the respondents gave a high degree of agreement, i.e. 71.25% of those from private schools and 52.50% of those from state schools completely agree that in their school there is a positive and pleasant working atmosphere.

The answers obtained to the above-mentioned claims lead to the conclusion that the leadership is more developed in the private-owned than in the state-owned secondary schools. Although there is a statistically significant difference between the answers given by the respondents from the private-owned schools and those from the state-owned schools, all the same the both types of schools make efforts for achieving high results in their work, important for both the school and the employees. This is owed to the right way of practicing leader's skills and competencies by the headmaster, to the good communication with the employees, the style of management and the positive atmosphere in the school. The conclusions and recommendations resulting from this research point out the need for further development and improvement of the quality of

the leadership in all its dimensions important for the successful work of the secondary schools.

CONCLUSION

Based on the aforementioned analysis of the phenomenon "leadership", its key ideas, concepts, as well as on the review and analysis of the results from the empiric investigations, we can freely make the conclusion that the leadership is a key factor for creating modern educational institutions. Leaders are those who introduce new ideas, changes and innovations in the schools' work. The introduction of the concept of leadership in our schools, despite some shortcomings pointed out by the teachers, headmasters and expert associates, nevertheless has positive effects and is in the function of improvement of the work in the schools.

The benefits from the introduction of leadership in our schools can be perceived through the following elements: better organizational outfit, control and engagement of a larger amount of human and material resources for performing the activities in the schools; introduction of modern methods of work in the whole school; introduction of novelties intended for satisfying the students' needs; motivation of the teachers for performing a better-quality teaching in the school; a positive school atmosphere; modernization and increase of the effectiveness of the educational process; better communication between the headmaster and the employees; better conditions for work; improvement of the interpersonal relations; organized and coordinated management with the school; progress of the school in all the spheres of the educational process and keeping pace with the modern trends.

The improvement in the work of the schools in the above-mentioned aspects will, of course, result in that the young generations to be more assertive, well-educated and with brighter prospects for the future. Currently, our schools must be viewed as schools in transition. All the transitions include some loss too, but also a challenge for achieving a bigger self-actualization and upsurge. The leadership in the education increases the social responsibility the schools must possess. The leadership gives the schools the necessary vitality through flexibility and adaptability, in order to be able to respond to the increased requirements posed by the labour market and the society as a whole.

It is obvious that in the new world of opportunities nothing is impossible! The leadership can be learned, and the skills developed by long work on self-improvement. Maybe exactly in this thesis lies the issue of leadership's importance in our social ambience. In order the leadership to get its right form, it is necessary the managers to learn what the leadership means to them personally and to the organization they run.

REFERENCES

1. Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Barakoska, A., & Stojanovska, V. (2014). The challenges of management and leadership in educational organizations. *Naše stvaranje,* 13, 30-38.

3. Chin, J. R. (2015). *Examining teamwork and leadership in the fields of public administration, leadership, and management*. *Team Performance Management*. Claremont: CA, USA.
4. Cole, G. A. (1993). *Personnel Management: Theory and Practice*. London: DP Publications Ltd.
5. Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42, 433-444.
6. Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
7. Miner, J. B. (2005). *Organizational Behavior I Essential Theories of Motivation and Leadership*. Armonk: M.E. Sharpe, p.65.
8. Petar, S., i Vrhovski, I. (2004). *Ljudska strana upravljanja ljudima.* Zagreb: Mozaik knjiga
9. Pont, B., Nushe, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: policy and practice*. Paris: OECD
10. Van Wormer, K., Besthorn, F. H., & Keefe, T. (2007). *Human Behavior and the Social Environment: Macro Level: Groups, Communities, and Organizations*. US: Oxford University Press, p.211.
11. Vican, D., Relja, R., & Popović, T. (2016). Liderska uloga ravnatelja u obrazovanju. U N. Alfirević, J. Barušić, J. Pavičić, & R. Relja, Školska učinkovitost i obrazovni menadžment: ususret smernicama istraživanja i javne politike u jugoističnoj Evropi (p. 89-108). Zagreb: Denona.
12. Блажевска, М. (2014). *Лидерските вештини и компетенции на директорот во приватните и државните средни училишта* (Магистерски труд). Скопје: УКИМ, Институт за педагогија-Филозофски факултет.
13. Дракулевски, Љ. (1995). *Лидерство.* Скопје: Економски факултет.
14. Несторовска, М. (2015). *Лидерството и менаџирањето со човечки ресурси во основното воспитание и образование* (Магистерски труд). Скопје: УКИМ, Институт за педагогија-Филозофски факултет.
15. Трајановска, Б. (2015). *Лидерството и раководењето со основните училиште на територија на град Скопје* (Магистерски труд). Скопје: УКИМ, Институт за педагогија-Филозофски факултет.
16. Шуклев, Б. (1993). *Менаџмент*. Скопје: Економски факултет.
17. Шуклев, Б., & Дракулевски, Љ. (2001). *Стратегиски менаџмент*, второ издание. Скопје: Економски факултет.

POLOŽAJ ODRŽIVOG RAZVOJA U OBRAZOVNOM SUSTAVU REPUBLIKE HRVATSKE

POSITION OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE REPUBLIC OF CROATIA

Mario VASILJ[1], Jelena VUKOBRATOVIĆ[2], Leo KLAPAN[3]
[1]Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, Mostar, Bosna i Hercegovina
[2]Prirodoslovna i grafička škola, Rijeka, Republika Hrvatska
[3]Osnovna škola „Pećine“, Osnovna škola „Srdoči“, Srednja medicinska škola, Rijeka, Republika Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT
U hrvatskom obrazovnom sustavu, održivi razvoj pronalazi se kao nevidljivo međupredmetno područje integrativnog karaktera.Takva situacija nastavnicima svih razina odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske otežava provedbu i integraciju inovativnih i interaktivnih načina implementacije tih sadržaja. Razlog tomu može biti izrazito niska razina razumijevanja samog koncepta, njegova nejasna promocija te česta izmjena stava samog obrazovnog vrha oko integracije ovog sadržaja u obrazovni sustav. Kritičko razmišljanje, reflektivno učenje, usmjerenost na budućnost i participativno učenje samo su neka od načela održivog razvoja koja se tiču obrazovanja a koje promovira donešeni dokument *Agenda 2030.* (*Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development,* 2015) a koji ima za cilj približiti održivi razvoj kao praktičnu djelatnost koja je uključena u sve razine obrazovnog sustava. U radu se primjenom metodologije meta analize radova relevantnih autorapromišlja o položaju održivog razvoja na području Republike Hrvatske u posljednjih deset godina.

Ključne riječi: odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, obrazovni sustav, pregled istraživanja

ABSTRACT
In the Croatian educational system, sustainable development is found as an invisible intermediate area of integrative character. Such a situation for teachers of all levels of the educational system of the Republic of Croatia hampers the implementation and integration of innovative and interactive ways of implementing these contents. The reason for this may be a very low level of understanding of the concept itself, its unclear promotion, and the frequent change of the very point of education itself about integrating this content into the educational system. Critical thinking, reflective learning, future orientation, and participative learning are just some of the principles of sustainable development that are promoted by the Agenda 2030 (Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015) which aims are to bring sustainable development into practice as a practical activity that is included in all levels of the education system. Through the meta-analysis of the relevant research works which are describing the current situation in the Republic of Croatia, this paper is also exploring the position of sustainable development in the Republic of Croatia over the last ten years.

Key words: adult education, educational needs, educational system, sustainable development

UVOD

Iluziju o nezaustavljivom napretku civilizacije bez razmišljanja o budućnosti i štetnim posljedicama koji takav ekspandirajući razvoj stvara, razbija koncept održivog razvoja. Održivi razvoj ima svoju dugu povijest no tek relativno novu afirmaciju u obrazovnim znanostima. Ponajprije se radi o divergentnom pojmu, a kao dokaz tome leži činjenica da je Dobson još davne 1996. godine pobrojao više od 300 njegovih definicija (Šimleša, 2008, str. 9). Unatoč tome, danas se ipak najučestalije koristi definicija koja vuče korijene uz Izvještaja Brutlandove komisije (Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, 1987) koja glasi „održivi razvoj je razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjice, a istodobno ne ugrožava mogućnost budućih generacija da zadovolje svoje potrebe“ (WCED, 1987, pp. 43).
Tijekom posljednjih dvadeset godina Republika Hrvatska, kako bi uskladila svoje javnopolitičko djelovanje s drugim europskim zemljama donosi brojne relevantne dokumente koji se odnose na integraciju održivog razvoja u obrazovni sustav. Na javnopolitičkoj sceni primjetni su legislativni pomaci koji se tiču integracije održivog razvoja. Dokument Agenda 2030 (Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015*)* nadogradnja je na Milenijsku deklaraciju (United Nations Millennium Declaration, 2000) koja se odnosila ponajprije samo na zemlje u razvoju. No, Agenda 2030 predstavlja globalni sporazum oko gorućih problema s kojima se današnje društvo suočava.Namijenjena je svima, a primarni cilj je omogućiti ne samo teorijsku već i praktičnu integraciju održivog razvoja u sve društvene oblasti među kojima se nalazi i (kvalitetno) obrazovanje. Međutim, rezultati razmatranih istraživanja (Rončević, Ledić i Ćulum, 2008; Ledić, Ćulum i Pavić-Rogošić, 2008; Klapan, Vrcelj i Kušić, 2008; Borić, Jindra i Škugor, 2008; Rončević i Rafajac, 2012; Bubić i Jukić, 2016; Cvitković, 2016; Buzov i Rončević, 2017) pokazuju nepoznavanje pojma održivog razvoja, nepoznavanje mogućnosti održivog razvoja u nastavi, neprepoznavanje uloge škole u promicanju održivog razvoja te u konačnici nedovoljnu razinu njegove implementacije u obrazovnom sustavu. Zabrinjavajući pokazatelji čini evidentirano nerazumijevanje samog pojma kod nastavnika, kod onih koji bi trebali biti nositelji širenja ovoga koncepta ali isto tako i kod studenata i sveučilišnih profesora kao članova akademske zajednice od koje sve kreće. Moguće rješenje ovoga problema ogleda se u razvoju platforme obrazovanja odraslih pri čemu bi nastavnicima bilo omogućeno kontiuirano cjeloživotno obrazovanje iz područja obrazovanja za održivi razvoj. U radu će se primjenom metodologije meta analize relevantnih radova autorau periodu od 2008.-2017. godine promišljati o razvoju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj na području Republike Hrvatske. Posljednji dio rada uključuje raspravu i zaključak s preporukama. Svrha rada je apelirati na nužnost razvoja edukacije edukatora koja ujedno može postati ključ za praktičnu implementaciju koncepta održivog razvoja u hrvatski obrazovni sustav.

ODRŽIVI RAZVOJ U OBRAZOVNOM SUSTAVU REPUBLIKE HRVATSKE

Republika Hrvatska prvi puta sudjeluje kao samostalna država na međunarodnoj konferenciji za okoliš i razvoj UN-a *(UN Conference on Environment and Development – UNCED*) 1992. godine u Rio de Janeiru (AZOO, 2011, pp. 13) kada je

potpisala provedbu *Agende 21- Program promjena za 21. stoljeće* čije 36 poglavlje naglašava da obrazovanje igra ključnu ulogu u izazovima održivoga razvoja.Upravo se u Agendi 21 promovira danas učestalo korišten slogan „*Misli globalno, djeluj lokalno!*“ a koji se smatra glavnom niti vodiljom za postizanjem održivog razvoja društva (Anđić, 2008). Na Prvom hrvatskom saboru o odgoju i obrazovanju za okoliš (1996) doneseni su zaključci koji su upućivali na činjenicu da se u školama ponajprije njeguje učenje o ekološkim temama i zašititi prirode (Garašić, 2008, str. 115). Iste godine započinje prva faza *Projekta za unaprjeđenje odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj* (1996-2004) tadašnjeg Zavoda za školstvo. Projekt je ujedno predstavljao temelj za razvoj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. I dok su rezultati i zaključci s Prvog hrvatskog sabora (1996) upućivali na manjak odgojne dimenzije u školama. Drugi hrvatski sabor o odgoju i obrazovanju za okoliš (2002) naglašava postojanje značajnog iskoraka prema multidisciplinarnosti i većoj fleksibilnosti aktivnosti koje su usmjerene ka unaprjeđenju školske klime, kvalitete komunikacije i suradnje s partnerima i čimbenicima izvan škole (Garašić, 2008, str. 115). Nadalje, *Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske* donošena 2009. godine od strane Hrvatskog sabora velikim dijelom dotiče pitanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj pri čemu ističe da se obrazovanje za održivi razvoj treba provoditi na tri razine: (1) putem formalnog obrazovanja, (2) putem neformanog obrazovanja, (3) putem medija (u svrhu jasnije promocije). Strategija donosi preporučene teme održivog razvoja koje se mogu uključiti u svakodnevni nastavni proces: ublažavanje siromaštva, osiguravanje mira, etičnost, odgovornost na lokalnom i globalnom planu, demokracija, pravda, sigurnost, ljudska prava, zdravlje, jednakost spolova, kulturna baština, ruralni i urbani razvoj, održiva proizvodnja i potrošnja, korporacijska odgovornost, zaštita okoliša i prirode, upravljanje prirodnim resursima, biološka i krajobrazna raznolikost.

Nadalje, u *Strategiji* je istaknuto: „Postojeće nastavne programe svih razina formalnog obrazovanja nužno je izmijeniti i prilagoditi tako da u većoj mjeri uključuju načela i vrijednosti održivosti i interdisciplinarnog prožimanja njegovih triju sastavnica“[1]. Godine 2006. donosi se Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS, 2006) u kojemu se nalazi zbir normi koje su trebale rasteretiti učenika te dati naglasak na kreativnijem pristupu učitelja. Propisani su standardi poučavanja, standardi praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća te standardi stručnog osposobljavanja i usavršavanja učiteljstva[2]. „Uvođenjem HNOS-a nastavnicima je omogućeno interdisciplinarno poučavanje i suradnja s ostalim nastavnicima kako bi učenici mogli integrirati znanja iz različitih nastavnih predmeta i razreda. Na taj način mogu se postići mnogi ciljevi i zadaci OOOR bez opterećenja nastavnih planova i programa“ (Klapan, Vrcelj i Kušić, 2008, str. 291).

Iste godine donešen je *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006) koji zagovara odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj kao integrirano područje u redovnoj nastavi. Slijedeće godine formira se Vijeće za Nacionalni kurikulum u cilju pronalaska načina implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u kurikulum (Garašić, 2008, str. 114). Tijekom narednih godina intenzivno se radilo na stvaranju Nacionalnog okvirnog kurikuluma.

[1]Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske, dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_03_30_658.html pristupljeno: 03.02.2019.

[2]Za više informacija pogledati na: http://public.mzos.hr/Default.aspx pristupljeno: 04.02.2019.

Koncepcija odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u kreiranom Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK, 2011) isprva biva predložena kao međupredmetna tema „Zdravlje, sigurnost, okoliš“. Projekt osposobljavanja multiplikatora za obrazovanja za održivi razvoj jedno kratko vrijeme provodila je Agencija za odgoj i obrazovanje s k-education projektnim uredom Zagreb i udrugom Kultur Kontakt Austria „zbog potrebe obogaćivanja ponude stručnog usavršavanja prosvjetnih djelatnika u području obrazovanja za održivi razvoj“ (Vlahović, 2017, str. 96-97). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) biva temelj za inicijativu pokretanja postupka kurikularne reforme. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u postupku Cjelovite kurikularne reforme (2016) u konačnici biva predložena kao međupredmetna tema *Zdravlje* i *Održivi razvoj* (Vlahović, 2017). Radeka (2017, str. 165) govoreći o položaju održivog razvoja kao međupredmetne teme ističe da je međupredmetna razina „dobra, ali nije dovoljna“ dodajući: „Nema nikakve sumnje da je međupredmetni pristup neophodan. Ali je osim toga vrlo važno da održivi razvoj ima svoj zaseban predmet u kojem se obrađuje (...) Naime, isključiva međupredmetna realiacija nosi sa sobom niz ograničenja: ne postoje posebno obrazovani učitelji za područje održivog razvoja, nije moguća dobra organizacija trajnog profesionalnog obrazovanja učitelja za održivi razvoj, razlike u pristupima i očekivanjima među učiteljima smanjuju postignute rezultate učenika, otežano je praćenje realizacije sadržaja održivog razvoja, nije jasna uspješnost obrade održivog razvoja s obzirom na to da nema posebnih ocjena koje se daju za to područje, nego su ti sadržaji vrednovani zajedno s nekim drugim sadržajima koji nemaju funkcionalne veze s održivim razvojem i dr.“

S druge strane, Rončević i Buzov (2017) govoreći o visokoškolskoj razini obrazovanja o/u/za održivi razvoj ističu da je „uputno inzistirati na njegovu kroskurikularnom poučavanju, radije nego kroz izolirane discipline ili samo programe unutar modula na specijalističkim razinama studija“. No, s obzirom na politička previranja, privremeno zaustavljanje pa ponovno nesigurno pokretanje kurikularne reforme (što je rezultiralo permanentnim restrukturiranjem obrazovnih sadržaja u školama) položaj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj još uvijek je nedorečen i neprecizan. Razmatrajući kronološki slijed donešenih dokumenata i nastavnih planova i programa u Republici Hrvatskoj, može se primijetiti da se putem raznih političkih i birokratskih postupaka nastoji ublažiti zaostajanje za drugim europskim državama no njegova implementacija još je uvijek na razini jednokratnih i povremenih akcija od strane nacionalne Agencije za odgoj i obrazovanje koje ne osiguravaju njegovo ustoličenje u obrazovni sustav. Paradoksalno je da se od nastavnika prešutno očekuje provođenje ovih sadržaja no istovremeno se ne omogućava njihova kontinuirana formalna edukacija. Navedeno govori u prilog tome da obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj još uvijek nema dovoljno čvrstu kulturu a niti platformu na kojoj bi mogao razvijati koncept cjeloživotnog učenja i obrazovanja koji je usko vezan uz koncept održivog razvoja te predstavlja drugu stranu novčića kada se govori o implementaciji sadržaja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. „Uz pitanje djelovanja političke elite važno je i pitanje edukacije edukatora. Naime, ekološka pismenost, „pismenost 21. stoljeća“ preduvjet je razvoju ne samo svakog pojedinca, nego i opće društvenoj dobrobiti. Zahtjevi nove pismenosti temelje se na neophodnosti trajnog usvajanja novih znanja, vještina i sposobnosti. Prijelaz u održivo društvo predstavljat će veliki znanstveni, tehnički, politički, vrijednosni i kulturni izazov koji će tražiti potpuno nove ideje, nov način

razmišljanja, nove vrijednosti i nove pristupe“ (Rončević, Ledić i Ćulum, 2008; prema Kirn, 2002).
Upravo je obrazovanje nastavnika ključ za implementaciju sadržaja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u svakodnevni odgojno-obrazovni proces pri čemu bi akademska zajednica trebala biti temeljni pokretač te promjene. Jedan od pozitivnih primjera i pojedinačnih napora na području Republike Hrvatske je Sveučilište u Rijeci i Sveučilište u Zadru koji posjeduju integralnu strategiju razvoja (Rončević i Rafajac, 2012, str. 44-45; prema Ćulum, 2010, str. 126). Tijekom akademske godine 2017./2018. na Sveučilištu u Rijeci, Filozofskom fakultetu u Rijeci-Odsjeku za pedagogiju pokreće se kolegij „Obrazovanje i održivi razvoj“. Zaklada Sveučilišta u Rijeci je dvije godine organizirala „Školu održivog razvoja“, dok je Udruga za razvoj visokog školsktva „Universitas“ tijekom 2010.godine provela projekt „Osnaživanje zajednice za održivi razvoj“. Ipak, autori Rončević i Rafajac (2012, str. 44-45) ističu „Sveučilište u Rijeci, kao ustanova, imalo je jedinstvenu priliku da prilikom gradnje kampusa postane prvo zeleno sveučilište u Republici Hrvatskoj i time predvodnik u ovome dijelu Europe, međutim upravljačka struktura se nije nimalo osvrnula na ovo pitanje.“

PREGLED ISTRAŽIVANJA

Razmatrajući predmet istraživanja unutar svjetskih razmjera, u posljednjih deset godina pronalazi se sve veći broj radova koji se bave problematikom integracije održivog razvoja u obrazovni sustav. Na području Republike Hrvatske broj ovih istraživanja još je uvijek relativno mali. Za potrebe ovoga rada kroz meta analizu istraživanja koja su provedena u periodu od 2008.-2017. godine promišljat će se o položaju održivog razvoja u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske.
Borić, Jindra i Škugor (2008) proveli su istraživanje u kojemu je cilj bio ispitati u kojoj mjeri ispitanici (sveučilišni profesori, učitelji, odgojitelji i studenti učiteljskog i predškolskog studija) razumiju i primjenjuju sadržaje cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Rezultati istraživanja pokazuju da najveći postotak odgojitelja (89%) smatra da održivi razvoj podiže kvalitetu života sadašnjih i budućih generacija, no 11% sveučilišnih profesora cjeloživotno učenje o održivom razvoju smatra aktualnom temom a ne usvojenim obrascem ponašanja i življenja što ujedno predstavlja zabrinjavajući rezultat. Rezultati koji se odnose na mogućnosti stručnog usavršavanja pokazuje kako se ispitanici najčešće usavršavaju putem literature o održivom razvoju. Pri tome su tribine najrjeđi način usavršavanja što se može opravdati rijetkom organizacijom (Borić, Jindra i Škugor, 2008, str. 320). Sveučilišni profesori se najčešće usavršavaju putem literature i interneta, no to usavršavanje ne provode sustavno. Učitelji i odgojitelji se usavršavaju putem literature te putem organiziranih oblika rada (projekti, radionice i sl.). Nadalje, ispitanici najvećom zaprekom u promicanju cjeloživotnog učenja za održivi razvoj procjenjuju nerazvijenu svijest (75%). Zaključno: „Većina ispitanika svih skupina smatra da održivi razvoj podiže kvalitetu života sadašnje i budućih generacija. Odgojitelji su najupućeniji u sadržaje cjeloživotnog učenja za održivi razvoj te imaju najviše iskustva u njihovu provođenju. Većini je učitelja i odgojitelja u potpunosti jasno što se od njih očekuje u području održivog razvoja, dok to tvrdi samo trećina sveučilišnih profesora. Taj je podatak

zabrinjavajuć jer sveučilišni profesori izvode programe dodiplomskih studija posredstvom kojih se najučinkovitije promiče cjeloživotno učenje za održivi razvoj, ali i obrazuje buduće učitelje i odgojitelje, te preko njih posredno djeluje na odgoj i obrazovanje predškolske djece i učenika“ (Borić, Jindra i Škugor, 2008, str. 324-325)
Klapan, Vrcelj i Kušić (2008) razmatraju potrebu redizajniranja odgojno-obrazovnih programa u kontekstu cjeloživotnog učenja i održivog razvoja. Rezultati istraživanja provedenoga na uzorku studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci (N=112) pokazuju da studenti nisu dovoljno upoznati s mogućnostima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u konceptu cjeloživotnog učenja te ne prepoznaju svoju ulogu u budućem provođenju održivog razvoja. Autori istraživanja naglašavaju da iznimku čine studenti četvrte godine učiteljskog studija koji poznaju pojam održivog razvoja no vežu ga samo za ekološki aspekt.
Istraživanje Ledić, Ćulum i Pavić-Rogošić (2008) u kontekstu projekta „Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa“ provedeno na Filozofskom fakultetu i Akademiji primijenjenih umjetnosti u Rijeci (N=105) pokazuje da polovica studenata ne zna definirati održivi razvoj. Rončević, Ledić i Ćulum (2008) proveli su pilot istraživanje u okviru projekta *„Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa*“ na Filozofskom fakultetu u Rijeci (N=105) koje se bavilo analizom uloge visokoškolskih institucija u promicanju ideje održivog razvoja pri čemu se ispitivao stupanj informiranosti i razumijevanja koncepta održivog razvoja, a potom stavovi i ponašanja koji su povezani s nekim aspektima tog koncepta. Rezultati ovog pilot istraživanja ukazuju na to da više od polovice ispitanika slabo poznaje koncept održivog razvoja i većina ga poistovjećuje sa zaštitom okoliša. Nadalje, rezultati istraživanja pokazuju da 40% ispitanika informacije o ovom području dobiva putem interneta, dok čak 85,3% ispitanika ističe kako informacije o održivom razvoju nisu dobili u školi „što potvrđuje nalaze ranijih istraživanja kako ova tema još uvijek nije zaživjela kroz kurikulume osnovnog i srednjeg obrazovanja. Ispitanici najmanje prepoznaju važnost škole kao aktivnog promicatelja informiranja i obrazovanja za održivi razvoj, pa je moguće u ovim odgovorima generalno prepoznati pad utjecaja škole na formiranje stavova i ponašanja“ (Rončević, Ledić i Ćulum, 2008, str. 72). Rončević i Rafajac (2012) u istraživanju *Održivi razvoj – izazov za sveučilište?* ispitivali su stavove sveučilišnih nastavnika i studenata Sveučilišta u Rijeci prema obrazovanju za održivi razvoj. Rezultati istraživanja ukazuju da su sveučilišni profesori podijeljeni u stavovima prema konceptu održivog razvoja pri čemu 59% ispitanika smatra da je implementacija ideje održivog razvoja moguća jedino uz duboku promjenu vrijednosti i političkih koncepata. S druge strane, sveučilišni nastavnici ističu iznimnu važnost ministarstava i medija u promociji koncepta održivog razvoja dok 47,8% njih tu ulogu pridaje školama. Isti rezultati dobiveni su i na uzorku studenata. Osobna odgovornost rangirana je izuzetno nisko kod obje skupine ispitanika. Autori istraživanja postavljaju pitanje: „Je li moguće da mladi danas smatraju da njihovo djelovanje i njihove odluke neće imati nikakvog utjecaja na razvoj lokalne zajednice i društva. Ne smije se zaboraviti da će ovi mladi ljudi jednog dana obrazovati buduće naraštaje i da su upravo oni ti koji će donositi nove razvojne odluke. Ukoliko ne budu obrazovani u smjeru održivog razvoja, ima li održivi razvoj šanse?“ (Rončević i Rafajac, 2012, str. 173). Nadalje, rezultati istraživanja koji su ispitivali stupanj zainteresiranosti studenata za implementaciju koncepta održivog razvoja na

sveučilišnoj razini ukazuju da je svaki drugi student Sveučilišta u Rijeci zainteresiran za stjecanje stupnja prvostupnika iz područja održivosti, dok je 47% ispitanika zainteresirano za razinu diplomskog studija a 36% njih za stjecanje stupnja doktora znanosti iz područja obrazovanja za održivi razvoj. Autori istraživanja napominju vrijedan nalaz ovog istraživanja: čak 74% studenata traži uključivanje sadržaja iz područja obrazovanja za održivi razvoj u izvedbene programe studijskog programa.

Kvalitativno istraživanje Bubić i Jukić (2016) u kojemu su sudjelovali studenti društveno-humanističkih usmjerenja unutar dvije fokus grupe raspravljali su o svojim znanjima, stavovima i motivaciji za održivi razvoj te usklađenosti vlastitih ponašanja s načelima održivog razvoja. Rezultati ukazuju na to da studenti, unatoč pozitivnim stavovima, nedovoljno primjenjuju načela održivoga života u svakodnevnom životu te se ne osjećaju osposobljenima za poučavanje o njima. Slični rezultati dobiveni su i u istraživanju Ledić, Ćulum i Pavić-Rogošić (2008). Dobiveni rezultati se mogu dovesti u vezu s njihovim dosadašnjim obrazovanjem i osobnim iskustvima po pitanju održivog ponašanja u svakodnevnom životu a u određenoj mjeri i načinu prosuđivanja što ovisi o karakternim crtama ličnosti.

Istraživanje provedeno na uzorku studenata Sveučilišta u Rijeci (Cvitković, 2016) uspoređuje razliku u stavovima studenata o obrazovanju za održivi razvoj između 2010. i 2016. godine. Dobiveni rezultati ukazuju na to da je 45,3% studenata slušalo kolegij koji su obrađivali teme održivog razvoja/održivosti. Većinom su se na odslušanim kolegijima predavale teme vezane uz pojedini studijski program koje su obuhvaćale problematiku održivosti. Usporedbom s rezultatima 2010. godine nije utvrđena statistički značajna razlika. Studenti 2010. i 2016. godine navode slične kolegije, odnosno teme kroz koje je obuhvaćen održivi razvoj. Neke od njih odnose se na: ekologiju, obnovljive izvore energije, mikro i makroekonomiju, globalizaciju i održivi razvoj, upravljanje obalnim područjem, gospodarenje vodama i otpadom i sl. Autorica ističe da jedan dio studenata ne posjeduje dovoljno znanja o održivom razvoju, dok drugi dio studenata smatra da je ove teme potrebno integrirati već od najranijeg obrazovanja. Isto tako, kao prepreku za integraciju elemenata održivog razvoja studenti ističu da je to opsežnost studijskih programa. S druge strane, studenti koji smatraju da teme iz područja održivog razvoja nije potrebno integrirati u akademsku zajednicu ujedno ističu da ta znanja nisu važna za određenu struku.

S obzirom da opsežnost programa predstavlja prepreku implementaciji odgoja i obrazovanja za održivi razvoj potrebno je pokrenuti nove planove i programe te razne aktivnosti koje će kod studenata poticati stvaranje svijesti o potrebama održivog razvoja (Cvitković, 2016, str. 36). U ispitivanju obrazovnih potreba rezultati pokazuju da je 16,5% studenata zainteresirano za preddiplomski studij, a 7,2% za stručni studij održivog razvoja. Rezultati pokazuju da je između 41% i 45% onih koji uopće nisu zainteresirani za obrazovanje iz ovoga područja dok je između 25% i 32% neutralnih. Zaključno, studenti 2010. godine iskazuju veću zainteresiranost za sve razine studija od studenata 2016. godine.

Buzov i Rončević (2017) provele su istraživanje koje se odnosilo na ispitivanje razumijevanja koncepta održivog razvoja studenata Sveučilišta u Splitu i Rijeci. Putem anketnog upitnika, koji je podijeljen na pet sadržajno-konstruktivnih dijelova: (1) Razumijevanje koncepta održivog razvoja, (2) Socijalnoekološke orijentacije, (3) Stavovi o stanju i perspektivama obrazovanja za održivi razvoj, došlo se do zaključka

da studenti nemaju izraženo mišljenje o načinima kojima se može postići održivi razvoj. Rezultati ukazuju na veću privrženost ideji održivog razvoja kod studentica. Ipak, kod svih ispitanika evidentiran je manjak znanja i vještina u prepoznavanju koncepta održivog razvoja. U trećem dijelu anketnog upitnika koji je ispitivao stavove o stanju i perspektivama obrazovanja za održivi razvoj najveći broj ispitanika slaže se s tvrdnjom da su kurikulumi na visokoškolskim ustanovama preopterećeni stručnim sadržajima pa nema prostora za dodatne sadržaje iz područja održivog razvoja (51,5%), a 45,5% ispitanika smatra da u svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja dok najmanji broj ispitanika (23,4%) smatra da u programe studija ne bi trebalo uključivati sadržaje održivog razvoja.

DISKUSIJA

Razmatrajući stupanj poznavanja koncepta održivog razvoja kod prikazanih istraživanja, uočava se njegovo slabo poznavanje.Tako u istraživanju Borić, Jindra i Škugor (2008) činjenica da 11% sveučilišnih nastavnika cjeloživotno učenje o održivom razvoju smatra aktualnom temom no ne i usvojenim obrascem ponašanja i življenja predstavlja alarmantan podatak. Rončević, Ledić i Ćulum (2008) ističu da više od polovice ispitanika slabo poznaje koncept održivog razvoja te ga većina poistovjećuje sa zaštitom okoliša. Jednaki rezultati dobiveni su i gotovo deset godina poslije u istraživanju Rončević i Buzov (2017) u kojemu ispitanici iskazuju manjak vještina i znanja u prepoznavanju koncepta održivog razvoja. Cvitković (2016) ističe da dio studenata ne posjeduje dovoljno znanja o održivom razvoju, dok drugi dio studenta smatra da je ove teme potrebno integrirati već od najranijeg obrazovanja pri čemu se vidi osviještenost dijela studenata oko ove problematike. Bubić i Jukić (2016) dobivaju slične rezultate koji ukazuju na to da studenti unatoč pozitivnim stavovima prema samom konceptu nedovoljno primjenjuju načela održivog razvoja u svakodnevnom životu te se ne osjećaju osposobljenima za poučavanje o njima dok Borić, Jindra i Škugor (2008) ističu da su odgojitelji najupućeniji u sadržaje cjeloživotnog učenja za održivi razvoj, imaju najviše iskustva u njihovu provođenju te čak 89% odgojitelja smatra da održivi razvoj podiže kvalitetu života sadašnjih i budućih generacija. Razmatrajući rezultate kvalitativnog istraživanja Bubić i Jukić (2016) u kojemu su sudjelovali studenti društveno-humanističkih usmjerenja može se zaključiti da studenti potvrđuju nedovoljnu primjenu načela održivog razvoja u svakodnevnom životu te se ne osjećaju osposobljenima za poučavanje o njima što ukazuje na to da ne postoji razlika u poimanju i primjeni koncepta što potvrđuje istraživanje Ledić, Ćulum i Pavić-Rogošić koje je provedeno 2008. godine. Vlahović (2017) uspoređujući tri prethodno spomenuta istraživanja (Klapan, Vrcelj i Kušić, 2008; Rončević, Ledić i Ćulum, 2008; Borić, Jindra i Škugor, 2008), ističe da rezultati istraživanja čiji su ciljevi bili dovoljno komplementarni za međusobnu usporedbu ukazuju na to da je implementacija sadržaja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj na visokoškolskoj razini još uvijek daleko od željene razine.

„Sadržaji odgoja i obrazovanja za održivi razvoj prisutni su u sadržajima studija ispitivane populacije, ali se pokazuje poteškoća u njihovu razumijevanju i primjeni. Kako su sva tri istraživanja objavljena 2008. godine možemo pretpostaviti da su

ispitanici danas djelatnici u odgojno-obrazovnom sustavu i postaviti pitanje kako oni provode odgoj i obrazovanje za održivi razvoj?“ (Vlahović, 2017, str. 96).
Analizirajući rezultate provedenih istraživanja koja se odnose na mogućnost stručnog usavršavanja i obrazovnih potreba po pitanju problematike održivog razvoja Borić, Jindra i Škugor (2008) ističu kako se polaznici najčešće usavršavaju putem literature i interneta no takav način usavršavanja nije redovit. Rončević, Ledić i Ćulum u istraživanju iste godine (2008) ističu da 40% ispitanika informacije o ovom području dobiva putem interneta, dok čak 85,3% ispitanika ističe kako informacije o održivom razvoju nisu dobili u školi. Rezultati istraživanja Rončević i Rafajac (2012, str. 173) koji se odnose na obrazovne potrebe studenata pokazuju da je svaki drugi student zainteresiran za stjecanje stupnja prvostupnika iz područja održivosti a za stjecanje stupnja doktora znanosti iz područja održivosti zainteresirano je 36% studenata Sveučilišta u Rijeci. Cvitković (2016) u ispitivanju obrazovnih potreba donosi rezultate koji pokazuju da je 16,5% studenata zainteresirano za preddiplomski studij, a 7,2% za stručni studij. Rezultati pokazuju da je između 41% i 45% onih koji uopće nisu zainteresirani za obrazovanje iz ovoga područja dok je između 25% i 32% neutralnih. Zaključno, studenti 2010. godine iskazuju veću zainteresiranost za sve razine studija od studenata 2016. godine. Postavlja se pitanje: *zašto je tome tako?*

ZAKLJUČAK

Provedena je meta analiza radova od 2008-2017. s namjerom istraživanja zastupljenosti teme održivog razvoja u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. Uočeno je da tijekom ovog perioda ne postoji značajan napredak u prepoznavanju i definiranju koncepta održivog razvoja. Navedeno predstavlja zabrinjavajući podatak s obzirom na činjenicu da se radi o visokoobrazovanim ispitanicima (odgajatelji, učitelji, sveučilišni profesori, studenti). Trenutačni položaj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u Republici Hrvatskoj je na nezavidnoj razini. Očekuje se njegova implementacija i provođenje u nastavnom procesu dok se istovremeno nastavnicima ne nudi mogućnost cjeloživotnog obrazovanja za održivi razvoj koji bi bio alat za unaprjeđenje društva u cjelini. U Republici Hrvatskoj još uvijek nije zaživjela edukacija edukatora u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, ako znamo da su upravo edukatori oni koji kao model koji prenose sustav vrijednosti na polaznike. Razlog tomu može biti nestabilan položaj sektora obrazovanja odraslih koji unatoč višestoljetnoj tradiciji, još uvijek nema sigurno ustoličenje na akademskoj razini. Analizirajući dobivene rezultate koji se odnose na obrazovne potrebe može se uočiti da su nalazi divergentni pa se uočava rast interesa za obrazovanje za/o/u održivi razvoja nakon kojega slijedi njegov pad. Navedeno ukazuje na nedovoljnu nacionalnu promociju ovoga koncepta i akademsku neusuglašenost o potrebi za njim. Govoreći o implementaciji održivog razvoja u obrazovni sustav nameće se zaključak da je nužno unaprijediti položaj andragoške djelatnosti kroz koju će se omogućiti edukacija budućih i trenutnih nastavnika i odgajatelja. Na taj način omogućit će se kvalitetna implementacija i provedba sadržaja održivog razvoja te je posljedično tome moguće očekivati pojačanu svijest o gorućim pitanjima unutar ovoga koncepta. U donešenu Agendu 2030. polažu se velike nade ponajprije u smislu praktične integracije održivog razvoja u sve društvene oblasti među kojima se nalazi i kvalitetno obrazovanje. Ipak,

iako Agenda 2030 predstavlja globalni konsenzus svaka zemlja potpisnica ima autonomiju u njezinom provođenju. U siječnju 2019. godine donesena je Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu održivi razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj čiji je sastavni dio kurikulum međupredmetne teme Održivi razvoj[3]. Određene su tri domene u organizaciji ove međupredmetne teme: povezanost, dobrobit i djelovanje te su postavljena odgojno-obrazovna očekivanja po odgojno-obrazovnim ciklusima i domenama. Naglasak je na problemskom poučavanju, iskustvenom učenju i kritičkom mišljenju no ostaje za vidjeti hoće li se ovoga puta zaista sadržaji odgoja i obrazovanja za održivi razvoj implementirati u odgojno-obrazovni proces i hoće li se nastavnicima pružiti kvalitetni alati za njegovu provedbu.

LITERATURA

1. Agenda 21 (1992). Preuzeto 03. februara 2019. sa http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf
2. Anđić, D. (2008). Paradigmatski aspekti problematike okoliša i odgoj za okoliš i održivi razvoj. *Metodički ogledi*, 14(2), 9-23.
3. Borić, E., Jindra, J. & Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgojne znanosti,* 10(2), 315-327.
4. Bubić, A. & Jukić, T. (2017). Perspektiva pojedinca i održivi razvoj. *Napredak,* 158(3), 271-289.
5. Cvitković, E. (2016). *Obrazovanje za održivi razvoj: stavovi studenata Sveučilišta u Rijeci* (Završni rad). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
6. Garašić, D. (2008). Odgoj i obrazovanje u UN Desetljeću za održivi razvoj – status implementacije u Republici Hrvatskoj. U V. Uzelac i L. Vujičić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, 1. Svezak* (str. 107-117). Rijeka: Sveučilište u Rijeci i Učiteljski fakultet u Rijeci.
7. Klapan, A., Vrcelj, S. & Kušić, S. (2008). Cjeloživotno učenje i održivi razvoj – potreba redizajniranja odgojno-obrazovnih programa. U V. Uzelac & L. Vujičić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 287-292). Rijeka: Sveučilište u Rijeci i Učiteljski fakultet u Rijeci.
8. Ledić, J., Ćulum, B. & Pavić-Rogošić, L. (2008). Razumijevanje održivog razvoja – gdje smo i kuda idemo? U V. Uzelac & L. Vujčić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 273-286). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
9. Radeka, I. (2017). Održivi razvoj u nastavnom planu i programu i reformskim kurikulumima za osnovnu školu. U I. Radeka, D. Vican, R. Petani i M. Miočić (Ur.), Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa (str. 159-169). Zadar: Sveučilište u Zadru. Dječji vrtić „Radost“ Zadar.
10. Rončević, N., Ledić, J. & Ćulum, B. (2008). „Nisam sigurna što je, ali je bitno“ – Analiza stavova studenata Sveučilišta u Rijeci o održivom razvoju. *Suvremene teme (Contemporary Issues),* 1(1), 62-75.
11. Rončević, N. & Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj. Izazov za Sveučilište?* (Doktorski rad). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
12. Šimleša, D. (2008). *Prepreke i mogućnosti za održivi razvoj Hrvatske, Analiza indikatora održivosti-ekološki otisak stopala i indeks ljudskog razvoja* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

[3]Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu održivi razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj (NN7/2019) 22. januar 2019.

13. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (2015). Preuzeto 4. februara 2019. sa http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?Symbol =A/RES/70/1&Lang=E
14. United Nations Millennium Declaration (2000). Preuzeto 05. februara 2019. sa http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm
15. Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future (1992). Preuzeto 4. februara 2019. sa http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf
16. Vlahović, J. (2017). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika: Pretpostavka ostvarenja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. U I. Radeka, D. Vican, R. Petani, & M. Miočić (Ur.) Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa (str. 93-101). Zadar: Sveučilište u Zadru. Dječji vrtić „Radost“ Zadar.
17. World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our Common Future*. Preuzeto 5. februara 2019. sa http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf

PROCENA KVALITETA ŽIVOTA LARINGEKTOMIRANIH PACIJENATA PRE I POSLE VOKALNE REHABILITACIJE

ASSESSMENT OF LIVING QUALITY OF LARINECTECTOMATED PATIENTS BEFORE AND AFTER VOCAL REHABILITATION

Mila BUNIJEVAC[1,2], Neda MILOŠEVIĆ[2,3], Dragan STOJILJKOVIĆ-ČAUŠEVAC[2,3]

[1]Javna Zdravstvena Ustanova Bolnica „Sveti Vrači“, Bijeljina, Bosna i Hercegovina
[2]Visoka škola socijalnog rada, Odsek Logopedija, Beograd, Republika Srbija
[3]Centar za patologiju govora – Logomedica, Beograd, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Totalna laringektomija, kao izuzetna mutilantna operacija dovodi do drastičnih promena u načinu i kvalitetu života. Rehabilitacija laringektomiranih pacijenata je važan preduslov uspešnog ovladavanja ezofagealnim govorom i glasom, gde glavni oslonac predstavlja dobro obučeno i posvećeno osoblje sa obeshrabrujućim pacijentom. Cilj rada je bio proceniti kvalitet života laringektomiranih pacijenata pre i posle vokalne rehabilitacije. U studiji je učestvovalo 25 pacijenata nakon totalne laringektomije, starosne dobi od 54 do 72 godine života. Sprovedena je subjektivna procena glasa skalom Likertovog tipa SF-36, koja obuhvata osam supskala: funkcionalnu, fizičku, emocionalnu sposobnost, vitalnost, opšte mentalno stanje, socijalno funkcionisanje, bol i opšte zdravstveno stanje. Ispitanici su upitnik popunjavali prvi put kada su se javili u ambulantu, pre početka vokalne rehabilitacije i drugi put, nakon njenog završetka. Pre tretmana ispitanici suna SF-36 skaliimali niži skor na svim supskalama što se ne negativno odražavalo na njihov kvalitet života, a posle tretmana došlo je do njihovog značajnog poboljšanja. Niži skor naročito je bio izražen pre i posle tretamana na subskali fizička sposobnost (AS=0,00 vs AS=89,60); socijalno funkcionisanje pre i posle tretmana (A=13,50 vs AS=100,00); emocionalno funkcionisanjepre i posle tretmana (AS=20,96 vs AS=87,36); vitalnost pre i posle tretmana (AS=17,00 vs AS=85,20);i opšte zdravstveno stanje pre i nakon tretmana (AS=15,88 vs A=71,60). Uključivanje pacijenata u tretman vokalna rehabilitacija i uspešno ovladavanje ezofagealnim govorom pozitivno je uticalo na kvalitet života laringektomiranih pacijenata, brži povratak u socijalnu i radnu sredinu.

Ključne reči: totalna laringektomija, vokalna rehabilitacija, kvalitet života

ABSTRACT

Total laryngectomy, as an exceptional mutilatory operation, leads to drastic changes in the way and quality of life. Rehabilitation of laryngectomized patients is an important precondition for successful mastering of oesophageal speech and voice, where the main support is well-trained and dedicated staff with discouraging patient. The aim of research wasto evaluate the quality of life of laryngectomy patients before and after vocal rehabilitation. The study involved 25 patients after total laryngectomy, aged 54 to 72 years of age. A subjective assessment of the voice by the Likert-type type SF-36, which includes eight supplements: functional, physical, emotional ability, vitality, general mental state, social functioning, pain and general health. The respondents completed the questionnaire for the first time when they came to the clinic, before

the vocal rehabilitation started and the second time, after its completion. Before the treatment, subjects on the SF-36 scale had a lower score on all the supplements, which did not negatively reflect on their quality of life, and after the treatment there was a significant improvement. The lower score was particularly pronounced before and after the treatment on subcalibral physical fitness (AS=0.00; AS=89.60); social functioning before and after treatment (AS=13.50; AS= 100.00); emotional functioning before and after treatment (AS=20.96; AS=87.36); vitality before and after treatment (AS=17.00; AS=85.20); and general health pre and post treatment (AS=15.88; AS=71.60). Involving patients in vocal rehabilitation treatment and successfully mastering oesophageal govormo has positively influenced the quality of life of laryngectomized patients, faster return to social and working environment.

Key words: total laryngectomy, vocal rehabilitation, quality of life

UVOD

Totalna laringektomija je radikalna operacija koja dovodi do trajnog gubitka generator glasa i dela rezonatora glasa, larinksa u kome se stvara osnovni laringealni ton (Mitrović, 2008). Primenjuje se kod uznapredovalih slučajeva karcinoma larinksa sa znacima duboke infiltracije larinksa (T3) ili kod tumora koji su se proširili na susedne organe (T4), odnosno tumore larinksa za koje nije indikovana parcijalna laringektomija (Đukić i Nešić, 2008). Ona dovodi do promene normalnih anatomskih odnosa u vratu, pri čemu stalno prisustvo traheostome i gubitak govora i glasa utiču na emocionalno stanje pacijenta i neke od najosnovnijih životnih funkcija, kao što su disanje i gutanje. Totalna laringektomija izlaže pacijenta velikom psihičkom stresu što se odražava na njegovo opšte funkcionisanje organizma u celini. Nemogućnost govora je jedan od važnijih faktora koji doprinosi smanjenju kvaliteta života nakon totalne laringektomije. Postoje tri modela govora za pacijente posle totalne laringektomije: ezofagealni, elektrolaringealni i trahoezofaringealni govor. Ovladavanje ezofagealnim govorom je najbolji oblik komunikacije kod laringektomiranih pacijenata i doprinosi jako dobrom kvalitetu njihovog života (Bunijevac i Petrović-Lazić, 2016; Bunijevac, Petrović-Lazić, Jovanović-Simić i Maksimović, 2018).

Pojam kvaliteta života je višedimenzionalan može se definisati sa više aspekata života. Kvalitet života predstavlja sveukupno opšte blagostanje, koje uključuje objektivne faktore i subjektivno vrednovanje fizičkog, materijalno, socijalnog i emocionalnog blagostanja uključujući lični razvoj i svrsishodne aktivnosti (Felce & Perry, 1995). Neki ovaj pojam definišu kao stanje blagostanja koje obuhvata dve komponente: sposobnost pacijenta da obavlja svakodnevne aktivnosti koje odražavaju njegovo fizičko, psihičko i socijalno blagostanje; i zadovoljstvo pacijenta u svim nivoima funkcionisanja i kontrolom bolesti (Bottomley, 2002).

Rehabilitacija govora i glasa laringektomiranih pacijenata je veoma bitan vid rehabilitacije koji omogućava pacijentima s teškim govornim hendikepom lakšu resocijalizaciju i time maksimalno ublažavanje teških psiholoških, socijalnih i profesionalnih problema (Petrović-Lazić, Ivanković i Kosanović, 2004). Rehabilitacija počinje praktično od trenutka kada se bolesniku saopšti da mu se mora hirurški otkloniti larinks, sprovodi se po određenom planu koji obuhvata unapred razrađene metode i prilagođava se svakom pacijentu.

Cilj rada je proceniti kvlaitet života laringektomiranih pacijenata pre i posle vokalne rehabilitacije.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju je učestvovalo 25 ispitanika kojima je urađena totalna laringektomija u JZU Bolnici „Sveti Vračevi“ u Bijeljini. Starost ispitanika kretala se od 54 do 72 godine. Pacijenti su bili upućeni logopedsku ambulantu nakon završenog lečenja (samo hirurškog lečenja ili kombinovanog hirurškog lečenja sa zračnom ili zračnom i hemio terapijom) u cilju ovladavanja nekom od metoda govora: ezofagealni ili elektrolaringealni govor. U ovom slučaju radilo se o pacijentima koji su ovladalia ezofagealnim govorom. Tretman se sprovodio dva puta sedmično od 25 do 45 minuta, a vreme ovladavanja ezofagealnim govorom kretalo se od četiri do sedam meseci.

Merni instrumenti i način sprovođenja istraživanja

Sprovedena je subjektivna procena govora i glasa multidimenzionalnim upitnikom za merenje opšteg kvalitete života ShortForm-36 Health Survey (SF-36), dizajnirali autori Ware & Sherbourne 1992. godine, a revidirali Ware & Kosinski u verziju br. 2 1996. godine. Njegova pouzdanost potvrđena je u mnogobrojnim istraživanjima. Upitnik obezbeđuje prihvatljiv, psihometrijski ispravan i efikasan put merenja kvaliteta života sa pacijentovog gledišta putem odgovora na pitanja iz standardizovanog upitnika (Paterson, 2010). Upitnik SF-36 jekonstruisan da izmeri osam najvažnijih zdravstvenih dimenzija na osnovu primene osam grupa pitanja. Grupe obuhvataju od dva do deset pitanja i uz svako pitanje ponuđene odgovore, koji se naknadno standardno obrađuju. Upitnik SF-36 ima 36 pitanja, od kojih je 35 grupisano u osam dimenzija: *funkcionalna sposobnost*, vezana za ograničenja u dnevnim aktivnostima; *fizička sposobnost*, vezana za uticaj fizičkog ograničenja u svakodnevnim aktivnostima i radu; *emocionalna sposobnost*, govori o uticaju emocionalnih problema u dnevnim aktivnostima ili radu; *vitalnost*, govori o osećaju kada ispitanici navode da su iscrpljeni ili puni energije; *emocionalno blagostanje*, obuhvata opšte mentalno zdravlje, raspoloženje, anksioznost, depresiju; *socijalno funkcionisanje*, podrazumeva uticaj fizičkih ili mentalnih ograničenja u društvenim aktivnostima; *telesni bol*, vezano za osećaj bola i njegovog uticaja na svakodnevne životne aktivnosti; *opšte zdravstveno stanje*, kojim se procenjuje trenutno opšte stanje zdravlja ali i njegova buduća očekivanja (Ware & Gandek, 1998; Sinha, van den Heuvel & Arokiasamy, 2013; Watson, Wang, & Thompson, 2014; Bunijevac, Petrović-Lazić i Maksimović, 2017). Viši skor na ovoj skali pokazuje bolje fizičko funkcionisanje, bolju fizičku ulogu, odsustvo telesnog bola, bolje opšte zdravlje, veću vitalnost, bolje društveno funkcionisanje, bolju emocionalnu ulogu i bolje mentalno zdravlje. Minimalna vrednost skora je nula, a maksimalna 100, to jest veća vrednost skora znači bolji kvalitet života (Mackenzie, Chang, Scott, Linder, Hay, Feuer, & Chambers, 2002; Bunijevac, Petrović-Lazić i Maksimović, 2017). Pouzdanost upitnika SF-36, to jest pouzdanost skala izvedenih grupa obeležja upitnika SF-36 testirana je pomoću Cronbachove analize, čime je potvrđena interna konzistentnost pitanja i pouzdanost instrumenta merenja. Ovaj upitnik je pokazao veliku pouzdanost i u našoj sredini. Dobijeni rezultati govore o

kvalitetu zdravstvene usluge (tretmana) pružene pacijentima u našoj sredini, koji se ne razlikuju od rezultata ostalih svetskih rehabilitacionih centara objavljenih u literaturi.Ispitanici su upitnik popunjavali dva puta, prvi put kada su se javili u logopedsku ambulanu i drugi puta nakon završene vokalne rehabilitacije. Vreme popunjavanja upitnika nije bilo ograničeno.

Metode obrade podataka

U statističkoj obradi podataka korišćene su deskriptivne mere, aritmetička sredina sa pripadajućom standardnom devijacijom, kao i minimum i maksimum. Korišćeni su frekvencija i procenti, i t-test za zavisne uzorke. Statistička značajnost definisana je na nivou verovatnoće nulte hipoteze od $p \leq 0,05$ do $p \leq 0,001$. Statistička obrada i analiza urađena je u kompjuterskom program SPSS verzija 20 (Statistical Package for the Social Sciences).

REZULTATI I DISKUSIJA

U ovoj studiji učestvovalo je 25 laringektomiranih ispitanika muškog pola Tabela 1., koji su ovladali ezofagealnim govorom, što je u skaladu s prethodnim istraživanjima (Rosso et al., 2012). Svi ispitanici bili su aktivni pušači. Mnogi autori ističu negativne efekte pušenja kada je u pitanju nasatank karcinoma larinksa (Bunijevac i Petrović-Lazić, 2016; Duffy et al., 2002; Laccourreye et al., 2005;), ali govore i o udruženom dejstvu pušenja i konzumiranja alkohola (Vartanian, Carvahlo, Toyota, I. S. Kowalski, & L. P. Kowalski, 2006).

Tabela 1. Struktura uzorka s obzirom na pol, pušački status i metodu govora
Table 1. Structure of the sample with respect to gender, smoking status and method of speech

		Frekvencija	Procenat
Pol	ženski	0	0
	muški	25	100
Pušački status	pušači	25	100
	nepušači	0	0
Vokalna rehabilitacija	ezofagealni govor	25	100
	elektrolaringealni govor	0	0

Starost ispitanika kretala se od 54 do 72 godine, dok je prosečna starost 61.08 godina, što je slično rezultatima dosadašnjih istraživanja (Neilson et al., 2013; Woodard, Oplatek, & Petruzzelli, 2007). Dužina pušačkog staža kretala se od 19 do 50 godina, prosečna dužina pušačkog stažaje 33 godine, Tabela 2.

Tabela 2. Struktura uzorka u odnosu na starost i dužinu pušačkog staža
Table 2. Structure of the sample in relation to age and the length of the smoking experience

	N	Min	Max	AS	SD
Starost	25	54,00	72,00	61,08	5,07
Dužina pušačkog staža	25	19	50	33,00	7,15

Skalu SF-36 koristili smo kako bi kod ispitanika ispitali funkcionisanje pre i posle vokalne rehabilitacije u sledećim oblastima: funkcionalna sposobnost, fizička

sposobnost, emocionalna sposobnost, vitalnost, emocionalno blagostanje, socijalno funkcionisanje, bol i opšte zdravstveno stanje, Tabela 3.

Iz srednjih vrednosti (AS) se vidi da su ispitanici pre tretmana najniži skor imali na supskali vezanoj za fizičku sposobnost 0,00, a posle tretmana taj skor je značajno porastao i iznosio je 97,00. Niži skor pre tretmana bio je i na supskalama vezanim za socijalno funkcionisanje 13,50, opšte zdravstveno stanje 15,80 i vitalnost 17,00, dok su visoki skorovi bili na supskalama koje obuhvataju bol 94,60 i funkcionalnu sposobnost 66,20. Mohide et al. (1992) navode da fizičkeposledice koje sobom nosi totalna laringektomija ograničavaju pacijenta u daljim društvenim aktivnostima. Odstranjen larinks predstavlja veliki psihološki stres za pacijenta, što se loše odražava na njegove funkcionalne sposobnosti, a samim tim i kvalitet života (Morton, 2003). Prisustvo traheostome izaziva osećaj neprijatnosti i gubitak samopouzdanja, a nemogućnost komunikacije može dovesti do socijalne izolacije (Trzcieniecka-Green, Bargiel-Matusiewicz, & Borczyk, 2007).

Posle tretmana došlo je do značajnog porasta rezultata na svim supskalama, što govori o uspešnosti vokalne rehabilitacije. Uključivanje pacijenata u proces vokalne rehabilitacije i ovladavanje govorom je jedan od bitnih faktora u ovoj studiji koji je uticao na poboljšanje kvaliteta života. Govor i izgled su važni domeni koji utiču na funkcionalne sposobnosti pacijenata, što su naveli i drugi autori (Vilascea, Chen, & Backscheider, 2006; Bunijevac & Petrović-Lazić, 2016).

Dobijeni niži rezultati govore da se radi o jako lošema generalnom zdravstvenom stanju ispitanika pre tretmana, a porastom skorova posle tretmana dolazi do njegovog poboljšanja u celini, što se pozitivno odražava na njihov kvalitet života.

Tabela 3. SF-36 skala pre i posle vokalne rehabilitacije
Table 3. SF-36 scale before and after vocal rehabilitation

		N	Min	Max	AS	SD
Pre tretmana	Funkcionalna sposobnost	25,00	40,00	85,00	6620	11,57
	Fizička sopsobnost	25,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Emocionalna sposobnost	25,00	33,33	33,33	33,33	0,00
	Vitalnost	25,00	0,00	40,00	17,00	10,90
	Emocionalno blagostanje	25,00	0,00	44,00	20,96	10,47
	Socijalno funkcionisanje	25,00	0,00	25,00	13,50	8,00
	Bol	25,00	67,50	100,00	94,60	8,25
	Opšte zdravstveno stanje	25,00	5,00	35,00	15,80	8,50
Posle tretmana	Funkcionalna sposobnost	25,00	65,00	100,00	89,60	6,91
	Fizička sposobnost	25,00	25,00	100,00	97,00	15,00
	Emocionalna sposobnost	25,00	33,33	66,67	64,00	9,23
	Vitalnost	25,00	70,00	95,00	85,20	6,37
	Emocionalno blagostanje	25,00	68,00	100,00	87,36	8,14
	Socionalno funkcionisanje	25,00	100,00	100,00	100,00	0,00
	Bol	25,00	100,00	100,00	100,00	0,00
	Opšte zdravstveno stanje	25,00	55,00	85,00	71,60	7,74

Primenom t-testa za zavisne uzorke utvrđeno je statistički značajno poboljšanje na svim supskalama SF-36 skale posle vokalne rehabilitacije Tabela 4. Sve statističke značajnosti su na nivou 0,01.

Veći skor na SF-36 skali, odnosnobolje funkcionisanje pacijenata posle tretmana bolje je u odnosu na period pre tretmana. Vokalna rehabilitacija dovela je do značajnog poboljšanja svih narušenih aspekata što se pozitivno odrazilo na njihov kvalitet života koji omogućava povratak normalnim životnim aktivnostima (Pires-Buzanelli, Simões-Zenari, & Aguiar-Ricz, 2015; Rossi et al., 2015; Nemr, Raquel, & Takeshita-Monaretti, 2015).
De Silva et al. (2015) u svojoj studiji navode da su pacijenti posle totalne laringektomije u poređenju sa normalnom poulacijom imali niži kvalitet života, ali ovladavanje ezofagealnim govorom dovelo je do poboljšanja fizičke i funkcionalne sposobnosti.

Tabela 4. t-test, razlika pre i pole tretmana SF-36
Tabela 4. t-test, the difference before and after treatment of the SF-36 scale

	AS	SD	t	df	p
Funkcionalan sposobnost, pre	81	18,85	-6,10	44	0,00
Funkcionalna sposobnost, posle	94	7,28			
Fizička sposobnost, pre	44,44	50,25	-6,78	44	0,00
Fizička sposobnost, posle	98,33	11,18			
Emocionalna sposobnost, pre	48,15	16,75	-7,02	44	0,00
Emocionalna sposobnost, posle	65,19	6,95			
Vitalnost, pre	49	37,35	-3,01	44	0,00
Vitalnost, posle	86,89	6,85			
Emocionalno blagostanje, pre	49,78	34,22	5,1	44	0,00
Emocionalno blagostanje, posle	86,67	9,3			
Socionalno funkcionisanje, pre	51,94	43,87	6,54	44	0,00
Socionalno funkcionisanje, posle	100	0,00			
Bol, pre	97	6,67	0,99	44	0,00
Bol, posle	100	0,00			
Opšte zdravstveno stanje, pre	41,22	31,34	4,67	44	0,00
Opšte zdravstveno stanje, posle	72,22	12,23			

ZAKLJUČAK

Procenom kvaliteta života dobijamo podatke o pacijentovom zadovoljstvu postignutim stepenom funkcionisanja i kontrolom bolesti, kao i informaciju o sposobnosti pacijenta da obavlja svakodnevne aktivnosti kroz koje posmatramo njegovo psihičko, fizičko i socijalno stanje. Dobijeni rezultati u ovom istraživanju su pokazali da uspostavljanje verbalne komunikacije i vokalna rehabilitacija utiču na kvalitet života pacijenata nakon totalne laringektomije. Kvalitetno uspostavljanje ezofagealnog govora je najhumaniji vid komunikcije laringektomiranih bolesnika. Pored toga što im pruža veliki komfor i sigurnost, ekonomski je mnogo rentabilniji. Subjektivna procena kvaliteta života je vrlo složena i zasniva se na različitom setu indikatora, pa je stoga i izbor adekvatnog upitnika jako važan.

LITERATURA

1. Đukić, V., & Nešić, V. (2008). Hirurška anatomija i fiziologija larinksa. *Acta Clinica*, 8(3), 21-47.
2. Bottomley, A. (2002). The Cancer patient and quality of life. *Oncologist*, 7(2), 120-125.DOI: 10.1634/theoncologist.7-2-120.
3. Bunijevac, M., & Petrović-Lazić, M. (2016). Značaj rane vokalne rehabilitacije i kvalitet života laringektomiranih pacijenata. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(4),379-393. DOI: 10.5937/specedreh15-11697
4. Bunijevac, M., Petrović-Lazić, M., & Maksimović, S. (2017). *Quality of life of patients after total laryngectomi*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.
5. Bunijevac, M., Petrović-Lazić, M., Jovanović-Simić, N., & Maksimović, S. (2018). The Beginning of Vocal Rehabilitation and Quality of Life of Laringectomated Patients. *Cient Periodique Medicine*, 1(2), 1-12.
6. da Silva, A. P., Feliciano, T., Vaz Freitas, S., Esteves, S., Almeida, E., & Sousa, C. (2015). Quality of life in patients submitted to total laryngectomy. *Journal of Voice*, 29(3), 382-388. DOI:10.1016/j.jvoice.2014.09.002
7. Duffy, S. A., Terrel, J. A., Valenstein, M., Ronis, D. L., Copeland, L. A., & Connors, M. (2002). Effect of smoking, alcohol and depression on the qualiy of life of head neck cancer patients. *General Hospital Psychiatry*, 24(3), 140-147. DOI: 10.1188/10.ONF. 349-356.
8. Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in DevelopmentalDisabilities*, 16(1), 51-74.
9. Laccourreye, O., Ishoo, E., de Mones, E., Garcia, D., Kania, R., & Hans, S. (2005). Supracricoid hemilaryngopharyngectomy in patients with invasive squamous cell carcinoma of the pyriform sinus. Part I: Technique, complications, and long-term functional outcome. *The Annals otology, rhinology, and laryngology*, 114, 25-34. DOI: 10.1177/000348940511400106.
10. Mackenzie, P. J., Chang,T. S., Scott, I. U., Linder, M., Hay, D., Feuer, W. J., & Chambers, K. (2002). Assessment of vision-related function in patients with age-related macular degeneration. *Ophthalmology*, 109(4), 720-729. DOI: 10.1097/00132 578-200207000-00024
11. Mitrović, S. (2008). Komunikacija bez larinksa. *Medicinski pregled*, (3-4), 121-122.
12. Morton, R. P. (2003). Studies in the quality of life of head and neck cancer patients: results of a two-year longitudinal study and a comparative cross-sectional cross-cultural survey. *Laringoscope*, 113(7), 1091-1103. DOI: 10.1097/00005537-2003070 00-00001
13. Mohide, E. A., Archibald, S. D., Tew, M., Young, J. E., & Haines, T. (1992). Postlaryngectomy quality-of-life dimensions identified by patients and health care professionals. *American Journal of Surgery*, 164, 619-622. DOI: 10.1016/S0002-961 0(05)80720-2.
14. Neilson, K., Pollard, A., Boonzaier, A., Corry, J., Castle, J. D., Smith, D., Trauer, T.,&Couper, J. (2013). A longitudinal study of distress (depression and anxiety) up to 18 months after radiotherapy for head and neck cancer. *Psychooncology*, 22(8), 1843-8. DOI: 10.1002/pon.3228
15. Nemr, K., Raque,l, A. C. S., Takeshita-Monaretti, T. K., Pires-Buzanelli, E., Simões-Zenari, M., & Aguiar-Ricz, L. A. (2015). Scientific Evidence Regarding the Quality of Life of Total Laryngectomees.. *Archives of Otolaryngology and Rhinology*, 1(2), 034-044. DOI: 10.17352/2455-1759.000007
16. Petrović-Lazić, M., Ivanković, Z., & Kosanović, R. (2004). Mogućnosti komunikacije laringektomiranih bolesnika. *Opšta medicina*, 10(1-2), 43-45.

17. Paterson, C. (2010). Quality of life measures. *British Journal of General Practice*, 60(570), 53.
18. Rosso, M., Kraljik, N., Mihaljević, I., Sirić, L., Sos, D., & Vranjes, Z. (2012). Epidemiology of laryngeal cancer in Osijek-Baranja County (eastern Croatia). *Collegium Antropologicum*, 36(2), 107-110.
19. Rossi, V. C., Fernandes, F. L., Ferreira, M. A., Bento, L. R., Pereira, P. S., & Chone, C. T. (2015). Larynx cancer: Quality of life and voice after treatment. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 80(5), 403-408. DOI: 10.1016/j.bjorl.2014.07.005
20. Sinha, R., van den Heuvel, W. J., & Arokiasamy, P. (2013). Validaty and reliability of MOS short form health survey (SF-36) for use in India. *Indian Journal of Community Medicine*, 38(1), 22. DOI: 10.4103/0970-0218.106623
21. Trzcieniecka-Green, A., Bargiel-Matusiewicz, K., &Borczyk, J. (2007). Quality of life of patients after laryngectomy. *Journal of physiology and pharmacology: an official journal of the Polish Physiological Society*, 58(2), 699-704.
22. Vartanian, J. G., Carvahlo, A. L., Toyota, J., Kowalski, I. S., & Kowalski, L.P. (2006). Socioeconomic effect of and risk factors for disability in long-term survivors of head and neck cancer. *Arch Otolaryngology Head Neck Surgery*, 132(1), 32-35. DOI: 10. 1001/archotol.132.1.32
23. Vilaseca, I., Chen, A. Y ., &Backscheider, A. G. (2006). Long-term quality of life after total laryngectomy. *Head & Neck*, 28(4), 313-320. DOI: 10.1002/hed.20268.
24. Ware, J. E., Jr., & Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-Item Short-Form Health Survey (SF-36): I. Conceptual Framework and Item Selection. *Medical Care*, 30, 473-483, 1992.
25. Ware, J. E., Kosinski, M., & Keller, S. D. (1996). A 12-item short-form health survey: Construction of scales and preliminary tests of reliability and validity. *Medical Care*, 34, 220-233.
26. Ware, J. E., & Gandek, B. (1998). Overview of the SF-36 health survey and the international quality of life assessment (IQOLA) project. *Journal of clinical epidemiology*, 51(11), 903-912.
27. Watson, R., Wang, W., & Thompson, D. R. (2014). Violations of local stochastic independence exaggerate scalability in Mokken scaling analysis of the Chinese Mandarin SF-36. *Health and quality of life outcomes*, 12(1), 149. DOI: 10.1186/s129 55-014-0149-5.
28. Woodard, T. D., Oplatek, A., & Petruzzelli, G. J. (2007). Life after total laryngectomy: a measure of long-term survival, function, and quality of life. *Arch Otolaryngol Head Neck Surgery*, 133(6), 526-532. DOI: 10.1001/archotol.133.6.526.

RAZVIJEN MUZIČKI SISTEM VREDNOVANJA RAZREDNIH NASTAVNIKA USLOV JE ZA REALIZACIJU CILJEVA NASTAVE MUZIČKE UMETNOSTI

A DEVELOPED MUSIC VALUE SYSTEM OF FIRST TRIAD TEACHERS IN PRIMARY SCHOOL IS A PREREQUISITE FOR MEETING THE GOALS OF MUSIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Barbara KOPAČIN
Univerzitet na Primorskom, Pedagoški fakultet, Kopar, Slovenija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Muzika je danas kao psihološka pojava u svakodnevnom životu najdostupnija i najrasprostranjenija. Zato kod učenika na nastavi muzičkog vaspitanja moramo postupno i sistematski razviti svest o tome da muziku čine različiti žanrovi i stilske epohe. To znači da učenici moraju da doživljavaju i prihvataju različite vrednosti muzičkih sadržaja, nauče da ih postave na skali vrednosti, od tržišno usmerene – moderne muzike – do muzičkih dela koja su postala vanvremenska. Proučavanje muzičke umetnosti u prvoj trijadi osnovne škole povereno je razrednom nastavniku. Od nastavnika očekujemo da je adekvatno muzički stručno obučen, a to znači da ima razvijene muzičke sposobnosti, veštine i znanja, da je osetljiv za vrednosti muzičkih sadržaja i aktivnosti, da je odgovoran prema muzičkom razvoju učenika i da je kod njega naglašena kreativnost. Za realizaciju ciljeva predmeta muzička umetnost, razredni nastavnik treba da poseduje razvijen sistem vrednosti za sve muzičke oblasti i žanrove, te kvalitetno i didaktičko obrazovanje, što uslovljava voljnost držanja nastave iz muzičke umetnosti. Istraživanjem koje smo sproveli sa studentima razredne nastave Pedagoškog fakulteta Univerziteta na Primorskom u studijskoj 2009/10. i 2010/11. godini, proučili smo faktore koji utiču na voljnost nastavnika da drži nastavu muzičke umetnosti. Rezultati istraživanja pokazuju da je voljnost držanja nastave muzike značajno povezana sa pohađanjem muzičke škole, pevanjem u horu, učestvovanjem u plesnoj grupi i porodičnom sredinom za vreme detinjstva studenta.

Ključne reči: muzički sistem vrednosti, muzički žanrovi, voljnost držanja nastave muzike, muzičke veštine

ABSTRACT
Nowadays, music as a psychological phenomenon in everyday life is accessible to all and widespread as has never been before. During the music lessons it is thus important to systematically teach and expose pupils to different music genres and different characteristics of each music period. Consequently, pupils experience and internalize the values of various music contents from the popular music to the music that has become timeless. Currently, teaching music in the first triad of primary education is entrusted to first triad teachers. The teachers are expected to be appropriately and professionally qualified in teaching music, which means that they need to have developed musical abilities, skills and knowledge, that they are sensitive to the values of music content, are responsible for the pupils' music development, and that they show exceptionally creative music orientation. In order to meet the goals of music education,

the first triad teachers need to have a developed value system for different fields of music and musical genres, and a good professional and didactic education, therefore, a willingness to teach music. In the study conducted with the students of first triad teaching at the Faculty of Education, University of Primorska, during the academic years 2009/10 and 2010/11, we researched the factors that affect their willingness to teach music. The results show that such willingness is greatly affected by the students' engagement with music before their adulthood such as attending music lessons (learning an instrument or to dance), singing in a choir, and growing up in a family environment that was supportive to music engagement.

Key words: music value system, music genres, music teaching aspirations, music abilities

UVOD

Muzika je danas kao psihološka pojava u svakodnevnom životu najdostupnija i najrasprostranjenija do sada. A u nju se nesvesno umetnulo i mnogo muzike sumnjivog kvaliteta. Još su u antičkoj Grčkoj razlikovali „dobru“ i „lošu“ muziku; razlikovali su, dakle, muziku koja ima pozitivan uticaj na čoveka i onu koja u čoveku budi negativna osećanja. U poređenju sa starogrčkom, današnja muzika je bogatija i raznolikija u pogledu muzičkih žanrova, pa zato nastavnik mora da bude vrlo osetljiv za muzičke vrednosti na kreativnom, interpretativnom i sadržinskom nivou. Za učenika je dobro samo najbolje. Naime, današnja muzika budi različita emocionalna raspoloženja – od negativnih do pozitivnih osećanja. „Umetnost je do sada uvek bila javno dobro i pravo na nju je bilo zapravo zagarantovano ustavom. Ukoliko se ta činjenica dovodi u pitanje zajedno s pritiskom komercijalizacije, onda počinju da se drmaju i temelji prosvećenosti i humanizma“, smatra dirigent Marko Letonja (Letonja, 2014).

Polaskom u osnovnu školu, za većinu dece počinje sistematsko opšte muzičko obrazovanje. Na nastavi muzičke umetnosti učenicima moramo postupno i sistematski podići svest o tome da je muzika sačinjena od različitih muzičkih žanrova i različitih stilskih epoha. Svaki čovek koji ceni i poštuje samog sebe, želi da poznaje i razume kako da, prema svojim potrebama, u različitim životnim trenucima odabere primerenu muziku. Zato učenicima moramo predstaviti i približiti sve muzičke žanrove. Uzimajući u obzir specifičnost, svaki muzički žanr zahteva drugačiji pristup ka slušanju, doživljavanju i izvođenju. Za uspešnost nastave muzičke umetnosti, važno je da biramo različite, ali za učenike ipak primerene muzičke sadržaje. Učenike moramo da vodimo na taj način što oni sami svojom kreativnošću, koja je istovremeno i proces istraživanja, uspostave dijalog sa različitim muzičkim oblastima i žanrovima te da ih upoznaju. U muzici smo slobodni tek kada ne zavisimo od nekoliko muzičkih žanrova, već kada upoznamo neverovatnu raznolikost muzičkih žanrova i njihovu umetničku, estetsku i sadržinsku vrednost. To znači da razumemo, doživljavamo i prihvatimo različite vrednosti muzičkih sadržaja i da ih poredimo na skali vrednosti, od tržišno usmerene - moderne muzike - do muzičkih dela koja su postala vanvremenska. Tek tada možemo slobodno i svesno birati muziku.

Studenti Pedagoškog fakulteta Univerziteta na Primorskom su tokom studijskih 2006/07. do 2010/11. godina uz hospitovanje iz predmeta muzika u osnovnim školama u razgovorima sa nastavnicima razredne nastave i na osnovu njihovih odgovora na pitanja ankete utvrdili da neki nastavnici u školi za vreme muzičke nastave i van nje „propagiraju” muziku najčešće sumnjivog kvaliteta koju učenici svakog dana u

različitim prilikama (na radiju, u prodavnicama, autobusima...) najčešće slušaju. Žalosno je i što neki nastavnici čas koji namenjen muzičkoj umetnosti koriste za druge nemuzičke aktivnosti.

Suočavanje sa muzikom koju nam nude mediji zahteva posebnu pažnju. Borba sa njima je besmislena. Mediji nisu neprijateljski usmereni ka drugim muzičkim žanrovima i nastavi muzičke umetnosti, ali su različiti zbog ciljeva orijentisanih na tržište koje prate. Muzički programi u medijima (osim u nekomercijalnim) utiču na slušaoca, pre svega, dopadljivim muzičkim izborom. Muzičke poruke su razbijene. Pojavljuju se stereotipi i veštačka mitizacija pojedinih pevača ili muzičkih grupa. Oni slušaoca ne stimulišu ka svesnom doživljavanju muzičkog dela. Na nastavi muzičke umetnosti trebalo bi da razvijamo muzičku komunikaciju kao proces, celovitost iskustva i raznolikost. Slušanje, izvođenje ili stvaranje kao postupak zahtevaju vreme i usmerenu pažnju. Ali, to je nešto drugačije od slušanja rasparčanih medijskih muzičkih „poruka".

U najbrojnijoj pojavnoj formi današnja muzika je tržišno orijentisana i, pre svega, kao sredstvo relaksacije, zabave i popravljanja raspoloženja. Takav tip muzike misaono ne opterećuje. Naime, na nivou zabave percepcija muzike je pasivna. Pasivnost u prihvatanju muzike isključuje emotivno i misaono učešće. Kompleksnost razumevanja sveta muzike ukazuje se u raznovrsnost muzičkih žanrova, njihovih „jezika" i pristupa te oblasti koje smo dužni da približimo učenicima, inače bismo ostali „gluvi" za muzičku kulturu više vrednosti. Iako neki od njih neće nikada ući u koncertne sale, oni uz prihvatanje i estetsko doživljavanje vanvremenskih muzičkih dela ili uz doživljeno otpevane jednostavne pesme na nastavi muzičke umetnosti ulaze u njihovu svest novi „svetovi" kako bi je proširili, napravili je bogatijom i humanizirali.

Stalno iznuđena ili dobrovoljna „zvučna kulisa" koja nas opkružuje od jutra do večeri sprečava kod slušalaca želju za muzičkim izvođenjem i eventualnom kreativnošću. Ako te želje nema, onda je onemogućen razvoj elementarnih muzičkih sposobnosti, veština i znanja, što je uslov za prihvatanje i doživljavanje bogatstva muzičkih umetničkih vrednosti različitih muzičkih žanrova i vidova izražavanja, a tako i muzičkog razvoja. Na nastavi muzičke umetnosti treba motivisati učenike kako bi preko različitih aktivnosti razvijali muzičke sposobnosti, veštine i znanja. Uspešnost muzičke nastave tako zavisi, pre svega, od motivacionih faktora koji usmeravaju učenike na muzičke aktivnosti.

Na nastavi muzičke umetnosti odabranom muzikom namerno podižemo i vodimo različite psihološke procese, koji deluju kao jaka motivaciona sredstva. Ova sredstva stimulišu i intenziviraju aktivnosti učenika, i to ne samo na muzičkom već i na drugim područjima. Rezultati najnovijih naučnih istraživanja potvrđuju značajan doprinos muzike opštem većem uspehu učenika na nastavi, u njihovom opštem razvoju i osećanju. Muzičko vaspitanje značajno utiče na razvoj emocionalne stabilnosti, kreativnosti, socijalnosti, ekstrovertnosti/introvertnosti, psihomotorici, koncentraciji, motivaciji, samopouzdanju i samopoštovanju, uspešnosti učenja, inteligenciji i logičkom razmišljanju učenika. Muzika je i sredstvo koje pomaže čoveku pri savladavanja različitih neuroza, pri relaksaciji, otklanjanju stresnih situacija i poboljšanju osećanja (Campbell, 2004; Čebulc, 2009; Kopačin, 2011).

Prema pojavnosti u društvu i kao sredstvo izražavanja i sporazumevanja, muziku možemo uporediti sa jezikom. Istina je da muzika pri sporazumevanju nije tako

konkretna kao jezik, ali ga nadmašuje u univerzalnosti i nijansama emocionalnog izražaja. Kao i u jeziku tako i u muzici, sposobnosti razumevanja, prihvatanja, stvaranja i izvođenja nisu date same po sebi, već se postepeno razvijaju i rezultat su različitih aktivnosti koje zahtevaju aktivno i kreativno učestvovanje pojedinca. Oba predmeta, jezik i muzika, zasnivaju se na estetskom doživljaju, vrednovanju i sporazumevanju, a to od učenika zahteva savršenu koncentraciju, uživljavanje i prihvatanje. Bar u prvoj trijadi trebalo bi ih razmatrati ravnopravno, u interesu svih segmenata vaspitno-obrazovnog procesa (Slosar, 2011).

Zbog značajnog uticaja muzike na psihički i telesni razvoj deteta (Campbell, 2004; Čebulc, 2009; Kopačin, 2011), kvalitetno opšte muzičko vaspitanje trebalo bi da bude obezbeđeno svim učenicima predškolskog uzrasta i za vreme osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja. Naime, istraživanja i iskustvo upozoravaju na to da je rani razvoj muzičkih sposobnosti i sklonosti vrlo važan. Zato muzičko vaspitanje treba u prvom redu kvalitetan stručni i didaktički pristup. U prvoj trijadi osnovne škole muzičko vaspitanje povereno je razrednom nastavniku. Od nastavnika očekujemo da je primereno muzički stručno obučen, a to znači da poseduje razvijene muzičke sposobnosti, veštine i znanja, da ima osećaj za vrednosti muzičkih sadržaja i aktivnostima, da je odgovoran prema muzičkom razvoju dece i da je kod njega naglašeno muzičko kreativno usmerenje, da je muzički didaktički i pedagoški obučen i da poseduje razvijen i usvojen muzički sistem vrednovanja svih muzičkih područja i žanrova. Tako spreman razredni nastavnik rado će predavati muziku i voljno će realizovati ciljeve muzičke umetnosti. Zanimalo nas je koji su faktori značajno uticali na voljnost držanja nastave muzičke umetnosti.

EMPIRIJSKI DEO

Tokom studijskih 2009/10. i 2010/11. godina poučavali smo faktore koji utiču na voljnost nastavnika za držanje nastave muzičke umetnosti. U istraživanje je bilo uključeno 96 studenata razredne nastave Pedagoškog fakulteta Univerziteta na Primorskom.

Definisanje problema

Muzičko-vaspitna praksa na razrednom nivou osnovne škole i omiljenost predmeta muzička umetnost kod učenika upozoravaju na to da su kod nastavnika važne individualne razlike u vezi s voljnošću držanja nastave muzičke umetnosti. Želeli smo da saznamo kakve su individualne razlike budućih profesora razredne nastave na nivou muzičke stručne obučenosti za koje pretpostavljamo da su, pre svega, posledica razlika u sredini i muzičkom učenju za vreme opšteg obrazovanja. Brojni studenti su imali opšte muzičko vaspitanje samo u osnovnoj školi.

Neki studenti su za vreme svog opšteobrazovnog školovanja pohađali muzičku školu ili su aktivno učestvovali u vannastavnim muzičkim aktivnostima, što je bez sumnje uticalo na njihov muzički razvoj i kasnije, kao i na njihovu muzičku stručnu spremu.

Hipoteze

H-1 Studenti koji su pohađali muzičku školu uglavnom će sa zadovoljstvom držati nastavu muzičke umetnosti u poređenju s onima koji nisu pohađali muzičku školu

H-2 Studenti koji su pevali u horu uglavnom će sa zadovoljstvom držati nastavu muzičke umetnosti u poređenju s onima koji nisu pevali u horu

H-3 Studenti koji su učestvovali u plesnoj grupi uglavnom će sa zadovoljstvom držati nastavu muzičke umetnosti nego oni koji nisu plesali

H-4 Studenti koji su živeli u muzičkoj porodičnoj sredini uglavnom će sa zadovoljstvom držati nastavu muzičke umetnosti za razliku od onih koji nisu živeli u takvoj sredini

Varijable

Nezavisne varijable:

- pohađanje muzičke škole,
- pevanje u horu,
- učestvovanje u plesnoj grupi,
- porodična muzička sredina studenata tokom detinjstva.

Zavisna varijabla:

- voljnost držanja nastave muzičke umetnosti na razrednom nivou osnovne škole.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U Tabelama 1., 2., 3. i 4. prikazana je struktura uzorka studenata razredne nastave u odnosu na pohađanje muzičke škole, pevanje u horu, učestvovanje u plesnim grupama i porodičnu muzičku sredinu tokom detinjstva.

Tabela 1. Uzorak studenata s obzirom na pohađanje i trajanje muzičke škole

Table 1. Percentage of the students in regard to music school attendance and the number of years

Pohađanje muzičke škole	N (%)	1-2 godine N (%)	3-6 godina N (%)	7 i više godina N (%)
DA	28 (29,16)	6 (6,25)	16 (16,66)	6 (6,25)
NE	68 (71,84)			

Od 96 studenata, njih 28 ili 29,16% pohađalo je muzičku školu, a 68 studenata ili 71,84% tokom opšteg obrazovanja nije pohađalo muzičku školu. Muzičku školu je 7 ili više godina pohađalo 6 studenata (udeo uzorka 6,25%), 3-6 godina 16 studenata (udeo uzorka 16,66%) i 1-2 godine 6 studenata (udeo uzorka 6,25%).

Tabela 2. Uzorak studenata s obzirom na pevanje u horu i broj pjevača u pojedinim horovima

Table 2. Percentage of students who have sung in a choir and who have sung in different types of choirs

Pevanje u horu	N (%)	Dečiji hor N (%)	Omladinski hor N (%)	Srednjoškolski hor N (%)	Odrasli hor N (%)
DA	80 (83,33)	72 (75,0)	58 (60,41)	23 (23,95)	22 (22,91)
NE	16 (16,66)				

U pevačkim horovima pevalo je od 96 studenata, čak 80 studenata (83,33% udeo uzroka). Najviše, 72 studenta (75% udeo uzorka), pevalo je u dečjem horu. Na predmetnom nivou osnovne škole broj pevača pao je na 58 osoba ili 60,41% (omladinski hor). Samo nešto više od četvrtine od početnog broja pevača (23 studenata ili 23,95 % udeo uzorka) pevala je u horu u srednjoj školi, što ukazuje na krizu predmeta muzičke umetnosti na tom nivou. Još skromniji je broj onih studenata koji pevaju još i danas. Njih ima 22 ili 22,91% udeo uzorka.

Tabela 3. Uzorak studenata uzimajući u obzir plesnu aktivnost
Table 3. Percentage of active participation of students in a dance group

Učestvovanje u plesnim grupama	N (%)	grupa 1 N (%)	grupa 2 N (%)	grupa 1 i 2 N (%)
DA	24 (25,0)	14 (14,58)	10 (10,41)	6 (6,25)
NE	72 (75,0)			

Legenda: grupa 1-balet, latinoamerički plesovi, standardni plesovi, hip-hop; grupa 2-folklor

U plesne aktivnosti bilo je uključeno ukupno 24 studenta ili 25% udeo uzorka: u plesne grupe (balet, latinoamerički plesovi, standardni plesovi, hip-hop) 14 studenata ili 14,58% udeo uzorka i u folklorne 10 studenata ili 10,41% udeo uzorka. U obe grupe učestvovalo je 6 kandidata ili 6,25% udeo uzorka.

Tabela 4. Uzorak studenata s obzirom na porodičnu muzičku sredinu tokom detinjstva
Table 4. Percentage of students in regard to family engagement in music during childhood

Porodična klima	N (%)
Muzički stimulativna	18 (18,75)
Muzički indiferentna	78 (81,25)

Iz muzički stimulativne porodice dolazi 18 studenata ili 18,75%, dok iz muzički indiferentne porodice dolazi 78 studenata ili 81,25%.

Merni instrumenti

Anketnim upitnikom prikupili smo objektivne podatke o budućim razrednim nastavnicima koji su nam bili potrebni za istraživanje. Primerenost anketnog upitnika probno smo testirali u grupi razrednih nastavnika koji drže nastavu u osnovnim školama u opštinama Kopar i Izola u 2009. godini. Probna provera anketnog upitnika potvrdila je primerenost i nesumnjivost pitanja. Anketni upitnici su bili označeni šifrom na gornjem rubu. U anketnom upitniku bilo je 12 pitanja. Prvih šest pitanja bilo je namenjeno utvrđivanju *porodične muzičke klime* studenata. U prvom pitanju studenti su na osnovu trostepene deskriptivne skale izrazili svoj sud o učestalosti pevanja u

porodici, a u petom i šestom pitanju ocenjivali su (takođe na osnovu trostepene deskriptivne skale) nivo želja roditelja da bi njihova deca pohađala muzičku školu ili da bi pevala u horu. U drugom, trećem i četvrtom pitanju smo prikupljali podatke o muzičkoj aktivnosti članova (mama, otac, sestre, braća). Zbog proučavanja uticaja porodične klime na voljnost držanja nastave muzičke umetnosti studenata, statističkom obradom podataka podelili smo uzorak na dve grupe: na grupu studenata koja je odrastala u muzičkoj porodičnoj sredini i na grupu koja je živela u sredini koja je bila prema muzici indiferentna. U sedmom i osmom pitanju prikupili smo podatke o *pohađanju muzičke škole*, a u devetom i desetom pitanju *o učestvovanju u folklornoj ili plesnoj grupi*. Jedanaesto pitanje bilo je namenjeno prikupljanju podataka *o pevanju u horu*.Uzimajući u obzir objektivne podatke koje smo prikupili o pohađanju muzičke škole, pevanju u horu i učestvovanju u plesnoj grupi, ponovo smo podelili uzorak na dve grupe zavisno od atributa. U dvanaestom pitanju studenti razredne nastave izrazili su da li žele četvorostepenu skalu ocenjivanja prilikom držanja nastave muzičkog vaspitanja.

Metode obrade podataka

Podatke, prikupljene pomoću anketnog upitnika, ponderisali smo i vrednosti bodova uneli u računar. Pomoću računskog programa SPSS/PC napravili smo statističke obračune. Razlike između grupa utvrđivali smo diferencijacijom aritmetičkih sredina. Rezultate smo tumačili kao statistički važne ukoliko stepen rizikovanja nije nadmašio vrednost od 0,05% ($p<0,05$). Statističku važnost razlika smo za svaku varijablu posebno proveravali pomoću metoda t-testa. S obzirom na atribut, u tabelama za svaku zavisnu varijablu naveli smo numerus, aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju obe grupe, te faktor t sa signifikacijom. Razlike između aritmetičkih sredina prikazali smo i pomoću grafikona.

REZULTATI I DISKUSIJA

Pohađanje muzičke škole i voljnost držanja nastave muzičkog vaspitanja

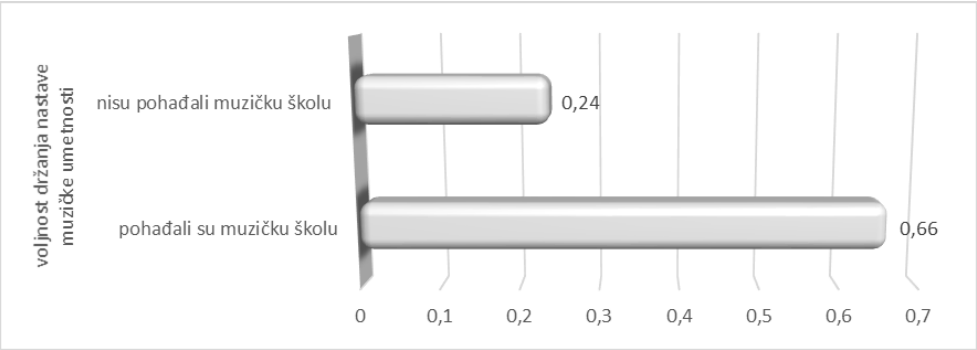
Poređenje studenata koji su pohađali muzičku školu i onih koji nisu imali muzičko obrazovanje, pri pripremljenosti držanja nastave muzičke umetnosti pokazala je u proseku sledeće rezultate.

Tabela 5. Voljnost držanja nastave muzičke umetnosti onih studenata koji su pohađali muzičku školu i onih koji nisu imali muzičko obrazovanje
Table 5. Willingness to teach music among the students who have attended music school and the ones who have not had any education in music

Muzička škola	N	M	SD	t	p
Pohađali su muzičku školu	28	0,66	0,55	5,12	0,000
Nisu pohađali muzičku školu	68	0,24	0,41		

S obzirom na statističku pouzdanost obračuna $p<0,001$, tvrdimo da je kod studenata koji su pohađali muzičku školu veća spremnost za držanje nastave muzičke umetnosti u poređenju sa onim studentima koji nisu imali muzičko obrazovanje. Uprkos tome, između ove dve grupe statistički nisu važne individualne razlike (SD1=0,50; SD2=0,45). Odnos prema muzici i muzičkoj umetnosti, koji su formirali učenici u

muzičkim školama, značajno utiče na želju za držanjem nastave muzičke umetnosti. Posebno važna su vlastita pozitivna iskustva koja su studenti već kao učenici doživljavali u muzičkoj školi, ali i na časovima muzičke umetnosti u osnovnoj školi.



Slika 1. Prikaz aritmetičkih sredina voljnosti držanja nastave muzičke umetnosti
Figure 1. Display of mean values in respect of the willingness to teach music

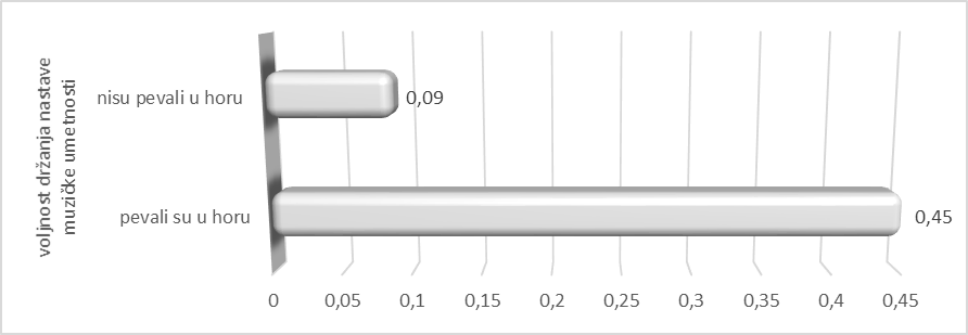
Pevanje u horu i voljnost držanja nastave muzičkog vaspitanja

Poređenje studenata koji su pevali u horu i onih koji nisu bili pevački aktivni, u voljnosti držanja nastave muzičke umetnosti pokazala je u proseku sledeće rezultate:

Tabela 6. Voljnost držanja nastave muzičke umetnosti onih studenata koji su pevali u horu i onih koji nisu bili pevački aktivni
Table 6. Willingness to teach music among the students who have sung in a choir and the ones who have not

Hor	N	M	SD	t	p
Pevali su u horu	80	0,45	0,48	3,68	0,000
Nisu pevali u horu	16	0,09	0,24		

Rezultati sa statističkom značajnošću $p<0,001$ potvrđuju hipotezu da su studenti koji su pevali u horu izrazili veću spremnost za držanje nastave muzičke umetnosti u poređenju sa drugom grupom. Vidimo da su među studentima važne individualne razlike u spremnosti držanja nastave muzičke umetnosti (SD1=0,48; SD2=0,24). Među studentima koji su pevali u horu nešto manje od polovine (45%) želi da drži nastavu muzičke umetnosti na razrednom nivou osnovne škole. Takvih studenata je bilo u drugoj grupi samo 9%. Želju za držanjem nastave muzičkog vaspitanja izrazili su, pre svega, studenti koji predviđaju da su muzički dovoljno obučeni i da imaju u dovoljnoj meri razvijene muzičke sposobnosti i veštine. Pevanjem u horu formirao se i njihov pozitivni stav prema muzici i muzičkoj umetnosti.



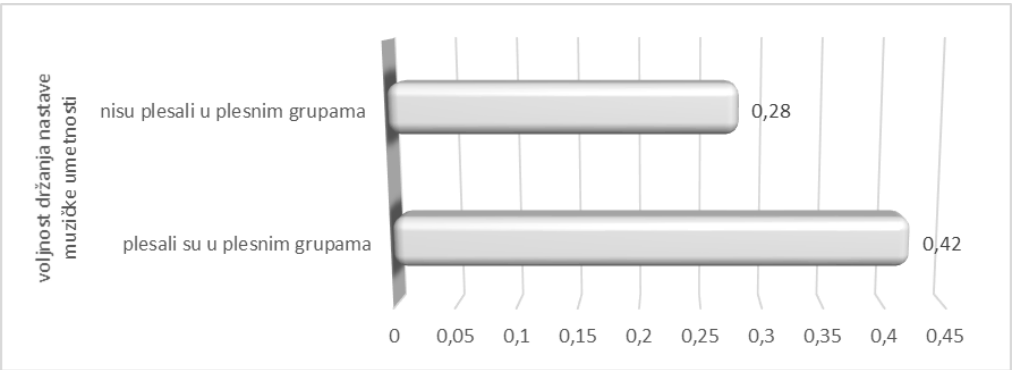
Slika 2. Prikaz aritmetičkih sredina voljnosti držanja nastave muzičke umetnosti
Figure 2. Display of mean values in respect of the willingness to teach music

Učestvovanje u plesnoj grupi i voljnost držanja nastave muzičkog vaspitanja
Poređenje studenata koji su plesali u plesnoj grupi i onih koji nemaju takvo iskustvo, pri spremnosti za držanje nastave muzičke umetnosti pokazala je sledeće rezultate:

Tabela 7. Voljnost držanja nastave muzičke umetnosti onih studenata koji su plesali u plesnim grupama i onih koji nemaju takvo iskustvo
Table 7. Willingness to teach music among the students who have danced in a dance group and the ones who have not

Ples	N	M	SD	t	p
Plesali su u plesnim grupama	24	0,42	0,48	2,29	0,030
Nisu plesali u plesnim grupama	76	0,28	0,43		

Rezultati su signifikantnošću $p<0,05$ potvrdili hipotezu da će studenti koji su plesali u plesnoj grupi radije držati nastavu muzičke umetnosti u poređenju s onim studentima koji nisu imali plesno iskustvo. Iz te grupe želju za držanjem nastave muzičkog vaspitanja izrazilo je 42% studenta, a u drugoj grupi 28% studenata. Razlike u homogenosti grupe statistički nisu značajne (SD1=0,48; SD2=0,43).



Slika 3. Prikaz aritmetičkih sredina voljnosti držanja nastave muzičke umetnosti
Figure 3. Display of mean values in respect of the willingness to teach music

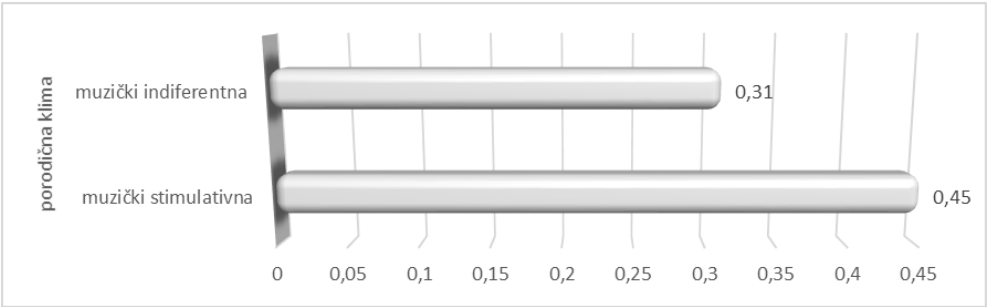
Porodična klima i voljnost držanja nastave muzičkog vaspitanja

Poređenje studenata koji su proveli detinjstvo u muzičkoj porodičnoj sredini i onih koji su živeli u muzički indiferentnim porodicama, pri spremnosti za držanja nastave muzičke umetnosti pokazala je u proseku sledeće rezultate:

Tabela 8. Voljnost držanja nastave muzičke umetnosti onih studenata koji su proveli detinjstvo u muzičkoj porodičnoj sredini i onima koji su živeli u muzički indiferentnim porodicama
Table 8. Willingness to teach music among the students who grew up in a family engaged in music and the ones who have not

Porodična klima	N	M	SD	t	p
Muzički stimulativna	18	0,45	0,53	2,82	0,080
Muzički indiferentna	78	0,31	0,49		

Hipoteza da je kod studenata koji su živeli u muzičkoj porodičnoj sredini veća spremnost za držanjem nastave muzičkog vaspitanja u poređenju s onim studentima koji su živeli u muzičko indiferentnoj sredini, nije potvrđena (p>0,05).



Slika 4. Prikaz aritmetičkih sredina voljnosti držanja nastave muzičke umetnosti
Figure 4. Display of mean values in respect of the willingness to teach music

Statistički rezultati su uopšte potvrdili predviđanja da muzička porodična sredina značajno utiče na muzičke karakteristike pojedinca, pre svega na one koje nisu vezane za muzičko učenje. Smatram da se za zanimanje nastavnika odlučuje priličan broj dece koji, uprkos želji roditelja, nisu imali mogućnosti da pohađaju muzičke škole ili druge oblike muzičkih aktivnosti.

ZAKLJUČAK

Buduće nastavnike razredne nastave vaspitavamo u polivalentnosti, što znači da su podjednako dobro stručno obučeni za svako predmetno područje, a tako i za držanje nastave muzičke umetnosti. Kvalitet svake nastave, pa tako i muzičke, u najvećoj meri zavisi od stručne i pedagoške obučenosti nastavnika, od stepena razvijenosti muzičkih veština, od razvijenosti muzičkog sistema vrednosti i od voljnosti držanja nastave muzičke umetnosti. U ovom kontekstu zanimala nas je, pre svega, povezanost muzičkih aktivnosti i porodične muzičke sredine sa voljnošću držanja nastave muzičke umetnosti – da li na voljnost držanja nastave muzičke umetnosti utiču i muzička stručna obučenost i razvijenost muzičkih veština koje formiraju muzički sistem vrednosti budućih razrednih nastavnika. Muzičko vaspitno-obrazovna praksa i neke

njene analize upozoravaju na to da nastava muzičke umetnosti na razrednom nivou osnovne škole zaostaje za drugim obrazovno-vaspitnim predmetima pri realizaciji vaspitno-obrazovnih ciljeva. Uzroke toga možemo potražiti, pre svega, u nastavniku i njegovoj muzičkoj obučenosti, koja je značajno povezana sa kvalitetom studija muzičkih sadržaja i didaktike muzike. Zato nas ne iznenađuje da neki nastavnici samo delimično ili naizgled realizuju vaspitno-obrazovne ciljeve muzičke umetnosti i da u brojnim slučajevima očekivane muzičke aktivnosti, sadržaje, nastavne forme i metode muzičke umetnosti zamenjuju neemotivno stihijsko pevanje, pasivno slušanje bez kontrole ili verbalno posredovanje muzičkih pojmova i sadržaja, ali i to da neki nastavnici čas namenjen muzičkoj umetnosti koriste za druge nemuzičke aktivnosti. Istraživanjem smo utvrdili da je za interesovanje nastavnika značajna svaka muzička aktivnost jer studentima za vreme studija omogućava lakše i brže produbljivanje i usvajanje studijskih muzičkih sadržaja i preko njih i bolju stručnu obučenost za držanje nastave muzičke umetnosti. Rezultati istraživanja mogu nam biti od pomoći pri objašnjavanju razlika u kvalitetu muzičke umetnosti na razrednom nivou muzičke škole i pri našim nastojanjima ka homogenoj popularizaciji nastavnika, koja bi garantovala bolji i kvalitetniji rad s učenicima, a to znači da moramo nastojati da stvorimo što homogeniju populaciju budućih nastavnika i u oblasti muzike kako bismo imali razvijen muzički sistem vrednovanja za sve muzičke žanrove, pravce i oblasti.

LITERATURA

1. Campbell, D. G. (2004). *Mozart za otroke: prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe*. Ljubljana: Tangram.
2. Čebulc, M. (2009). *Glasbeno udejstvovanje ter koncentracija in dosežki učencev* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
3. Kopačin, B. (2011). *Povezava med glasbenim učenjem, inteligentnostjo in uspešnostjo pri pouku od četrtega do osmega razreda osnovne šole* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
4. Letonja, M. (2014). Dnevnik: Odkrivanje umetnosti v elitizem je nevarno. Pridobljeno 28.10.2014 na http://www.dnevnik.si/kultura/glasba/odrivanje-umetnosti-v-elitizem-je-nevarno
5. Slosar, M. (2011). Zvočno zavedanje kot priprava na jezikovno opismenjevanje. V M. Cotič, V. Medved Udovič & S. Starc (Ur.) *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 339-348). Koper: Univerzitetna založba Annales.

EFEKTI KOOPERATIVNO GUČENJA NA RAZVIJANJE INTERPERSONALNIH SPOSOBNOSTI UČENIKA

EFFECTS OF A COOPERATIVE LEARNING ON DEVELOPING THE INTERPERSONAL CAPACITY OF STUDENTS

Zehrina SELIMOVIĆ, Hazim SELIMOVIĆ, Nermin MULAOSMANOVIĆ
Univerziteta u Travniku, Edukacijski faklutet, Travnik, Bosna i Hercegovina

Pregledni rad

APSTRAKT
Kvalitet znanja je pod velikim uticajem načina i oblika prenošenja i primanja informacija zato što predstavlja jedan od suštinskih elemenata procesa učenja i saznavanja. Jedan od saznajnih puteva učenika je onaj koji se odvija pomoću kooperativne metode učenja. Ovaj pregled razmatra važnost kooperativnog učenja i njegovog uticaja na razvijanje interpersonalnih sposobnosti kod učenika. Na temelju analize cilj istraživanja literature bio je ispitat kakav uticaj ima kooperativno učenje u nastavi na interpersonalne sposobnosti učenika. Metode korištene u radu su postupak analize sadržaja i analitičko-deskriptivna metoda. U radu su predstavljena istraživanja koja se odnose na interpersonalne sposobnosti i kooperativno učenje u nastavi. Polazna osnova bila je utvrditi karakteristike interperosnalnih sposobnosti i kooperativnog učenja i koji su to efekti tog odnosa u nastavi. Na osnovu analiziranih rezultata istraživanja, može se zaključiti da kvalitetna nastava, kooperativno učenje ime veliki uticaj na kvalitet nastave, interakciju i interpersonaln, odnose i da samim tim ima bitnu ulogu i veliki uticaj na razvijanje interpersonalnih sposobnosti učenika. U cilju releventnijeg zaključivanja preporuke su da se ispitaju međuodnosi različitih komponenti razredne interakcije, kao i njihovi kompleksni odnosi sa konačnim ishodima učenja.

Ključne riječi: kompetencije, saradnja, komunikacija, interakcija, nastavnik, nastava, učenik, međuzavisnost, timski rad

ABSTRACT
The manner in which information is transmitted and received has a substantial influence on the quality of knowledge. It represents one of the key elements in the process of learning and acquiring knowledge. One of the ways students acquire knowledge is by the means of the cooperative learning method. This paper considers the importance of cooperative learning and the influence it has on the development of students' interpersonal skills. Based on the analysis, the aim of the research was to examine what kind of influence does cooperative learning in the classroom have on students' interpersonal skills. Two methods were used: the content analysis method and the analytical-descriptive method. The paper presents research related to interpersonal skills and cooperative learning in the classroom. The starting point was to analyze results of interpersonal skills and cooperative learning and what effects it has in the classroom. It can be concluded, based on the analyzed results of the research, that cooperative learning has a considerable effect on the quality of teaching, on interaction and interpersonal relations. As such, it has an important role and significant impact on the development of students' interpersonal skills. In order to attain more relevant conclusions, it is recommended to examine

the interrelations between different components of classroom interaction, as well as their complex relations with the final outcomes of learning.

Key words: competences, cooperation, communication, interaction, teacher, teaching, student, interdependence, team work

UVOD

Najčešći problemi na koje nastavnici nailaze su izazovi koji su povezani i s povećanim brojem učenika u razredima, kao i sa sve većom raznolikošću učenika koji imaju širok spektar sposobnosti, interesa, potreba i ciljeva. Sve veći broj istraživanja su nedavno identifikovani u korist prijenosa znanja iz suradnje (Kirschner, 2009; Sears & Pai, 2012). Kooperativno učenje je postalo aktivan oblik u pedagogiji u 1980-ih, i dalje će biti vrijedan alat za učenje u akademskim institucijama danas (Johnson, Johnson, & Smith, 2007), jer pruža koristi i za studente i instruktora (Shimazoe & Aldrich, 2010). Dakle jedna od osnovnih karakteristika kvalitetnog odgojno obrazovnog procesa je interpersonalni odnos koji se odvija kroz kooperativno učenje.

Uspostavljanjem pravilnog interpersonalnog odnosa u nastavi razvija se i uspješna interpersonalnom komunikacija. „Interpersonalna komunikacija je direktna komunikacija dvaju ili više osoba, licem u lice i podrazumijeva oblike verbalnog, neverbalnog i fizičkog komuniciranja“ (Osmić, 2002, str. 58). To je ustvari interakcija u kojoj jedna osoba prezentira određene sadržaje drugoj osobi da bi utjecala na njeno ponašanje. Interakcija je dakle akcija između sudionika u kooperativnom učenju. „To je odnos između dvije ili više jedinki pri kome jedna jedinka utiče na ponašanje druge. Interakcija je sastavni dio komunikacije, jer poruka se ne može uputiti ni primijeniti bez interakcija“ (Selimović i Tomić, 2011, str. 157). Neminovno je da je u kooperativnom učenju neophodna interaktivne strategije „u kojoj učenici rade zajedno u grupama koje su pažljivo formirane sa ciljem da obezbijede pozitivnu unutrašnju međuzavisnost“ (Abrami, 1995). Interakcija koja se odvija pri kooperativnom učenju stvara puno pretpostavki za razvijanje interpersonalnih sposobnosti.

O perspektivi rada u timovima, Klippert kaže: „Budući da trajnost znanja rapidno opada te da stvarni problemi privrede i svijeta rada postaju sve složeniji, nužna je suradnja različito obrazovane i specijalizirane radne snage da bi se direktno i na licu mjesta mogli riješiti konkretni problemi, odnosno zadaci. Svaki je pojedinac sve manje u stanju ispuniti postavljene mu zahtjeve. Prema svemu što danas znamo i možemo procijeniti, budućnost pripada timovima“ (Klippert, 2001). Kao tvorce kooperativnog učenje navode se Johnson, Johnson, & Johnson Nolubes, (1992, 1993), a po njihovom mišljenju nastavnik treba da izabere lekcije i izvede osnovne ciljeve, donese odluku o veličini grupe, formiranju grupe, o organizaciji i materijalima kao i podjeli uloga. Dalje se navodi da nastavnik objasni zadatke, struktuira međuzavisnost, kreira individualnu uključenost, posmatra,organizuje, izvede i izvrši evaluaciju. Kooperativni metod učenja bazira se na supermaciji nastavnika gdje učenik ima manje slobodnog odlučivanja, dakle učenici nemaju dovoljno iskustva u takvom načinu učenja zato je on vrlo povoljan za naše uslove gdje još uvijek preovladava tradicionalna nastava (Suzić, 1999). Suradničko učenje (kooperativno učenje) Meredith i dr. definiraju kao: „Zajedničko učenje učenika u parovima ili malim skupinama s ciljem bavljenja zajedničkim problemom, istraživanja zajedničke teme ili nadogradnje uzajamne spoznaje radi stvaranja novih ideja, novih kombinacija ili jedinstvene inovacije“ (Meredith, citirano kod Kadum-Bošnjak, 2012, str. 182).

Ako je strukturiran zadatak tako da niko od nas to ne može sam, a mi to možemo raditi zajedno, onda mi smo međusobno zavisni (Kagan, 2009). Ako postoji međuzavisnost postoji interakcija u grupi tada postoji i interpersonalna komunikacija. Karakteristika za interpersonalnu komunikaciju je odnos „ja-ti“ i „ja-grupa“. „Interpersonalna pedagoška komunikacija predstavlja proces u kome ljudi kreiraju i šalju poruke ili signale, odnosno sadržaje komunikacije koje drugi ljudi primaju i interpretiraju, na koje reaguju i odgovaraju“ (Suzić, 2005, str. 167). Posjedovanje interpersonalne sposobnosti omogućuje olakšanu interakcija.

Neki autori navode interpersonalne vještine koje bi učenik trebao razviti u maloj grupi a to su: komunikacija, rukovodstvo, donošenje odluka, upravljanje konfliktima, aktivno slušanje, izazivanje ideja kod drugih i kompromis. Prema Danijelu Goulmenu socijalne kompetencije su dio emocionalne inteligencija (Goleman,1998). Ove kompetencije Huard Gardner imenuje kao interpersonalne sposobnosti (Ramos, Ford, & Gardner, 1991). „Kognitivne i interpersonalne sposobnosti su dvosmjerno povezane. Kognicijom se može uticati na razvoj interpersonalnih sposobnosti“ (Suzić, 2003, str. 11). Sposobnosti učenja, obrade informacija, izvođenje zaključaka, donošenje odluka, povezivanje i jasno određenje odnosa su ustvari kognitivne sposobnosti. Svijest o tim sposobnostima neki psiholozi zovu metakognicija. To je saznanje o sposobnostima učenja ili strategijama koje postavljamo (Suzić, 2003). Dakle interpersonalne sposobnosti razvijaju se pod uticajem kognicije i metakognicije, dakle pod uticajem kognitivnih, emocionalnih i socijalnih sposobnosti.

Tabela 1. Interpersonalne i kognitivne sposobnosti (Abrami et al., 1995)
Table 1. Interpersonal and cognitive abilities (Abrami et al., 1995)

<table>
<tr><th>INTERPERSONALNE SPOSOBNOSTI</th><th></th><th>KOGNITIVNE SPOSOBNOSTI</th></tr>
<tr><td rowspan="2">olakšana interakcija,
poštivanje drugi
prihvatanje razlika
adekvatna upotreba humora
sudjelovanje s entuzijazmom
parlamentarno neslaganje
održavanje samokontrole
opisivanje osjećanja,
briga za druge
iskazivanje uvažavanja

uključivanje svih
čekanje na red

oblikovanje prostora i materijala
ohrabrivanje drugih
izbjegavanje poraza ,

cijenjenje
upotreba nijemog govora
upotreba “molim”i “hvala”
upotreba imena</td><td>rješavanje konflikta pregovaranje

kritikovanje ideja, ne ljudi</td><td rowspan="2">evaluacija ideja
analiziranje –
odbrana uvjerenja
sumiranje
poređenje i izvođenje kontrasta
sondiranje dubljeg mišljenja
izvođenje alternativa
elaboracija
primjena
integrisanje ideja
provjera radi razumijevanja
objašnjavanje ideja
verifikacija odgovora
traženje objašnjenja
procjena
izdvajanje sekvenci
kategorizacija
opisivanje koncepta
postavljanje pitanja
doprinošenje ideja
bura mozga
prisjećanje informacija
identifikacija
istrajavanje na zadatku</td></tr>
<tr><td>razumijevanje perspektiva drugih

parafraziranje

aktivno slušanje</td></tr>
</table>

Marzano, Pickering & Pollock (2006) također ističu prednosti suradničkog učenja na temelju različitih istraživanja i teorija te također pišu da srodne strategije poput natjecanja među grupama kao i pojedinačna natjecanja imaju isti utjecaj na učenje učenika. A ono što karakteriše kooperativni metod učenja jeste da učenik uči, poučava učenika, da se u zajedničkom učenju promoviše i razvija empatija,interakcija i interpersonalne sposobnosti, te da individualni rad svakog člana doprinosi uspjehu grupe. Interpersonalno osposobljen u kooperativnom učenju je onaj pojedinac koji:

a) zna da razumije i prihvati drugoga, dakle ima razvijen visok nivo empatije;
b) da podržava drugoga i da ga prima kao saradnika, a ne kao rivala i konkurenta;
c) da sebe posmatra iz perspektive drugoga (da svoje mišljenje o sebi i mišljenje drugoga o sebi suočava i iz toga izvlači zaključke za svoje ponašanje).

METODE RADA

Metode koje su korištene u radu su analitičko - deskriptivna metoda i postupak analize sadržaja. Korištena je odgovarajuća i relevantna literatura, kao i elektronske baze podataka. Za pretraživanju podataka korišten je ReserchGate, Web of Science, *www.hrcak.srce. Radovi koji su bili predmet upoređivanja publikovani su u časopisima Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, Metodički ogledi, zbirka praktičnih primjera. Zagreb: Educa.he, Nastava i vaspitanje, Metodički obzori, Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Odgojne znanosti, Društvena istraživanja, Kriminologija i socijalna integracija, College Teaching Yournal, Educ Psychol Rev Yournal. Korištena je i zbirka praktičnih primjera. Zagreb: Educa.he, priručnik Handbook of Gifted Education i knjige kao relevantna stručna literatura sa* sadržajima koji su obuhvatali problem. Izabrane ključne riječi su: kompetencije, saradnja, komunikacija, interakcija, nastavnik, nastava, učenik, međuzavisnost i timski rad. Pretraživanje za potrebe istraživanja je provedeno u oktobru i novembru 2015. godine, a osnova sadržava viđenje problema kroz definicije raznih autora i kroz analizu sadržaja dobijenih rezultata od trinaest autora u proteklih deset godina.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Tabela 1. Kooperativno učenje u nastavi i njegov uticaj na razvijanje interpersonalnih sposobnosti učenika anlizirano kod različitih autora
Table 1. Cooperative learning in teaching and his influence on development of interpersonal abilities of pupils analysed with different authors

Autor, godina	Naziv rada – knjige	Rezultati istraživanja
Peko, A., Sablić, M. i Livazović, G. (2006)	Saradničko učenje u mlađoj školskoj dobi	Saradničko učenje operacionalizirano metodom slagalice kod učenika potiče aktivnosti planiranja, realizacije i evaluacije nastavnih sadržaja uz visoku razinu osjećaja zajedničkoga uspjeha, zajedničke odgovornosti i međusobnoga povjerenja.
Bognar, L. (2006)	Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi	Iz rezultata ispitivanja vidljiv je pozitivan odnos studenata prema kooperativnoj. Prevladava ugodna emocionalna klima jer emocija koje se javljaju na nastavi su ugodne emocije. Stavovi su da se na takvoj nastavi više nauči nego li na klasičnim predavanjima, da se potiče kreativnost i pozitivni socijalni odnosi te razvija samopouzdanje i osjećaj kompetentnosti za buduće zvanje koje će obavljati.

Miletić, J. (2007)	Kooperativna ili saradnička nastava	U radu se ukazuje na značaj i mogućnosti primjene ovog inovativnog modela u nastavnoj praksi. Prikazan je model časa u nastavi maternjeg jezika i poznavanja prirode i društva.
Reić, I. i Jukić,T. (2008)	Suradnicko učenje u razrednoj nastavi	Nedostatna primjena saradničkog učenja, različita zastupljenost u pojedinim predmetima, materijalni uslovi ograničavaju nastavnika da primjenjuje kooperativno učenje.
Buljubašić-Kuzmanović, V., (2009)	Kooperativno učenje kao indikator kvaliteta odgoja i obrazovanja	Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja očituje u školskoj klimi i ozračju, međusobnoj interakciji i komunikaciji te učinkovitijem odnosu učenika prema sebi, drugima i zajednici, međuljudskih odnosa, spremnosti na pomaganje i suradnju, prijateljskih druženja i vršnjačke prihvaćenosti te vlastitog doprinosa učenju.
Kafadar, D. (2010)	Poticanje pozitivnih odnosa u razredu	Način vođenja i osobine nastavnika bitni su pokazatelji pozitivne razredne klime
Tsay, M. & Brady, M. (2010)	A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference	Nalazi istraživanja ukazuju na to da učešće u kooperativno učenju predstavlja jak prediktor za akademski uspjeh.
Šimić-Šašić, S. (2011)	Interakcija nastavnik-učenik	Interakcija nastavnik- učenikima ima važan utjecaj na učenje učenika kao i sposobnosti učenika. U radu se iznose neke smjernice za buduća istraživanja koja bi trebala ispitati među odnose različitih komponenti razredne interakcije.
Mišćević-Kadijević, G. (2011)	Istraživanje uticaja kooperativne nastave na trajnost znanja učenika	Primjena kooperativne nastave može da omogući trajno, deklarativno i proceduralno znanje. U nastavi je veoma bitno omogućiti učenicima da u formi organizovane saradnje do bitnih znanja dolaze što samostalnije.
Mirošević-Kudek, J. (2012)	Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole	Kompetencija vođenja razreda spada u temeljne kompetencije učitelja, učenici često više nauče iz donošenja odluka, savjetovanja, vođenja nego iz znanja koje nastavnici prenose.
Çiğdemoğlu, C., Yavuz Kapusuz, K. i Kara, A. (2014)	Heterogeneity in Classes: Cooperative Problem-Solving Activities through Cooperative Learning	Kvalitativni podaci koji su dobiveni tim intervjuima upućuju na to da studenti više vole heterogene skupine nego homogene skupine. Rezultati također upućuju na potrebu provođenja daljnjih istraživanja koja bi se usredotočila na strategije heterogenog grupiranja i detaljnije kvalitativne podatke da bi se utvrdilo kakvi se obrasci javljaju u interakciji.
Törteli-Telek, M. i Ivanović, J. (2014)	Asics of differentiated instruction and its organization forms	Inovativni se nastavnici danas služe metodama prilagođenima stilovima učenja učenika. Naime, stilovi učenja mogu biti niti vodilje i kod integracije učenika s poteškoćama – stvarajući time jednakost mogućnosti – ali istodobno omogućuju u velikoj mjeri i razvoj sposobnosti darovitih učenika.
Hui-Hua, P., Sears, D. A. & Maeda, Y. (2015)	Effects of Small-Group Learning on Transfer: a Meta-Analysis	Rezultati su pokazali da rad u malim grupama može povećati učinak transfera znanja studenata. Ovaj transfer znanja je veći kod struktuiranih malih grupa.

DISKUSIJA

Analazirajući dostupne radove i knjige o uticaju kooperativnog učenja na razvijanje interpersonalnih sposobnosti kod učenika jasno je i vidljivo da autori smatraju da je taj uticaj veliki. Svi autori tvrde kako se kooperatvno učenje podstiče interes za saznavanjem, učenjem i saradnju. Dakle Johnson/Johnson, Cooper, & Mueck (1990) koji su ispitali preko 1000 studenata uporedili su svoje iskustvo u suradničkom učenju s iskustvom u više tradicionalnojfakultetskoj nastavi u obliku predavanja i diskusija. Od 70-90% dalo je prednost saradničkom učenju. Upravo iz ovog odnosa kooperativnog učenja zavisi komunikacija i interakcija, a time i razvoj interpersonalnih sposobnosti. Autori napominju da su suradničkom učenju više dolazile do izražaja nove ideje i rješenja, te veći transfer onoga što je naučeno na druge situacije. U suradničkoj situaciji pojedinci teže interakciji i promoviranju uspjeha drugih i stvaraju realne impresije o svačijoj kompetentnosti i tako doprinose razvoju samopoštovanja. Terenzini et al. (2001) uporedili su karakteristike studenata koji su učili putem suradničkog pristupa učenju i došli su do zaključka da se karakteristike kooperativnog učenja očitujuu pozitivnijem odnosu s vršnjacima, pružanje podrške vršnjacima, pozitivan stav prema obrađenim temama, viši stupanj samopoštovanja i veća ustrajnost tokom studiranja.

Panitz & Panitz (1998) i Peko, Sablić i Livazović (2006) nalaze pozitivne promjena uvođenjem suradničkog učenja u obrazovanju među koje spadaju i preuzimanje odgovornosti za nastavu od strane studenata, pozitivniji odnos prema predmetu, razvoj govornih sposobnosti, osposobljavanje za timsko rješavanje problema, stimuliranje kritičkog mišljenja, stvaranje uvjeta za sučeljavanje različitih mišljenja. U toku ovih aktivnosti neminovno je da će se kod učenika razvijati interakcija jer učenici tada rade na zajedničkim ciljevima, odlučuju i raspravljaju, dakle pronalaze odgovarajuće rješenje. Ovakvim učenjem kod učenika se razvijaju određene sposobnosti a jedna od njih je i interpersonalana. Suzić (2003, 2005) tvrdi da se te sposobnosti razvijaju pod uticajem kognicije i metakognicije, kaoi kognitivnih, emocionalnih i socijalnih koompetencija. Abram et al. (1995) daju tabelarni prikaz kognitivnih i interpersonalnih sposobnosti gdje kao rezultat imamo rješavanje konflikta, međuzavisnost, uticaj na druge, parafraziranje i aktivno slušanje. Jasno je da se prilikom kooperativnog učenja pojavljuju ove aktivnosti gdje učenici pojedinačno mogu razvijati svoje interpersonalne sposobnosti. Iz rezultata ispitivanja koje su proveli Bognar (2006) i Cigdemoglu (2014) vidljiv je pozitivan odnos ispitanika prema saradničkom učenju, primjetno je da preovladava ugodna emocionalna klima. Ispitanici smatraju da se na takvoj nastavi mnogo više nauči, da se podstiče kreativnost i pozitivni socijalni odnosi, te da se razvija samopouzdanje. Kada učenici razviju samopuzdanje jasno je da njihova interpersonalna vještina treba doći do izražaja i da se kao takva dalje razvija kooperativnim učenjem. Rezultati također upućuju na potrebu provođenja daljnjih istraživanja koja bi se usredotočila na strategije heterogenog grupiranja i detaljnije kvalitativne podatke da bi se utvrdilo kakvi se obrasci javljaju u interakciji studenata. Kurikulum i interakcija učenika odgovara individualnim različitostima svakog učenika, pa ga treba prilagoditi djetetovim razvojnim sposobnostima i interesima. To je interpersonalna komunikacija, puna nijansi, promišljanja. Akcija, a u tom procesu

subjekti djelujući i učeći jedni s drugima, mijenjaju sebe i okruženje, kroz lični rast i razvoj i kroz kooperativno učenje.
Prema istraživanjima Buljubašić-Kuzmanović (2009) o kooperativnoj nastavi kao indikatoru kvaliteta odgoja i obrazovanja rezultati su pokazali da se kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja očituje u školskoj klimi i ozračju, međusobnoj interakciji i komunikaciji te učinkovitijem odnosu učenika prema sebi, drugima i zajednici. Indikatori kvalitete odgojno obrazovnog procesa najviše su grupirani oko međuljudskih odnosa, spremnosti na pomaganje i suradnju, prijateljskih druženja i vršnjačke prihvaćenosti te vlastitog doprinosa učenju. Učeničke prosudbe ističu zanimljivost i korisnost kooperativnog učenja te njegov doprinos opuštenosti i prevladavanju straha od negativne evaluacije i školskog neuspjeha. Ovo istraživanje može se povezati sa razvojem kognitivnih sposobnosti a jasno je prema tvrdnjama predhodnih autora da razvijanjem kognitivnih sposobnosti razvijaju se i interpersonalne sposbnosti. U teoretskom radu Dizdarević (2010) ističe prednosti nastave orijentirane na djelovanje, ciljeve i prednosti kooperativnog učenja u odnosu na tradicionalno učenje, razrađen značaj kooperativnog učenje za razvoj kognitivnih, socijalnih, emocionalnih i radno-akcionih kompetencija, karakteristike učenja u kooperativnoj nastavi u odnosu na uloge nastavnika, grupe i pojedinca, karakteristike i odnosi učenja u tradicionalnoj i kooperativnoj nastavi i etape u procesu kooperativnog učenja. Dakle jasno je da samo kooperativna nastava i kooperativno učenje utiče na kvalitetnije razvijanje sposobnosti, gdje bitnu ulogu igra grupa i pojedinac. To potvrđuje i Abrami et al. (1995) koji navode da je pojedinac interpersonalno osposobljen ako zna da razumije i prihvati drugoga.
Istraživanje Mišćević- Kadijević (2009), odnosilo se na uticaj kooperativne nastave na trajnost znanja učenika primjenom eksperimentalne metode sa paralelnim grupama. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da u poređenju sa tradicionalnom nastavom (prirode i društva) primjena kooperativne nastave može da omogući trajno, deklarativno i proceduralno znanje. U nastavi je veoma bitno omogućiti učenicima da u formi organizovane saradnje do bitnih znanja dolaze što samostalnije jer u međusobnoj razmjeni iskustava, pogleda i ideja učenici su uviđali odgovore na pitanja šta predstavlja određeni pojam, već da ga uporede sa nekim drugim. Ovdje se jasno ističe međusobna zavisnost i razmjena iskustava a osnova razvoja interpersonalnih sposobnosti su upravo ovakve aktivnosti.
Rezultati istraživanja o kooperativnom učenju u mlađim razredima osnovne škole Džaferagić i Tomić (2011) pokazuju da je kooperativno učenje često primjenjivana strategija učenja u okviru svih nastavnih predmeta u mlađim razredima osnovne škole, da se u radu koriste različite strategije te da bi se u budućnosti trebalo pružiti intenzivniju podršku nadležnih stručnjaka i institucija u cilju nesmetane implementacije kooperativnog učenja u mlađim razredima osnovne škole.
Istraživanje o saradničkom učenju Bukara (2012) je pokazalo da učenici koji ranije nisu učestvovali u nastavi sada to čine vrlo rado nakon upotrebe saradničkog učenja. Obavljaju svoje zadatke i ono što je najvažnije uživaju u učenju novih lekcija. Takođe primjena kooperativnog učenja doprinosi osjećanju ravnopravnosti među učenicima bez obzira na njihove različitosti.
Prema predhodnim radovima vidljivo je da u saradničkom učenju rado učestvuju i nastavnici i učenici i da prepoznaju važnost i značaj kooperativnog učenja.

U radu Šimić-Šašić (2011) se prikazuju različiti aspekti interakcije nastavnik-učenik (poput komunikacije, metoda poučavanja, rukovođenja razrednim procesima, socijalno-emocionalnog odnosa, stila poučavanja i slično), teorije na kojima se temelje (npr. model interakcije nastavnik učenik, teorija samodeterminacije, teorija iskustvenog učenja, model stilova učenja i poučavanja Feldera i Silvermanove), načini mjerenja te neki mjerni instrumenti (poput Flandersove analize interakcije, inventara stila rukovođenja, upitnika nastavničke interakcije). U radu se iznose neke smjernice za buduća istraživanja koja bi trebala ispitati međuodnose različitih komponenti razredne interakcije, medijacijsku ulogu karakteristika učenika, te njihove kompleksne odnose s ishodima učenja. A svakako ovome bi se moglo i dodati uticaj kooperativnog učenja na interpersonalne sposobnosti učenika.
U pregledu teorijskih osnova suradničkog učenja Kadum-Bošnjak (2011), prikazuje suradničko učenje u nastavi, kao i elemente suradničkog učenja. Ukazuje se, nadalje, i na prednosti suradničkog učenja u nastavi. Posebno se ukazuje na modele organiziranja i strategije suradničkog učenja. Oganizacijom odgovarajućih modela svakako bi saradničko učenje još više uticalo na razvijanje interpersonalnih sposobnosti. Kurikulum i interakcija učenika odgovara individualnim različitostima svakog učenika, pa ga treba prilagoditi djetetovim razvojnim sposobnostima i interesima. To je interpersonalna komunikacija, puna nijansi, promišljanja i akcija, a u tom procesu subjekti djelujući i učeći jedni s drugima mijenjaju sebe i okruženje, kroz lični rast, razvoj i kroz kooperativno učenje.

ZAKLJUČAK

Stručnjaci i znanstvenici najčešće rade u timovima, sve rjeđe opstaju samostalni istraživači. Stoga je neophodno da se i učenici u nastavi pripremaju timski za svijet u kome će raditi. Kompetencije koje učenicima trebaju za cjeloživotno obrazovanje su upravo interpersonalne. Aktivnim učešćem učenika u školi, njegovim uključivanjem u proces saznavanja, lično konstruisanje znanja, njegovo preuzimanje odgovornosti za vlastito znanje omogućuje razvijanje njegovih interpersonalnih sposobnosti.
Ovdje se jasno uočava potreba za uvođenjem efikasnijih metoda u odgojno obrazovnom procesu među kojim se najviše ističe kooperativno učenje u kome je najvažnija interakcija, a to za sobom povlači i uspješan interpersonalni odnos. Samo iz kvalitetnog interpersonalnog odnosa mogu se razvijati interpersonalne sposobnosti učenika. U savremenoj nastavi se uglavnom insistira na interaktivnom odnosu nastavnik-učenik, učenik-učenik u kome osnovnu poziciju zauzima učenik, njegova zrela ličnost koja se pokazuje u kreativnosti, kritičkom mišljenju i toleranciji prema drugačijem. Prema dosta istraživanja utvrđeno je da kooperativni timovi postižu veće razine mišljenja i zadržavaju informacije duže od onih koji rade individualno. Dakle bitnost u tome i jest podijeljeno učenje koje daje učenicima priliku sudjelovati u raspravi, preuzimati odgovornost za svoje učenje, odlučivanje i rješavanje konflikta. Ukoliko ne postoji interpersonalno umijeće u grupi takve grupe ne mogu dobro funkcionisati. Učenici bi trebli raspolagati društvenim umijećima za suradnički rad kojim ih poučava učitelj, a ona uključuju vodstvo, odlučivanje, izgradnju povjerenja, komunikaciju i upravljanje sukobom. Interpersonalna umijeća koja se odaberu za poučavanje zavise o dobi učenika, a neka od njih su: lijepo ponašanje, upotreba lijepih

riječi (izvoli, hvala, molim) u svim situacijama, dijeljenje osjećaja, davanje i primanje različitih mišljenja, vrednovanje sebe i drugih, vođenje, komuniciranje, odlučivanje, izgradnja povjerenja i rješavanje sukoba. Kooperativno učenje treba biti jedno od rješenja koja nudi suvremena nastava. Da bi nastavnik mogao učeniku ponuditi takvo učenje neophodno je da on bude osposobljen i da se permanentno usavršava. Da li će kooperativno učenje biti uspješno a samim tim koliko će i da li će se razviti interpersonalne sposobnosti učenika zavisi, prije svega, od toga kako se pripremaju i struktuiraju uslovi u kojima će učenici raditi. Svaki mali korak u dobro obavljenom zadatku predstavlja poticaj i pruža sigurnost zadalji i uspješniji rad.

LITERATURA

1. Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S., & Howdwn, J. (1995). *Classroom Connections-Understanding and Using Coopeartive Learning*. Toronto, Montreal, Fort Worth, New York, Orlando, Philadelphia, San Diego, London, Sydney, Tokyo: Harcourt Brace.
2. Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola,* LII(15-16), 7-16.
3. Çiğdemoğlu, C., Kamil Yavuz K., & Kara A. (2014). *Heterogeneity in Classes: Cooperative Problem-Solving Activities through Cooperative Learning.* Atılım University, Department of Educational Sciences.
4. Dizdarević, D. (2012). Prednosti kooperativnog učenja. *Metodički obzori,* 7(16), 97-114.
5. Goleman, D. (1998). *Working with emotional Intelligence*. New York, Toronto, London, Sydbey, Auckland: Bantam Books.
6. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
7. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review,* 19, 15-29.
8. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). Toward a cooperative effort: A response to Slavin. *Educational Ledership,* 48, 80-81.
9. Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1994). An Overview of Cooperative Learning, in "Creativity and Collaborative Learning". *Brookes Press, Baltimore*. www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html
10. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi,* 19(1), 181-199.
11. Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing, cop.
12. Kirschner, F., Paas, F., & Kirschner, P. (2009). Individual and group-based learning from complex cognitive tasks: Effects on retention and transfer efficiency. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 306-314.
13. Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu: zbirka praktičnih primjera*. Zagreb: Educa.
14. Marzano, J., Pickering, R. J. & Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije: kako upotrijebiti devet najuspješnijih strategija*. Zagreb: Educa.
15. Miletić, J. (2007). Kooperativna ili saradnička nastava. *Obrazovna tehnologija*, 3, 60-74.
16. Mirošević Kudek, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija,* 20(2), 1-89.
17. Mišćević-Kadijević,G. (2009). Kooperativni pristup u nastavi i trajnost učeničkih znanja. *Nastava i vaspitanje,* 58(4), 499-508.

18. Mišćević-Kadijević,G. (2009). Uticaj različitih modaliteta kooperativnih oblika rada na usvajanje deklarativnih i proceduralnih znanja učenika (Elektronska verzija). Z*bornik instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 383-400.
19. Panitz, T. & Panitz, P. (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. In J. J. Forest (Ed.), *Issues Facing International Education*. NY: Garland Publishing.
20. Peko, A., Sablić, M., i Livazović, G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola,* LII(15-16), 17-27.
21. Ramos-Ford, V. & Gardner, H. (1991). Giftedness from a multiple intelligences perspective. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
22. Reić-Ercegovac, I., i Jukić, T. (2008). Suradničko učenje u razrednoj nastavi. *Život i škola,* 20(2), 69-80.
23. Roders P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
24. Selimović, H., i Tomić, R. (2011). *Pedagogija II*. Travnik: Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku.
25. Shimazoe, J. & Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding and overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*, 58, 52-57.
26. Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. (1997). Effects of Small-Group Learning on Undrgraduates in Science, Mathematics, Engineering and Technology: A Meta-Analysis. Paper presented at Annual Meeting of the Association for the Stady of Higher Education 22nd, Albuquerque, NM, November 6-9, URL: http://web16. epnet.com
27. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XX1 vijek*. Banja Luka: TT-Centar
28. Suzić,N. (2003). *Interaktivno učenje II.* Banja Luka: Teacher Training Centre: Trioprint Banja Luka.
29. Suzić, N. i saradnici (1999). *Interaktivno učenje*. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i UNICEF.
30. Šimić-Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije mjerenja. *Psihologijske teme,* 20(2), 23-260.
31. Ivanović, J., & Telek M. Törteli. (2014). Temelji diferencirane nastave I njezini organizacijski oblici. *Život i škola*, 60(1), 91-106.
32. Pai, H. H., Sears, D. A., & Maeda, Y. (2015). Effects of Small-Group Learning on Transfer: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 27(1), 79-102. DOI 10. 1007/s10648-014-9260-8
33. Tsay, M. & Brady, M. (2010). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78-89.

UTICAJ SPOLJAŠNJIH STRESORA NA PRENATALNI RAZVOJ KORTEKSA

THE INFLUENCE OF EXTERNAL STRESSERS ON PRENATAL DEVELOPMENT OF HUMAN CEREBRAL CORTEX

Dušan ZEČEVIĆ[1,2], Maša MARISAVLJEVIĆ[1,2], Miško SUBOTIĆ[1,2]
[1]Istraživačko-razvojni institut „Centar za unapređenje životnih aktivnosti“
[2]Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora „Đorđe Kostić“,
Beograd, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
Dosadašnja istraživanja su pokazala da prenatalni stres predstavja izvor epigenetskih mehanizama koji utiču na razvoj mozga ploda i predstavljaju rizik za emocionalnu disregulaciju i mentalne poremećaje u ranom detinjstvu, tokom života i kroz generacije. Stres je glavni faktor rizika životne sredine za nastanak psihijatrijskih bolesti i remeti funkcionisanje zrelog mozga u različitim oblicima. Prenatalni stres je povezan sa atipičnim obrascima emocija i ponašanja, i povećanim rizikom za psihijatrijske bolesti. Prenatalni stres prenosi svoj uticaj na razvoj fetusa kao i na ishod trudnoće kod odraslih potomaka, što dovodi do narušenog motoričkog i kognitivnog razvoja. Postoji dovoljno dokaza u životinjskim modelima, koji pokazuju da stres direktno deluje na hipotalamus-hipofizu-adrenalnu osu i njen hormonski odgovor preko kortizola, koji ima štetne efekte i kod majke i kod potomstva. U radu se razmatra uticaj stresogenih faktora na rani razvoj korteksa, posebno u periodu neurogeneze. Detaljno je prikazan tipičan razvoj cerebralnog korteksa, kao i atipične promene prouzrokovane faktorima stresa sa neurohemijskog i anatomo-fiziološkog aspekta. Poseban akcenat je stavljen na značaj i mogućnosti prenatalne stimulacije s ciljem prevazilaženja uticaja stresogenih faktora i prevencije invalidizacije dece u ranom razvojnom periodu.

Ključne reči: prenatalni razvoj, stres, neurogeneza, korteks, prenatalna stimulacija

ABSTRACT
Previous research has shown that prenatal stress is the source of epigenetic mechanisms that affect the development of the fetal brain and pose a risk to emotional regulation and mental disorders in early childhood, through life and through generations. Stress is the main risk factor for development of psychiatric illnesses and may disrupt the functioning of the mature brain in various forms. Prenatal stress is associated with atypical patterns of emotion and behavior, and with increased risk for psychiatric illness. Prenatal stress transmits its influence on the fetal development as well as on the pregnancy outcome in adult offspring which leads to disturbed motor and cognitive development. There is sufficient evidence in animal models which points that stress directly acts to the hypothalamus-pituitary-adrenal axis and her hormone responses through cortisol, which has harmful effects both in mothers and offspring. The study deals with the influence of stress factors on early cortical development, especially in the period of neurogenesis. A typical development of cerebral cortex, as well as atypical changes caused by stress factors at neurochemical and anatomic-physiological levels are presented in the study. Special emphasis was placed on the importance and possibilities of prenatal stimulation which aim is to overcome the influence of stress factors and to prevent the invalidation of children in early developmental period.

Key words: prenatal development, stress, neurogenesis, cortex, prenatal stimulation

PRENATALNI RAZVOJ

Savremeni napredak u tehnološkom razvoju, posebno na polju ultrazvučne dijagnostike, obezbedio je bolji uvid u prenatalni period razvoja ljudske jedinke. Napredak u dijagnostici i terapiji tokom fetalnog života dovodi do formiranja nove slike o fetusu uz tendenciju razvoja metoda za prenatalne intervencije, kojima se mogu sprečiti ili otkloniti neka oboljenja i poremećaji u razvoju jedinke (Jeličić, 2007).
Prenatalni ili intrauterini period se odnosi na razvoj ploda od oplođenja do porođaja, i traje do 40. nedelje gestacije ili 10 lunarnih meseci. Tokom ovog perioda dolazi do intenzivnog anatomskog i funkcionalnog razvijanja organa i sistema, što omogućava novorođenčetu elementarno biološko funkcionisanje. Jedinstveno ljudsko biće nastaće kao rezultat kombinacije gena koji nose nasledne osobine oba roditelja. Naime, oplođenje ili koncepcija podrazumeva dva sukcesivna procesa koji se u to vreme odigravaju u polnim organima žene: prodiranje spermatozoida u jajnu ćeliju ili impregnaciju, i stapanje jedara spermatozoida i jajne ćelije ili konjugaciju, (Mladenović, Mladenović Bogdanović i Mladenović Mihailović, 2001).
Kada se spoje muška i ženska polna ćelija nastaje oplođena jajna ćelija ili zigot, sa 23 para hromozoma – 46 hromozoma, u kojima se nalaze nasledni činioci oba roditelja. Od momenta usađivanja oplođene jajne ćelije u deciduu materice nastaje trudnoća, a u usađenoj formaciji nastaloj od jajne ćelije uskoro se forimira začetak (embrion). Iako postoje izvesne neujednačenosti u gledištima o početku i trajanju embriogeneze, najveći broj autora smatra da ona počinje u četvrtoj, a završava se u osmoj nedelji života ploda. U tom period se izdiferenciraju svi glavni organi čoveka, a krajem drugog meseca i morfogeneza je uglavnom završena (Kurjak i sar., 1989).
Plodom (fetusom) nazivamo začetak posle trećeg meseca trudnoće kada je organogeneza u potpunosti završena. U fetalnom periodu rast i razvoj ploda su najizraženiji, dok je dalja diferencijacija tkiva manje izražena. Istovremeno sa rastom i razvojem ploda u intrauterinom životu postepeno otpočinju u izvesnoj meri i funkcije pojedinih organa ploda (Dobrijević, 2011).
Razvoj embriona i fetusa prikazaćemo u najopštijim crtama. Prvog dana dolazi do spajanja muške i ženske polne ćelije. Od 10. do. 14. dana embrion u razvoju signalizira svoje prisustvo putem placentarne hemije i hormona, zbog čega majka nema menstruaciju. Mozak, kičmena moždina i nervni sistem, formiraju se između 20.i 21.dana. Srce počinje da kuca. Nakon 30. dana embrion je 10 000 veći od oplođenog jajeta, i rapidno se razvija. Srce pumpa povećane količine krvi kroz cirkulatorni sistem. 35. dana se razlikuju pet prstiju na šaci, dok se moždani talasi mogu detektovati i snimiti 40. dana. U osmoj nedelji je razvijeno sve što ima odrasla osoba. Svi glavni organi rade: srce, mozak, pluća, bubrezi, gastrointestinalni mada nisu potpuno razvijeni. Fetus odgovara na dodir, iako majka ne može da oseti pokrete pre četvrtog ili petog meseca. U 10. nedelji uterus se povećao za duplu veličinu, a fetus može da žmirka, guta i nabora čelo. U 20. nedelji prošlo je pola trudnoće i fetus je 25 cm dugačak. Majka definitivno oseća pokrete fetusa. Ako je zvuk naročito glasan ili iznenadan, fetus može da poskoči. U 25. nedelji fetus koristi četiri čula: vid, sluh, ukus, dodir. On sada prepoznaje majčin glas i ritam otkucaja njegovog srca se promeni kada čuje majku. U 27. nedelji fetus može da otvori svoje očne duplje i posmatra okolo. Ako sada dođe do prevremenog porođaja, teorijski novorođena beba je sposobna za

vanmaterični život. U praksi veoma mali broj takve novorođenčadi, i pored brižljive nege, može da se održi u životu. U 36. nedelji plod je gotovo spreman za svet, te ako dođe do porođaja postoje velike šanse da se brižljivom negom takvo novorođenče odneguje i očuva. U 40. nedelji svi za život važni organi su dobro razvijeni i osposobljeni za normalnu funkciju, zbog čega takva novorođenčad uz dobru negu imaju normalan postanatalni život (Dobrijević, 2011).

RIZIKO FAKTORI U TRUDNOĆI

Uslovi pod kojima se odvija intrauterine razvoj, kao i uticaji tokom porođaja i u period posle porođaja, učestvuju u stvaranju bazičnog kapaciteta organizma deteta koji ono nosi rođenjem, a od koga zavisi razvoj njegovih daljih sposobnosti primanja i korišćenja uticaja spoljašnje sredine (Barlov, Jeličić, Sovilj, & Vujović 2007).
Razvoj ljudske jedinke se odvija pod dejstvom mnogobrojnih faktora i zavisi od interakcije biološke osnove i sredinskih uticaja. Taj razvoj može biti izložen i dejstvu štetnih činilaca za koje se zna da značajno uvećavaju mogućnost pojave odstupanja od normalnog razvoja. Oni mogu biti biološki i sredinski (Marković, 1998).
Intrauterini razvoj takođe može biti afektiran dejstvom bioloških i sredinskih faktora. Mnogo je faktora koji utiču na plod tokom trudnoće. Jedan od važnijih jeste zdravstveno stanje majke koje se odnosi na opterećenja pre ili u toku trudnoće. Emocionalno stanje majke je takođe značajan predictor toka trudnoće i odražava se na celokupni razvoj fetusa. Eksperimentalno je dokazan da pozitivne emocije majke pozitivno utiču na kasniji rast, reagovanje i inteligenciju deteta. Tako, emotivna prenatalna stimulacija muzikom poboljšava razvoj fetusa (Panthuraamphorn, 1993). Sa druge strane, izloženost majke stresu i toksinima dovodi do male telesne težine pri porođaju, povećane smrtnosti novorođenčadi, infekcija respiratornih organa i redukovanog kognitivnog razvoja (Verny, 1994). Emotivni stres majke prouzrokuje biohemijske disbalanse, što za posledicu ima porast adrenokortikotropnih hormona (ACTH), kortizona, hipofiznog hormona rasta, kateholamina i nivoa glikogena. Majčin stres se povezuje i sa oštećenjem hipotalamusa fetusa. Emocije majke se direktno mogu preneti hormonima u krv nerođene bebe, a onda u receptore DNK u ćelijama koje uključuju i isključuju gene, pa na taj način programiraju stres direktno u mozgu deteta. Ovaj poremećaj balansa majčinih hormona može prouzrokovati ozbiljne emotivne probleme fetusa (Joffe et al., 1985).
Ostali neželjeni činioci sa negativnim posledicama po razvoj ploda tokom trudnoće su: loša ishrana majke, konzumiranje droga i alkohola, trovanja, oštećenja hemijskim materijama i lekovima, radijacije i trauma. Za dete čiji je organizam bio izložen jednom ili većem broju stresova tokom prenatalnog, perinatalnog i postnatalnog perioda, kaže se da je imalo razvojni rizik i popularno se naziva „rizično dete“ (Marković, 1998).
U visokorizičnu grupu dece ubrajaju se deca rođena pre 37. ili posle 42. nedelje gestacije, sa porođajnom težinom manjom od 2500g i niskim apgar skorom, kao i ona koja imaju odstupanja u razvoju na koja utiču: infekcije, bolesti i stanja majke u trudnoći, teški socijalni problemi i stresna stanja majke tokom trudnoće, starost majke, višestruka trudnoća i mnogobrojne prenatalne traume (Nelson, 1983).

Možemo zaključiti da riziko faktori prem tokom i posle porođaja u velikoj meri utiču na razvoj ljudske jedinke u prenatalnom i ranom postnatalnom period, što se odražava na celokupan razvoj ličnosti, kao i na razvoj govora i jezika, kao najsloženije psihofiziološke funkcije ljudskog organizma (Barlov et al., 2007).

NORMALAN RAZVOJ CEREBRALNOG KORTEKSA

Cerebralni korteks sisara je kompleksne laminarne strukture koja sadrži raznolikost neurona i bogatu lokalnu i spoljašnju vezu. Nagli porast veličine hemisfera tokom evolucije sisara je u korelaciji sa povećanjem bihejvioralnih i kognitivnih kapaciteta. Na ljudskom korteksu počiva naša percepcija, memorija, mišljenje i jezik. Kod svih sisara, neokorteks se formira na spoljašnjoj površini embrionalne cerebralne vezikule, na rostralnom kraju nervne cevi, migracijom neurona iz proliferativnih regiona cerebralne ventrikule. Kod ljudi nervna cev se zatvara 30. dana embrionalnog razvoja.
U ranom embrionu (deveti dan embrionalnog razvoja kod miša) ekspanzija rostralnog domena neuralne cevi dovodi do razvića dve vezikule telencefalona. Dorzalnu polovinu ovih vezikula čini primordium cerebralnog korteksa koji je molekularno specifičan. U ovoj fazi, kortikalni primordijum se isključivo sastoji od monosloja neuroepitelnih stem ćelija (engl. *neural stem neuroepithelial cells-NEC*). NEC ćelije su veoma polarizovane i vezane su međusobno adherentno i čvrstim vezama na apikalnom nivou (unutrašnja površina telencefaličnih vezikula). One pomeraju svoje ćelijsko jedro između apikalne i bazalne strane neuroepitela u koordinaciji sa ćelijskim ciklusom: bazalni-usmereni pokret tokom G1, bazalni položaj tokom S-faze, apikalno-direktno kretanje tokom G2 i mitoza na apikalnoj površini. Ovo ciklično kretanje se naziva interkinetična nuklearna migracija. Ona je potpuno je asinhronična između NEC ćelija i određuje izgled neuroepitela. Ove ćelije prolaze kroz simetričnu samo-amplifikativnu podelu, pri čemu svaka podela generiše dve NEC ćerke ćelije, i eksponencijalno povećava njihov broj.
NEC ćelije su progenitorske ćelije moždanog korteksa i njihov broj određuje broj neurogenih progenitorskih ćelijskih derivata i konačan broj kortikalnih neurona, i stoga, imaju fundamentalni uticaj na veličinu zrelog cerebralnog korteksa. Shodno tome, već u ovoj ranoj fazi, veličina telencefalonskih vezikula je mnogo veća u ljudskom embrionu nego kod miša, odražavajući značajne razlike u veličini neuroepitela kao posledica postojanja različitih NEC ćelija. Broj NEC ćelija može biti povećan usled dužeg vremenskog perioda njihove samo-amplifikacije i usled odlaganja početka neurogeneze, kao što postoji kod primata u odnosu na glodare. Značaj povećanja broja NEC na veličinu korteksa je eksperimentalno pokazano kod miša, gde broj NEC ćelija u korteksu embriona može biti povećan njihovim ponovnim ulaskom u ćelijski ciklus ili sprečavanjem programirane ćelijske smrti. U oba slučaja, povećanje broja NEC ćelija dovodi do ekspanzije površine neuroepitela.

PROLIFERACIJA I NEUROGENEZA

Neposredno pre početka neurogeneze, NEC ćelije počinju da gube čvrste veze i počinju da stiču karakteristike tipične glijalne ćelije, uključujući ekspresiju lipid-vezujućeg proteina (eng. *brain lipid-binding protein-BLBP*), vimentina, i Pax6,

postajući tako apikalno radijalne glijalne ćelije (eng. *apical radial glial cells aRGCs*). Kao i NEC, aRGC ćelije prolaze kroz interkinetičke nuklearne migracije, dele se na gornjoj površini korteksa tokom razvoja i, u ovoj ranoj fazi (E10 kod miša), takođe prolaze kroz samo - amplifikovane podele.
aRGC ćelije postepeno počinju asimetrično da se dele da bi generisale jedan aRGC I jednu drugačiju ćeliju. Ove nove ćelije se akumuliraju na bazalnoj strani kortikalnog primordijuma, dok ćelijska tela aRGC ćelija ostaju na apikalnoj strani, formirajući ventrikularnu zonu (VZ). Sa akumulacijom ćelija iznad VZ, bazalni nastavak aRGC ćelija se izdužuje ostajući vezan za bazalne lamine i nastaje radijalno glijalno vlakno. Asimetrična podela aRGC ćelija generiše a) jednu aRGC ćeliju, i jedan neuron ili b) jednu aRGC ćeliju i jednu intermedijalnu progenitorsku ćeliju (eng. intermediate progenitor cell-IPC). IPC su sekundarne progenitorske ćelije bez apikalno-bazalnog polariteta koje ne prolaze interkinetičku nuklearnu migraciju i dele se bazalno od VZ, u subventrikularnoj zoni (SVZ), tj. suprotno od aRGC ćelija. Ove ćelije eksprimiraju transkripcioni faktor Tbr2.

PRENATALNA IZLOŽENOST MOZGA NA RAZLIČITE TIPOVE STRESA

Izloženost mozga na različite vrste stresa tokom prenatalnog razvoja povećava rizik za nastanak neuropsihijatrijskih poremećaja poput autizma, poremećaja pažnje sa hiperaktivnošću (eng. Attention Deficit Hyperactivity Disorder-ADHD) i shizofrenije. Čak i suptilne perturbacije u stresnoj životnoj sredini u cerebralnom korteksu narušavaju kognitivne i memorijske funkcije.
Kako je već rečeno, razvoj cerebralnog korteksa se sastoji od vrlo zamršenih kompleksnih koraka uključujući proliferaciju, diferencijaciju nervnih progenitorskih ćelija, neuronsku migraciju i sazrevanje i može biti narušena izlaganjem stresnoj životnoj sredini.
Alkohol je poznat kao jedan od najčešćih oblika prenatalnog stresa životne sredine, i prenatalna izloženost alkoholom je kategorisana pod pojmom „fetalni alkoholni spektar poremećaja“ (engl. *Fetal Alcohol Spectrum Disorder-FASD*). FASD pacijenti pokazuju veće stope komorbiditeta sa različitim tipovima neuropsihijatrijskih problema, ADHD-aiepilepsijom. Histološka analiza kod FASD pacijenata dokumentuje različite anomalije u mozgu, uključujući heterotopije, mikrocefaliju, hidrocefaliju i agenezu korpus kalozuma.
Studije na životinjama otkrile su da izlaganje fetusa alkoholom posebno pogađa razvoj cerebralnog korteksa, na nivou razlicitih ćelijskih procesa uključujući proliferaciju, diferencijaciju, apoptozu, migraciju, sinaptogenezu i dendritogenezu, u zavisnosti od vremena izlaganja.
Glodari i ne-humani modeli primata koji su izloženi stresu, uključujući hipoksiju, lekove kao što su kokain i teški metali, poput metil-žive, su pokazali da ovi faktori izazivaju slične strukturne anomalije u korteksu i slična abnormalna ponašanja. Ovi nalazi ukazuju na to da različiti izazovi životne sredine imaju zajednički uticajna kortikalni razvoj, što rezultira sličnim fenotipovima.

STRES-REAGUJUĆA SIGNALIZACIJA

Na osnovu dosadašnjih saznanja pomoću prokariota, geni koji reaguju (ili povećanjem ili smanjenjem ekspresije) na stresno okruženje se mogu svrstati uglavnom u dve grupe. Prva grupa se sastoji od gena koji odmah ispoljavaju izmenjenu ekspresiju nakon izlaganja stresu. Druga grupa se sastoji od gena koji pokazuju izmenjene ekspresije profila samo nakon izlaganja na specifične vrste stresa.
Ćelijski stres aktivira višestruke signalne puteve koji su dobro pozicionirani da održavaju homeostazu nakon naglih promena u životnoj sredini. Ovi signalni putevi i geni obuhvataju molekularne kodirajuće gene, gene uključene u proteinske odgovore: Mitogen-aktivirana proteinska kinaza (MAPK) i GADD45 signalni put, Growth Arrestand DNA Damage 45, HSP put (eng. The Heat Shock Protein) kao glavni molekularni signalni putevi, koji se aktiviraju kao molekularna reakcija na različite vrste sredinskog stresa, uključujući i alkohol, toplotu, teške metale i virusne infekcije.
Istraživanjena miševima sa delecijom Hsf1 gena, (Hsf1 knockout), kanonični transkripcioni factor koji kontroliše transkripciju HSP gena, je otkrilo da je aktiviranje ove signalizacije potrebno da bi se smanjio rizik nastanka kortikalnih malformacija, poput heterotopije, male veličine mozga, nakon prenatalne izloženosti različitim vrstama stresa životne sredine, smanjujući rizik od nastanka epilepsije. Histološka analiza odmah nakon prenatalne izloženosti stresu je pokazala da je povećanje ovih kortikalnih malformacija kod Hsf1 knockout miševa, uzrok povećanja smrti ćelija, što ukazuje na ulogu Hsf1 u ćelijskoj zaštiti od stresa. Studije na miševima su pokazale da će rano oštećenje mozga, tačnije bele mase, koja je posledica perinatalne hipoksije kod novorođenčadi sa malom porođajnom masom, predstavljati visok faktor rizika za smrtnost novorođenčeta ili će izazvati motoričke, senzorne, bihejvioralne i kognitivne poremećaje.

ĆELIJSKA SMRT

Poslednju fazu u procesu razvića predstavlja ćelijska smrt, kao normalna biološka pojava. U većini slučajeva se odvija kada neuroni zauzmu svoja definitivna mesta u nervnoj strukturi i počnu da šalju aksone prema cilju. Naime, u fazi proliferacije povećava se broj neurona, a po dolasku neurona na njihova odredišta taj broj počinje da opada. Kod odrasle jedinke, broj neurona se ustaljuje na određenom nivou (plato) i ponovo će opadati tek u starosti. Od ukupnog broja stvorenih neurona, koji je uvek veći od onog potrebnog za normalnu funkciju nervnog sistema, selektivno će biti eliminisani oni neuroni čiji se aksoni nađu na pogrešnoj teritoriji ili oni koji u kompeticiji sa drugim aksonima izgube (Zečević, 1990).

ZAKLJUČAK

Postoji shvatanje o značaju ranih događaja u razvoju mozga za nastanak patofizioloških psihijatrijskih poremećaja. Dosadašnja istraživanja su pokazala da prenatalni stres predstavlja izvor epigenetskih mehanizama koji utiču na razvoj mozga ploda i predstavljaju rizik za emocionalnu disregulaciju i mentalne poremećaje tokom života i kroz generacije. Genetski faktori prethodno povezani sa zrelom disfunkcijom

mozga kod pacijenata imaju važnu ulogu u razvoju raznih bolesti. Sredinske promene koje se dešavaju tokom ranih perioda razvoja takođe su faktori rizika za kasnije psihopatologije. Stres je glavni faktor rizika životne sredine za nastanak psihijatrijskih bolesti i remeti funkcionisanje zrelog mozga u različitim oblicima. Kao i kod genetskih faktora, stres u toku embrionalnog razvoja je važan kod psihopatologije kao i kada interaguje sa zrelim mozgom. Posebno, prenatalni stres je povezan sa atipičnim obrascima emocija i ponašanja, i povećanim rizikom za psihijatrijske bolesti. Prenatalni stres prenosi svoj uticaj na razvoj fetusa kao i na ishod trudnoće kod odraslih potomaka, što dovodi do narušenog motoričkog i kognitivnog razvoja. Postoje dovoljno dokaza u životinjskim modelima, koji pokazuju da stres direktno reaguje na hipotalamus-hipofizu-adrenalnu osu i njen hormonski odgovor preko kortizola, koji ima štetne efekte i kod majke i kod potomstva.

Promene u broju ćelija i maturaciji kroz izmenjenu proliferaciju, migraciju i diferencijaciju može da dovede do perzistentnih uticaja na funkcionisanje mozga u različitim vremenskim periodima.

Majčinski uticaj u interakciji sa programiranim događajima tokom razvoja, kao i prenatalni stres mogu imati uticaj na razvoj i funkcionisanje nervnog sistema. Efekti prenatalnog stresa mogu biti aktivacija hormonskih receptora koji deluju direktno na gensku ekspresiju preko svojih transkripcionih faktora ili putem direktnog uticaja maternalnih signalnih proteina, proizvedenih kao odgovor na stres, na ćelijsko funkcionisanje mozga potomaka, što može uključivati epigenetske promene. Kao rezultat ovih uglavnom nepoznatih molekularnih mehanizama, prenatalni stres ima efekte na cerebelarnu i hipokampalnu neuronsku proliferaciju, preživljavanje i diferencijaciju.

Sve veći broj istraživanja prenatalnog razvoja odnosi se na fetalno učenje i memoriju, rana embrionalna pamćenja, ličnost, temperament fetusa, emocionalne modele jedinki u odnosu na majčin odnos prema fetusu tokom trudnoće.

LITERATURA

1. Barlov, I., Jeličić, LJ., Sovilj, M., i Vujović, M. (2007). *Influence of risk factors during pregnancy on speech and language development*. The 17th International Congress of the International Society of Pre-and Perinatal Psychology & Medicine, Proceeding, Moscow, Russia; (pp. 172-177).
2. Dobrijević, LJ. N. (2011). Prenatalni slušni skrining u funkciji predikcije psihofiziološkog razvoja deteta. U LJ. N. Dobrijević (Ur.), *Razvoj deteta* (7-62). Beograd: CUŽA-IEFPG.
3. Jeličić, LJ. (2007). *Prenatalni slušni skrining*. Beograd: Draslar Partner.
4. Joffe, L.S. et al. (1985). *Biobehavioral Antecendents in the Development of Infant-Mother Attachment*. In Martin reite and tiffany Fields (Eds.), The Psychobiology of Attachment and Separation. New York: Academic Press, pp. 334.
5. Kurjak, A. (1989). *Ginekologija i perinatologija*. Zagreb: Naprijed.
6. Marković, M. (1998). *Razvojne sposobnosti prevremeno rođene dece*. Beograd: Big štampa.
7. Mladenović, D., Mladenović Bogdanović, Z., & Mladenović Mihailović, A. (2001). *Ginekologija i akušerstvo*. Beograd: ZUNS.
8. Nelson, W. E. (1983). *Nelson Textbook of Pediatrics*; 12th edition. WB Saunders Company.

9. Panthuraamphorn, C. (1993). Prenatal Infant Stimulation Program. In T. Blum. (Ed.), *Prenatal Preception, leraning and bonding* (pp. 187-220). Berlin & Hong Kong: Leonardo Publishing.
10. Verny, T. R. (1994). *Womb Ecology-World Ecology*. Talk delivered at 2nd World Congress for Prenatal Education, Athens, Greece.
11. Zečević, N. (1990). *Neurobiologija razvića*. Beograd: Naučna knjiga.

RODITELJSTVO I ŠKOLSKI USPJEH DJETETA

PARENTING AND SCHOOL SUCCESS OF A CHILD

Haris JAŠAREVIĆ[1], Vernesa JAŠAREVIĆ[1], Zehrina SELIMOVIĆ[2]
[1]Osnovna škola „Han Bila“, Han Bila, Bosna i Hercegovina
[2]Osnovna škola „Travnik“, Travniku, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT
Porodica igra značajnu ulogu u odgoju i obrazovanju djeteta. Njena uloga je nezamjenljiva u predškolskom periodu, a polaskom djeteta u školu u mnogome njegov uspjeh zavisi upravo od roditeljske pomoći u učenju. Ta pomoć se ogleda u instrukcijama djetetu kako u kognitivnom tako i u emocionalnom i socijalnom pogledu što rezultira boljim školskim uspjehom. Osnovni cilj našeg rada je teorijski predstaviti roditeljske varijable koje direktno utiču na kvalitet instrukcije a samim time i na postignuće djeteta. Teorijska analiza je pokazala da je porodična klima bitan faktor u razvoju djeteta, a samin tim i u školskom uspjeha djeteta. Kao bitni faktori u školskoim postignuću se izdvajaju i roditeljska uključenost u radu na školskim obavezama, vrednovanja školske uspješnosti djeteta, značenje školske ocjene kao kvantitativne i kvalitativne mjere uspješnosti, odnos između porodice i škole, i naravno odnos roditelja prema djeci. Kako bi dobili potpuniju sliku kandidranog problema analizirali smo i roditeljsku motivacijau djece u školskom učenju. Navedeni faktori su samo jedan dio ove problematike i predstavljaju smjernice za dalja istraživanja uloge roditelja u školskom uspjehu djece.

Ključne riječi: porodica, odgoj, uspjeh, roditelji, učenik, nastavnik, saradnja, komunikacija, interakcija, nastava, škola i timski rad

ABSTRACT
A family plays a very important role in upbringing and education of a child. Its role is almost irreplaceable during pre-school period and when the child starts the school his school success actually depends on his parents' help or assistance in learning and adapting to school. That help is actually giving instructions to their child in cognitive, emotional and social aspect that eventually results in better school success. The main aim of this paper is theoretically introduce parent's variables that directly affects the quality of instructions and therefore the success of the child. Very important factors in school success or achievment are involving of parents in working on school duties, evaluation of school success of a child, the significance of a school grade as a quantitative and qualitative measure of success, relationship between school and parents and of course relationship between parents and child. In order to get proper picture of this issue we have analysed parents' motivation of child in school learning. All these factors are just one small part of this issue and they are guidelines for further investigation of parents'role in school success of the child.

Key words: family, upbringing, success, parents, pupil, teacher, cooperation, communication, interaction, teaching process, school, team work

UVOD

Porodica je osnovna i najznačajnija institucija u svakom društvu. Prilagođavanje u životu djeteta zavisi od okruženja u kojem dijete odrasta. Škola i porodica za djecu čine značajan dio tog okruženja. Nema sumnje da je porodica osnovna i najznačajnija

institucija u svakom društvu. Ona je podjednako značajna kako sa stanovišta društva, tako i sa stanovišta razvoja pojedinca. Dječija iskustva u porodici uveliko određuju kasnije prilagođavanje u životu i radu. Uloga porodice se ogleda u odgoju i obrazovanju, jer ona treba da stvori uslove za kontinuirani razvoj djeteta, kao: kognitivnog, emocionalnog, socijalnog i radno-akcionog bića u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima.

Odnosi između roditelja i djece počinju rođenjem djeteta, razvijaju se tokom njegovog boravka u roditeljskom domu, a traju cijelog života. Kvalitet odnosa roditelja i djece zavisi od odnosa roditelja međusobno, odnosa prema djeci, kao i svih članova porodice međusobno i prema djeci. Porodični odnosi bitno utiču na školski uspjeh djeteta. Ti odnosi se manifestuju kroz roditeljsku pomoć djeci u školskom učenju. Roditelji koji pridaju veću pažnju roditeljskoj instrukciji umnogome će pomoći djetetu da lakše savlada nastavne sadržaje, od roditelja koji manje vrednuju ovaj oblik pomoći.

Porodica i škola predstavljaju društveno-historijsku promjenljivu kategoriju i sa razvojem društva, nauke, tehnike i tehnologije njihova uloga se mijenja, a u određenom smislu i povećava, pa je zbog toga saradnja porodice i škole u odgojno-obrazovnom radu u društvenom životu u cjelini, neizostavna. Saradnja porodice i škole bitno određuje školsko postignuće te od kvaliteta te saradnje zavise i kvalitet roditeljske instrukcije, jer škola je ta koja kroz razne vidove komunikacije sa roditeljima može da im omogući sticanje određenih znanja vezanih za pomoć djeci u školskom učenju.

Bitan faktor školskog uspjeha djeteta je i motivacija. Od stepena motivisanosti djece za učenje zavisi i njihov uspjeh, ali i odnos sa roditeljima. Prezentovani su načini pomoći roditelja djeci u cilju njihove motivacije za traženje pomoći, ali i motivacije uopšte kao pokretača za akciju koji dovode do nekog rezultata.

RODITELJSTVO I ŠKOLSKI USPJEH DJETETA

Razvoj ličnosti djeteta, njegovo ponašanje i osjećanja uslovljena su međusobno povezanim činiocima nasljeđa i društvene sredine. Među činiocima društvene sredine posebno se ukazuje na značaj porodice i škole, sobzirom na to da dijete najveći dio vremena provodi u krugu porodice i škole. „Škola i porodica su dva međusobno povezana sistema i njihov zajednički član je dijete“ (Mikuš-Kos, 2005, str. 85). Otuda je važno ukazati na neophodnost saradnje i koordinaciju aktivnosti ovih dvaju značajnih činilaca, radi što uspješnijeg ostvarivanja jedinstvenog cilja odgoja i stvaranja uslova za optimalan razvoj ličnosti djeteta u cjelini.

Da bi se moglo govoriti o roditeljstvu i porodici, potrebno je prethodno dati pojmovno određenje. „Roditeljstvo je širi pojam od porodičnog odgoja“ (Suzić, Tunjić, 2001, str. 43-57). Ono se može posmatrati sa svrhom određivanja povoljnih i nepovoljnih uticaja roditelja na dijete, na njegove razvojne rezultate ali i uticaja djeteta na roditelja. Dakle, roditeljstvo obuhvata „kompletan interpersonalni odnos roditelja i djece, kompletnu brigu za reprodukciju vrste, za potomstvo, za socijalni status i ulogu, za opstanak u savremenoj civilizaciji“ (ibidem, str. 43-57).

„Porodica je društvena grupa istorijski promjenljivoga oblika u čijim okvirima se odvijaju procesi reprodukcije društvenih individua; proces prirodne reprodukcije koji podrazumijeva rađanje, odrastanje i umiranje ljudskih individua, s jedne strane, i proces njihove društveno–kulturne reprodukcije, sa druge strane, koji se odvija kroz

proces socijalizacije–individualizacije i zaštite psiho-socijalne stabilnosti i integriteta odraslih pojedinaca.“ (Potkonjak i Šimleša, 1989, str. 219). Mada će se u ovom radu upotrebljavati i pojam porodice i obitelji kao sinonimi bitno je utvrditi etimologiju ovih pojmova. „Etimološki pojam obitelj izveden je iz *obitavati* - tj. živjeti zajedno. U etimologiji porodice nalazi se *porod,* tj. biološko ili krvno srodstvo kao osnova zajedničkog života. Isključivo upotrebom pojma porodicaeliminisali bi znatan broj zajednica koje se ne sastoje od oba biološka roditelja (razvedeni, ponovo oženjeni ili udati), koje se ne sastoje uopće od bioloških roditelja i njihove djece (adaptivne obitelji), koje nikada nisu imale muža-oca (neudate majke) ili obitelji kojima su djeca privremeno povjerena odgovarajućom zakonskom mjerom (hraniteljske obitelji)“ (Pašalić-Kreso, 2004 str. 44). Teško da se mogu ovakve obiteljske situacije obuhvatiti ili „prekriti“ pojmom porodica. Zbog toga je prihvatljiv pojam obitelji koji u sebe uključuje zajednicu u kojoj njeni članovi žive zajedno.

Porodična klima je bitan faktor u razvoju djeteta. Naime, u porodici dijete uspostavlja prve emocionalne i socijalne kontakte i od toga kakvi će ti kontakti biti, pozitivni ili negativni, zavisi integracija djeteta u grupu vršnjaka i širu socijalnu okolinu. „Obiteljska klima i iskustvo koje dijete stiče u njoj ostavljaju veliki trag na ličnost djeteta i njihov razvoj. Djetetu je neophodan model i autoritet koji će ga voditi i omogućiti mu zdrav razvoj. Taj model su prije svega roditelji“ (Tomić, 2008, str. 45). Zbog svoje emocionalne povezanosti sa djecom roditelji su i najuticajniji odgajatelji. Porodica je ta koja oblikuje dijete, njegov karakter, navike, oblike ponašanja, i najjače djeluje na mlađem školskom uzrastu. Da bi se dijete pravilno razvijalo, potrebno je međusobno uvažavanje i poštovanje roditelja i djece jednih prema drugima. Međutim, često se dešava da se roditelji razlikuju kada je u pitanju djetetovo vaspitanje i obrazovanja, što može rezultirati dječijom emocionalnom nestabilnošću, ali i neuspjehom u školi, jer dijete ne može samostalno procijeniti koji je od roditelja u pravu. „U tome ima tako velikih razlika da je čest slučaj da bračni drugovi, roditelji istog djeteta, imaju potpuno različit pogled na vaspitanje, šta djetetu treba, a šta ne dozvoljavati, šta se od njega može ili mora zahtijevati“ (Prodanović, 2000, str. 12).

Pored neslaganja u odgoju i obrazovanju djeteta, poremećeni porodični odnosi roditelja utiču i na pružanje ljubavi roditelja prema djeci, što se manifestuje u postupcima koji nisu prožeti ljubavlju. „Želio bih istaknuti da nikada nisam sretao roditelje koji ne vole svoju djecu, niti djeca koji nisu privržena svojim roditeljima. No, ono s čim se jesam susreo- djeca su i roditelji koji ne umiju pretvoriti svoje uzajamne osjećaje ljubavi u postupke pune ljubavi“ (Juul, 1996, pp. 12). Ovdje je važno napomenuti da je za djetetov uspjeh u školi veoma važno ako su roditelji slažu, usaglašavaju stavove i odnose i ako su emocionalno stabilni i socijalno zreli i ako su njihovi postupci prožeti ljubavlju prema djetetu. Roditelj je u ulozi da pruži pomoć djetetu, ali i učiteljima u cjelini. Njegove ideje i savjeti, vezani za dijete, mogu pomoći učitelju u vaspitno-obrazovnom procesu.

Uspjeh učenika u školi je veoma bitan faktor u razvoju djeteta. Da bi dijete postiglo što bolji uspjeh, potrebna je roditeljska uključenost u radu na školskim obavezama. Roditelji su svakako najuticajniji odgajatelji i od njihove vaspitne uloge zavisi uspjeh djeteta. Ako roditelji nisu dobri, neće biti ni dobrog odgoja. Roditelji mogu pružiti pomoć svom djetetu u savladavanju školskog gradiva. Međutim, često to ne čine, razloga ima više, a svakako da je najveći to što roditelji nisu stručno osposobljeni za

pružanje pomoći, zbog toga roditelje treba edukovati za instrukcije svojoj djeci. Osim toga, bitan je i način, ali i vrijeme ovog uključivanja. Roditelji u pravilu počinju sa instrukcijama veoma rano, još od učenja prvih slova i brojeva. Nažalost, ti prvi počeci instrukcije su usljed nepoznavanja načina rada svedeni na prinude umjesto da budu propraćeno igrom. Djeca sa svojim roditeljima značajan dio zajedničkog vremena provode u aktivnostima, raspravama, razgovorima i dogovorima vezanim za školski rad. U tim je situacijama korisno da roditelj ima saznanje o tome koja su njegova ponašanja za dijete podsticajna, a koja sigurno neće doprinijeti boljem školskom uspjehu i razvoju djeteta.

Polaskom djeteta u školu, porodica se usmjerava na interakciju sa institucijama školskog sistema u koje se dijete uključuje kao učenik. Roditeljska uloga, aktivnosti, ciljevi, ponašanja, stavovi, usmjeravaju se na realizaciju posebnih razvojnih zadataka djeteta, roditeljstva i porodice u cjelini. Školski uspjeh djeteta postaje mjerilo uspjeha roditelja u podsticanju postignuća djeteta. Na osnovu školskog uspjeha roditelj projektuje svoja očekivanja i ambicije. To znači da roditelj sa polaskom djeteta u školu treba da usvaja i razvija okvir za vrednovanja školske uspješnosti djeteta. Važan aspekt roditeljske uloge prema školskoj uspješnosti jeste stav o školskom uspjeha u odnosu na opštu uspješnost djeteta. Kod roditelja kojima je školski uspeh dio opšte razvojne uspješnosti djeteta, dakle, važan, ali ne i jedini aspekt razvoja, strategija roditeljstva je usmjerena na opštu podršku i pomoć djetetu u situacijama neuspjeha. To obuhvata postupke usmjerene na: jačanje djetetovog samopouzdanja, samopoštovanja, neposrednu kognitivnu pomoć, uspostavljanje opšte kontrole nad školskim radom, obavezama, postignućem, ohrabrivanje samostalnosti u vezi sa školskim obavezama (razvijanje navika, vještina učenja, organizacije dnevnih aktivnosti), nagrađivanje uspjeha, širenje i podrška razvoju interesovanja, druženja sa vršnjacima.

Školska ocjena ima veliki uticaj i na roditelje i na dijete zbog toga roditelji treba djetetu da objasne značenje školske ocjene kao kvantitativne i kvalitativne mjere uspješnosti. Na taj način će kod djece razvijati standarde vrednovanja i samovrednovanja. Veoma bitno za doživljaj roditeljske uspješnosti i roditeljskog zadovoljstva u odnosu na školsko postignuće učenika jeste roditeljsko poznavanje činilaca od kojih zavisi uspeh učenika. Upravo na takvim saznanjima formiraju se roditeljska očekivanja i moguća saglasnost ili nesaglasnost oko mjera uspjeha – ocjene i opšti školski uspjeh, znanje, uložen rad i napor i uvažavanje individualnog nivoa postignuća. To zapravo ukazuje na roditeljske stavove o školi, obrazovanju, razvoju djeteta i stav u vezi saroditeljskom (porodičnom) uključenošću u proces školovanja i obrazovanja djeteta.

Značajan činilaca, pored djetetove uspješnosti, za roditelja su i potencijalni činioci koji dovode do neuspjeha, a mogu poticati kako od djeteta, porodičnih uslova, tako i iz školskog konteksta. Prepoznavanje uzroka neuspjeha kod djeteta predstavlja prihvatanje roditeljske odgovornosti u pružanju podsticaja. Zbog toga je potrebna kontinuirana roditeljska uključenost: podrška i kontrola u okviru svakodnevnog porodičnog života i angažovan, aktuelan odnos prema nastavnicima, drugim učenicima i roditeljima drugih učenika. Proučavanja školske uspješnosti djece upravo ističu značaj, odnosno doprinos nekognitivnih činilaca na školsko postignuće a koji imaju svoje uzroke upravo među faktorima porodične sredine. Otuda tolika važnost roditeljske instrukcije kao pomoći djeci u školskom učenju.

Drugi značajan činilac u razvoju ličnosti djeteta je škola. „Škola je vaspitno-obrazovna ustanova sa nastavom kao središnjim poljem njezina djelovanja“ (Ćatić, 2005, str. 7). U savremenim didaktičkim shvatanjima posmatra se kao zajednica djelovanja svih njezinih subjekata: učenika, nastavnika, roditelja, stručnih saradnika, ostalih stručnjaka i djelatnika. Odnos između porodice i škole utiče na djetetovo osjećanje i djelovanje u školi. Potrebno je uspostaviti jedinstvo vaspitno-obrazovnog djelovanja roditelja i škole. Nažalost, često se dešava da tog jedinstva nema, a razlozi su sljedeći: „razmimoilaženje između roditelja i nastavnika u konceptu odgoja, principima vaspitnog rada, sredstvima i metodama tog rada, stavovima prema učenicima i njihovom položaju u nastavi i odgoju, izgrađivanju društvenih, moralnih i karakternih svojstava, osposobljavanje mladih za samostalan rad, izbor adekvatnih profesija i stvaralačku društvenu djelatnost“ (Tomić, 2008, str. 316). Zbog toga je potrebno uspostaviti dobru saradnju na relaciji porodica-škola. Da bi ta saradnja bila uspješna, treba da je karakteriše: uzajamno razumijevanje, povjerenje i pomaganje da bi se dijete razvilo prema svojim uzrasnim i vlastitim mogućnostima. Ovdje treba naglasiti da je značaj saradnje porodice i škole „pored ostvarivanja cilja odgoja, i ujednačavanje principa, metoda i sredstava vaspitnog djelovanja“ (ibidem, str. 317). Nažalost postoji nejednak odnos roditelja prema školi. Obično se za uspjeh svoje djece više interesuju roditelji koji imaju viši stupanj obrazovanja, jer oni više vrednuju postignuća svoje djece, za razliku od roditelja sa nižim stupnjem obrazovanja koji pokazuju manje interesovanja. Zbog toga je zadatak škole da kroz razne oblike saradnje sa roditeljima pruži pomoć, ali i educira sve roditelje, bez obzira na razlike koje postoje među njima u pogledu obrazovanja, mjesta življenja ili uspjeha njihove djece.

Odnos roditelja prema djeci igra značajnu ulogu u školskoim postignuću. Međutim, zbog nepripremljenosti za svoju vaspitnu ulogu, roditeljima često nedostaje pedagoško znanje i kultura koja pored ostalog obuhvata: „poštovanje ličnosti djeteta, orijentaciju na pozitivne osobine svoje djece, međusobno povjerenje među članovima porodice, jedinstveno vaspitno djelovanje oba roditelja, dosljednost u vaspitnom djelovanju“ (Ćatić, 2005, str. 177). Roditelji u pravilu prihvataju svoju obavezu roditelja, kao i odgovornost za svoje dijete, i time pokazuju želju da pomognu svojoj djeci. Međutim, ima i onih roditelja koji svoju djecu doživljavaju kao teret, odbijajući time svaki način pomoći svom djetetu kako bi uspjelo u životu, krivećі ga za svoj lični neuspjeh. Zadatak koji nam predstoji je upravo i edukacija roditelja takve djece kako bi oni mogli shvatiti i razumjeti da za njihov životni neuspjeh nisu kriva njihova djeca, nego oni sami. Roditelji kojima je bitno njihovo dijete i njegov uspjeh pronaći će način da pomognu svom djetetu u njegovim obavezama vezanim za školu.

RODITELJSKA POMOĆ I MOTIVACIJA

Roditeljska motivacija djece u školskom učenju je veoma važna. Skoro da ne postoji učenik kome ovaj vid pomoć nije potreban. Razloge treba tražiti u školi i učenju koju djeca u pravilu doživljavaju kao neprijatnosti pa im je potrebna pomoć od strane roditelja, posebno u nižim razredima osnovne škole. Ta pomoć sastoji se od niza aktivnosti kojih se roditelji moraju svakodnevno pridržavati, a one su usmjerene na motivaciju djece. U rješavanju ovog problema nameću se dva pitanja: kako podstaknuti djecu da traže pomoć roditelja i kako da ih roditelji motivišu za školsko učenje?.

Istraživanja su pokazala da većina učenika neće tražiti pomoć kada se susretnu sa problemom u radu na školskom gradivu (Suzić, 2006). Međutim, postoje djeca koja će uvjek tražiti pomoć od svojih roditelja,čak i kada im ona nije potrebna, za razliku od druge djece koja tu pomoć neće tražiti čak i kada im je potrebna. Prihvatanje ili odbijanje pomoći od djeteta zavisi od motivisanosti roditelja ali i djece.

Vajrih i Kunc motivaciju shvataju kao „opšti pojam koji se odnosi na cijeli skup nagona, zahtjeva, potreba, želja i sličnih sila“ (Weihrich i Koontz, 1998, pp. 462). Oni motivaciju posmatraju kao sveukupnu reakciju u kojoj potrebe koje ljudi osjećaju vode do ispunjenja želja ili ka ostvarivanju ciljeva, što rezultira zadovoljstvom. „Motivacija je proces usmjeravanja i održavanja određenog ponašanja, a bazira se na nekoj ljudskoj potrebi ili očekivanju koje treba da se zadovolji ili ispuni. Motivacija je individualni fenomen pod ljudskom kontrolom“ (Bogićević, 2004, str. 416). Na osnovu izloženog može se zaključiti da je motivacija proces pokretanja ljudske aktivnosti, koja se usmjerava prema postizanju određenih ciljeva.

Kako da roditelji motivišu djecu za školsko učenje? Da bi se moglo odgovoriti na ovo pitanje, potrebno je prethodno utvrditi podjelu motivacije kako bi se na osnovu toga mogli pronaći načini motivacije. Osnovna podjela motivacije je na unutrašnju i vanjsku. Unutrašnja motivacija podrazumijeva „da učenik uči bez nekog spoljašnjeg razloga. On ima potrebu da uči, nalazi zadovoljstvo u samom procesu učenja i u postizanju određenih ciljeva koje sam sebi postavi u učenju“ (Vučić, 2007, str. 74). Dakle, kod ove motivacije zadovoljstvo je u samoj aktivnosti koju osoba obavlja, npr. radost otkrivanja novog, potvrđivanje sposobnosti da se nešto sazna i nauči. U unutrašnje motive spadaju još „interesovanje, želja za saznanjem, motiv postignuća, potreba za kompetencijom, stepen aspiracija, cilj i namjera da se nešto nauči, prijatnosti i neprijatnosti gradiva“ (ibidem, str. 74).

Vanjska motivacija postoji kada aktivnost služi za dolaženje do nekog spoljašnjeg cilja. Dakle, spoljašnja motivacija se „zadovoljava ishodom i rezultatom aktivnosti, odnosno za koje je važan cilj koji se postiže datom aktivnošću, a ne sama aktivnost“ (Đurić, 1999, str. 106). Roditelji često primjenjuju različite podsticaje da bi bolje motivisali djecu za učenje kao što su: pohvala, pokude, nagrada, kazna, saradnja i drugo. Svakako da svaki od ovih podsticaja djeluju različito na svako dijete. Stoga bi roditelji morali znati da za svako pojedinačno dijete treba primijeniti i različit podsticaj u postupku sa djetetom.

Motivacija djece kroz roditeljske instrukcije predstavlja složen proces usljed raznovrsnosti motiva, načina njihovog ispoljavanja i brojnih činilaca koji na njih utiču. Poznato je da se pojedini motivi, posebno oni koji pripadaju unutrašnjim mogu uspješno razvijati pute socijalizacije i odgoja djeteta. Prvu stvar koju roditelji treba da urade kako bi motivisali svoju djecu za školske obaveze jeste da stvore prijatnu klimu u kojoj će dijete učiti. Dijete treba u roditeljskom domu biti okruženo roditeljima koji ga vole, cijene i poštuju njegov identitet kako bi i samo moglo izgraditi svijest o sebi, o svojim sposobnostima i o svojoj ličnosti. Određenim istraživanjima je utvrđeno da učenici koji imaju višu procjenu svojih sposobnosti i svoje ličnosti postižu bolji školski uspjeh (Đurić, 1999). Ovdje treba isključiti i kaznu i prisilu prilikom roditeljske pomoći. Ako dijete nema tu prijatnu klimu, usvojiće određene frustracije, nesigurnost a time će mu opadati i želja da se postigne uspjeh. Ono što treba razvijati kod roditelja je upravo zdrava porodična situacija, koja isključuje svaki oblik nasilja nad djetetom, jer

poznato je da nasilje ostavlja tjelesne, egzistencijalne, spoznajne i emocionalne posljedice na kasniji život djeteta. Druga veoma bitna činjenica koja će motivisati dijete je određivanje cilja učenja. Potrebno je da roditelj putem instrukcije osposobi dijete da postavlja pitanja o gradivu, tj. o cilju učenja. Zadatak je roditelja da zna objasniti djetetu zašto uči neko gradivo. Dakle, ovdje je važno i uključivanje djeteta u određivanje ciljeva jer to može snažno motivirati dijete. „Često će i formalno uključivanje djeteta u izvođenje ciljeva učenja dati motivacione efekte kao i stvarno izvođenje ovih ciljeva“ (Suzić, 1999, str. 226). Kod određivanja ciljeva je važno povezati ih sa interesovanjem i opštim nivoom zrelosti djeteta. U postavljanju i izboru ciljeva postoje individualne razlike. Otuda potiču i razlike u zadovoljstvu i u značenju pojedinih ciljeva za svako dijete. Zbog toga je važno da roditelji upoznaju individualne razlike u pogledu pojedinih ciljeva, da bi se adekvatnije uticalo na njihov razvoj. Obično ovdje roditelji griješe, ne poštujući upravo navedene principe i u većini slučajeva nastojeći nametnuti svoje ciljeve kao ciljeve djeteta. Umjesto da motivišu djecu kroz poštovanje dječjih želja, roditelji nastoje kupiti dječiji trud i rad, govoreći djeci da ukoliko savladaju neko gradivo i dobiju dobru ocjenu, biće nagrađeni bogatim poklonima, obično novcem. Na ovaj način roditelji prave dvostruku grešku, prvo, što dijete počinje učiti radi novca, a ne zbog samog sebe, a drugo, roditeljska trebaju ispuniti roditeljske obaveze zbog njih samih, a ne kao dar djetetu za ocjenu.
Značajan motivacioni faktor roditeljske pomoći djeci u školskom učenju su i metode rada koje roditelji primjenjuju. Roditelje treba osposobiti za primjenu određenih metoda učenja kako bi olakšali djeci savladavanje nastavnih sadržaja. Prilikom rada sa djecom roditelji trebaju imati interaktivni odnos sa djetetom, kako bi „dijete u radu na školskim sadržajima osjetilo uspjeh, zadovoljstvo postignuća i užitak interakcije“ (ibidem, str. 227). U cilju što uspješnije primjene određenih metoda učenja, roditelji treba da nađu raznovrsne metode kako bi se izbjegla monotonija primjene samo jednog ili istih metoda. Takođe, roditelji trebaju naći najadekvatniji metod za svoje dijete, jer svako djete je individua za sebe i zahtijeva drugačiji pristup u radu. Na usvajanje određenih ciljeva roditelji imaju veliki uticaj, zbog toga je važno da se ti ciljevi jasno formulišu, kao i da se omogući da se oni ostvare.

ZAKLJUČAK

Roditeljska instrukcija djeci u školskom učenju je značajan faktor u školskom uspjehu. Da bi roditelji mogli pružiti pomoć djeci, potrebno je da se ispuni niz elemenata koji bitno utiču na samu instrukciju. Porodica i uslovi koji vladaju u njoj utiču na pomoć djeci u školskom učenju. Za dobre instrukcije neophodna je saradnja porodice i škole, jer škola je ustanova gdje roditelji mogu dobiti punu podršku, ali i određena pedagoška znanja koja su neophodna prilikom pomoći djeci. Da bi djeca dobila potrebne instrukcije od svojih roditelja, potrebna je motivisanost i roditelja i djece. Roditelja u pravcu želje da se pomogne djetetu, a djeteta kao subjekta koji očekuje i rado prihvata pomoć jer mu je ona neophodna za školski uspjeh, to bitno utiče i na motivisanost svih učesnika u vaspitno- obrazovnom procesu.
Roditeljska instrukcija veoma je bitna u školskom postignuću djeteta, ali i u razvoju djeteta kao kognitivnog, emocionalnog, socijalnog i radno-akcionog bića. Roditelji instrukcije mogu provoditi na različite načine, a obično to čine putem empatisanja sa

svojim djetetom, putem pomoći djeci da smanje gradivo i napore kod učenja, emocionalnom podrškom, nadgledanjem onoga što dijete uči i načina na koji uči, te stvaranjem uslova da se kod djeteta probudi svijest, tj. metakognicija o onome što uči. Instrukcije u značajnoj mjeri zavisi od roditeljskog zadovoljstva koje uključuje osjećanja roditeljske kompetencije, osjećanja zadovoljstva ulogom usljed djetetovog napretka i uspostavljenih odnosa topline i uzajamnosti između roditelja i djeteta. Zbog toga je potrebno da roditelji imaju razvijeno samopouzdanja i svijesti da oni mogu da pomognu svom djetetu i da mogu da savladaju sadržaje koji su neophodni za pozitivan razvoj roditeljske kompetencije.

Na osnovu svega navedenog može se zaključiti da je roditeljska instrukcija kao pomoć djeci u školskom učenju veoma važan faktor u uspjehu djece, ali i da je važno pedagoški osposobiti roditelje za tu ulogu, što je zadatak škole kao vaspitno-obrazovne ustanove. Škola to može realizovati putem radionica za roditelje. Iznesene teorijske pretpostavke neće imati vrijednosti same po sebi ako se ne prihvate kao polazišta za uvođenje promjena i poboljšanje roditeljske prakse.

LITERATURA

1. Bogićević, B. (2004). *Menadžment ljudskih resursa*. Beograd: Čugura Print.
2. Ćatić, R.(2005). *Osnovi porodične pedagogije*. Zenica: Pedagoški fakultet.
3. Đurić, Đ. (1999). *Psihologija u obrazovanju*. Sombor: Učiteljski fakultet.
4. Juul, J. (1996). *Vaše kompetentno dijete: za nove temeljne vrijednosti obitelji*. Zagreb: Eduka.
5. Mikuš-Kos, A. (2005). *Škola i mentalno zdravlje*. Gračanica: Osmjeh i Skupaj.
6. Pašalić Kreso, A . (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež.
7. Potkonjak, N. i Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
8. Prodanović, Lj. (2000). *Roditelji i dete u osnovnoj školi*. Beograd: IŠRO „Privredno-finansijski vodič“
9. Suzić, N. (1999). Motivacija u ciljno vođenom učenju. *Pedagoška stvarnost,* 3-4, 224-246. Preuzeto 9. decembra 2013. Sa http://www.suzicnenad.com/knjige.html
10. Suzić, N. (2006). Traženje pomoći kao kognitivna strategija učenika. *Nastava i vaspitanje,* 3, 239-257. Preuzeto 24. oktobra 2015. sa http://www.suzicnenad.com/ knjige.html
11. Suzić, N. i Tunjić, V. (2001). Školsko postignuće i aspiracija roditelja. *Pedagoška stvarnost,*1-2, 43-57.
12. Tomić, R. (2008). *Obiteljski odgoj*. Tuzla: OFF-SET.
13. Vučić, L. (2007). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Centar za primijenjenu psihologiju.
14. Weihrich, H. & Kontz, H. (1998). *Menadžment*. Zagreb: Gospodska misao.

PROFESIONALNA KVALITETA ŽIVOTA EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKIH STRUČNJAKA

PROFESSIONAL QUALITY OF LIFE EDUCATION AND REHABILITATION EXPERIENCE

Almedina ŠEĆIĆ, Mersida DORIĆ, Hermina SINANOVIĆ, Sabina ĐUG, Alisa KUDUMOVIĆ

Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

U radu se nastojao procjeniti stupanj zadovoljstva profesionalnom kvalitetom života. Profesionalna kvaliteta života edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka je jako bitna za obavljanje složenih zadataka koje se stavljaju ovim stručnjacima u opisu posla. Cilj rada je bio ispitati utjecaj iskazanog zadovoljstva profesionalnom kvalitetom života kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka. Istraživanjem su obuhvaćena 102 edukacijsko-rehabilitacijska stručnjaka. Najveći procenat ispitanika (69,6%) bio ženskog spola dok je muškog spola bilo (30,4%). Za procjenu je korištena prilagođena Skala za procjenu profesionalne kvalitete života (Stamm, 2012). Rezultati pokazuju da se edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci nalaze na prosječnom stupnju zadovoljstva profesionalnom kvalitetom života. U radu će se diskutovati o dobijenim rezultatima, te ukazati na potrebe provođenja novih istraživanja sa ovom tematikom.

Ključne riječi: burnout sindrom, edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci, profesionalna opterećenost, profesionalna kvaliteta života.

ABSTRACT

In his work, he tried to assess the level of satisfaction with the professional quality of life. The professional quality of life of education and rehabilitation specialists is very important for carrying out the complex tasks these experts put in the job description. The aim of this paper was to examine the impact of expressed satisfaction with the professional quality of life in education and rehabilitation specialists. The survey included 102 education and rehabilitation specialists. The highest percentage of respondents (69.6%) are women, while men (30.4%). For assessment, a scale was used to assess the professional quality of life (Stamm, 2012). The results show that education and rehabilitation professionals are generally satisfied with the professional quality of life. The paper will discuss the results obtained and point out the need to conduct new research on this topic.

Key words: combustion syndrome, education and rehabilitation experts, professional workload, professional quality of life.

UVOD

Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak mora da vodi brigu o svojoj profesionalnoj kvaliteti života kako bih mogao doprinijeti boljim rezultatima na poslu u radu sa osobama sa posebnim potrebama. Ukoliko je njegova profesionalna kvaliteta života loša, to se reflektuje i na neučinkovitost pri obavljanju radnih zadataka ali i vuče za

sobom pojavu simptoma koji dovode do profesionalne opterećenosti. Može se reći da je profesionalna kvaliteta života jedna od faktora za uspiješan privatni ali i poslovni život, kako kod drugih zanimanja tako i kod „pomagačkih“, gdje je jako bitno da osobe što više vode računa o svojoj profesionalnoj kvaliteti života, jer samo zdrav edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak (psihički i fizički) može odgovoriti na sve izazove koji mu se dešavaju svaki dan u praksi prilikom rada sa osobama sa posebnim potrebama.

Pojam profesionalne kvalitete života je nastao iz koncepta društveno otvorenog radnog sistema koji je dizajniran u 1970-tim, čime se osigurava autonomija rada, međuzavisnost i samopovezanost između tehnologije i društvenih organizacija. Kao takav društveno radni sistem predstavlja tradicionalni koncept, koji u praksi pretpostavlja da optimalni sistem „prave“ tehničke organizacije koje se moraju uskladiti sa uslovima na poslu. Uslovi na poslu trebaju da zadovolje kako socijalne tako i psihološke potrebe radnika (Bolweg, 1976). Kao koncept Quality of Work Life (QWF-profesionalna kvaliteta života) je prvi put predstavljena na Međunarodnoj Labors konferenciji u NewYork 1972. godine. Cilj konferencije je bio da se podijeli znanje i pokrene koherentna teorija i praksa o tome kako stvoriti uvjete za „humani radni vijek“ (Ryan, 1995). Od tada, QWL je stekla značajan interes i značaj između istraživača i praktičara (Rathi, 2009). QWL se uglavnom povezuje s ciljevima organizacije, uslovima na poslu i praksi na poslu koju pružaju zaposlenicima. Također se povezuje sa emocionalnim zadovoljstvom kod zaposlenika. To zadovoljstvo se odnosi na osjećaj sigurnosti na poslu, želje za daljim napredovanjem. QWL privlači sve više pažnje na globalnom nivou. U našem modernom društvu osobe potroše više od jedne trećine svojih života na radnom mjestu. Dakle, eminencija i značaj QWL je bez premca i neupitan (Ahmad, 2013). Kada organizacije/ustanove njeguju profesionalnu kvalitetu života kod zaposlenika to je dobar pokazatelj da time jačaju svoj imidž, ali na taj način privlače i zadržavaju zaposlenike. Vrlo je važno ukazivati i davati pozitivne primjere takvih organizacija. Kako bi i druge organizacije primjetile značaj održavanja i jačanja profesionalne kvalitete života kod zaposlenika, i činjenice da samo zdrav (psihički i fizički), motivisan i zadovoljan zaposlenik može dati maksimum i biti od koristi u svom poslovom okruženju (Noor & Abdullah, 2012).

QWL je kombinacija strategija, procedura i ambijenta na radnom mjestu, čiji je cilj da poboljšavaju i održavaju zadovoljstvo među zaposlenim (Nazir, Qureshi, Shafaat, & Ilyas, 2011). Profesionalna kvaliteta života može se definirati kao proces zadovoljstva na poslu koji je nastao iz potrebe i čežnje zaposlenog u vezi sa uvjetima rada, naknadama, i šansama za stručno usavršavanje, te ulogom održavanja ravnoteže između sigurnosti i socijalne interakcije na radnom mjestu (Horst et al., 2014). Zadovoljstvo na poslu i hronični stres su dva aspekta profesionalne kvalitete života. Oni obuhvataju pozitivne misli koje se odnose na aspekt (zadovoljstva na poslu) i negativne misli koje se javljaju zbog pomaganja drugima (hronični stres). Hronični stres se razvija u 2 faze. U prvoj fazi javlja se sve veća iscrpljenost i frustracije, a u drugoj dominira ljutnja i depresija tipična za burnout. Sekundarni traumatski stres je negativno osjećanje koje se javlja usljed stresa nakon traume. Važno je zapamtiti da neke traume na poslu mogu imati direktan uticaj (primarna trauma), dok u određenim slučajima trauma na poslu može biti kombinacija primarne i sekundarne traume. Ako posao koji radite služeći drugima dovodi do negativnih emocija to vas mijenja, i vi

postajete njegova žrtva. Učenjem i razumijevanjem šta je prouzrokovalo traumu mi možemo promijeniti svoj dosadašnji život i poboljšati profesionalnu kvalitetu života (ProQOL, 2017).

Profesionalna kvaliteta života dio je opće kvalitete života i istu je teško posmatrati izvan koncepta kvalitete život uopće. Stoga, da bi se shvatio utjecaj profesionalne kvalitete života na profesionalnu opterećenost nužno je definirati kvalitetu života. Što se tiče semantičkog značenja, riječ „kvaliteta“ nas potiče da razmišljamo o pozitivnim vrijednostima kao što su sreća, uspjeh, bogastvo, zdravlje i zadovoljstvo. Riječ „življenje“ pokazuje da se koncept odnosi na središnje aspekte ljudskog postojanja (Lindstrom, 1992). Svjetska zdravstvena organizacija je 1993. godine (WHO, 1993; prema Hughes et al., 1995) definirala kvalitetu življena kao individualnu percepciju vlastite pozicije u životu, u kontekstu kulturalnih i vrijednosnih sustava u kojima se živi i u odnosu na vlastite ciljeve, očekivanja, standarde i preokupacije. Radi se o složenom konceptu koji uključuje fizičko zdravlje, psihičko stanje osobe stupanj samostalnosti, socijalne odnose, osobna uvjerenja i odnos prema bitnim značajkama okoline.Pitanje o kvalitetu života je pitanje o vrijednostima koje ga ispunjavaju i daju mu smisao. „Visok kvalitet“ života se veoma približava ideji ljudske sreće - bar u nekim njenim značenjima. Moglo bi izgledati da je sreća subjektivnija od kvaliteta života - biti srećan je, prije svega, osećanje dok je kvalitet života prije svega nešto objektivno: neko može dostići visoki kvalitet života, a da toga nije potpuno svijestan i nema osećanje lične sreće. Očigledno, određeni kvalitet života je nešto individualno. On varira od pojedinca do pojedinca, jer počiva na jedinstvenoj i neponovljivoj kombinaciji genetskih dispozicija i jer zavisi od vrlo specifičnih povoljnih uslova i od lične volje pojedinca da upozna sebe i nauči sve što treba da bi sebe ostvario (Jašović Gašić et al., 2010).

Pregledom postojeće literature saznajemo da edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci doživljavaju mnoge nevolje na poslu koje utječu na njihov kvalitet života i blagostanje. Sljedeća istraživanja nam navode na koji način dolazi do pogoršavanja kvalitete života kod edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaka i kako je ona u interakciji sa pojavom profesionalne optrećenosti. Oslabljena kvaliteta profesionalnog života dovodi do profesionalne opterećenosti.

Profesionalna opterećenost kod edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaka se javlja kao odgovor na hronični stres prilikom obavljanja određenih poslovnih zadataka (Platsidou & Agaliotis, 2008), ona je prisutna i kod redovnih nastavnika (Cenkseven-Önder & Sari, 2009). Hronični stres je uzrokovao skup faktora, kao što su nedostatak vremena, veći broj zadataka koji se moraju završiti, (Cook & Downing, 2005; Wilson, 2002), konflikti (Billingsley, 2004), stavovi zajednice prema nastavnicima (Haughey & Murphy, 2001), raspored, nedostatak administrativnih kompetentnosti, nedostatak posjedovanja komunikacijskih vještina i vještina interakcije sa osobama sa kojima bi zajedno trebali da rade efikasno (Cook & Downing, 2005). Folostina & Tudorache (2012) doznaju da faktori koji doprinose lošijoj slici profesionalne kvalitete su: neadekvatno osoblje za veliki broj učenika sa teškim invaliditetom, niska primanjima, i neadekvatan izbor škole. U skladu s tim, ovi resursi, stres i problemi koje doživljavaju edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci imaju negativan utjecaj, što može dovesti do loše profesionalne kvalitete života koja kasnije prerasta u bolesti, na području mentalnog ali fizičkog zdravlja (npr, glavobolja i krvni pritisak), ali i dovodi do

psihičkih smetnji (npr. depresija i anksioznost). Pored ovih problema pretjerana izloženost stresu izaziva profesionalnu opterećenost (Brown, Howcroft, & Jacobs, 2009).
QOWL (Quality of Work Life-Profesionalna kvaliteta života) termin se zasniva na vjerovanju da su ljudska bića najvažniji izvor u svijetu, jer su istinita, odgovorna i sposobna za donošenje važnih odluka i oni moraju biti tretirani s dostojanstvom i poštovanjem (Tabassum, Rahman, & Jahan, 2011). Postoji vrlo malo studija u kojima QOWL istraživana kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka (Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Kanten & Sadulah, 2012; Shahbazi, Shokrzadeh, Bejani, Malekinia, & Ghoroneh, 2011). Iako je mali broj istraživanja QOWL među edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjacima, neka od njih pokazuju da se edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci nalaze na prosječnom nivou QOWL. Nadalje, edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci, administratori i kolege su ocijenili stavku poštovanja na poslu kao najbolju stavku prilikom procjene kvalitete života. Dok, su edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci ocijenili učešće u donošenju odluka u školi kao najnižu stavku prilikom procjene kvalitete života (Al-Zboon, Khuloud, & Jamal, 2015).
Kod grčkih edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaka sprovedeno je istraživanje na temu profesionalne kvalitete života. Uzorak je sačinjavalo 127 edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaka u osnovim školama. Rezultati pokazuju da grčki edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci pokazuju u prosjeku najniže razine profesionalne opterećenosti. Oni su prijavili umjereno visok nivo zadovoljstva svojim poslom kao i organizacijom u školi kao cjeline; također su prijavili prosječno zadovoljstvo uvjetima rada i nizak nivo zadovoljstva u području perspektive, promocije i plate. Četiri faktora su identifikovani kao faktore stresa na poslu: nastava u multi-kategorijalnoj učionici, organizacija programa i provedba, ocjenjivanje učenika, saradnja sa drugim stručnjacima iz područja specijalnog obrazovanja kao i sa roditeljama. Osim toga, identifikovani su još neki fakori kao značajni: godine, spol i status u porodici. Navedeni rezultati su u skladu s drugim studijama koje su fokusirane na grčke nastavnike u redovnim uslovima školovanja, generalno, ova grupa zanimanja ne doživljava visok nivo stresa (Platsidou & Agaliotis, 2008). Istraživanje profesionalne kvalitete života u Turskoj je imalo za cilj utvrditi razlike prilikom „subjektivnog percepiranja“ profesionalne kvalitete života i profesionalne opterećenosti kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka. Učesnici njih 161 (93 žene, 68 muškaraca) koji su bili zaposlenici u osnovnim školama u Adani centralnom krugu. Rezultati regresijske analize pokazali su da subjektivni nivo nastavnika predviđaju dobru kvalitetu života posebno pri uticaju faktora, odnosno njihovog „statusa na poslu“, „nastavnog plan i programa“, te ističu također da su u mogućnosti da „prevladavaju stres na radnom mjestu“ (Cenkseven-Önder & Sari, 2009).

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika činila su 102 ispitanika, a istraživanje je provedeno u nekoliko ustanova: Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju Tuzla, Škola za odgoj obrazovanje i rehabilitaciju osoba s poteškoćama u psiho-fizičkom razvoju Zenica, JU Zavod za specijalno obrazovanje i odgoj djece

„Mjedenica“, Centar za djecu i omladinu s posebnim potrebama „Los Rosales“ i u nekoliko redovnih škola koje imaju zaposlene edukacijsko-rehabilitacijske stručnjake na području BiH. U istraživanju nisu sudjelovali svi edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci iz pomenutih ustanova, već samo oni koji su dali svoj pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Najveći procenat ispitanika (69,6%) bio ženskog spola dok je muškog spola bilo (30,4%).

Mjerni instrument

Prilagođena Skala za procjenu profesionalne kvalitete života (Stamm, 2012) koristila se za procjenu profesionalne kvalitete života. Sastoji se od 30 varijabli sa petostepenom skalom odgovora gdje su ispitanici na tvrdnje odgovarali sa nikad, rijetko, ponekad, često i uvijek. Ova skala ima tri intencionalna područja mjerenja. Prvo područje odnosi se na zadovoljstvo zbog dobro obavljenog posla (Compassion Satisfaction-CS), drugo se odnosi na profesionalnu opterećenost na poslu (Burnout Scale-BS), a treće se odnosi na procjenu sekundarnog traumatskog stresa (Secondary Traumatic Stress Scale-STS). Za potrebe istraživanja korištena je Skala za procjenu profesionalne kvalitete života (Compassion Satisfaction-CS). Skala za procjenu zadovoljstva na poslu (CS) mjeri stupanj zadovoljstva koji osoba osjeća kada smatra da dobro obavlja svoj posao. Veći rezultati u ovom području predstavlja veći stupanj zadovoljstva obavljenim poslom na radnom mjestu. Na osnovu dobivenih bodova vrijednosti možemo sortirati na tri nivoa: 22 boda i manje - nisko zadovoljstvo na poslu, 23-41 bodova prosječno zadovoljstvo na poslu, 42 boda i više označava visoko zadovoljstvo na poslu. Za interpretaciju bodova i dobivenih rezultata koristio se priručnik za procjenu profesionalne kvalitete života (Stamm, 2010).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u vremenskom periodu od prvog polugodišta do početka drugog polugodišta 2016/2017. godine, tokom kojeg su ispitanici sa šireg područja BiH, bili ispitani metodom anonimnog anketnog upitnika. Ideja istraživanja je prvobitno bila predstavljena direktorima ustanova kako bi se dobilo dopuštenje za anketiranje zaposlenih, a u slučaju potreba prikupljene su suglasnosti i nadležnih Ministarstava. Bilo je omogućeno anketiranje elektronskim putem za koji su direktori ustanova morali dati svoju suglasnost. Proces popunjavanja Skale trajao je od 10 do 20 minuta.

Metode obrade podataka

Nakon provedenog istraživanja, izvršena je se statistička analiza podataka koja je urađena u okviru statističkog paketa SPSS 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences for Windows), a uključivala deskriptivna analiza (frekvencije, postotci, aritmetička sredina, standardna devijacija).

REZULTATI

Zadovoljstvo profesionalnom kvalitetom života procjenjeno je primjenom Skale za procjenu profesionalne kvalitete života i to njezom subskalom Zadovoljstvo zbog

dobro obavljenog posla (Compassion Satisfaction-CS). U Tabeli 1. prikazana je distribucija rezultata na subskali Zadovoljstvo zbog dobro obavljenog posla (CS).

Tabela 1. Distribucija rezultata dobijenih na subskali Zadovoljstvo zbog dobro obavljenog posla (CS)
Table 1. Distribution of results on subscale Compassion Satisfaction (CS)

Varijabla	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Vrlo često	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Var 1	4	3,9	5	4,9	7	6,9	31	30,4	55	53,9
Var 2	9	8,8	13	12,7	15	14,7	35	34,3	30	29,4
Var 3	9	8,8	3	2,9	7	6,9	36	35,3	47	46,1
Var 4	3	2,9	15	14,7	24	23,5	44	43,1	16	15,7
Var 5	8	7,8	9	8,8	13	12,7	34	33,3	38	37,3
Var 6	7	6,9	9	8,8	25	24,5	36	35,3	25	24,5
Var 7	13	12,7	17	16,7	29	28,4	34	33,3	9	8,8
Var 8	6	5,9	9	8,8	9	8,8	31	30,4	47	46,1
Var 9	8	7,8	12	11,8	28	27,5	38	37,3	16	15,7
Var 10	5	4,9	4	3,9	9	8,8	35	34,3	49	48,8

Legenda: var 1 (Osjećam zadovoljstvo prilikom pružanja pomoći drugim ljudima); var 2 (Osjećam se okrepljeno nakon pomaganja drugim); var 3 (Volim svoj posao); var 4 (Zadovoljan sam kako sam u stanju držati korak sa pomažućim tehnikama i puniti protokole); var 5 (Moj posao me čini zadovoljnim); var 6 (Imam pozitivne misli i osjećaje o tim kako sebi pomoć ali i kako mogu da drugim pomognem); var 7 (Mislim da mogu napraviti razliku kroz moj rad); var 8 (Ja sam ponosan na ono što ja mogu učiniti da pomognem drugima); var 9 (Imam misli da sam "uspjeo" u poslu kojeg radim); var 10 (Sretan sam što sam se odlučio da radim ovaj posao).

U Tabeli 1. može se vidjeti da zadovoljstvo prilikom pružanja pomoći drugim ljudima vrlo često osjeća 53,9% edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka, a njih 30,4% isto osjeća često. Najveći procent 34,3% često se osjeća okrepljeno nakon pomaganja drugima. Svoj posao voli vrlo često 46,1% i često njih 35,3%. Često su zadovoljni kako su u stanju držati korak sa pomažućim tehnikama i puniti protokole 43,1%. Posao vrlo često predstavlja zadovoljstvo za 37,3% edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka, a često za 33,3% edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka. Najveći procenat edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka vrlo često 35,3% ima pozitivne misli i osjećaje o tim kako sebi pomoć ali i kako mogu da drugim pomognem dok jednak postotak to jest njih 24,5% to smatra ponekad ili često. Značajan porocenat edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka često mogu napraviti razliku kroz svoj rad 33,3%, i imaju često misli da su „uspjeli“ u poslu koje rade (njih 37,3%). Najveći procent ispitanika je izjavio da ih često posao čini zadovoljnim (njih 37,3%), vrlo često osjećaju da su ponosni na ono što mogu učiniti drugima (46,1%), i da su sretni što su odlučili da rade svoj posao (48,8%). U Tabeli 2. prikazani su rezultati deskriptivne statistike na subskali Zadovoljstvo zbog dobro obavljenog posla kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka.

Tabela 2. Deksriptivna statistika sumarne varijable subskale Zadovoljstvo zbog dobro obavljenog posla (CS) kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka
Table 2. Descriptive statistics on summary variable of subscale Compassion Satisfaction among education and rehabilitation professionals

Ukupan rezultat	N	Min	Max	AS	SD
CS	102	11	45	33,03	7,364

Rezultati prikazani u Tabeli 2. pokazuju da edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci na ovoj subskali postižu aritmetičku sredinu (AS=33,03) što odgovara prosječnom zadovoljstvu. Standardna devijacija 7,36 i ukazuje na raspršenost rezultata odnosno na međusobne razlike edukacijsko-rehbailitacijskih stručnjaka u pogledu zadovoljstva obavljenim poslom. Navedeno potvrđuje minimalni rezultat 11 i maksimalni rezultat 45.

DISKUSIJA

Dobivene rezultate možemo uporediti sa istraživanjem Al-Zboon, Khuloud, & Jamal (2015) koji navode da se edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci nalaze na prosječnom nivou QOWL (profesionalne kvalitete života) baš kao i edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci koji su ispitani u svrhu ovog istraživanja. Iščitavanjem literature nailazimo i na istraživanja koja ne potvrđuju naše dobivene rezultate, odnosno u suprotnosti su sa provedenim istraživanjem. Grčki istraživači ističu da edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci imaju umjereno visok nivo zadovoljstva svojim poslom kao i organizacijom u školi kao cjelini; oni su prijavili prosječno zadovoljstvo uvjetima rada i nizak nivo zadovoljstva u području perspektive, promocije i plate. Četiri faktora su identifikovani kao faktore stresa na poslu: nastava u multi-kategorijalnoj učionici, organizacija programa i provedba, ocjenjivanje učenika, i saradnja sa drugim stručnjacima iz područja specijalnog obrazovanja kao i sa roditeljama. Osim toga, identifikovani su još neki fakori kao značajni: godine, pol, i status u porodici. Navedeni rezultati su u skladu s drugim studijama koje su fokusirane na grčke nastavnike u redovnim uslovima školovanja, generalno, ova grupa zanimanja ne doživljava visok nivo stresa (Platsidou & Agaliotis, 2008). U ovom istraživanju se pokazalo da edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci ne ispoljavaju profesionalnu opterećenost (AS=37,43) odnosno postižu rezultat koji je karakterističan za one koji su posvećeni poslu, te da ispoljavaju prosječno zadovoljstvo profesionalnom kvalitetom života (AS=33,03). Ovakve rezultate možemo uporediti sa istraživanjem koje se sprovedeno u Turskoj gdje se putem regresijske analize pokazalo da na subjektivnom nivou edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci predviđaju dobru profesionalnu kvalitetu života posebno pri uticaju određenih faktora, odnosno njihovog „statusa na poslu“ i „nastavnog plan i programa“, te ističu također da su u mogućnosti da „prevladavaju stres na radnom mjestu“ (Cenkseven-Önder & Sari, 2009). Ukoliko je edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak zadovoljan sa svojim poslom i ima dobru profesionalnu kvalitetu života za očekivati je da neće biti podložan pojavi profesionalne opterećenosti. Međutim, ukoliko je obrnuto treba se na vrijeme reagovati i raditi na poboljšanju prvo lične kvalitete života, zatim voditi brigu o očuvanja osobnog zdravlja. Navedeno će se odraziti i na poboljšanje profesionalne kvalitete života, a samim tim i na prevenciju profesionalne opterećenosti.

ZAKLJUČAK

Potvrđeno je da postoji statistički značajna razlika profesionalnog opterećenja kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka u odnosu stupanj zadovoljstva profesionalnom kvalitetom života. Na poslu je jako važno zadovoljstvo stručnjaka jer ono će imati

uticaja na pojavu profesionalne opterećenosti. Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci u ovom ispitanom uzorku ne ispoljavaju profesionalnu opterećenost upravo zbog činjenice što su zadovoljni svojom profesionalnom kvalitetom života. Naime, može se pretpostaviti da se tokom studija adekvatno pripremaju za zadatke koje njihova profesija pred njih postavlja i koje oni uspješno izvršavaju, a što im pomaže i u preveniranju profesionalne opterećenosti. Preporuka za buduća istraživanja profesionalne kvalitete života je da se prilikom procjene iste koriste adekvatni mjerni instrumenti, zbog komplikovanosti bodovanja i nejasnoća pri interprentaciji rezultata. Profesionalna opterećenost predstavlja fizičku i psihičku slabost uzrokovana mnogobrojnim faktorima, a ponajviše stresnim situacijama na poslu, velikom obimu posla, niskim primanjima, neučinkovitoj saradnji sa drugim licima na poslu koji se obavlja, nemogućnost daljeg napredovanja. Profesionalna opterećenost kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka je prisutna s obzirom da je edukacijsko-rehabilitacijska znanost jedna od „pomagačkih“ znanosti gdje se stručnjaci susreću sa različitim poteškoćama jer sam rad sa ljudima iscrpljuje, svaki čovjek očekuje da mu se pruži ono najbolje. Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci su svaki dan u prilici da upoznaju različite tipove ljudi, gdje se svakom od njih treba prilagoditi. Bilo da se radi o klijentu odnosno djetetu ili osobi sa poteškoćama gdje se prvo stručnjak mora upoznati sa njegovom medicinskom, socijalnom i porodičnom anamnezom, a nakon toga da se prisjeti i prikupi sva znanja u vezi poremećaja odnosno dijagnoze koju osoba posjeduje. Pristupa se planiranju tretmana tako da se jasno uoče jake i slabe strane osobe i krene sa edukacijsko-rehabilitacijskim tretmanom koji je usmjeren na jake strane osobe sa poteškoćama, sa tretmanom koji će uključivati i druge stručnjake kao i roditelje kako bi napredovanje djeteta bilo ostvarljivo shodno njegovim individualnim mogućnostima. Pored toga edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci moraju znati kako pristupiti roditeljima djece sa posebnim potrebama i kako da ih motivišu za učinkov rad i saradnju kako bi djetetu bila obezbijeđena podrška unutar porodice koja je najbitnija karika u cijelom procesu. Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci također moraju uspostavljati dobru saradnju sa drugim stručnjacima sa kojima su u svakodnevnoj saradnji, a to su kolege iz zdravstvenih ustanova, socijalnih, obrazovnih, kao i sa drugima koji su potrebni da se uključe za samu dobrobit djeteta. Obim posla kao što se vidi je jako širok. Ne treba naglašavati da je svaka osoba individua sama za sebe i da se svakoj prilazi na individualizirani način u cilju da osoba ostvari što više svojih postignuća. Veliki broj pedagoške dokumentacije koja se mora voditi zbog evidencije također je još jedan plus tom širokom obimu posla. Pretjerana briga i stresiranje te opterećenost rokovima, nedostatkom vremena, nedostatkom potrebnih pomagala i didaktičkog materijala koji će olakšati rad, dovodi iz godine u godinu do zasićenja sa poslom, slabljenjem volje, fizičkim i psihičkim ispadima koji vode do pojave prvih znakova profesionalne opterećenosti.

LITERATURA

1. Ahmad, S. (2013). Paradigms of Quality of Work Life. *Journal of Human*, 19, 73-82.
2. Al-Zboon, E., Khuloud D., & Jamal, A. (2015). Quality of Work Life: Perceptions of Jordanian Special Education Teachers. *Education*, 135, 3.
3. Billingsley, B. (2004). Promoting Teacher Quality and Retention in Special Education. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 370-376.

4. Bolweg, J. F. (1976). Job design and industrial democracy: The case of Norway. International Seriesof Quality of Work Life, Martinus Nijhoff *Social Sciences Division*, 139.
5. Cenkseven-Önder, F., & Sari, M. (2009). Subjective Well-Being, Positive and Negative Affect, Life Satisfaction Quality of School Life, Teachers Burnout. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
6. Cook, L. & Downing, J. (2005). The Practicalities of Collaboration in Special Education Service Delivery.*Intervention in School and Clinic*, 40(5), 296-300
7. Horst, D. J., Broday, E. E., Bondarick, R., Serpe, L. F., & Pillati, L. A. (2014). Quality of Working Life and Productivity: An Overview of the Conceptual Framework. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 2(5), 87-98.
8. Hughes, C., Huang, B., Kim, J., Eiseman, L. T. & Killian, D.J. (1995). Quality of life in applied research: Conceptual model and analysis of measures. *American Journal of Mental Retardation*, 99(6), 623-624.
9. Jašović-Gašić, M., Lacković, M., Dunjić-Kostić, B., Pantović, M. M, et al. (2010). Critical review of studies on quality of life in psychiatric patients published in Serbian medical journals from 2000 to 2009. *Psychiatria Danubina*, 22(4), 488-494.
10. Kanten, S. & Sadullah, O. (2012). An Empirical Research on Relationship Quality of Work Life and Work Engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 62, 360-366. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.057.
11. Lindstrom, B. (1992). Quality of life: A model for evaluating Health for All. Conceptual considerations and policy implications. *Sozial und Präventivmedizin*, 37, 6, 301-306
12. Nazir, U., Qureshi, T.M., Shafaat, T., & Ilyas A., (2011). Office harassment: A negative influence on quality of work life. *African Journal of Business Management*, 5(25), 10276-10285.
13. Noor, S. M., & Abdullah, M. A., (2012). Quality Work Life among Factory Workers in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 35, 739-745.
14. Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76
15. ProQOL. (2017). Professional Quality of Life and Secondary Traumatic Stress. Preuzeto 05. augusta 2017. sa www.proqol.org.
16. Rathi, N. (2009). Relationship of quality of work life with employees‟ psychological well-being. *Journal of Business Insights & Transformation*, 54(2), 53-60
17. Ryan, G. M. (1995). *Theoretical basis for the QWL concept* (esprit Project 8162). Working Paper. University of Siena
18. Shahbazi, B., Shokrzadeh S., Bejani H., Malekinia E. & Ghoroneh, D. (2011). A Survey of relationship between the quality of work life and performance of Department Chairpersons of Esfahan, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1555-1560
19. Stamm, B. H. (2010). *The Concise ProQOL*. Manual, 2nd Ed. Pocatello, ID: ProQOL.org.
20. Stamm, B. H. (2012). P*rofessional Quality of Life: Compassion Satisfaction and Fatigue*. Version 5 (ProQOL). Preuzeto 10. juna 2016. sa http://www.proqol.org/ ProQol_Test.html.

INOVATIVNA I KREATIVNA NASTAVA U OBRAZOVANJU DECE I OMLADINE

INNOVATIVE AND CREATIVE TEACHING IN EDUCATING KIDS AND YOUTH

Aleksandra PERIĆ-NIKOLIĆ, Miodrag ŠMELCEROVIĆ, Nataša BLAGOJEVIĆ, Milan VASIĆ, Viktorija STANKOVIĆ
Visoka tehnološko umetnička strukovna škola, Leskovac, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
Inovativna nastava i kreativni način podučavanja imaju za cilj da pored osnovnog znanja pruže učenicima bolju komunikaciju, saradnju, korišćenje informacija tj. oblasti tipične za današnje vreme,odnosno pristup instrumentima za učenje kako bi se približili određenim oblastima. Kontinuirano usavršavanje nastavnog osoblja omogućiće brži razvoj i preuzimanje vodeće uloge sa ciljem da se naprave pozitivne promene te da se proces učenja digne na viši nivo kako bi svim učenicima pomogli da ostvare svoj puni potencijal.

Ključne reči: nastava, učenje, kreativnost, obrazovanje, nastavnik, učenik

ABSTRACT
The aim of both innovative teaching and the creative method of education, apart from the basic one, is to supply the students with better communication skills, cooperation, and usage of information, that is, to cover all the areas typical for nowadays, which means to grant the students the access to all the educational instruments in order to enable them to the desired domain. Continuous professional development of the teaching staff will permit a quicker development and taking over the leading role with the aim of making positive changes and, therefore, raise the level of education so that all the students are supported to reach their fullest potential.

Key words: teaching, learning, creativity, education, teacher, student

UVOD

Inovacija, odnosno, napredak svakog trenutka u svakoj oblasti života dolazi kao zahtev vremena kako u tehničkim tako i u naučnim oblastima, dok nastavnik kao najvažniji faktor u nastavi, koji je stavljen pred izazov nove paradigme, neosporno uvodi kreativne metode rada kroz inovativnu nastavu.
Frontalni rad, za razliku od inovativne nastave, najčešći je oblik rada u današnjem obrazovanju kod nas. Dominacija jednosmerne komunikacije, koju nastavnik usmerava na ceo razred, gde se svi učenici nalaze pred istim ciljevima i zadacima učenja, dok je njihova aktivnost usmerena samo na nastavnika bez mogućnosti međusobnog interakcijskog odnosa, podrazumeva zastoj i distancu od savremene i inovativne nastave. Ne vodeći računa o spoznajnim i drugim mogućnostima učenika, nastavnik

stavlja učenika u pasivnu poziciju bez uvažavanja predhodne pripremljenosti i iskustva učenika, bez personaliziranja rada sa učenicima.
Stalna edukacija i usavršavanje nastavnika utiču na uvođenje i primenu kreativne nastave, gde se kroz razne oblike i metode omogućava učenicima kvalitetnija nastava, podučavanje i praktična rešenja u cilju postizanja boljih rezultata i ostvarivanja punog potencijala. Izbor metoda, oblik rada i pristup zasniva se na posebnim uslovima za učenje u kojima je učenicima dozvoljeno da pomažu jedni drugima uz međusobnu saradnju u cilju rešavanja svojih problema, primenom niza pomagala.

ORGANIZACIJA UČENJA PRIMENOM INOVATIVNE NASTAVE

Savremene metode učenja naširoko su poznate kao najefikasnije za razvoj veština i kreativnosti 21 veka, ali za početak, neophodno je razumeti razliku između metode podučavanja i tehnika učenja.Tehnike učenja kao alati omogućavaju shvatanje i razumevanje sadržaja predmeta,dok se metode podučavanja temelje na teoretskim osnovama uključujući različite tehnike i metode neophodne za prenos znanja koje nastavnici koriste u cilju lakšeg razvoja učeničkih veština.
U cilju kvalitetnijeg prenosa znanja neizbežno je da nastavnici usvoje nov pristup u metodologiji, uvođenjem novih metoda i tehnika u svoj plan rada. Primenom didaktičkih inovacija u nastavnom procesu, podsticanjem učenika na samostalni rad, sticanjem operativnih znanja, praktičnih sposobnosti i primenom pojedinih inovativnih modela dobićemo moderne škole koje prate tok vremena i brzo se reformišu. Kako podučavati efikasnije, kako pružiti pomoć učeniku, kako da stav učenika prema školi bude pozitivan samo su neka od pitanja koja se stalno nameću.
Grupni rad kao tradicionalna metoda učenja može biti zaista uspešna ukoliko nastavnik prati proces učenja na više nivoa i dobro ga vodi. Grupe se organizuju prema interesovanju i sposobnostima učenika te u okviru grupe svaki učenik ima svoj zadatak. Ako zadatak zahteva da učenici sarađuju, grupa ne bi trebalo da ima više od 5 učenika. Tokom učenja u grupi omogućava se učenicima da razmenjuju mišljenja, te na taj način povećavaju samopouzdanje kroz razgovor sa drugim učenicima i nastavnikom, stvarajući osećaj zajedništva u razredu kroz povećanu interakciju.
Pojava konflikta u radu tima nije uvijek štetna. Razloga za izbijanje konflikta ima više, a najznačajniji su:

- neadekvatna komunikacija između članova tima,
- netrpeljivost prema pojedinim članovima,
- nedostatak saradnje i razumevanja,
- različiti ciljevi i pobude pojedinih članova,
- neispunjenje ličnih očekivanja,
- nepoštovanje utvrđenih pravila rada i ponašanja,
- kulturni, verski, rasni, politički i drugi razlozi itd. (Petković, Janićević & Bogićević, 2002).

Sposobnost prilagođavanja i zajedničkog razmišljanja samo su jedne od prednosti grupnog rada.
Inovativno učenje zahteva dobru, kreativnu i interesantnu organizaciju časa sa povećanim i dodatnim angažovanjem nastavnika koji koristi dodatni radni materijal i savremena školska pomagala. Kako bi se nove metode i tehnike aktiviranja učenika

pokazale efikasnim nastavnik mora znati pravilno da ih primeni, mora biti svestan prednosti njihive primene i mora biti u stanju rešiti probleme ukoliko dođe do njih u toku podučavanja. Da bi škola mogla kvalitetno i efikasno da ostvaruje svoju ulogu u društvu koje se brzo menja, ona treba stalno da se modernizuje (Nedeljković, 2009).

ZNAČAJ KREATIVNOSTI U INOVATIVNOJ NASTAVI

Kreativnost je mišljenje i odgovarajući proces koje povezuje naše prethodno iskustvo, odgovore na stimulanse (objekti, simboli, ideje, ljude, situacije) i stvaranje najmanje jedne jedinstvene kombinacije (Isenberg & Jalongo, 1997). Izostanak kreativnosti, kao problem, još uvek postoji u mnogim školama, što znači da ga treba što pre identifikovati u cilju rešavanja brojnih problema kao i dobrobiti učenika tj. njihovog kvalitetnijeg razvoja. Kreativnost u nastavi i uvođenje inovacija jedne su od najvažnijih zadataka u savremenoj školi. Zajedničko planiranje aktivnosti nastavnika i učenika, stalna međusobna komunikacija, postavljanje pitanja bez straha i predlaganje ideja smanjilo bi stres i anksioznost kod učenika i dalo bolje rezultate. Smanjivanjem ograničenja koja onemogućuju učeničku kreativnost, podsticanjem učenika na stvaranje i izražavanje novih i neobičnih ideja i stvaranje prijatnog okruženja učinilo bi nastavu zanimljivom i dinamičnom.

Kreativnost učitelja nije urođena, kako ističu L. Bognar i B. Bognar (2007), već se može steći i negovati. To je vrlo naporno delovanje koje zahteva napuštanje klasičnih načina podučavanja, te preispitivanje nastavnih metoda, ciljeva i sredstava. Nastavnik u ostvarivanju svoje uloge organizatora i saradnika, u podsticanju učeničkog stvaralaštva, koristi kreativne tehnike i procedure. On treba da kreira strategije koje podstiču kreativnost i likovni razvoj učenika, utiče na uspostavljanje poverenja, rado prihvata nove ideje, koristi se povratnom spregom, svojim ukupnim odnosom podstiče samostalnost i stvaralaštvo. Struktura učeničkih aktivnosti se može uzeti kao pouzdana mera kvaliteta ostvarenja obrazovnog programa u radu sa učenicima. Najnovija istraživanja su donela nove ideje čijom primenom se poboljšava položaj, sadržaj i tehnologija obrazovanja učenika. Nastavnik dejstvuje kao profesionalac, kreator okolnosti za ostvarivanje i samoostvarivanje ličnosti učenika, organizator aktivnosti koje polaze od učenika, afirmiše se kao istraživač u oblasti obrazovanja i vaspitanja, dokaže sposobnost za timski rad i potvrdi se kao stručnjak sa visokim stepenom autonomije (Nedeljković, 2004).

Glavne odlike kreativnosti su originalnost, generisanje, multiplikovanje i referentnost efekata, kao davanje odgovora ili rešenja kao reakcije na podsticaj (kreativnost ne može biti okrenuta sama sebi, i ako može promišljati o sebi kroz refleksivnost) (Đerić, 2007). Proces kreativnosti se odnosi na redosled misli ili akcija koje dovode do kreativnog produkta. Teorija modela kreativnog procesa mora da bude u stanju da pokaže kako se kreativni proces razlikuje od rutinskih procesa rešavanja problema. Različiti istraživači su predlagali različite obrasce kao odgovor na pitanje kako se odvija i od kojih faza ili komponenti se sastoji proces kreativnosti. Gruber (Howard E. Gruber) smatra da se bitne karakteristike kreativnog ne nalaze u produktu već u stvaralčkom procesu u procesu kreativnosti (Gruber; prema Lavery, 1993).

ZAKLJUČAK

Važnost inovativne i kreativne nastave ogleda se u stvaranju novih ideja, pojmova i rešenja koja su od presudne važnosti za bolju i svetliju budućnost dece i omladine. Škola ne bi trebala samo obrazovati, već i vaspitavati, razvijati i podsticati oslobađanje kreativnih potencijala svih učenika, stvarati pozitivnu školsku klimu, uvoditi nove načine rada i podsticati nastavnike na razvoj svojih kreativnih potencijala. Osnovna predpostavka za izvođenje kreativne nastave u školi je osposobljavanje njenih radnika za kreativnost. Nastavnici imaju veiku ulogu u tome hoće li učenici razviti i sputavati svoje kreativne potencijale. U školi koja neguje inovativnu i kreativnu nastavu učenici će biti produktivniji i zadovoljniji, te će moći da shvate pozitivne aspekte kreativnosti, sagledavajući probleme na različite načine i uočavajući razliku između kreativnog i nekreativnog pristupa koristeći kreativne tehnike u vlastitom učenju.

LITERATURA

1. Bognar, L., i Bognar. B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U N. Babić (Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 421-428). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strosmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku.
2. Đerić A. (2009). Kreativni klasteri – definicije i model. Kreativne industrije i ekonomija znanja. *Akademika*, 69-73.
3. Isenberg, P. J., & Jalongo, M. R. (1997). *Cereative Expresion and Play in Early Chilhood Curriculum.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
4. Nedeljković M. (2004). *Jedinstvo koncepcije, politike i strategije u podsticanju darovitih učenika*. Vršac: VŠV.
5. Nedeljković, M. (2009). Unapređenje kulture učenja i čitanja u sistemu obrazovanja nastavnika. Uticaj tradicije i inovacija na modernizaciju škole. *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika od selekcije do prakse,* 8(2), 57-70.
6. Petković, M., Janićević, N., i Bogićević, B. (2002). *Organizacija*. Beograd: Ekonomski fakultet u Beogradu.

SOCIJALNA ZAŠTITA DECE U MIGRACIJAMA

SOCIAL PROTECTION OF CHILDREN IN MIGRATION

Sanja ĐURĐEVIĆ, Vladimir ILIĆ
Visoka škola socijalnog rada, Beograd, Republika Srbija

APSTRAKT
Migranti sa kojima se suočava Republika Srbija poslednjih godina, posebno u pograničnim oblastima, kao i teritorijama koje su tranzitne za migrante na putu ka državama članicama EU, stvorile su realnost koju dele članovi migrantske zajednice kao i domicijalno stanovnistvo. Zajednički život na jedinstvenom području otvorio je brojna pitanja i izazove kako na nacionalnom tako i na lokalnom nivou. Zatvorenost i život u kolektivnim centrima dovodi do javljanja unutrašnjih konflikta. Medju migrantima koji su trenutno u kolektivnim centrima u Srbiji uglavnom su smeštene nepotpune porodice, samohrane majke sa decom, deca bez pratnje ili deca u pratnji bliskih srodnika, očevi sa decom, dok je zabeležen i veliki broj mladih bračnih parova bez dece ili sa decom koja su rođena u kampovima. Na decu predskolskog i uzrasta do 15 godina, inače veoma senzitivnu na okolnosti u kojima odrastaju i sazrevaju, dogadjaji poput migracija ostavljaju duboke i bolne posledice i utiču na njihov dalji emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj. Kod adoslescentne populacije, u uslovima preživljenih traumatskih dogadjaja i u okruženju sa neizvesnom budućnošću, moguća su povećana ispoljavanja bunta i agresije prema okruženju, kao i veća verovatnoća socijalnih i emocionalnih poremećaja u ponašanju. Konvencija o pravima deteta navodi princip nediskriminacije i dužnost svake države da obezbedi prava iz Konvencije svakom detetu u okviru svoje nadležnosti. Dete u pokretu (pripadnik migrantske populacije) ima pravo da očekuje podršku i pomoć profesionalaca bez obzira na pol, uzrast, invaliditet, društvenu klasu, etničku pripadnost, religiju, jezik, političko ubeđenje ili seksualnu orjenaciju.

Ključne reči: migracije, deca, mladi, socijalna zaštita

ABSTRACT
Migrants faced by the Republic of Serbia in recent years, especially in border areas and territories with transiting migrants on the path to EU member states, have created a reality shared by members of the migrant community and the domicile population. Joint life in a unique area has opened up many issues and challenges at both the national and the local level. Closeness and life in collective centers lead to the creation of internal conflicts. Among the migrants currently present in collective centers in Serbia are mainly incomplete families, single mothers with children, unaccompanied children or children accompanied by close relatives, fathers with children, while there has been reported a large number of young married couples without children or with children who were born in camps. For children of pre-school and aged up to 15 years, otherwise very sensitive to the circumstances in which they grow up and mature, events like migrations leave deep and painful consequences and affect their further emotional, social and intellectual development. For the adolescent population, in conditions of survived traumatic events and in the environment with uncertain future, there is a possibility of increased manifestations of rebellion and aggression toward the environment, as well as the greater likelihood of social and emotional behavioral disorders. The Convention on the Rights of the Child lists the principle of non-discrimination and the duty of each state to ensure the rights of the Convention to every child within its jurisdiction. A child on the move (a member of a migrant population) has the right to expect support and assistance from professionals regardless of sex, age, disability, social class, ethnicity, religion, language, political conviction or sexual orientation.

Key words: migration, children, youth, social protection

CRTE LIČNOSTI KAO PRETPOSTAVKA PRAVILNOG PRISTUPA U SPORTU DJECE

PERSONALITY TRAITS AS A PREREQUISITE FOR PROPER ACCESS TO CHILDREN'S SPORTS

Mladen MARINOVIĆ[1], Ana KOKAN[2]
[1] Sveučilišta u Splitu, Kineziološki fakultet, Split, Republika Hrvatska
[2]Institut za Kineziologiju, Split, Republika Hrvatska

APSTRAKT
Bijela knjiga o sportu koristi definiciju „sporta“ koju je donijelo Vijeće Europe (2007): „svi oblici tjelesne aktivnosti koji, kroz slučajno ili organizirano sudjelovanje, ciljaju prema izražavanju i poboljšanju tjelesne spremnosti i mentalnog blagostanja, stvaranju društvenih odnosa i postizanju rezultata u natjecanjima na svim razinama“. Uzorak od 48 djevojčica, članica teniskih klubova Splitsko-dalmatinske županije, uzrasta 12,32±1,51 godina (AS±StDev), u sklopu dijagnostike stanja treniranosti, podvrgnut je i psiho testu JUNIOR EPQ u svrhu uspostavljanja crta ličnosti. Uporabom statističkog paketa Statistica 13 (TIBCO Software Inc., 2017) dobiven je scatterplot između dviju crta ličnosti: neuroticizma (N) i ekstraverzije-introverzije (E). U takav scatterplot, interpolirane su donje bodovne granice kod E 13 i kod N 12 (Eysenck & Eysenck, 1994), a primjenom Galen-Kant-Wundtove sheme prezentirana je slika četiri teperamenta. U kvadrant sangvinika, stabilnih ekstraverta (ES) projicirane su 24 mlade tenisačice, odnosno pola ukupnog uzorka. Kolerika (ekstraverta neurotičnih - EN) je 7 koliko i flegmatika (introverti stabilni - IS), a samo jedan melankonik (introvert neurotični - IN). Sumirano, ekstraverti (24 + 7) čine 64,6% promatranog uzorka. Ovaj rezultat je u suglasju s dosada mnogobrojnim tvrdnjama da su ekstraverti posebno naklonjeni bavljenju sportskim aktivnostima. Razlike u navedenim crtama ličnosti „usko su povezane s nasljeđenim stupnjem labilnosti autonomnog živčanog sustava, kao i sa stupnjem ekscitacije i inhibicije centralnog živčanog sustava“ (Eysenck & Eysenck, 1994). Zaključno, svako dijete ima pravo dobiti pozitivan efekt bavljenja sportom u cilju stvaranja tjelesne spremnosti i mentalnog blagostanja. Zato je veoma važno da oni koji upravljaju procesom sporta imaju i valjane informacije kako o fizičkom tako i psihološkom statusu jedinke.

Ključne riječi: djeca, sport, crte ličnosti

ABSTRACT
The White Book of Sport uses the definition of “sport” adopted by the Council of Europe (2007): “All forms of physical activity which, through casual or organized participation, aim at expressing or improving physical fitness and mental well-being, forming social relationships or obtaining results in competitions at all levels”. A sample of 48 girls, a member of the Split-Dalmatia County tennis clubs, aged 12.32±1.51 years (AS ± StDev), was subjected to the JUNIOR EPQ psycho test for the purpose of establishing a personality trait as part of the training condition. Using statistical statistics package 13 (TIBCO Software Inc., 2017), scatterplot was obtained between two personality traits: neuroticism (N) and extraversion-introversion (E). In such scatterplot, the lower score limits were interpolated at E 13 and N 12 (Eysenck & Eysenck, 1994) and using the Galen-Kant-Wundt scheme a four temperament picture was presented. In the quadrant of sanguine (stable extraverts - ES) 24 young tennis players, or half of the total sample, were projected. Choleric (extrinsic neurotic - EN) is 7 as

well as phlegmatic (introverted stable - IS) and only one melancholic (introvert neurotic - IN). Summed up, extraverted (24 + 7) make 64.6% of the observed sample. This result is in line with the many assertions that extraversion is particularly fond of sporting activities. Differences in these personality traits are “closely related to the inherited degree of autonomic nervous system, as well as the degree of excitation and inhibition of the central nervous system” (Eysenck & Eysenck, 1994). In conclusion, every child has the right to have a positive effect on the sport in order to create physical fitness and mental well-being. That is why it is very important for those who manage the sporting process to have valid information on the physical and psychological status of the individual.

Key words: children, sport, personality traits

STAVOVI UČITELJA O MUZIČKO METODIČKIM KOMPETENCIJAMA I VIDOVIMA STRUČNOG USAVRŠAVANJA

OPINIONS OF TEACHERS ABOUT MUSIC-METHODICAL COMPETENCIES AND ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Darko RATKOVIĆ
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, Banja Luka, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Cilj istraživanja je ispitivanje samoprocjena učitelja o vlastitim muzičko metodičkim kompetencijama i mogućnosti stručnog usavršavanja. Većina učitelja želi da unaprijedi svoje muzičko metodičke kompetencije, posebno iz područja sviranja na harmonskom instrumentu i oblasti muzičke pismenosti. Učitelji generalno bolje procjenjuju svoje trenutne kompetencije i kompetencije stečene na dodiplomskom studiju iz metodika nastave materneg jezika, prirode i društva i matematike u odnosu na predmete umjetničkog i motoričkog područja (fizičkog vaspitanja, likovne i muzičke kulture). Takvi stavovi su reflektovani i na procjene o potrebi stručnog usavršavanja u korist predmeta umjetničkog i fizičkog područja. Želju da prisustvuje seminaru ili programu stručnog usavršavanja za sviranje nekog harmonskog instrumenta izražava (79,8%) dok 20% učitelja ne bi prisustvovalo takvom programu. Zanimljivje podatak da 25,9% učitelja procjenjuje da ne zna koristiti/svirati harmonski instrument, 39,6% učitelja smatra da zna svirati dok 29,8% učitelja nije sigurno u procjeni. Takav stav imaju generalno svi učitelji iz posmatranog uzorka bez obzira na staž i stepen stručne spreme. Korelacija rangova pokazuje da 50% učitelja smatra da se profesionalne kompetencije u najboljoj mjeri mogu steći i razvijati kroz vlastitu praksu u školi a zatim kroz nastavu na fakultetu (24,1%) te putem seminara van institucije u kojoj rade 13,8% i najmanje kroz seminare u instituciji u kojoj rade 7,8%. Najveći broj učitelja je djelimično zadovoljno stepenom koji institucije posvećuju oblicima stručnog usavršavanja (45,7%) dok je prilično nezadovoljno oko 38,7% učitelja. Frapantan je podatak da u toku svog radnog vijeka 76,9% učitelja nijednom nije prisustvovalo nekom stručnom seminaru iz muzičke kulture dok je jednom prisustvovalo 14%. Nezadovoljstvo stepenom stručnog usavršavanja vezano za nastavu muzičke kulture iskazuje 38,7%.

Ključne riječi: muzička kultura, učitelj, stručno usavršavanje, muzičko-metodičke kompetencije

ABSTRACT
The aim of the research is to examine self-assessment of teachers about their own musical methodical competences and to examine their professional development. Most teachers want to improve their musical methodical competences, especially in the field of music. Teachers generally assess their current competencies and competencies gained in undergraduate studies from the teaching methodology of mother tongue, nature and society and mathematics in relation to artistic and motoric subjects (physical education, arts and music culture). Such attitudes are reflected in the assessment of the desire to attend a training or vocational training

program for playing a harmonic instrument is expressed (79.8%) while 20% of the teachers would not attend such a program. It is interesting to note that 25.9% of the teachers estimates that can not use/play a harmonic instrument, 39.6% think that he knows while 29.8% of the teachers are not sure about the assessment. Such attitude is generally taken by all the teachers from the observed sample regardless of the length and level of education. Correlation of rank shows that 50% of teachers believe that professional competencies can best be acquired and developed through their own practice at school and then through college teaching (24.1%) and through seminars outside the institution where they work 13.8% and at least through seminars in the institution where they work 7.8%. The largest number of teachers is partially satisfied with the degree that institutions devote to forms of professional development (45.7%), while 38.7% of teachers are quite dissatisfied. It is a frustrating fact that 76.9% of teachers did not attend a professional music culture seminar, while 14% were present at one time. Unsatisfied with the level of professional development related to the teaching of music culture, it is 38.7%.

Key words: music culture, teacher, professional development, music-methodical competences

UVOD

Kompetencije su kapacitet koji je zasnovan na znanju, ali nije samo ograničen njime. Kompetencije su kombinacija znanja, vještina ali i stavova neke osobe u nekom specifičnom području rada. To znači da nije više samo znanje to koje je bitno, već i njegova transferabilnost odnosno upotreba. Riječ kompetententnost/kompetencija potiče od latinske riječi competere što znači nadležnost, težiti za – znači i postojanje dispozicije za uspješno obavljanje neke djelatnosti. Ona nastaje kao kombinacija „nekoliko faktora: naslijeđa, sredine i vlastitog djelovanja“ (Pedagoški leksikon 1996, str. 242). Vujaklija (1980) daje slično određenje, pa pojam kompetencija određuje kao nadležnost, mjerodavnost, sposobnost ili pozvanost. Ključne кompetencije su def. кao paket transfernih, multifunkcionalnih znanja vještina i stavova кoji su potrebni svim pojedincima za ličnu ostvarivost i razvoj, inkluziju i zaposlivost (Evropska komisija, 2010). Treba ih razviti do kraja obaveznog obrazovanja, jer predstavljaju temelj za daljnje učenje kao dio cjeloživotnog učenja. Ovo definisanje naglašava da su ključne kompetencije prenosive i stoga primjenljive u mnogim situacijama i kontekstima te višenamjenske budući da se mogu koristiti za postizanje više ciljeva kod rješavanja različitih problema i ostvarivanja raznih zadataka. Kada su u pitanju nastavničke kompetencije koje su specifične, profesionalne kompetencije Branković i Partalo (2011) smatraju da trebaju sadržavati sve bitne konstrukte (znanje, umijenja, mišljenja i uvjerenja). Kompetencije nastavnika ne treba definisati kao „statične ciljeve“, već ih određivati u skladu sa razvojem nauke, tehnike, tehnologije i društvenih odnosa u konkretnoj društvenoj sredini. Peklaj (Peklaj, 2008; prema Branković i Partalo, 2011) identifikovao je pet područja sa trideset sedam kompetencija. To su*: Efikasno podučavanje* (znanje i razumijevanje predmeta koji predaje, osposobljenost za prenošenje stručno-predmetnih sadržaja, poznavanje razvoja učenika i zakonitosti procesa učenja, poznavanje pedagoške teorije i didaktičkih zakonitosti, osposobljenost za planiranje, izvođenje i vrednovanje procesa učenja; poznavanje normativnih osnova vaspitanja i obrazovanja, osposobljenost za povezivanje ciljeva, sadržaja, nastavnih pristupa i razvoja učenika; osposobljenost za efikasno planiranje, organizovanje i izvođenje nastavnih aktivnosti; primjena nastavnih metoda i strategija koje podstiču na razumijevanje, upotrebu i razvijanje novih znanja; korištenje interaktivnog metoda,

podsticanje aktivnog i samostalnog učenja, podsticanje učenika na projektni i istraživački rad, podsticanje aktivnosti na povezivanju predmeta i grupnog rada sa drugim nastavnicima). *Opšte obrazovanje* (metodi za podsticanje motivacije u različitim oblastima učenja, razvoj strategija učenja učenja, podsticanje fleksibilnosti i istrajnosti i sposobnost samovrednovanja, razvoj informatičke pismenosti, vještine komuniciranja i socijalne vještine). *Upravljanje i komunikacija* (dobra komunikacija sa učenicima, sposobnost dogovaranja sa učenicima (formiranje zajednice sa učenicima), formiranje podsticajnog okruženja, postavljanje jasnih pravila ponašanja i discipline, uspješno suočavanje sa neprimjerenim ponašanjima, agresivnošću i konfliktima; jednakost prema svim učenicima i primjerenost rada prema individualnosti učenika, prepoznavanje učenika sa posebnim potrebama). *Provjeravanje i ocjenjivanje znanja* i napretka učenika (formiranje i primjenjivanje kriterijuma ocjenjivanja, korištenje različitih načina praćenja i provjeravanje napretka svakog učenika, korištenje različitih načina ocjenjivanja i saopštavanja rezultata, praćenje i vrednovanje napretka učenika na području usvajanja strategija učenja, socijalnih vještina, čitalačke i informatičke pismenosti; informisanje roditelja o napretku učenika). *Šire profesionalne kompetencije* (pozitivan odnos prema učenicima, poštovanje socijalnog, kulturnog, jezičkog i religioznog porijekla; vjera u sposobnosti učenika, poštovanje etičkih načela i zakonske regulative, planiranje praćenje, vrednovanje i uređenje svog profesionalnog razvoja; podsticanje pozitivnih vrijednosti, stavova i ponašanja učenika; uspješnost u komuniciranju i saradnja sa roditeljima, saradnja sa drugim nastavnicima i pedagoškim saradnicima, učešće i saradnja u raznim aktivnostima u okruženje, podsticanje otvorenosti prema kulturama, vrijednostima, ljudima i narodima). Suzić (2005) pravi podjelu prema psihološkim područjima na: kognitivne, emocionalne, socijalne i radno aktivne. Profesionalne, pedagoške, psihološke, metodičko-didaktičke i socijalno-komunikološke kompetencije učitelja, se trebaju formirati na dodiplomskom studiju, a razvijati dalje kroz stručno usavršavanje, profesionalni razvoj učitelja i cjeloživotno učenje. One su osnova kvalitetnog vaspitno-obrazovnog rada. Posebnu pažnju treba da zauzmu užestručne kompetencije učitelja čiji su sastavni dio i muzičko metodičke kompetencije. Tako Šulentić Begić (2015) smatra da učitelja u toku primarnog obrazovanja treba osposobiti da zna pjevati, da vlastito i dječije pjevanje može pratiti na instrumentu, da bude u stanju sa djecom izvoditi prikladne muzičke igre, da dobro poznaje veći broj prikladnih kompozicija i da zna kako te aktivnosti (metodički) izvoditi sa učenicima. Dakle riječ je o kombinaciji muzičkih i metodičkih kompetencija koje zahtijevaju obrazovanje učitelja u polju razvijanja vještina (sviranje) pjevanja (sposbnost) i muzičkih znanja. Dio kompetencije čine i glazbene sposobnostikoje su definisane kao „skup sposobnosti koje subjektu koji ih posjeduje omogućava primanje, odnosno, doživljavanje muzičkih djela, ali i njihovo samostalno proizvodjenje ili pak reprodukaovanje“ (Pedagoški leksikon, 1996, str. 304). Muzičke sposobnosti su struktuirane od ritmičkih sposobnosti (održavanje ravnomjerne ritmičke pulasacije, sposobnost izvođenja ritma, adaptacija prema tempu, opažanje i izvodjenje različitih ritmičkih vrsta) (Vasiljević, 2000), sposobnost razlikovanja visine tona i sposobnost pamćenja glazbenih cjelina – muzička memorija. Muzičke sposobnosti imaju značenje dispozicije kao preduslova za bavljenje muzikom uopšte (Ratković, 2010). Muzičke i metodičke kompetencije su kompleksan sklop muzičkih znanja, sposobnosti i vještina, potrebnih za uspješno obavljanje profesionalnemuzičke pedagoške djelatnosti učitelja.

Savremen obrazovan učitelj treba da posjeduje i muzičke kompetencije koje čine: glazbene sposobnosti (ritmičke, vokalne i interpretativne), izgrađene glazbene vještine (sviranje i ovladavanje vještinom sviranja harmonskog instrumenta) i kvalitetno formirana glazbena znanja. Osim muzičkih kompetencija učitelj treba da posjeduje i metodičke kompetencije koje zajedno čine skladan sklop neophodne za izvođenje nastave muzičke kulture tj. planiranje, pripremanje, izvođenje i vrednovanje nastave glazbene kulture od 1. do 5. razreda. Učitelju u svakom trenutku mora biti jasno šta radi (sadržaji), kome (uzrast i prethodna iskustva), kako (metode), zašto (muzička problematika koju rješava, zadatak) (Stojanović, 1996). Osim toga cjelovito obrazovan učitelj treba da posjeduje i pedagoška, psihološka i didaktička znanja potrebna kao i otvorenost za primjenu postojećih inovacija i pripremljenost za kritičko i samokritičko vrednovanja postignuća učenika i vlastitog muzičko pedagoškog rada prije svega u funkciji autokorekcije i rada kao refleksivnog praktičara (Stojanović, 2010). Inicijalni period u formiranju muzičko metodičkih kompetencija kada je muzičko obrazovanje studenata u pitanju je i proces formalnog obrazovanja na fakultetu/višoj školi mada taj proces počinje u osnovnoj školi. Istraživanja pokazuju da su znanja studenata na pedagoškim fakultetima nakon osnovnoškolskog i srednjeg obrazovanja veoma skromna kako u pogledu muzičke pismenosti (Ignjačević, 2013) tako i u području slušanja muzike u smislu poznavanja muzičkih primjera (Šulentić Begić, 2015) ali i istorije muzike što govori o neefikasnosti sistema muzičkog obrazovanja i trajnosti znanja. Slična istraživanja pokazuju vrlo slabe muzičke kompetencije učitelja i u SAD, Australiji, Velikoj Britaniji i Kanadi (Šulentić Begić, 2016). Mada je Zija Kučukačić davno pisao da se muzika najbolje uči muzikom (Stojanović, 2010), Gortan Catlin i Močinić (2017) apostrofiraju Kolbov model koji je zasnovan na iskustvenom učenju te kao prikladan ne samo za sticanje muzičkih kompetencija već uopšte u obrazovanju učitelja. Njihovo istraživanje pokazuje da studenti nisu svjesni važnosti usvajanja znanja iz muzičke kulture. Nikolić (2017) uočava da stavovi studenata učiteljskog studija zavise o ranijem muzičkom obrazovanju i iskustvima, očekivanjima, samopouzdanju u vlastite kompetencije, društvenom i kulturnom okruženju te ističe važnost pozitivnih muzičkih iskustava u toku školovanja budućih učitelja. Nikolić i Šenk (2018) predlažu da nastavnici na učiteljskim studijima mogu djelovati na povećanje motivacije kroz obraćanje pažnje na psihološke aspekte učenja muzike. Zato proces obrazovanja učitelja treba da predstavlja iskustven proces *izvođenja doživljavanja i stvaranja* muzike kroz aktivnosti pjevanja, sviranja, slušanja, stvaralaštva u koji je obavezno uključen *pokret* kao jedan vid umjetničkog izraza. Viši nivo podrazumijeva kritičko i kreativno učešće studenata i vrednovanja sebe i svojih kolega.

CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

U toku samog istraživanja zanimalo nas je kako učitelji generalno procjenjuju svoje muzičko-metodičke kompetencijei kakve imaju stavove prema stručnm usavršavanju i procesu sticanja i unapređenja kompetencija. U tom smislu postavljeni cilj je obuhvatao i stavove o kompetencijama tokom dodiplomskog studija ali i neformalnog i cjeloživotnog učenja. U tom smislu smo postavili nekoliko konkretnih zadataka istraživanja.

1. Ispitati kako učitelji procjenjuju svoje metodičke kompetencije po predmetnim oblastima i utvrditi postoji li razlika u procjenama u odnosu na metodičke kompetencije iz metodike nastave muzičke kulture
2. Ispitati postojanost veze između stavova o stečenim muzičko-metodičkim kopetencijama i stavova o stručnom usavršavanju so obzirom na staž i stručnu spremu.
3. Istražiti postoji li razlika i kakav je odnos procjena kompetencija učitelja između predmeta umjetničkog i prirodno matematičkog područja s obzirom na trenutne procjene kompetencija, kompetencije stečene na dodiplomskom studiju i procjene potrebe stručnog usavršavanja učitelja.
4. Ispitati koji su to oblici ili vidovi stručnog usavršavanja najpogodniji za učitelje.
5. Utvrditi kako učitelji percipiraju proces i mogućnost stručnog usavršavanja u nekoliko programskih oblasti metodike nastave muzičke kulture.
6. Kakav je stav učitelja prema finansiranju stručnog usavršavanja.

Rezultati istraživanja mogu da se koriste u svrhu korekcije nastavne prakse ali isto tako kao pokazatelj ili presjek stanja kada su u pitanju muzičko metodičke kompetencije učitelja i mogućnost stručnog usavršavanje te univerzitetsko obrazovanje budućih učitelja i vaspitača u području umjetničkih predmeta u BiH.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U svrhu cjelovitog sagledavanja problematike sticanja, vrednovanja i primjene muzičko-metodičkih kompetencija obavili smo empirijsko neekspirementalno istraživanje. Prigodan uzorak čine 104 učitelja sa područja Republike Srpske i Federacije Bosne i Hercegovine. Istraživanjem su obuhvaćeni gradovi i opštine: Banja Luka, Laktaši, Čelinac, Kotor Varoš, Zenica, Žepče, Kakanj i Zavidovići. Polna zastupljenost u cijelom uzorku je u korist osoba ženskog pola.

Mjerni instrument

U radu smo primjenili analitičko-deskriptivnu metodu te tehnike anketiranja i skaliranja. Za potrebe istraživanja posebno je kontruisan anketni upitnik SU1 koji ispituje stavove učitelja o oblicima stručnog usavršavanja, te skaler SSU-1 sa 19 tvrdnji. Stepen slaganja sa datim tvrdnjama je ponuđen na petostepenoj skali Likertovog tipa. Izračunati Alfa Krombah ovog instrumenta (α=0,79) što ukazuje da instrument ima odgovarajuću pouzdanost.

Metode obrade podataka

Podaci su obrađeni u statističkom paketu SPSS 20 for Windows. Nivo obrade podataka koji je obavljen je deskriptivna statistika: frekvencije, aritmetička sredina te analitička statistika za procjenu značajnosti razlika aritmetičkih sredina između određenih varijabli (hi kvadrat test i t-test).

REZULTATI I DISKUSIJA

Nakon grupisanja podataka i izračunavanja deskriptivnih statističkih pokazatelja, frekvencije i aritmetičke sredine dobili smo rezultate koje ćemo u ovom dijelu predstaviti. U istraživanju je učestvovalo nastavno osoblje preko 12 osnovnih škola. Strukturu uzorka prema godinama radnog staža i stepenu stručne spreme dajemo u Tabeli 1.

Tabela 1. Struktura uzorka prema stažu i stepenu stručne spreme učitelja
Table 1. Structure of the sample according to the degree and level of the professional qualification of the teacher

Varijable		N	%
Godine radnog staža	0-10	21	18,10
	10-20	37	31,90
	20-30	30	25,9
	30-40	16	13,8
Stepen stručne spreme	Srednja	0	0
	Viša	54	46,00
	Visoka	43	37,10
	Master	7	6,00

Tabela 1. daje jasnu strukturu uzorka u odnosu na radni staž ispitanika. U samom uzorku zastupljeni su učitelji do 20 godina radnog staža (58) kao i broj učitelja preko 20 do 40 godina radog staža (46). Najveći broj zaposlenih ima srednju vrijednost po pitanju radnog staža od 10 do 20 godina radnog iskustva. Ovo govori da strukturu uzorka čine relativno iskusni učitelji s obzirom na staž. Kada je u pitanju stručna sprema podaci pokazuju da je najveći broj učitelja sa višom i visokom stručnom spremom dok nemamo učitelja sa srednjom stručnom spremom. Ohrabrujući podatak je i činjenica da 6% učitelja ima završen drugi ciklus studija-master mada ne i zadovoljavajućim s obzirom da većina pedagoških fakulteta u BiH već duži niz godina ima organizovan drugi ciklus studija. Radi cjelovitog sagledavanja procjena i stavova učitelja o metodičkim kompetencijama iz nastave muzičke kulture zanimao nas i proces sticanja kompetencija tokom dodiplomskog studija u smislu kako učitelji percipiraju svoje metodičke kompetencije iz metodike nastave muzičke kulture ali i metodika drugih nastavnih predmeta. U Tabeli 2. dajemo deskriptivne pokazetelje tih procjena.

Tabela 2. Deskriptivni pokazatelji procjena učitelja o trenutnim kompetencijama, kompetencijama stečenim na fakultetu i potrebi stručnog usavršavanja
Table 2. Descriptive indicators of teacher assessment of current competencies, competences acquired at the faculty and the need for professional development

1			2			3	
Predmet	**M**	**SD**	**Predmet**	**M**	**SD**	**M**	**SD**
Maternjeg jezika	4,30	0,93	Maternji jezik	4,74	0,75	3,85	1,15
Matematike	4,17	0,96	Matematika	4,74	0,76	3,75	1,13
Prirode i društva	4,25	0,87	Priroda i društvo	4,72	0,75	3,80	1,17
Fizičkog vaspitanja	3,87	0,92	Fizičko vaspitanje	4,34	0,78	4,05	1,05
Likovne kulture	3,91	1,0	Likovna kutura	4,44	0,78	4,11	0,98
Muzičke kulture	3,88	0,87	Muzička kultura	4,20	0,86	4,24	0,93

Legenda: 1-Procjena sticanja metodičkihkompetencija iz užestručnih predmeta za vrijeme dodiplomskom studija; 2-Samoprocjena kompetencije za rad u predmetnom područja; 3-Potreba organizovanja stručnog usavršavanja iz predmetnog područja

Kako je vidljivo iz Tabele 2. skorovi pokazuju da učitelji pozitivno procjenjuju svoje trenutne metodičke kompetencije za rad u svim predmetima koja predaju ali da su ti skorovi dosta viši u odnosu na procjene stečenih kompetencija u toku diplomskog studija. Skorovi ostvareni pri procjenama trenutnih kompetencija po pojedinačnim predmetima pokazuju da su najniže procijenjene kompetencije iz premeta muzička kultura (M=4,20); fizičko vasitanje (M=4,34) i likovna kultura (M=4,44). Isti odnos je i u procjenama kompetencija stečenih na dodiplomskom studiju: muzička kultura (M=3,88); fizičko vaspitanje (M=3,87) i likovna kultura (M=3,91). Skorovi procjene trenutnih kompetencija iz svih predmeta su više u odnosu na procjenu metodičkih kompetencija stečenih u toku školovanja na fakultetu. Uočljivo je da učitelji generalno bolje procjenjuju svoje kompetencije iz metodike maternjeg jezika zatim prirode i društva te matematike dok slabije vrednuju svoje kompetencijeiz metodike fizičkog vaspitanja, muzičke kulture i likovnog vaspitanja. Ovaj podatak govori o iskrenosti samih ispitanika ali upućuje na postojanje problema i potrebu većeg posvećivanja pažnje procesu sticanja i jačanja kompetencija budućih i sadašnjih učitelja iz ovih predmetnih područja. Pozitivna činjenica je da rezultati istraživanja pokazuju prepoznavanje potrebe stručnog usavršavanje od strane učitelja iz grupe predmeta zakoje smatraju da imaju slabije kompetencije. To su predmeti iz teorijsko umjetničkog i fizičkog područja (metodika fizičkog vaspitanja, M=4,05), likovne (M=4,11) i muzičke kulture (M=4,24) što govori o potrebi stručnog usavršavanja učitelja iz ove grupe predmeta. Kako se skorovi aritmetičkih sredina u procjenama učitelja znatno razlikuju, zanimalo nas je da li je ta razlika statistički značajna pa smo pristupili testiranju značajnost razlika. Pojedinačne skorove za tri predmeta (metodika maternjeg jezika, priroda i društvo i matematika) smo grupisali i konstituisali kategoriju pod zajedničkim nazivom kompetencije iz predmeta prirodno-matematičkog i jezičkog područja. Isti postupak smo sproveli i sa skorovima za predmete metodika fizičkog vaspitanja, likovne kulture i glazbene kulture. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 3.

Tabela 3. Značajnost razlika u procjenama učitelja o metodičkim kompetencijama i potrebi stručnog usavršavanja
Table 3. Significance of differences in teacher assessments on methodical competences and the need for professional training

Kompetencije		**M**	**SD**	**t**	**p**
Procjena trenutnih metodičkih kompetencija	Predmeti prirodno matematičkog i jezičkog područja	14,20	2,23	64,78	0,000
	Predmeti umjetničkog i motoričkog područja	13,00	2,13	61,95	0,000
Procjena metodičkih kompetencija stečenih na dodiplomskom studiju	Predmeti prirodno matematičkog i jezičkog područja	12,41	2,71	46,56	0,000
	Predmeti umjetničkog i motoričkog područja	11,42	3,34	34,58	0,000
Procjena potrebe stručnog usavršavanja	Predmeti prirodno matematičkog i jezičkog područja	12,73	2,42	54,00	0,000
	Predmeti umjetničkog i motoričkog područja	11,78	2,47	48,00	0,000

**p<0,01

Pozitivan t-omjer (t=64,78; t=61,95; p<0,01) ukazuje na postojanje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina u korist procjena kompetencija iz predmeta prirodno matematičkog i jezičkog područja u odnosu na predmete umjetničkog i motoričkog područja. Razlika u procjenama (t=46,56; 34,58; p<0,01) postoji kada je riječ io procjenama kompetencija stečenih u toku školovanja na dodiplomskom studiju. Dakle, učitelji se uglavnom slažu sa tvrdnjom da su bolje kompetencije stekli iz predmeta prve grupe u odnosu na drugu predmeta. To ukazuje da je potrebno u daljim istraživanjima staviti akcent na identifikaciji mogućih uzroka ove razlike kao i na mogućnost postojanja implicitnih shvatanja o značaju ovih predmeta u obrazovnom sistemu kakav danas poznajemo. Moguć razlog slabije ili neodređene procjene leži i u iskustvenom pristupu sticanja kompetencija te potrebe posjedovanja specifičnih umjetničkih i motoričkih sposobnosti. Istraživanje o procjeni nastavnika razredne nastave o profesionalnim kompetencijama pokazuje da nastavnici razredne nastave najslabije procjenjuju svoje metodičke kompetencije u odnosu na pedagoške, psihološke i didaktičke kompetencije (Branković i Popović, 2018). Istraživanja Svalina (2015) i Šulentić Begić (2013) pokazuje da je za učitelje koji sviraju u nastavi tj. koriste instrument mnogo važnije sviranje njihovih učenika nego učitelja „nesvirača“. Ovaj podatak govori o bitnosti kvalitetnog sticanja muzičkih kompetencija u formalnom obazovanju učitelja jer to ima refleksiju i na izvodjenje nastavne prakse. Istraživanja Begić (2012), Stošić (2008) i drugih istraživača pokazuju da učitelji nimalo ili veoma rijetko koriste harmonski instrument pri pratnji pjesma u nastavi. Ta pojava je dugoprisutna u cijelom okruženju. Zbog te činjenice zanimao nas je i stav učitelja o prisustvu ili učešću u programu usavršavanja vještine sviranja na harmonskom instrumentu (klavir, harmonika, sintisajzer, gitara i dr.) s obzirom na staž.

Tabela 4. Stavovi učitelja o prisustvu programu usavršavanja za unapređenje vještine sviranja na harmonskom instrumentu s obzirom na staž
Table 4. Teacher's views on attending a training program to improve playing skills on a harmonic instrument with regard to internships

Varijabla	N	χ^2	df	p
Prisustvo programu za unapređivanje vještine sviranja na harmonskom instrumentu	104	6,76	3	0,080

Pri testiranju značajnosti razlika o prisustvu programu stručnog usavršavanja za unapređenje vještine sviranja na harmonskom instrumentu s obzirom na staž koristili smo hi kvadrat test. Vrijednost hi kvadrata χ^2=6,76 uz stepen slobode df=3 pokazuje da nema statistički značajne razlike u stavovima učitelja po pitanju prisustva s obzirom na staž. Od učitelja je zatraženo da rangiraju po bitnosti za njih moguće načine sticanja i unapređenja kompetencija. Prvorangirane mogućnosti su date u Tabeli 5.

Tabla 5. Rangiranje načina sticanjai unapređenja kompetencija - deskriptivna statistika
Table 5. Ranking of skills acquisition methods - descriptive statistics

Načini razvoja i sticanja kompetencija	N	%
Kroz nastavu na dodiplomskom studiju	28	26,9
Kroz vlastitu praksu u školi	57	54,8
Putem seminara koje organizuje institucija u kojoj radim	9	8,7
Putem seminara van institucije u kojoj radim	16	15,4
Ukupno	104	100

Podaci iz Tabele 5. pokazuju da učitelji najviše cijene mogućnost sticanja kompetenija kroz vlastiti rad u školi - vlastitu praksu a zatim u toku dodiplomskog studija pa tek kroz mogućnost neformalnog obazovanja putem seminara van institucucije iliseminara instituciji u kojoj rade. Ovo govori da učitelji imaju implicitna shvatanja o mogućnosti usavršavanja jer smatraju kvalitetniji razvoj kompetencija kroz iskustveni praktični pristup što odgovara Kolbovom modelu iskustvenog sticanja i razvoja kompetencija.

Tabela 6. Prisustvo stručnim seminarima iz metodike nastave muzičke kulture
Table 6. Attendance to professional seminars from the teaching methodology of music culture

		N	%
Prisustvo stručnom seminaru iz metodike nastave muzičke kulture tokom radnog vijeka	Jednom	15	14,4
	Dvaput	4	3,4
	Nijednom	80	76,9
	Tri i više puta	5	4,8
Prisustvo programu usavršavanja za unapređenje vještine sviranja na harmonskom instrumentu	Da	83	79,9
	Ne	21	20,2

Kako je iz Tabele 6. vidljivo da najveći broj učitelja nijednom nije prisustvovao stručnom seminaru iz metodike nastave muzičke kulture (76,9%). Takođe učitelji pokazuju spremnost da prisustvuju programu stručnog usavršavanja na harmonskom instrumentu. Najviše se opredjeljuju za klavir (sintisajzer) jer su taj instrument najviše koristili u periodu diplomskog obrazovanja.

Tabela 7. Deskriptivni pokazatelji procjene učitelja o stručnom usavršavanju
Table 7. Descriptive indicators of teachers' assessment of vocational training

		N	%
Zadovoljstvo stepenom posvećenosti obrazovnih institucijastručnom usavršavanju	u potpunosti sam zadovoljna	6	5,8
	djelimično sam zadovoljna	53	51,0
	ne znam, ne promišljam o tome	13	12,5
	prilično sam nezadovoljna	25	24,0
	u potpunosti sam nezadovoljna	7	6,7
Troškove stručnog usavršavanja treba da snose:	institucija u kojoj radim	86	82,7
	učitelj	4	3,8
	institucija i učitelj	14	13,5
Podržavam cjeloživotno učenje	potpuno	80	77,0
	uglavnom	16	15,7

Podaci iz Tabele 7. pokazuju da su učitelji uglavnom djelimično zadovoljni (N=53) stepenom posvećenosti institucija stručom usavršavanja dok je 32% učitelja nezadovoljno time. Oko 83% ispitanika smatra da troškove stručnog usavršavanja treba da snosi institucija (škola) u kojoj rade. Učitelji u najvećem broju potpuno i uglavnom podržavaju cjeloživotno učenje (92,7%).

ZAKLJUČAK

Stručno usavršavanje učitelja je permanentna obaveza kako pojedinca tako i institucije i društva u kojem radi i djeluje. Bilo kakav vid stručnog usavršavanja je nezamisliv bez

opsežne opservacije i samoprocjene vlastitih kompetencija i potreba tj. stavova učitelja. Iako učitelji pozitivno procjenjuju svoje kompetencije iz većine predmeta koje predaju rezultati ukazuju na potrebu stručnog usavršavanja učitelja posebno u oblasti predmeta metodika umjetničkog i fizičkog područja ali i poboljšanje procesa sticanja istih na dodiplomskom studiju. Iako se zna da nema pravilnog pjevanja bez davanja tačne intonacije i da djeca veoma rado prihvataju pjevanje uz pratnju nekog harmonskog instrumenta istraživanja nastavne prakse pokazuju totalno suprotnu praksu kada je u pitanju korištenje harmonskog instrumenta u nastavi od strane učitelja (Stošić, 2008; Ratković, 2010; Stojanović, 1996, Šulentić Begić, 2013). Istraživanje Šulentić Begić (2012) pokazuje da se nijedan ispitani učitelj u nastavi muzičke kulture u njenom istraživanju u Hrvatskoj ne koristi instrumentom, čemu uzrok može biti nedovoljna kompetentnost učitelja. Problem sviranja tj. korištenja harmonskog instrumenta u nastavi je prisutan u Srbiji, BiH i Hrvatskoj. Većina učitelja generalno želi da unaprijedi svoje muzičko metodičke kompetencije posebno iz područja muzičke pismenosti. Želju da prisustvuje seminaru ili programu stručnog usavršavanja za sviranje nekog harmonskog instrumenta iskazuje (79,8%) učitelja dok 20,2 % učitelja ne bi prisustvovao takvom programu. Takav stav imaju generalno svi učitelji iz posmatranog uzorka bez obzira na staž i stepen stručne spreme mada je uočeno, iako nije statistički značajnoda učitelji sa većim brojem godina radnog staža (30-40) u većem procentu podržavaju prisustvo stručnom seminaru kada je u pitanju usavršavanje vještine sviranja na harmonskom instrumentu (44%) dok je u ostalim kategorijama znatno manja zainteresovanost, između 13% i 19%. Oko 25,9% učitelja procjenjuje da ne zna koristiti/svirati harmonski instrument, 39,6% smatra da zna dok 29,8% učitelja nije sigurno u procjeni. Učitelji se smatraju trenutno kompetentnijim iz predmeta maternji jezik, matematika, priroda i društvo u odnosu na predmete muzička kultura, likovna kultura i fizičko vaspitanje. Kompetencije stečene na diplomskom studiju učitelji pozitivno procjenjuju mada postoji statistička razlika u korist predmeta iz matematičko prirodnog i jezičkog područja. Takvi stavovi su reflektovani i na procjene o potrebi stručnog usavršavanja u korist predmeta umjetničkog i fizičkog područja. Korelacija rangova pokazuje da 54% učitelja smatra da se profesionalne kompetencije u najboljoj mjeri mogu steći i razvijati kroz vlastitu praksu u školi a zatim kroz nastavu na fakultetu (26,9%) te putem seminara van institucije u kojoj rade 15,4% i najmanje kroz seminare u instituciji u kojoj rade 8,7%. Dakle, više procjenjuju informalni u odnosu na formalni i neformalni vid razvoja kompetencija. To ukazuje da imaju razvijene implicitne teorije svog profesionalnog razvoja i da polažu nadu u tzv. iskustveno učenje (Kolbov model). Učitelji su djelimično zadovoljni stepenom koji institucije posvećuju oblicima stručnog usavršavanja 45,7% dok je prilično nezadovoljno oko 27,6% učitelja. Kada je u pitanju stepen stručnog usavršavanje vezano za nastavu muzičke kulture 38,7% učitelja je potpuno ili uglavnom nezadovoljno. Frapantan je podatak da u toku svog radnog vijeka 76,9% učitelja nijednom nije prisustvovalo nekom stručnom seminaru iz muzičke kulture dok je jednom prisustvovalo 14% učitelja. Kad je u pitanju finansiranje troškova stručnog usavršavanja 82% učitelja smatra da institucija u kojoj radi treba da snosi troškove stručnog usavršavanja, 3,8% učitelja smatra da troškove trebali snositi sami učitelji a 13,5% smatra da troškove trebaju dijeliti institucija i učitelj. Takodje 37,5% učitelja bi prisustvovalo seminaru koji je vezan za nastavu muzičke kulture o vlastitom trošku.

Generalno samoprocjene učitelja pokazuju nedostatak muzičke kompetencije kada je u pitanju korišćenje instrumenta u nastavičije posljedice osjećamo kao loš i nedovoljan iskustven muzički angažman učenika jer se muzika najbolje uči i vaspitava muzikom. Ovakav pristup ostavlja posljedice na shvatanje i stavove budućih učitelja o važnosti muzičkog obrazovanja, poimanja i motivaciji učenja muzike uopšte. Dakle riječ je o kružnom uzročno posljedičnom efektu ovakve nastave.Veliki broj učitelja izražava volju za prisustvom na seminarima kada ja u pitanju razvijanje ove kompetencije. U tom smislu potrebna je veća angažovanost upravljačkih struktura i institucija obrazovnog sistema: Ministarstava, Pedagoških zavoda, škola, matičnih katedri sa nastavničkih fakulteta za obrazovanje budućih učitelja kao i samih učitelja jer je proces stručnog/profesionalnog usavršavanja učitelja lična obaveza pojedinca ali i organizacije i društva u kojem radi. Dakle, postoji očigledna potreba i volja za profesionalnim usavršavanjem učitelja posebno iz metodike muzičke, likovne kulture te metodike fizičkog vaspitanja. Takođe, bilo bi poželjno organizovati istraživanja na većem uzorku ispitanika u cilju otkrivanja uzroka lošije samoprocjene kompetencije učitelja iz metodika predmeta umjetničkog i fizičkog područja i refleksije sistema muzičkogo brazovanja u kojem su se oni školovali.

LITERATURA

1. Бранковић, Д. и Партало, Д. (2011). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенције наставника. *Настава и учење – стање и проблеми,* (стр. 39-50). Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу.
2. Branković, D. i Popović, D. (2018). Profesionalne kompetencije nastavnika razredne nastave. *Naša škola,* XXIV/1, 7-26.
3. European Commision. (2010). Directorate/general for Educatio and a Culture: Implementation education and Training. "*Key competences for lifelong learning 2 reference frame work".* Bruxelles.
4. Ignjačević, M. (2013). Muzička pismenost - raskorak između teorije i prakse. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu,* 26(2), 60-71.
5. Мирковић-Радош, К. (1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Nikolić. L. (2017). Stavovi o glazbenom obrazovanju kao čimbenik glazbenog obrazovanja budućih učitelja. *Metodički ogledi,* 24(2), 39-55.
7. Nikolić. L. i Šenk, I. (2018). Motivacija za učenje glazbe kod studenata učiteljskih studija kroz perspektivu teorija motivacije. *Zbornik odseka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu,* (str. 55-87). sv.27/18.
8. Peklaj, C. (2008). Definisanje nastavničkih kompetencija – početni korak u obnovi pedagoških studija. U *Kompetencije učitelja i vaspitača* (str. 171-188). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
9. *Педагошки лексикон*. (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Ratković D. (2010). Značaj sticanja muzičko-metodičkih kompetencija za rad učitelja. U D. Branković (Ur.), Zbornik radova *„Kultura i obrazovanje – determinanta društvenog progresa*", knjiga 11, (str. 765-775). Banja Luka: Filozofski fakultet.
11. Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе – Приручник за учитеље и студенте учитељског факултета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

12. Стојановић, Г. (2010). *Музичка култура – приручник за наставнике за трећи разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Стошић, А. (2008). Полифункционалност песме у настави музичке културе. *Педагогија,* 63(1), 62-74.
14. Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe, naučna monografija.* Preuzeto sa: www.academia.edu
15. Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек.* Бања Лука: ТТ-центар.
16. Šulentić Begić, J. (2013*). Razvoj kompetencija studenata za poučavanje glazbe na učiteljskom studiju* (Doktorski rad). Zagreb: Učiteljski fakultet.
17. Šulentić Begić, J. i Laleb, A. (2012). Planiranje i programiranje nastave glazbene kulture u prva tri razreda osnovne škole. *Život i škola,* 58(2), 167-187.
18. Šenk, G., i Jagnjić Ercegovac G. (2004). Poteškoće u nastavi sviranja na učiteljskom studiju. *Život i škola,* 12(2), 116-124.
19. Šulentić Begić J. (2016) Glazbene kompetencije studenata učiteljskog studija. *Napredak,* 81 (2), 55-69.
20. Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2015). Razvoj kompetencija studenata učiteljskog studija na kolegiju Metodika glazbene kulture. *Módszertani Közlöny*, 5(1), 233-244.
21. Васиљевић, М. З. (2000). *Методика музичке писмености.* Београд: Универзитет уметности.
22. Vujaklija, M. (1980). *Leksikon stranih reči i izraza.* Prosveta: Beograd.

PREDSTAVLJANJE INSTITUCIJA

PREZENTACIJA JU DNEVNI CENTAR ZA DJECU SA SMETNJAMA I TEŠKOĆAMA U RAZVOJU HERCEG NOVI

PRESENTATION OF DAY CARE CENTAR FOR CHILDREN WITH DISABILITIES AND SPECIAL NEEDS

Dragica KOSIĆ, Lidija KANTAR LALOVIĆ
JU Dnevni centar za djecu sa smetnjama i teškoćamau razvoju, Herceg Novi, Crna Gora

Predstavljanje institucije

JU Dnevni centar za djecu sa smetnjama i teškoćama u razvoju Herceg Novi osnovan je 2011. godine kao Opštinska institucija, uz podršku Ministarstva rada i socijalnog staranja. Osnovni cilj rada i postojanja ustanove definiše se u Statutu ustanove i podrazumjeva poboljšanje kvaliteta života osoba sa invaliditetom. Dnevni centar prima korisnike od 7 do 27 godina starosti sa različitim oblicima smetnji i različitim dijagnozama. Usluge Dnevnog centra od osnivanja do danas koristilo je dvadestoro djece. Cilj naše ustanove je da promovišemo jednake mogućnosti za sve i punu participaciju djece i omladine sa smetnjama i teškoćama u razvoju u aktivnostima društvene sredine u kojoj žive.

Dnevni centar u okviru svog poslovanja korisnicima pruža: dnevnu njegu kroz dnevni boravak djece i omladine sa smetnjama i teškoćama u razvoju, psiho-socijalnu rehabilitaciju, medicinsku rehabilitaciju kroz uslugu fizikalne terapije, sprovođenje dnevnih individualnih i grupnih aktivnosti, obrazovni rad sa djecom kroz usvajanje novih praktičnih vještina primjenljivih u svakodnevnom životu, organizovanje kreativnih radionica (likovnih, muzičkih, radnih), besplatan prevoz i ishrana naših korisnika, edukovanje i svakodnevno obavještavanje roditelja, učešće u različitim kulturnim manifestacijama, uključivanje naših korisnika u druge slobodne i sportske aktivnosti, organizovanje izleta i posjete različitim ustanovama, učešće u sportskim takmičenjima.

Da program rada JU Dnevnog centra za djecu sa smetnjama i teškoćama u razvoju bude realizovan u skladu sa planom staraju se zaposleni: direktor, sekretar, psiholog, pedagog, radni terapeut, fizioterapeut, defektolog-oligofrenolog, medicinska sestra, njegovateljica, domaćica i vozač.

Dnevni centar korisnicima pruža kompletnu uslugu u cilju ostvarivanja njihovih maksimalnih potencijala i ravnopravne participacije u društvu u kome žive.

Presentation of institution

Day Care Centre for children with Disabilities and Special Needs – Herceg Novi – Montenegro is opened in April 2011 as Municipality institution with support of Ministry of labour and social welfare. Primary aim and assignment of the institution which has been determined by The Statute of Day Care Centre, refers to the development of the institution, meet the needs of importance to our customers, their families and the local environment. According to our statute our centre can accommodate children and youth from 7 to 27 years old. From the opening until now we had twenty users. The aim of our institution is to promote equal abilities for all and

full participation of children and youth with developmental disabilities in social activities of local community.

Day care in his frame of work provides for participants: day care through day residence of children and youth with developmental disabilities, psycho-social rehabilitation, medical rehabilitation through physical rehabilitation, caring out of daily individual and group activities, educational work with children through adopting new practical skills in everyday living, organization of creative workshops (art, music, work), free transport and feeding, education and counsel for parents, participation in cultural manifestation, including of participant in other free and sports activities, organization of trips and visits to different institution, participation in different sports competition.

Special educated permanently employed staff cares that plan is realized properly: Director, Secretary, Psyhologist, Pedagogue, Work therapist, Physical Therapist, Defetologist-oligophrenologist, two nurses, housewoman and driver.

Day centre gives to participants full services with aim to accomplish of their maximal potential and equal participant in society in whom they live.

SOCIJALNI PEDAGOG I DJELOVANJE U LOKALNOJ ZAJEDNICI

SOCIAL EDUCATOR AND THEIR IMPACT ON THE LOCAL COMMUNITY

Kristina RIBARIĆ
Udruga za djecu i mlade „Kocka“ i Osnovna škola „Ivana Rabljanina“,
Rab, Republika Hrvatska

Predstavljanje udruge

APSTRAKT
Odgovornost za bavljenjem djecom i mladima u pojedinim zajednicama umjesto/uz odgovornih/e institucija preuzimaju organizacije civilnog društva. Što se dogodi kada ideju za pokretanjem i organiziranjem jedne takve udruge ima socijalni pedagog koji unatoč brojnim izazovima preuzima inicijativu i pokreće udrugu koja se djecom, mladima, ali i lokalnom zajednicom općenito neprekidno bavi proteklih jedanaest godina? Cilj izlaganja je pokušati pokazati proces kreiranja jedne takve organizacije, ideje, izazove, ali i promjene koje je udruga donijela otoku, djeci, civilnom društvu. Udruga za djecu i mlade Kocka nevladina je, neprofitna i volonterska organizacija koja je jedina takvog tipa na otoku Rabu. Kroz jedanaest godina aktivnog rada, na čelu s predsjednicom socijalnom pedagoginjom (inače zaposlenom u osnovnoj školi Ivana Rabljanina Rab), osigurava niz besplatnih projekata u koje se svi zainteresirani mogu svakodnevno uključivati, a koji su vođeni od strane 78 volontera, isključivo volonterski. Godišnje kroz programe Kocke prođe oko 450 djece, a ukoliko uzmemo u obzir činjenicu da osiguravanje kvalitetnih aktivnosti slobodnog vremena dokazano prevenira nepoželjna ponašanja, posebno u manjim sredinama, postojanje organizacije ovakvog tipa još je poželjnije. U kontekstu sadašnjeg i budućeg rada su dana promišljanja i prijedlozi ključnih kompetencija nužnih za učinkovito djelovanje socijalnog pedagoga u nevladinom sektoru tj. organizacijama civilnog društva.

Ključne riječi: civilno društvo, socijalni pedagog, volontiranje

ABSTRACT
The responsibility to take on questions involving children and youth in a community is often shared between institutions and civil society organizations. What happens when the idea to start such an initiative comes from a social educator, who, despite all the challenges, takes a leap and sets up an association whose main goal for the past eleven years has been bringing youth and the local community closer together?The aim of this presentation is to show what goes into making such an organization work, the ideas andchallenges behind it, and, most importantly, the changes it has brought to the children, civil society and the whole island community. “Kocka” (translates into “dice” or “a die” in English) is a non-governmental, not- profit volunteer youth association, and, as such, the only one on our island. Eleven years of active participation, with a social educator, currently working at Ivan Rabljanin Rab Primary and Post-primary School, as the“manager” in charge, offers an array of projects, all of which led by 78 enthusiastic volunteers. Anyone can join and try any of the workshops on a daily basis for free. “Kocka” sees around 450 children in and out of various programmes throughout the year. Bearing in mind that ensuring quality free time activities has been proven to positively impact undesired behaviours in children, especially in smaller communities, running an association such as Kocka becomes not only more appealing, but, in fact, a necessity. The presentation

shares various reflections, thoughts and suggestions on some of the key competences a social educator should develop in order to successfully carry out work within a non-governmental domain i.e. a civil society organization.

Key words: civil society, social educator, volunteer work

„*Život nije imati dobre karte, nego s lošim kartama odigrati dobru igru*."

Robert Louis Stevenson

Autorica rada je socijalna pedagoginja jedanaest godina zaposlena u osnovnoj školi na otoku Rabu u Hrvatskoj. Škola je velika i jedina škola na malom otoku koja godišnje broji oko 700 polaznika, od čega oko 60 djece s Rješenjima o primjerenom obliku školovanja koji iziskuju dodatan rad, kreativan i njima prilagođen pristup. Kao socijalna pedagoginja uvidjela je kako će unutar krutog školskog sustava teže uvesti preventivne aktivnosti, jednako kao i korekcijske i terapijske kojima bi mogla izvući maksimum kod svakog djeteta u tretmanu. Sa znanjem dobivenim tijekom studija, kao i iskustvom u radu brojnih organizacija civilnog društva, odlučila se na pokretanje nevladine, neprofitne volonterske organizacije civilnog društva-Udruge za djecu i mlade Kocka, prve takve organizacije na otoku Rabu. Profesija socijalne pedagogije podrazumijeva socijalnu akciju usmjerenu prema promociji dobrobiti djece, mladih i odraslih osoba, sa svrhom prevencije ili ublaživanja socijalnih (društvenih) problema odgojno-obrazovnom praksom koja korisnike socijalnopedagoških intervencija osnažuje u djelotvornom upravljanju vlastitim životom (Stevens, 2010). U hrvatskom obrazovnom sustavu socijalni pedagozi imaju status stručnih suradnika, što znači da su stručno osposobljene osobe koje pružaju pomoć u nastavnom i školskom radu za poslove koji proizlaze iz pedagoškog rada ili su s njime u vezi (*Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*, Narodne novine, 63/2008; 90/2010). Unutar školskog sustava autorica pruža odgojno-obrazovnu potporu učenicima, te podršku i pomoć učiteljima i roditeljima učenika, kao i uključenim volonterima i pomoćnicima u nastavi. Rad unutar školskog sustava omogućuje joj upoznavanje učenika, njihovih jakih i slabih strana, te kvalitetnu procjenu potreba, planiranje intervencija i osmišljavanje aktivnosti u kojima bi učenik i izvan škole ostvarivao svoje potencijale, razvijao vještine, otkrivao svoje interese i talente. Pitanje pravodobnog i stručnog odgovora na potrebe učenika koji odrastaju u nepovoljnim obiteljskim i drugim okolnostima ili su iz drugih razloga suočeni sa socijalizacijskim teškoćama, kontinuirano je predmet niza stručnih rasprava i inicijativa koje nastoje pridonijeti usklađivanju uloge različitih resora, ustanova i profesija u tom procesu (Bouillet et al., 2018). Civilno društvo, kao prostor između obitelji, države i tržišta gdje se građani udružuju zbog promicanja zajedničkih interesa, daje slobodu u organizaciji aktivnosti koje su zanemarene od strane institucija koje bi iste trebale nuditi kao sastavni dio svog posla (organiziranje slobodnog vremena djece i mladih kao primjer). Civilno društvo osigurava prostor za uključivanjem volontera koji svojim znanjima i vještinama koje nesebično nude itekako poboljšavaju ponudu aktivnosti u lokalnoj zajednici čiji su dio, te rade zamjetnu pozitivnu promjenu. Organizacije civilnog društva primarno se ne osnivaju i ne djeluju zbog profita, te nerijetko djeluju na području koje nije uvijek moguće organizirati na komercijalnoj razini. Prema Zakonu o volonterstvu volontiranje je dobrovoljno ulaganje osobnog vremena, truda, znanja i

vještina kojimase obavljaju usluge ili aktivnosti za dobrobit druge osobe ili zazajedničku dobrobit, a obavljaju ih osobe na način predviđen Zakonom, bez postojanja uvjeta isplate novčane nagrade ili potraživanja druge imovinske koristi za obavljeno volontiranje. Volontiranje dovodi do poboljšanja kvalitete života, izgradnje socijalnog kapitala, osobnog razvoja, do aktivnog uključivanja osoba u društvena zbivanja te do razvoja humanijeg i ravnopravnijeg demokratskog društva. Ono doprinosi društvenom razvoju, građanskom sudjelovanju, socijalnoj koheziji i socijalnom uključivanju. Stječu se iskustva i razvijaju kompetencije potrebne i korisne za aktivno sudjelovanje u društvu, osobni razvoj i osobnu dobrobit (*Zakon o volonterstvu,* Narodne novine 58/2007; 22/2013). Djecu i mlade u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske te uneformalnim oblicima učenja potrebno je upoznati s vrijednostima,ulogom i značajem volontiranja, omogućiti im stjecanje iskustva volontiranja, te kroz građanski odgoj i obrazovanje razviti cjelovitu osposobljenost za volontiranje, društvenu solidarnost i aktivno građanstvo (*Zakon o volonterstvu,* Narodne novine 58/2007; 22/2013). Volonterom možemo nazivati samo fizičke osobe starije od 15 godina, s time da je za volontiranje maloljetne osobe u dobi 15-18 godina potrebna pisana suglasnost skrbnika. Mlađi od 15 godina ne volontiraju već ih se odgaja za volontiranje, u čemu organizacije tipa Udruge Kocka imaju veliki značaj. Udruga za djecu i mlade Kocka nevladina je, neprofitna, volonterska organizacijaosnovana 4. travnja 2008. godine s ciljem pomoćidjeci i mladima u stvaranju uvjeta za svrhovit, cjelovit i samostalan život u društvu. Udruga djeluje na području otoka Raba, a najvećim je dijelom usmjerena na provođenjebesplatnih, stručno vođenih radionica čiji su polaznici djeca (od 3.godine starosti), mladi i ostali zainteresirani građani. Kocka godišnje uključuje oko 450 djece i mladih u svoje aktivnosti, a u 11 godina 78 volontera je vodilo radionice i većinom dugotrajno volontiralo u Kocki. Kocka se izrodila kao želja za promjenom u dotadašnjoj ponudi organiziranih aktivnosti slobodnog vremena kojih je bilo iznimno malo, a što je autorica kao socijalna pedagoginja smatrala rizičnim faktorom na kojeg je moguće utjecati osnivanjem jedne ovakve organizacije. Uvid u stanje napravljen je tada održanim anketama kojima se dobilo konkretne potrebe djece i mladih. Anketa se provela u 7. i 8. razredima osnovne škole, te u srednjoj školi. Obje škole su jedine na otoku, zbog čega se uvidom u rezultate anketa dobilo pravo stanje potreba djece i mladih otoka Raba. Prostor za rad dobiven je od strane Grada, a nakon prezentacije programa Kocke i uvidom u rezultate ankete. Bilo je iznimno važno dobiti podršku Grada, te lokalne zajednice koja je i sama bila svjesna prezentiranih problema. Platforme društvenih mreža korištene su za promociju ideja i za prvo okupljanje volontera koji su većinom i danas, nakon jedanaest godina rada, i dalje aktivni volonteri Kocke, provoditelji volonterskih aktivnosti i radionica koje djeci na otoku poboljšavaju opću kvalitetu života.

Ciljevi udruge koja je tada osnovana, a i danas vrijedno radi ostvarujući svoje ciljeve, isključivo volonterski, su:

- razvitak svijesti djece i mladih o vlastitim potencijalima i njihovomkorištenju;
- prevencija poremećaja u ponašanju te unapređenje prosocijalnog ponašanja;
- poticanje odgoja za volontiranje, volonterskog rada djece i mladih, te angažmana u civilnomdruštvu;
- unapređenje institucionalnog okvira za bolji položaj djece i mladih;

- edukacija djece i mladih te poticanje neformalnog načina obrazovanja iusavršavanja;
- razvijanje kreativnosti djece i mladih te poticanje kritičkog promišljanja;
- zalaganje za ravnopravnost među spolovima i prava na različitost,
- poštivanje temeljnih ljudskih prava;
- osmišljavanje aktivnosti za/u svrhu poboljšanja kvalitete življenja;
- senzibilizacija roditelja za probleme/problematiku djece i mladih;
- povećanje stručnog znanja i sposobnosti stručnjaka uključenih u rad skorisnicima Udruge;
- zaštita i promicanje drugih zajedničkih ciljeva članova Udruge;
- suradnja s institucijama i udrugama u svrhu ostvarenja navedenihciljeva

Kocka u svom radu nastoji uvažavati individualne specifičnosti svake pojedine osobe, poticati toleranciju, te nastoji omogućiti djeci i mladima aktivno su-kreiranje stvari od njihova interesa. Osim provođenja različitih kreativnih, edukativnih, sportskih, plesnih radionica, i tome slično, Kocka obilježava značajne datume za djecu, lokalnu zajednicu i za ostvarivanje ciljeva svog rada, sudjeluje u organiziranju i suorganiziranju aktivnosti od značaja za djecu i mlade otoka, sudjeluje u međunarodnim razmjenama i projektima, te pokušava širiti granice koje život na otoku sam po sebi postavlja.Sudjelovanjem u pojedinačnim programima korisnicima je omogućeno upoznavanje sebe, vlastitih želja i potreba, razvijanje samopoštovanja, te pozitivne slike o sebi čime se razvija svijest o mogućnosti odabiranja dugoročno kvalitetnih izbora za život osobe, te prevenira odabir rizičnih i nepoželjnih ponašanja. Organiziranje konstruktivnih aktivnosti slobodnog vremena korisnika jedno je od glavnih područja rada socijalnih pedagoga. Socijalni pedagozi trebali bi biti prisutni u svimsegmentima preventivnih i interventnih mjera i aktivnosti društva usmjerenih na unapređenje razvoja i napretka djece, mladih i odraslih osoba zbog čega je potrebno iskoristiti mogućnosti koje pružaju organizacije civilnog društva.

Irby i Tolman (2002; prema Jeđud i Novak, 2006) kao pozitivne učinke aktivnosti slobodnog vremena na djecu i mlade ističu:

- Socioemocionalni razvoj i angažman – uključujući i održavanje prijateljstava te angažmanu zabavi i druženju kao i sposobnost da se nosimo sa različitim situacijama;
- Profesionalni razvoj/orijentacija i angažman – vještine nužne za zapošljavanje, razumijevanjeprofesionalne karijere i načina ostvarivanja iste;
- Fizički razvoj i angažman – biološka maturacija i zdravlje;
- Kognitivni razvoj i angažman – kritičko mišljenje, kreativnost, rješavanje problema;
- Civilni razvoj i angažman – vlastiti utjecaj na socijalnu okolinu te odgovornost prema drugimauz priliku da se zajednički radi na postizanju nekog cilja.

Kad govorimo o djeci i mladima, imajući na umu već naznačen intenzivan razvojni i socijalizacijskimoment toga životnog razdoblja, funkcija razvoja ličnosti je od iznimnog značenja. Stogase nikako ne smije ignorirati uloga slobodnog vremena ili umanjivati njegov značaj (Jeđud i Novak, 2006). Autorica rada tijekom bavljenja temom postavila si je kao jedan od zadataka vidjeti koje su to kompetencije koje joj je

za rad u lokalnoj zajednici omogućila profesija koju je odabrala, a na kojim bi kompetencijama tijekom studija socijalne pedagogije trebalo dodatno raditi. Kompetencije koje bi istakla kao dobivenima za vrijeme studija socijalne pedagogije su:

- Procjenjivanje obilježja i potreba pojedinaca i zajednice
- Planiranje i provedba stručnog rada (snaglaskom na prevenciji poremećaja u ponašanju) s pojedincima irazličitim skupinama
- Komunikacijske vještine
- Priprema, vođenje i evaluacija projekata-donekle
- Suradnja s različitim ključnim dionicima u zajednici

Kompetencije koje su autorici bile nužne tijekom rada u organizaciji civilnog društva i vođenja iste, a koje je stekla tijekom godina aktivnog angažmana i samoinicijativnog usavršavanja su:

- Menadžment volontera (planiranje volonterskih programa, priprema posao-volonter, ulogakoordinatora volontera, educiranje, superviziranje, evaluiranje)
- Dodatan rad na razvijanju kompetencija poput pisanja projektnih prijedloga, vođenja radnih timova, mentoriranja i superviziranja

Kao zaključak same autorice, uvidom u vlastito iskustvo vođenja organizacije civilnog društva, volontiranja u istom kao socijalni pedagog, moglo bi se pretpostaviti kako je kao struka socijalna pedagogija educiranija od mnogih struka koje „vode" organizacije civilnog društva, te autoricu u daljnjem radu vodi želja za boljom prepoznatljivošću struke socijalnih pedagoga i u tom, nedovoljno iskorištenom, prostoru za rad i razvoj mnogih preventivnih, intervencijskih i terapijskih oblika rada.

LITERATURA

1. Bouillet, D., Bićanić, J., Ivančan, A., Novosel-Guszak, D., Rovis Brandić, A. i Sitar, M. (2018). *Socijalnopedagoški mozaik: Razvoj modela potpore učenicima s problemima u ponašanju –priručnik.* Zagreb: Školska knjiga.
2. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*, Narodne novine, 63/2008; 90/2010.
3. Jeđud, I. i Novak, T. (2006). Provođenje slobodnog vremena djece i mladih s poremećajima u ponašanju-kvalitativna metoda. *Revija za sociologiju*, XXXVII(1-2), 77-90.
4. Stevens, I. (2010). *Social Pedagogy and its links to Holding the Space*. Edinburgh: Scottish Institute for Residential Child Care & Action for Children.
5. *Zakon o volonterstvu,* Narodne novine 58/2007; 22/2013.

TRANSFORMACIJA I DEINSTITUCIONALIZACIJA CENTRA ZA REHABLITACIJU ZAGREB 2013. - 2018.

TRANSFORMATION AND DEINSTITUTIONALIZATION OF CENTRE FOR REHABILIATION ZAGREB 2013. - 2018.

Blaženka FILIĆ VULIN, Marija BOROVEC
Centar za rehabilitaciju, Zagreb, Republika Hrvatska

Predstavljanje institucije

APSTRAKT
Kao članica Europske unije od 2013. godine Republika Hrvatska ulazi u cijeli niz procesa promjena. Slijedeći neke nove paradigme i nove trendove u pružanju socijalnih usluga, Centar za rehabilitaciju Zagreb odlučio se za promjene u percepciji modela pružanja usluga. Temelji novog pristupa težili su zaštiti ljudskog dostojanstva ljudi s intelektualnim teškoćama stavljajući osobu u središte zbivanja (Person Centered Approach). Cilj ovog rada je prikazati proces transformacije i deinstitucionalizacije Centra za rehabilitaciju Zagreb u periodu od 2013. do 2018. godine. Prikazat ćemo faze procesa s obzirom na tri ključne kategorije sudionika procesa, a to su zaposlenici, korisnici i roditelji/skrbnici. Osvrnut ćemo se i na kritične točke ovog procesa kao i na izlazne rezultate. U transformaciji usluga sudjelovali su resorno ministarstvo koje je osiguralo održivost, promjenu legislative i bilo tehnička podrška, CR Zagreb bio je provoditelj projekta, a nevladina Udruga za promicanje inkluzije osigurala je stručnu i tehničku pomoć. Inicijalni projekt i financijska sredstva osiguralo je Otvoreno društvo Budapest, a korištena su i sredstva europskog socijalnog fonda, ESF, do prijelaza na državni proračun. Tijekom provedbe projekta, unatoč svim snagama, slabostima, prilikama i prijetnjama (SWOT analiza), CR Zagreb danas, između ostalog, pruža uslugu organiziranog stanovanja za 90 osoba s intelektualnim teškoćama koji žive u 21 stanu u gradu Zagrebu uz primjerenu podršku, sukladno svojim potrebama (SIS skala). Usluga organiziranog stanovanja Centra za rehabilitaciju Zagreb je namijenjena svim osobama s intelektualnim teškoćama kojima je potrebna podrška da bi ostvarile svoje pravo na život u zajednici i to osobama koje su deinstitucionalizirane i osobe čija se institucionalizacija želi spriječiti. Ovi su ljudi danas uključeni u različite aktivnosti i koriste resurse lokalne zajednice dostupne svim njenim građanima. Primjerena podrška u skladu sa stvarnim potrebama, osnaživanje za preuzimanje kontrole nad vlastitim životom – poticanjem vještina samoodređenja i samozastupanja, pravo na vlastito mišljenje i pravo na izbor i donošenje odluka, održavanje i izgradnja odnosa i stvaranje krugova podrške, sve to doprinosi povećanju samostalnosti i uključenosti, doprinosi kvaliteti života ljudi s IT, a svima nama otvara mogućnosti izgradnje socijalne inkluzije.

Ključne riječi: transformacija, deinstitucionalizacija, osobe s intelektualnim teškoćama, život u zajednici

ABSTRACT
As a member of European Union since 2013. Croatia faces the variety of changes. Folowing new paradigma and new trend sin providing social services, CR Zagreb reached for change in perception of social services as providers. The mainstream was to protect the dignaty of people with intellectual disability putting them in the focus (Person Centered Approach). The goal of this pape ris to show the process of transformation and deinstitutionalization of CR Zagreb from 2013. till 2018. We will show the process phases according to three key points and outcomes.

During the transformation process of the services the Ministry for Demography, Family, Youth and Social policy provided sustainability, technical support and changes in legislation, CR Zagreb implemented the project and NGO UPI provided professional and technical assistance. The initial project and financing was provided by the Open Society Budapest and also the means of ESF were used, before the budget funding started. During the project, despite of all risks and weaknesses, threats and challanges (SWOT analysis), CR Zagreb today, amomg many other services, provide the social service of supported housing for 90 adults with intellectual disabilities who live in 21 flats/houses in the capitol of Zagreb with appropriate support, regarding to their needs (SIS scale). The service of supported housing of CR Zagreb is for all the people with intelectual disabilities to carry out their right to live in the community especially for those who are in risk of instituitionalization. These people today participate in many different activities and use the resources of local community meant for everyone. Appropriate support according to real needs, inforcing to take control over their lives using the tools of self-determination and self-advocay, right to have own opinion and the right to make choices and decisions, building and maintaining the relationships, social networking, all this enhance independence and participation,it builds the quality of life for people with intelectual disabilities. And on the other hand, it gives all of us the opportunity to build social inclusion.

Key words: transformation, deinstitutionalization, people with intelectual disabilities, life in community

UVOD

Pravo na život u zajednici svih njenih članova, temeljno je ljudsko pravo. To pravo jasno je definirano i zajamčeno čitavim nizom dokumenata međunarodnog (UN i EU) i domaćeg pravnog okvira (Ustav, strategije, zakoni RH). Konvencija UN (2006) čija je supotpisnica i naša država, kao značajan dokument ponovno naglašava i promovira pravo svih osoba na život u zajednici, uz uživanje ravnopravnosti s drugim građanima.
Dostojanstvo osoba s invaliditetom temelji se na četiri vrijednosti-dostojanstvo, autonomija, jednakost, solidarnost (Mihanović, 2011). Tijekom zadnjeg desetljeća, provedbom reforme sustava socijalne skrbi s ciljem njegove modernizacije i daljnjeg usklađivanja s kriterijima i i standardima važećim u zemljama europske unije i temeljem primjera dobre prakse, donesen je Plan deinstitucionalizacije i transformacije domova socijalne skrbi i drugih pravnih osoba u Republici Hrvatskoj 2011.-2016. (2018). Deinstitucionalizacija i transformacija povezani su i složeni procesi koji uključuju redefiniranje funkcije pružatelja usluga, razvoja mreže izvaninstitucionalnih usluga u zajednici dostupnih korisnicima, te razvoj izvaninstitucionalnih oblika smještaja (N:N: br. 36/2011.:9). Vodeći računa o ciljevima deinstitucionalizacije i transformacije za sve korisničke skupine, svaki dom i druga pravna osoba predao je pojedinačni plan, Master plan, deinstitucionalizacije prema priloženim smjernicama. Temeljem Operativnog plana provedbe deinstitucionalizacije Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku i Centar za rehabilitaciju Zagreb našao se u fokusu promjena. Dionici ovog zajedničkog projekta bili su MDOMSP, Udruga za promicanje inkluzije UPI i Centar za rehabilitaciju Zagreb. Centar za rehabilitaciju Zagreb je ustanova socijalne skrbi u kojoj osobama s intelektualnim teškoćama (625 osoba) usluge pruža 250 djelatnika. Plan DI CR Zagreb predviđa se deinstitucionalizacija oko 110 osoba s intelektualnim teškoćama. Podružnica

Sloboština 2 predviđena je procesom transformacije za dom za dugotrajnom njegu i skrb za osobe s izraženom potrebom za zdravstvenom skrbi i socijalnom indikacijom. Financijsko praćenje i održivost promjene osigurano je iz uobičajenih proračunskih sredstava, bespovratnih sredstava Open Society Foundation i sredstava europskih fondova. Proces je bio predviđen za razdoblje 2012.-2016. Akcijskim planom CR Zagreb, predvidjela se dinamika u odnosu na korisnike, broj i strukturu djelatnika potrebnih za pružanje podrške korisnicima u zajednici i unutar podružnice Dom za dugotrajnu njegu i skrb, Sloboština 2. Pojedini stručnjaci iz CR Zagreb bili su i članovi radne skupine pri MDOMSP, te su bili direktni provodioci zacrtane socijalne politike, uključujući i članove središnje stručne službe Centra. Cijeli proces promjena odrađivao se u etapama (priprema korisnika, roditelja/skrbnika, djelatnika), te je osigurana i dodatna edukacija osoblju, budućim pružaocima usluga u zajednici (Udruga za promicanje inkluzije, Centar za obrazovanje odraslih Validus). Također su u komunikaciji sa zaposlenicima, upravljačkom strukturom Centra, roditeljima, predstavnicima sindikata bili uključeni pojedinci iz MDOMSP kao i sama resorna ministrica. Očekivanja dionika bila su da po završetku procesa Centar za rehabilitaciju Zagreb djeluje kao ustanova koja većim dijelom provodi usluge u zajednici za osobe s intelektualnim teškoćama kroz lepezu usluga od najranije životne dobi pa do starosti. Jasno nam je da smo se, opredjeljujući se novoj paradigmi, uputili u borbu s ideologijom tradicionalizma, koja je vezana uz pojedine skupine nesklone novinama. Uputili smo se u nenasilnu transformaciju poštujući uvjete u sustavu i državi i uvažavajući već postojeće primjere dobre prakse. Važno je napomenuti da je Centar za rehabilitaciju Zagreb započeo prvu deinstitucionalizaciju još davne 1997. godine uz osnivanje već spomenuti udruge, a po modelu MORC (MORC, Inc., Michigan, SAD). Deinstitucionalizirano je oko 30 odraslih osoba i u specijalizirane obitelji udomitelja smješteno je 20 djece. Pojedini djelatnici CR Zagreb bili su aktivno uključeni u pružanju podrške za život u zajednici. Jasno nam je da za uspješnost reforme sustava socijalne skrbi koja treba zaživjeti u praksi, mora postojati ne samo otvorenost za promjene, već i koordinirano djelovanje s drugim sustavima (zdravstvo, obrazovanje, rad i drugi). Koliko će deinstitucionalizacija kao dio reforme sustava bit uspješna, pokazati će vrijeme i kompleksna evaluacija primjene planiranog i provedenog, a time će dati i uvid u pojedine aspekte funkcioniranja sustava socijalne skrbi.

DJELOKRUG I GLAVNI CILJEVI

Centar za rehabilitaciju Zagreb je ustanova socijalne skrbi kojoj je osnivač Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku Republike Hrvatske (u daljnjem tekstu MDOMSP) od 1947. godine koja pruža različite socijalne usluge djeci i odraslim osobama s intelektualnim i/ili pridruženim teškoćama. Usluge su se financirale iz državnog proračuna. Na početku procesa, usluge su se osiguravale za 615 korisnika, od kojih je 154 (8 djece, 146 odraslih) bilo na stacionarnom smještaju dok su se za 461 korisnika (274 odraslih i 179 djece) usluge osiguravale kroz dnevne programe i integracijske programe u zajednici. Prema Statutu CR Zagreb za djecu i odrasle osobe pružao je uslugu skrbi izvan vlastite obitelji u okviru stalnog, tjednog i privremenog smještaja, cjelodnevnog, poludnevnog i povremenog boravka te stručnu psihosocijalnu podršku u obitelji (patronaža). Uz navedeno, podružnica Sloboština 1

pružala je i uslugu pomoći pri uključivanju u programe redovitih predškolskih i školskih ustanova (integracija). Rad CR Zagreb bio je organiziran u sjedištu (Orlovac 2), četiri podružnice i jednoj dislociranoj jedinici (10 radionica u najmu u Gradu Zagrebu). Podružnica Sloboština 1 i podružnica Sloboština 2 su u vlasništvu RH i Grada Zagreba, a sve je ostalo u najmu. Na početku procesa transformacije i deinstitucionalizacije CR Zagreb je zapošljavao 245 djelatnika, od čega 148 stručnih djelatnika.

Opći cilj projekta je deinstitucionalizacija korisnika i transformacija Centra za rehabilitaciju Zagreb

Pojedinačni ciljevi: Senzibilizacija i edukacija upravljačkih tijela, zaposlenika, roditelja i skrbnika za proces; Osnaživanje korisnika i priprema za život u stambenoj zajednici; Odabir i stručno usavršavanje djelatnika za rad u zajednici; Preseljenje 132 korisnika CR Zagreb u novoosnovane 33 stambene zajednice na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije; Praćenje i evaluacija provedbe projekta.

Ograničenja u provedbi projekta uočena su od početka procesa u nedovoljno jasno definiranoj socijalnoj politici, nedostatnoj međusektorskoj suradnji, slaboj vertikalnoj i horizontalnoj komunikaciji, ne donošenju odluka nadležnih za provedbu, dugotrajan proces, dupliciranje usluga i poskupljenje procesa zbog nepoštivanja dogovorenih rokova, otporu roditelja, nedovoljnoj javnoj kampanji, slaboj uključenosti medija te nemogućnosti korištenja sredstava EU u navedenu svrhu u početku procesa.

Glavne projektne aktivnosti

Vezano uz opće cilj projekta, tijekom travnja 2013. godine, potpisan je sporazum o provedbi projekta Institut Otvoreno društvo i Ministarstva za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku. U svibnju 2013. godine potpisan je sporazum o provedbi zajedničke inicijative između Instituta Otvoreno društvo, Ministarstva za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku, Udruge za promicanje inkluzije, Centra za obrazovanje odraslih Validus i Gral, d.o.o. U konačnici, u lipnju 2013. godine potpisan je i sporazum o suradnji i provedbi istog između Ministarstva za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku i Centra za rehabilitaciju Zagreb.

Pojedinačni cilj 1

- Upoznavanje od strane nadležnog ministarstva (MDOMSP) s procesom deinstitucionalizacije i transformacije rukovoditelje u Centru za rehabilitaciju Zagreb;
- Upoznavanje s procesom članove Upravnog vijeća CR Zagreb;
- Upoznavanje s procesom zaposlenika CR Zagreb;
- Upoznavanje s procesom predstavnike sindikata u CR Zagreb;
- Upoznavanje s procesom predstavnike roditelja i ostale roditelje i skrbnike u CR Zagreb;
- Formiranje radnih skupina (središnje stručne službe) za pripremu korisnika i zaposlenika, kao i za razvoj standarda kvalitete;
- Edukacija zaposlenika za provođenje pojedinih aktivnosti.

Pojedinačni cilj 2

- Prijedlog, procjena, odabir i priprema korisnika;
- Priprema korisnika provedbom inicijalnih intervjua, procjene interesa osobe, upoznavanje s drugim korisnicima koji već žive u programu organiziranog

stanovanja Udruge za promicanje inkluzije te organizirani odlasci u posjet samozastupnicima koji već žive u zajednici;
- Razvijanje vještina samozastupanja;
- Usvajanje vještina svakodnevnog života u zajednici;
- Opremanje korisnika za izlazak u zajednicu.

Pojedinačni cilj 3
- Prijedlog, procjena i odabir zaposlenika za rad u zajednici;
- Edukacija zaposlenika koji će raditi u stambenim zajednicama.

Pojedinačni cilj 4
- Pronalazak i unajmljivanje stanova koji prostorno i lokacijski odgovaraju uvjetima za stanovanje korisnika (33 stana za 132 korisnika);
- Opremanje stanova potrebnim namještajem i aparatima. Po potrebi, prilagoditi ga potrebama korisnika;
- Preseljenje korisnika sukladno planiranoj dinamici od ožujka 2013. do lipnja 2014. godine.

Pojedinačni cilj 5
- Praćenje i unutarnja evaluacija rada novih službi, podrške u zajednici i učinka na kvalitetu života korisnika.

UKLJUČIVANJE SUDIONIKA U IZRADU I IMPLEMENTACIJU PROJEKTA

Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i soicijalnu politiku (MDOMSP): Intenzivira provedbu daljnje deinstitucionalizacije socijalnih usluga, Oxford Policy Management Konzorcij, kroz program EU za RH; Donosi pozitivne dokumente koji idu u prilog procesa; Osigurava financijska sredstva za održivost, u tijeku i nakon isteka projektnog financiranja (najam, zapošljavanje asistenata u podršci, potrebe korisnika); Donosi promjenu Statuta Centra za rehabilitaciju Zagreb; U suradnji s Državnom agencijom za upravljanje državnom imovinom, DUUDI, osigurana 4 stana i njihove adaptacije i 2 dnevna centra; Redovno izvješće donatoru, evaluacija svaka 3 mjeseca; Osigurana održivost projekta zapošljavanjem 40 asistenata. 20 asistenata zaposleno je putem javnih radova, a za 6-mjesečno funkcioniranje, sredstva su se osigurala iz Instituta Otvoreno Društvo Budapest 2015. godine. Za dodatnih 20 asistenata sredstva su osigurana financiranjem iz sredstava strukturnog fonda EU – širenje mreže socijalnih usluga u zajednici, faza III 2007-2013, za razdoblje kolovoz 2015./listopad 2016. Nadležno ministarstvo osigurava održivost za sve zaposlenike u podršci od siječnja 2017. godine na dalje; Grad Zagreb daje 2 stana na korištenje po povoljnom najmu.
Udruga za promicanje inkluzije, u partnerstvu sa Centrom za obrazovanje odraslih Validus i Udrugom za samozastupanje: Pružaju stručnu i tehničku pomoć, educirano 90 asistenata za pružanje podrške, educirano 15 stručnjaka za Osobno usmjereni pristup (OUP, alati MAPS, PATH, ELP i druge); Osigurano studijsko putovanje u SAD, New Jersey, Neighbours Inc. za 4 stručnjaka; Izrađen strateški plan Centra za rehabilitaciju Zagreb (slikovni prikaz-Neighbours Inc.); Izrađena baza podataka

(digitalno dokumentiranje aktivnosti i usluga za svakog korisnika); Jednogodišnji podprojekt vizualnog dokumentiranja procesa, GRAL d.o.o.

Centar za rehabilitaciju Zagreb: Formirana Dislocirana jedinica organizirano stanovanje (2 službe, 90 korisnika, 96,5 zaposlenika); Osiguran 21 stan u Gradu Zagrebu; Provedene izmjene u pravnim dokumentima CR Zagreb, sukladno zahtjevima procesa; Kontinuirani rad na osiguranju održivosti i kvaliteti usluge; Razvoj postojećih usluga u zajednici za djecu i odrasle, povećan broj korisnika usluga u odnosu na 2013. godinu; Unapređenje suradnje s dionicima projekta; Suradnja s medijima; Priprema, prijava, ugovaranje i provođenje projekta iz strukturnih fondova EU; U suradnji s nadležnim ministarstvom, izrađen Individualni plan Centra za rehabilitaciju Zagreb 2016. godine; Kontinuirano se radi na smanjenju otpora roditelja/skrbnika za 20 korisnika, kako bi se pokrenula i 3. služba; Evaluacija projekta i izvješća dionicima svaka 3 mjeseca.

Promjene u infrastrukturi: Dislocirana jedinica Ilica – ukida se usluga najma za 5 radionica Crvenog križa Grada Zagreba; Sjedište/podružnica Orlovac – usluga se usluga smještaja; većina korisnika preselila se u zajednicu gdje im se osigurava usluga organiziranog stanovanja; 20 korisnika usluge smještaja čiji roditelji/skrbnici odbijaju uslugu organiziranog stanovanja prelazi u podružnicu Sloboština gdje i nadalje koriste uslugu smještaja u instituciji; Podružnica Paunovac – ukida se usluga smještaja i podružnica se zatvara.

Projekti Europske unije 2013. – 2017.:

- Europski socijalni fond, Operativni program „Razvoj ljudskih potencijala, 2007.-2013.“; projekt „Život u zajednici i uključenost osoba s intelektualnim teškoćama“, kolovoz 2015. – listopad 2016., namijenjen deinstitucionalizaciji 20 korisnika i zapošljavanju 20 asistenata, podrške u organiziranom stanovanju. Proračun projekta iznosio je 300.000,00 €;
- IPA projekt, Europski socijalni fond, „Osnaživanje obitelji djece s teškoćama u razvoju“, lipanj 2014. – prosinac 2015. nositelj projekta Hrvatski savez udruga cerebralne i dječje paralize, a Centar za rehabilitaciju Zagreb bio je partner na tom projektu, kao i 4 udruge i 3 županije. Ovim projektom bilo je obuhvaćeno 21 obitelj i 50 djece. Proračun projekta iznosio je 197.526,60 €;
- IPA projekt, Europski socijalni fond, „Zapošljavanje uz podršku osoba s intelektualnim teškoćama“, ožujak 2013. – lipanj 2014. Partneri u projektu bili su Crveni križ Grada Zagreba i Volonterski centar Zagreb. Ovim projektom bilo je obuhvaćeno 20 dugotrajno nezaposlenih osoba s intelektualnim teškoćama. Proračun projekta iznosio je 103.633,90 €;
- Europski socijalni fond, „MI“, 2015. Nositelj projekta Grad Požega, a partneri Udruga roditelja djece s posebnim potrebama, Centar za rehabilitaciju Zagreb i Regionalna razvojna agencija Požeško-slavonske županije. Ovim projektom bilo je obuhvaćeno 30 osoba s invaliditetom, a osnovan je i Multifunkcionalni centar za osobe s invaliditetom Grada Požege MFC kako bi se povećala mogućnost zapošljavanja i pristupu tržištu rada. Proračun projekta iznosio je 153.916,09 €.

Promjene u odnosu na korisnike usluga: Primjena Osobno usmjerenog pristupa OUP uz korištenje alata MAPS; PATH; ELP i drugi; Podrška se prilagođava potrebama i željama svake osobe, a razina podrške određuje se primjenom instrumenta Skale intenziteta podrške (Support Intensity Scale, SIS); Uključuju se u sadržaje lokalne zajednice, dnevne programe, radno osposobljavanje i zapošljavanje, inkluzivno volontiranje, proširuju se interesi i aktivno se potiču vještine samoodređenja i samozastupanja.

Promjene u odnosu na pružatelje usluga: Zastupnici i asistenti sudjeluju u planiranju, provedbi i evaluaciji aktivnosti za svakog korisnika te sudjeluju u uspostavljanju i/ili održavanju socijalnih i emocionalnih veza s užom i širom obitelji i zajednicom; U neposrednom radu primjenjuje se aktivna podrška prilagođena svakom korisniku; Sve aktivnosti se dokumentiraju; Surađuje se s mrežom podrške u zajednici, kao i s prirodnim krugom podrške; Osnažuje se korisnika za aktivno sudjelovanje u svom životu; Provode se redovite, mjesečne (interne) edukacije; Stručni radnici aktivno sudjeluju na kongresima, konferencijama, studijskim putovanjima, okruglim stolovima i tribinama; Stručni radnici surađuju redovito i s medijima koristeći se društvenim mrežama i suvremenim načinima komuniciranja sa ciljanom javnosti; 2 stručna djelatnika osposobljena su za apliciranje i povlačenje sredstava EU fondova; Predstavljanje inovativnih usluga CR Zagreb i procesa promjena sličnim ustanovama u RH, kao i državama u okruženju (BIH; Srbija, Crna Gora, Makedonija); Provjeravanje zadovoljstva i učinkovitosti nove usluge u suradnji s korisnikom, roditeljima/ skrbnicima i zaposlenicima (razgovori, ankete) kako bi se osigurala kvaliteta usluge; Suradnja s Volonterskim centrom, kako volontiranje iz zajednice tako i međunarodno volontiranje; Osnivanje inkluzivnih radionica za korisnike usluge organiziranog stanovanja kroz osiguran prostor, najam i održivost.

GLAVNI REZULTATI PROJEKTA DO 2018. GODINE

Korisnici: 60 korisnika na stacionaru koristeći uslugu dugotrajne njege i skrbi; 90 korisnika uključeno u život u zajednici, aktivno sudjeluju u kreiranju života u njoj; 12 korisnika, odrasle osobe s intelektualnim teškoćama, regionalizirano (povrat u svoje lokalne sredine odakle su nekada odselili zbog centralizacije socijalnih usluga, a sada u tim zajednicama postoji mreža socijalnih usluga i oni su uključeni u dnevne programe). Niti jedna osoba nije regionalizirana smještajem u instituciju, već su oni svi uključeni u usluge u zajednici; 8 djece vraćeno u biološke obitelji ili je smješteno u obitelji udomitelja.

Uključenost korisnika u lokalnu zajednicu: Zapošljavanje-Ugovor o radu, Socijalna zadruga Humana Nova-1 korisnik; Radne aktivnosti na otvorenom tržištu rada; Tvornica čarapa Jadran (povremeno)-3 korisnika; dm-drogerie markt-2 korisnika; rad kod privatnika-3 korisnika; Inkluzivno volontiranje-Dom za starije osobe, crkva; Edukacija, obrazovanje-3 korisnika se educiraju za pomoćna zanimanja, tečajevi stranih jezika; Sport-različiti sportovi, 30 korisnika; Hrvatska Para Taekwondo Reprezentacija -3 korisnika (nosioci brojnih odličja s domaćih i međunarodnih natjecanja; u tijeku pripreme za Para Olimpijadu, Tokyo 2020. godine; Udruga za samozastupanje-3 korisnika; Vjerske udruge i zajednice-16 korisnika; Terapijsko jahanje-3 korisnika; Knjižnice Grada Zagreba-8 korisnika; Foto klub-1 korisnik (2

samostalne izložbe radova); Inkluzivne radionice organiziranog stanovanja-40 korisnika (prodaja na otvorenom tržištu korištenjem različitih suvremenih kanala prodaje, s naglaskom na redovitom, mjesečnom novčanom nagrađivanju korisnika za uloženi rad); Radionice Dislocirane jedinice Ilica i podružnice Orlovac-35 korisnika; Vidljivost u zajednici; senzibilizacija društva za prihvaćanje različitosti; Pozitivan odnos medija prema promjenama (korištenje različitih kanala, televizije, novine, društvene mreže, Facebook, Instagram, web).

PROJEKTI U PRIPREMI I ODOBRAVANJU

Europski socijalni fond (ESF), „Podrška daljnjem procesu deinstitucionalizacije“, u tijeku odobrenje pripremljenog projekta:

- ✓ Dislocirana jedinica organizirano stanovanje
- Pokrenut će se 3. služba (izaći će 20 korisnika, zaposlit će se 19 asistenata i 1 zastupnik);
- Otvorit će se 1 inkluzivna radionica;
- Kupit će se 2 caddy automobila.
- ✓ Podružnica Sloboština 1
- Proširit će se usluge podrške u obitelji (mobilni tim za 45 djece), usluga rane intervencije u obitelji ili kod pružatelja usluge;
- Zaposlit će se i educirati 6 stručnjaka;
- Opremit će se 3 kabineta.

Europski fond za regionalni razvoj (ERDF), „Unaprjeđenje infrastukture za pružanje socijalnih usluga osobama s invaliditetom kao podrška procesu deinstitucionalizacije (u pripremi); faza 1 obuhvaća:

- ✓ Dislocirana jedinica organizirano stanovanje
- Adaptirat će se 2 stana u vlasništvu RH;
- Adaptirat će se 2 poslovna prostora/radionice u vlasništvu RH;
- Na kupljenom zemljištu izgradit će se stambeni projekt;
- Nabavit će se 2 nova vozila;
- ✓ Podružnica Sloboština 1
- Adaptirat će se igralište i unutarnja infrastuktura;
- Osigurat će se prostor za izložbe i prodaju likovnih djela korisnika CR Zagreb.
- ✓ Europski socijalni fond (ESF), „Širenje mreže socijalnih usluga u zajednici“, prijavljen projekt
- Short brake (odmor od skrbi); razvijat će se nove usluge u zajednici (obitelj 20 korisnika); CR Zagreb nosilac projekta;
- Mentalno zdravlje osoba s intelektualnim teškoćama; Udruga Korablja, nosilac projekta razvijanja novih usluga u zajednici; CR Zagreb, partner u projektu.

GLAVNI IZAZOVI I FAKTORI USPJEHA

Faktori uspjeha: Iskustvo upravljačkog tijela i stručnjaka Centra za rehabilitaciju Zagreb u procesu deinstitucionalizacije. Osnivači smo Udruge za promicanje inkluzije 1997. godine kada je prvih 30 korisnika odraslih osoba i 20 djece izašlo iz institucije u

zajednicu. Zaposlenici Centra za rehabilitaciju Zagreb uvijek su bili aktivni sudionici i pioniri promjena; Veliki broj korisnika obuhvaćen je izvaninstitucionalnim programima (2017. godine 535 korisnika); Partnerstvo u lokalnoj zajednici (obrazovni i zdravstveni sustav, nevladin i privatni sektor); Sigurno financiranje (državni proračun); Visoka motiviranost zaposlenika za promjenama; Prepoznavanje snaga, slabosti, prilika, prijetnji u vrijeme promjena i provedbe projekta; Korištenje resursa zajednice; Donacije (Institut Otvoreno društvo, Budimpešta); Fondovi Europske unije od 2014. godine; Projekcija financijske isplativosti za svaku zajednicu sukladno razini podrške; Trajna edukacija osoba u podršci; Roditelj kao partner i uspješno komuniciranje rezultira zadovoljstvom usluge.
Izazovi: Sporost provedbe procesa; Nedostatak alternativnih oblika skrbi u zajednici; Nepostojanje moratorija za ulazak korisnika na smještaj; Postojeća legislativa nedovoljno prati transformaciju usluga; Nekoordiniranost svih dionika procesa; Nepoštivanje dogovorenih rokova; Opasnost od skupe deinstitucionalizacije (dupliciranje usluga u pojedinim fazama); Prepoznavanje i uvođenje novih specijaliziranih znanja za rad s korisnicima; Jačati kapacitete obitelji osoba s intelektualnim teškoćama; Razvijati inkluzivno tržište rada i promicati zapošljavanje; Utvrditi cijenu koštanja usluge sukladno individualnim potrebama svake osobe; Razvijati model ljudskih prava u odnosu prema osobama s intelektualnim teškoćama; Implementacija članka 19 Konvencije o pravima osoba s invaliditetom u najvećoj mogućoj mjeri.

Preporuke za održivot i potencijalni transfer

- Osoba s intelektualnim teškoćama uvijek u fokusu;
- Promovirati ljudska prava;
- Obveza prenošenja postignuća i iskustva svima koji proces započinju;
- Suradnja s nevladinim organizacijama;
- Jasna vizija i misija socijalne politike;
- Prihvatiti izazove i učiti iz njih;
- Slijediti Smjernice Europske komisije;
- Evaluirati faze procesa;
- Razvijati inovativne usluge;
- Napraviti strategiju vlastite ustanove;
- Pridržavati se postavljenih rokova;
- Uvažavati sve dionike procesa (važan partnerski odnos);
- Provoditi kontrolu kvalitete;
- Poštivati i primjenjivati pozitivne međunarodne i nacionalne dokumente;
- Vjerovati u sebe…;
- Vjerovati u ljude…;
- Ne bojati se …