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

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN AND YOUTH

Tematski zbornik/Conference proceedings

XI Međunarodna naučno-stručna konferencija
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih"
26. - 28. 06. 2020. godine, Sunčev brijeg, Bugarska

XI International scientific conference
„Improving the quality of life of children and youth"
26th - 28th June 2020, Sunny Beach, Bulgaria

ISSN 1986-9886

Tuzla, 2020.

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
Fadil Imširović
Milena Nikolić
Izen Hajdarević
Marinela Šćepanović

Naučni odbor/Scientific Committee:

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

PhD, Dora Levterova, professor
Univesity of Plovdiv „Paissi Hilendarski“, Department of Pedagogy and Psychology, Bulgaria

dr. sci. Damir Matanović, redovni profesor
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Republika Hrvatska

dr. sci. Dalibor Stević, redovni profesor
Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Pedagoški fakultet Bijeljina, Bosna i Hercegovina

associate professor Ratko Duev, PhD
University „Ss. Cyril and Methodius“ Faculty of Philosophy-Skopje, Republic of North Macedonia

Habil. PhD, Associate Professor Laszlo Varga
University of West Hungary Benedek Elek Faculty of Pedagogy, Sopron, Hungary

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

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

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

PhD Alexey Andreevich Dmitriev, Associate Professor
Moscow Region State University, Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow, Russia

PhD Inna Lukianova, Associate Professor
Russian academy of Medico-Social Rehabilitation, Moscow, Russia

Recenzentski odbor/Reviewers Committee:

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

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

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

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

dr. sci. Nebojša Mitrović, docent
Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Pedagoški fakultet Bijeljina, Bosna i Hercegovina

dr. sci. Ljubo Škiljević, docent
Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Pedagoški fakultet Bijeljina, Bosna i Hercegovina

full professor Suncica Dimitrijoska, PhD
University „Ss. Cyril and Methodius“ Institute of Special Education and Rehabilitation Faculty of Philosophy, Skopje, Republic of Macedonia

dr. sci. Irena Krumes, docent
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

PhD, Ognyan Koychev, assistent professor
Univesity of Plovdiv „Paissi Hilendarski“, Department of Social Work, Bulgaria

dr. sci. Vedada Barakovića, redovan profesor
Filozofski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina

dr. sci. Muhidin Džanko, redovni profesor
Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

dr. sci. Martina Kolar Billege, docent
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Republika Hrvatska

dr. sci. Danijel Labaš, redovni profesor
Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija, Republika Hrvatska

dr. sci. Maja Verdonik, vanredni profesor
Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Republika Hrvatska

dr. sci. Ivana Zečević, vanredni profesor
Univerzitet u Banja Luci, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina

dr. sci. Vesna Žunić-Pavlović, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Republika Srbija

Skupština Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih na redovnoj sjednici održanoj 20.05.2020. godine, odobrila je štampanje zbornika radova
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih“

PARTNERI KONFERENCIJE

Univesity of Plovdiv „Paissi Hilendarski“
Bulgaria

Друштво дефектолога Војводине
Булевар ослобођења 6 - 8
21000 Нови Сад

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:
2020.

Tiraž:
100

SADRŽAJ

Predgovor 17

PLENARNA IZLAGANJA

Sabina PETEK, Nataša HITER RAVNJAK
Europski standardi za izradu lako razumljivih informacija u teoriji i praksi 21

Katarina PAVIČIĆ DOKOZA
Prikaz holističkih smjernica u verbotonalnom rehabilitacijsko-obrazovnom pristupu školovanja učenika s teškoćama sluha, slušanja i/ili govora 45

Jasmina BREZNIK, Sabina PETEK, Alenka CVETKO, Aleksandra OCEPEK
Long-term care for older people with intellectual disability 55

Zorana Z. GOLUBOVIĆ
Biomedicinski uređaji za slepe i slabovide 79

TEMA I
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

Matea LONČAR, Milena NIKOLIĆ
Mišljenje djece predškolske dobi o vršnjacima s invaliditetom 91

Mirjana M. STANKOVIĆ ĐORĐEVIĆ, Danijela R. VIDANOVIĆ, Emilija J. POPOVIĆ
Vaspitač – nosilac kvaliteta vaspitno – obrazovnog rada..... 103

Ivan LEŠNIK
The quality of musical genres in the context of art 115

Nada MLADINA
Jezičko komuniciranje djeteta na više jezika 131

Ivan PRSKALO, Draženko TOMIĆ, Marija LORGER
Kineziološka aktivnost i kvaliteta života djece 137

Elvir IBELJIĆ, Medina VANTIĆ-TANJIĆ, Milena NIKOLIĆ
Uticaj roditelja na profesionalne namjere učenika 145

Jasminka ZLOKOVIĆ, Ena BEGOVIĆ
Odgovorno roditeljstvo iz perspektive roditelja 153

Aid BULIĆ
Povezanost roditeljskih stilova rješavanja konflikata sa prosocijalnim i agresivnim ponašanjem djece predškolske dobi 165

Slavica VASILIJEVIĆ, Mile VUKOVIĆ
Neki aspekti stečene afazije kod dece 179

Ivana BOGAVAC, Marija TEŠOVIĆ, Ljiljana JELIČIĆ
Association of screen time and speech-language development in children 185

Sunčica DIMITRIJOSKA, Sonja TEVDOVSKA, Srboljub DIMITRIJEVIĆ
Juvenile justice 191

Ivan LEŠNIK
The importance of motivation for music teaching in primary school 197

Mario VASILJ, Ivana JOVANOVIĆ, Leo KLAPAN
Vrijednosti sporta 211

Diana STOLAC, Dunja STOLAC
Napomene o tvorbi riječi u jeziku predškolske djece 221

Sanja DŽELALAGIĆ, Nermin TOROMANOVIĆ
Neurofeedback kao budućnost za kvalitetniji život djece i mladih 231

Zehrina SELIMOVIĆ, Nermin MULAOSMANOVIĆ, Hazim SELIMOVIĆ
Povezanost pedagoške klime u školi i socijalnih komptencija učenika osnovnoškolske dobi 239

Miloš NIKOLIĆ
Motorički razvoj dece predškolskog uzrasta 251

Barbara KOPAČIN
Povezivanje muzičkog obrazovanja i dječjeg školskog uspjeha 261

TEMA II
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

Sanja ŽIVANOVIĆ, Ranka PERUĆICA, Olivera KALAJDŽIĆ, Bojana VUKOVIĆ
Profesionalna osposobljenost studenata pedagogije i pedagoga u školama 275

Anita ZOVKO, Vanda ŠAJER
The impact of contemporary media on children and youth- implications for the formal and informal acquisition of media competence 281

Ljubo ŠKILJEVIĆ
Muzički ukus kao jedan od faktora unapređenja života mladih 295

Marija DŽIDA, Andreja BRAJŠA-ŽGANEC, Marina KOTRLA TOPIĆ
Roditeljska ponašanja majki i očeva i subjektivna dobrobit u ranoj adolescenciji: uloga negativne emocionalnosti adolescenata 303

Tanja ZELENIKA, Tina VEKIĆ, Marija KREŠIĆ
Prevencija rizičnih ponašanja adolescenata 315

Fatima MEHMEDOVIĆ, Jasmina ŠEHANOVIĆ, Adnedina LUGAVIĆ, Ervina POLJIĆ
Slobodno vrijeme djece i mladih 325

TEMA III
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S POSEBNIM POTREBAMA

Tamara KOVAČEVIĆ, Sanja ĐOKOVIĆ
Uloga igre u razvoju gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta 337

Jasna KUDEK MIROŠEVIĆ
Strategije podrške odgajatelja u radu s djecom s teškoćama 345

Ivana RUKAVINA, Patricija KARAMAN, Azra BULJUBAŠIĆ, Lorena KOŠTIĆ
Stavovi djelatnika odgojno-obrazovnog sustava na uključivanje pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika 359

Daniela DIMITROVA-RADOJICHIKJ, Suzana SIMONOVSKA, Zoran KITKANJ
Concerns of regular teachers about inclusive education of students with disabilities 371

Silvana PUNIŠIĆ, Miško SUBOTIĆ, Slavica MAKSIMOVIĆ
Skrining sluha preko interneta 377

Željka JOVANOVAC
Umne mape u radu s djecom s poteškoćama 387

Irena KRUMES, Luka PONGRAČIĆ, Ana Maria MARINAC
Uloga odgojitelja i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju u ranom usvajanju materinskoga jezika 393

Koraljka BAKOTA, Katarina PAVIČIĆ DOKOZA
Verbotonalni pristup poticanja predmatematičkih i matematičkih vještina te razumijevanja prostorno-vremenskih odnosa kod djece s oštećenjem sluha i /ili govora 407

Ivana ZEČEVIĆ
Primjena asistivnih tehnologija u različitim aspektima funkcionisanja učenika sa oštećenjem vida 413

Renata MARTINEC, Karla ŠTEFOK, Dominik SIKIRIĆ
Primjena terapije pokretom i plesom kao komplementarne metode u edukaciji i rehabilitaciji 425

Slavica MAKSIMOVIĆ, Silvana PUNIŠIĆ, Tatjana ADAMOVIĆ, Maša MARISAVLJEVIĆ
Uticaj audiolingvističkog tretmana na smanjenje simptoma indikatora autističkog poremećaja 439

Rea FULGOSI-MASNJAK, Katarina SUDAREVIĆ
Kakvi su stavovi nastavnika prema pomoćnicima u nastavi? 449

Slavica M. GOLUBOVIĆ, Medina VANTIĆ-TANJIĆ, Alexey Andreevich DMITRIEV, Inna LUKIANOVA, Nevena JEČMENICA, Viktoria KOLAGINA
Mogući uzroci, klinička ispoljavanja i rani pokazatelji ADHD 461

Slavica GOLUBOVIĆ, Minja SANKOVIĆ, Nevena JEČMENICA
Komunikativne, kognitivne i motoričke sposobnosti dece sa pervazivnim razvojnim poremećajem 473

Bahira DEMIROVIĆ, Lejla DUKIĆ, Nermin DEMIROVIĆ, Sanela AGIĆ
Senzorno-motoričke karakteristike djece sa i bez intelektualnih teškoća 487

Mirjana LENČEK, Jasmina IVŠAC PAVLIŠA, Zdravko KOLUNDŽIĆ
Disleksija u Hrvatskoj: utječe li mišljenje javnosti na kvalitetu života? 497

Nevenka MRAVLINČIĆ, Mirela BUKOVAC, Sara KATIĆ
Utjecaj i značenje novih tehnologija na kvalitetu rada učenika s teškoćama u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju 511

Brigita FILIPOVIĆ-PAPIĆ
Dijagnostički i terapeutski potencijal metodom fraktalnog crteža kod djece i mladeži s intelektualnim teškoćama 521

SLOBODNE TEME

Urška SIMNOVČIČ PIŠEK, Miha MARINŠEK
The association between physical activity and burnout in Slovenian teachers 533

Alma MUJIĆ IBRALIĆ, Selmira BRKIĆ, Emir BEĆIROVIĆ, Sehveta MUSTAFIĆ
Neurorizičnost djece male porođajne mase 541

Almedina ŠEČIĆ, Milena NIKOLIĆ, Suzana JOKIĆ, Dijana TADIĆ
Utjecaj hronološke dobi na pojavu profesionalne opterećenosti kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka 551

Tatjana ADAMOVIĆ, Slavica MAKSIMOVIĆ, Saška FATIĆ
Moroov refleks kod zdrave novorođenčadi 561

Mila BELJANSKI
Izučavanje pedagoških predmeta na fakultetima za obrazovanje učitelja u Srbiji 569

Ruženka ŠIMONJI ČERNAK
Obrazovanje na manjinskom maternjem jeziku: uloge i izazovi 579

Zlatka GREGOROVIĆ BELAIĆ, Nadja ČEKOLJ
Percepcija „idealne“ obitelji iz aspekta budućih pedagoga 589

Aneta BARAKOSKA, Vera STOJANOVSKA, Sonja VELIČKOVIĆ
Modern school from the aspect of realization of the upbringing function 605

Sanja JUKIĆ
Stilski otkloni od realizma u pjesničkom opusu Josipa Kozarca 619

Šejla BJELOPOLJAK, Una REDŽIĆ
Uzroci motivacije za stručnim usavršavanjima iz perspektive nastavnog osoblja i direktora 633

Marija BARTULOVIĆ
O poučljivosti interkulturnoj kompetenciji – prilozi iz kritičke kvalitativne metodologije 643

Katarina ŠARČEVIĆ IVIĆ-HOFMAN, Andrea BENZON MILIĆ, Saša UZELAC
Komunikacija i međuljudski odnosi u odgojno-obrazovnim ustanovama 655

Slavica VRSALJKO
The style of optional communication through traditional and contemporary notions 665

Ranko KOVAČEVIĆ, Maja SALKOVIĆ, Edin MUFTIĆ, Adela JAHIĆ, Edina KUDUZOVIĆ
Razlike u procesu prilagodbe zavodskim uslovima tokom izdržavanja kazne zatvora 675

Dragica DRAGUN
O romanima Sanje Pilić (kulturološki i recepcijski) 681

Zvonimir KOMAR
Nietzscheov pojam samoprevladavanja kao pedagogijski koncept 693

Vanja ĐOKIĆ, Lidija BANJAC
Značaj rane intervencije kod blizanačkih trudnoća začetih vantelesnom oplodnjom Prikaz slučaja 705

Marija BOROVEC, Jadranka SAMARDŽIĆ
Organizirano stanovanje i socijalna uključenost odraslih osoba s intelektualnim teškoćama 711

Elena RIZOVA
Professional development of educational workers throughout non-formal education 723

Nebojša MITROVIĆ, Dalibor STEVIĆ, Dejan BOKONJIĆ, Aleksandra JOVANOVIĆ, Dejan STEVIĆ
Odnos statusa kičmenog stuba i školske torbe kod dece 731

Asim PANDŽIĆ
Mjerenje kvaliteta socijalnih usluga i beneficija u institucijama socijalne zaštite 741

Fadil IMŠIROVIĆ, Medina VANTIĆ-TANJIĆ, Milena NIKOLIĆ, Mujo IMŠIROVIĆ, Eldina PEŠTALIĆ
Razvoj centara za mentalno zdravlje u Bosni i Hercegovini 753

PREDSTAVLJANJE PROJEKATA

Ivana BAŠIĆ
Projektnom nastavom do unapređenja kvalitete života djece 765

Daniela CAR MOHAČ
Proljetni kamp – unaprjeđenje slobodnog vremena djece osnovnoškolske dobi sadržajima sporta i rekreacije 769

Marijana CURIĆ
Priroda ne proizvodi otpad 775

Ivana ĐORĐEV, Ljiljana KELEMEN MILOJEVIĆ
Unapređivanje kvaliteta života dece i mladih u multikulturalnoj i inkluzivnoj sredini kroz aktivnosti jezičkog kluba 783

Merisa KARIĆ
Vrijednost i uloga bajke u predškolskom odgoju i obrazovanju 791

Tomislav KOŠTA, Nevija KOŽUL PERIČIĆ
Mogućnost uporabe klapskih pjesama u ranoj i predškolskoj dobi 797

Petra OGRIZEK, Martina PAVIĆ
Razvoj usluge odmor od skrbi 805

PREDGOVOR

XI Međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (26. - 28. 06. 2020. godine, Sunčev brijeg, Bugarska) organizirana je od strane Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Tuzla i Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli. U Zborniku koji je pred Vama objavljeno je ukupno 75 radova.

U prvom dijelu (Plenarna izlaganja) predstavljena su 4 rada: Europski standardi za izradu lako razumljivih informacija u teoriji i praksi; Prikaz holističkih smjernica u verbotonalnom rehabilitacijsko-obrazovnom pristupu školovanja učenika s teškoćama sluha, slušanja i/ili govora; Long-term care for older people with intellectual disability i Biomedicinski uređaji za slepe i slabovide. Radovi su nastali na temelju najnovijih istraživanja i iskustava iz prakse.

U drugom dijelu Zbornika predstavljeni su radovi iz Teme I (Unapređenje kvalitete života djece predškolskog i školskog uzrasta). Publikovano je osamnaest radova koji se između ostalog bave mišljenjem djece predškolske dobi o vršnjacima s invaliditetom, vaspitač nosilac kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada, odgovorno roditeljstvo iz perspektive roditelja, vrijednost sporta, motorički razvoj, muzičkog obrazovanja itd.

U trećem dijelu predstavljeni su radovi iz Teme II (Unapređenje kvalitete života mladih), ukupno 6 radova. Radovi se bave: profesionalnom osposobljenošću studenata pedagogije i pedagoga u školama, utjecajem medija na djecu i mlade, muzičkim ukusom kao faktorom unapređenja kvalitete života mladih, itd.

U četvrtom dijelu su predstavljeni radovi iz Temi III (Unapređenje kvalitete života djece i mladih s posebnim potrebama). Publikovano je 18 radova koji se između ostalog bave slijedećim: ulogom igre u razvoju gluve i nagluve djece, primjenom asistivnih tehnologija, primjenom terapije pokretom i plesom, pomoćnicima u nastavi, ulogom odgajatelja u ranom usvajanju maternjeg jezika, itd.

U petom dijelu (Slobodne teme) publikovano je 22 rada koji govore o utjecaju hronološke dobi na pojavu profesionalne opterećenosti kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka, uzrocima motivacije za stručnim usavršavanjima nastavnog osoblja, značaju rane intervencije kod blizanačkih trudnoća, komunikaciji i međuljudskim odnosima u odgojno-obrazovnim ustanovama itd.

U šestom dijelu (Predstavljanje projekata) predstavljeno je 7 projekata: Projektnom nastavom do unapređenja kvalitete života djece; proljetni kamp – unaprjeđenje slobodnog vremena djece osnovnoškolske dobi sadržajima sporta i rekreacije; Priroda ne proizvodi otpad; Unapređivanje kvaliteta života dece i mladih u multikulturalnoj i inkluzivnoj sredini kroz aktivnosti jezičkog kluba; Vrijednost i uloga bajke u predškolskom odgoju i obrazovanju; Mogućnost uporabe klapskih pjesama u ranoj i predškolskoj dobi i Razvoj usluge odmor od skrbi.

Urednici Zbornika radova

PLENARNA IZLAGANJA

EUROPSKI STANDARDI ZA IZRADU LAKO RAZUMLJIVIH INFORMACIJA U TEORIJI I PRAKSI

EUROPEAN RULES FOR ''EASY – TO – READ'' IN THEORY AND PRACTICE

Sabina PETEK, Nataša HITER RAVNJAK
Varstveno delovni center POLŽ Maribor, Maribor, Slovenija

Stručni rad

APSTRAKT
Izražavanje vlastitih misli, primanje i prenošenje informacija jedno su od osnovnih ljudskih prava potrebna svakom čovjeku. Ona su definirana „Općom deklaracijom o ljudskim pravima“ (1948), „Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom“ (2006), „Standardnim pravilima za jednake mogućnosti osoba s invaliditetom“ (1993), kao i „Zakonom o jednakim mogućnostima za osobe s invaliditetom“ u Sloveniji (2010). U praksi mnoga utvrđena prava ranjivih skupina i dalje se izostavljaju. Kroz “Europski standard za izradu lako razumljivih informacija (2008) (https://easy-to-read.eu/hr/)“, predstavljena su pravila o izradi lako razumljivih tekstova, pretvaranje drugih izvornih tekstova u lako razumljive tekstove te provjeravanje razumijevanja tekstova. Cilj je pomoći osobama s intelektualnim teškoćama (OIT) da što bolje razumiju tekstove i informacije uopće. Rad nastoji ukazati na važnost „lakog čitanja“ i mehanizama društvene potpore, postizanja i održavanja pismenosti, dostupnost i razumijevanje informacija ranjivim skupinama kroz prezentaciju teorije i prakse u Sloveniji (u zakonodavstvu, državnim i obrazovnim ustanovama, udrugama i institucijama). Prikazana je također povijest i aktivnosti rada VDC POLŽ Maribor (http://www.vdcpolz.si/stran/13/agriculture): od uvažavanja karakteristika OIT i specijalno pedagoških pristupa, prilagođavanja umjetničkih tekstova uz sudjelovanje korisnika, do uvođenja Europskog standarda za radni tim u radnom procesu, pripremi gradiva za korisnike (poput Sigurnosti na radu, Prava i odgovornosti, Informator, pozivnice, obavijesti…), do knjige za odrasle OIT: „Zabranjena ljubav“. Također predstavljaju se i vrijedna iskustva stručnih djelatnika u pripremi i pretvaranju tekstova, a posebno provjeravanjem razumijevanja lakog čitanja od strane OIT. U procesu sistematske provjere razumijevanja pripremljenog lako čitljivog teksta otvaraju se novi horizonti razumijevanja funkcioniranja i stvarnog razumijevanja informacija od strane OIT-a. Mnogim ljudima je teško čitati i trebaju informacije prilagođene za lako čitanje i razumjevanje. Lako čitljivi tekstovi koji se prepoznaju po Europskom logotipu easy-to-read (http://easy-to-read.eu/european-logo), od pomoći su djeci i odraslim OIT-a, starijim osobama, osobama s demencijom, strancima, migrantima i drugim osobama, koji imaju teškoće u čitanju i razumijevanju. Bez odgovarajuće potpore društvene zajednice za ranjive skupine ne može se govoriti o razvijenom društvu.

Ključne riječi: Europski standard za lako razumljive informacije, lako čitanje, osobe s intelektualnim teškoćama, pismenost, očuvanje pismenosti, dostupnost informacija, ljudska prava, ranjive skupine, mehanizmi društvene potpore

ABSTRACT
Expressing self thoughts, receiving and transmitting information are one of the basic human rights that every human being needs. They are defined from the Universal Declaration of Human Rights (1948), the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), the Standard Rules for Equal Opportunities for Persons with Disabilities (1993) to the Equal Opportunities for Persons with Disabilities Act in SLO (2010). In practice, many of the

identified rights of vulnerable target groups are still overlooked. The European Rules present rules for producing information in an easily readable and intelligible form (2008) (https://easy-to-read.eu/en/). They present rules for drafting texts in an easily readable and intelligible form, converting them from ordinary texts and checking and testing texts where people with intellectual disabilities play an important role (abbreviation PID). By presenting the theory and in connection with practice in Slovenia the legislation, state and educational institutions, societies and other, this article illuminates the importance of easy reading and supporting social mechanisms of easy reading, achieving and maintaining literacy, access and it hightlightens the understanding of information for vulnerable groups. This paper also presents history and practice of VDC POLŽ Maribor (http://www.vdcpolz.si/stran/13/agriculture), the consideration of characteristics and special pedagogical approaches in practice, the adaptation of artistic texts with the participation of users, introduction of European rules for the entire work team in the work process for the preparation of internal materials for users (such as safety at work, rights and obligations, informants, invitations, notices) and the the book for adults with PID: Forbidden Love. It also presents valuable experiences of professionals with years of experience in preparing and converting texts, and especially in testing readable texts with users. In the process of verification/testing, new horizons of understanding the functioning and actual understanding of information by PID are opened. Many people find it difficult to read and need information in an easy to read and readable format.The easy-to-read texts recognized by the European logo easy-to-read (http://easy-to-read.eu/european-logo) are of great help to children and adults with intellectual disability, the elderly, people with dementia, foreigners, migrants and other people which make it harder to read and understand. Without adequate social support for all vurnerable groups it is impossible to talk about a advanced society.

Key words: European rules for easy reading, easy reading, people with intellectual disabilities, literacy, preserving literacy, access to information, human rights, vulnerable groups, social support mechanisms

UVOD

Čovjek je društveno biće, komunikacija i prijenos informacija bitni su u ljudskim odnosima i u izgradnji našeg vlastitog identiteta. Izražavanje svojih misli, primanje i prenošenje informacija jedno su od osnovnih ljudskih prava koja su potrebna svakom čovjeku i deklarirana su u „Deklaraciji o ljudskim pravima“ (1948). Evidentiranje komunikacijskih teškoća, kao i prava osoba sa intelektulanim teškočama (OIT) na jednake mogućnosti u pristupačnosti infomcijama još uvijek se zanemaruju. Pitanje je zašto se primjena pojedinih prava OIT i primjena potrebnih mehanizama podrške za prevladavanje komunikacijskih barijera OIT (prilagođeni tekstovi - u obliku lakog čitanja, čitatelji i tumači za one koji ne znaju čitati, prevoditelji teksta za lako razumiljivi sadržaj te uređivanje i testiranje tekstova za lako čitanje), sporije uvode od sličnih mehanizama u prevladavanju komunikacijskih barijera kod drugih vrsta invaliditeta (poput oštećenja vida i sluha - Brajevim pismom, dobro uspostavljeni i osigurani tumači, materijalna podrška kod tehničkih pomagala- leće, slušni aparat itd.) i zašto je prava potrebno prepisivati toliko puta?

Razloga po mišljenju autorica ima više, uključujući:

- Struktura zakonodavne osnove, u kojoj mnoge zakonske odredbe nemaju suštinski jasnu i vremenski određenu pripremu provedbenih podzakonskih akata, one se donose sa značajnim kašnjenjem, često nedostaju odgovarajuće

kaznene odredbe, rijetko se identificiraju skrbnici, nadležna tijela za nadzor i mjere za otklanjanje nepravilnosti.

- Moguće je zapaziti nedosljednosti i pogreške u prijevodima, sažetcima i tumačenjima zakonskih odredbi i pojmova poput uvažavanja „drugih okolnosti“, definiranih Deklaracijom o ljudskim pravima, i s time se smanjuje u interpretacijama s implicitnim primjerima bez trotočka (...) ili nastavkom („i drugim okolnostima“), tumače se uže: npr. stoga često izostavljaju pojedine ranjive ciljne skupine i nesvjesno povećavaju zanemarivanje pojedinih ciljnih skupina u daljnjim pod-zakonskim aktima i prema tome u praksi.
- OIT ne mogu same opozoravati na izostavljanje kod dostupnosti do informacija, a njihovi roditelji zbog više razloga često zadržavaju svoju autonomnu roditeljsku ulogu u odlučivanu o svemu za svoje dijete do kraja života, pa tako rijetko roditelji OIT i udruženja u koja se povezuju upozoravaju društvo na diskriminaciju OIT.
- Spora implementacija je barem dijelom posljedica nepoznavanja karakteristika kognitivnog razvoja, odstupanja u području prilagodbenih vještina i prije svega razumijevanja ograničenja i potreba u području komunikacije sa OIT. Lako je široj javnosti prihvatiti i razumjeti podršku za komunikaciju u slučaju oštećenja vida ili sluha, potrebu za brajevim jezikom ili znakovnim jezikom, audio snimanje informacija, potrebu za prevoditeljem, a znatno je teže općem društvu i zakonodavcima razumjeti specifičnu potrebu za jednakovrijednim prilagođenim zapisom podataka za OIT.
- Za rješavanje problema vrlo važno je i poznavanje alata. U protivnom možemo brzo postati neususpješni unatoč našim najboljim namjerama. Podrška komunikacijskim preprekama i prilagođavanje tekstova koja se temelji isključivo na spontanom prijevodu, što je u velikoj korelaciji sa znanjem i vještinama te subjektivnim prosudbama prenositelja, često je uz mnoge zamke u kominikaciji nedostatna. Poznavanje jedinstvenih **Europskih pravila za pripremu informacija u lako čitljivom i razumljivom obliku**, 2008., može biti od velike pomoći jer u znatnoj mjeri smanjuje nedostatke i šumove u komikaciji. Metoda se temelji na jasnim pravilima ali i na grupnom radu s korisnicima, a pokazala se kao vrlo uspješna metoda prijenosa informacija korisnicima u VDC POLŽ Maribor.

U radu se posebna pažnja posvećuje „posebnim okolnostima“ komunikacijske barijere uvjetovane intelektualnom barijerom i mehanizmom njihovog premošćivanja. Iako je Slovenija država članica EU od 2004 g. a od usvajanja Europskih pravila za pripremu informacija u lako razumljivom i razumljivom obliku za OIT (2008), prošlo je više od desetljeća. Mnogi ljudi, organizacije i državna tijela **mehanizma potpore za prevladavanje komunikacijskih barijera OIT** još uvijek ne poznaju ili ne razumiju njihovu učinkovitost u komunikacijskoj podrški OIT. Važan aspekt u promicanju osnovnih ljudskih prava i jednakih mogućnosti pristupa informacijama je poznavanje, poštivanje i prihvaćanje različitosti zbog invaliditeta. Da bi informacije bile dostupne svima, nije dovoljno objaviti neki sadržaj ili informacije na jednom mjestu na isti način za sve (Petek & Hiter Ravnjak, 2017). To zahtijeva socijalnu podršku i prilagođenu komunikaciju.

Na potrebu za mehanizme potpore sa istim mogućnostima u pristupu informacijama ukazuje u svojim profesionalnim doprinosima, pedagoškim i znanstveno istraživačkim te projektnim radom Haramija (2017, str. 301), između ostalog navodi „za čitalačku pismenost, kad je osoba iz bilo kojeg razloga lišena kompetencija pisanja i čitanja, **potrebna joj je prilagodba ili čak određena posebna vrsta gradiva**, da bi razumijela sadržaj". Zbog specifičnih okolnosti - intelektualnog i komunikacijskog deficita – pojavljuje se pravo OIT da primaju informacije u prilagođenoj formi, kao i podršku u primanju i prenošenju informacija.

Što je lako čitanje? „Sa „lakim čitanjem" označavamo one tekstove, koje lakše čitamo i razmijemo" (https://www.rtvslo.si/dostopno/nova-rubrika-v-lahkem-branju/519000). Tekstovi „laki za čitanje" (engl. easy-to-read) su prilagođena književna djela i drugi tekstovi namijenjeni osobama koji teško čitaju ili razumiju izvorne tekstove iz različitih razloga. Temeljeni su na osnovnom demokratskom pravu da „svatko ima pravo na pristup kulturi, literaturi i informacijama u razumljivom obliku" (Smjernice za lako čitljive materijale, 2007., koje je objavila Udruga bibliotekarskih udruga Slovenije (http://www.zbds -zveza.si/?q=node/152). Haramija i Knapp u knjizi „Lako je čitati: Lako čitanje za stručnjake" (2019, str. 52) definiraju pojam lakog čitanja: „Lako čitanje je proces i metoda komunikacije osmišljena za promicanje razvoja pismenosti te socijalno i psihološko uključivanje osobe s poteškoćama čitanja i pisanja, u okolinu. Komunikacija je prilagođena tako da se određeni sadržaj isporučuje na čitljiv i razumljiv način. Tekstovi su pripremljeni u nizu postupaka prema posebnim tehničkim/sadržajnim i oblikovnim zakonitostima i kriterijima. Cilj metode i procesa je, da na razumljiv i čitljiv način prenosi informacije osobama s invaliditetom u području čitanja i pismenosti, da je informacija dostupna i upotrebljiva. Lako čitanje mogu biti autorska dijela ili uređeni tekstovi i zapisi poput riječi, simbola, ilustracija te audio i video zapisa". Lako čitanje pruža mogućnost i dostupnost različitih informacija. Ako pojedinac nema pristup razumljivim i različitim informacijama, njegov izbor je ograničen, a životne šanse smanjene, što posljedično smanjuje kvalitetu života. Tehnika „lakog čitanja" korisna je svim ljudima. Ponajprije, namjenjena je osobama s posebnim potrebama (osobe s intelektualnim teškoćama, osobe s oštećenjem vida, osobe s oštećenjem sluha, čitatelji s disleksijom, osobe s ozljedama mozga, starije osobe, osobe sa demencijom), njima je potrebno prilagođavanje teksta cijeli život i osobe sa ograničenim jezičnim vještinama (stranci, migranti, djeca) kojima je potrebna prilagodba teksta za kraće životno razdoblje i svi drugi koji imaju poteškoće s čitanjem i razumijevanjem. Informacije za ljude trebaju biti dostupne i upotrebljive jer pomažu ljudima da nauče nove vještine, sudjeluju u društvu, upoznaju svoja prava, brane ih i donose odluke za sebe (2008)[1].

U sljedećem odjeljku predstavljamo mehanizme podrške za prevladavanje komunikacijskih teškoća OIT, kod pripreme tekstova koji se lako čitaju, a koje također treba šire upotrebljavati na zakonodavnoj razini pri donošenju informacija od strane državnih tijela, kao i za uporabu u djelatnostima obrazovanja, zdravstva i socijalne skrbi; to su **Europski standard za lako razumljive informacije.** Jasna pravila,

[1] Prvi put objavljavljivana Evropska pravila za easy-to-read 2009, retreived on 16th mart 2020: http://easy-to-read.eu/european-standards/ i na hrvatskom jeziku www.easy-to-read.eu/hr; retreived on 4th maj 2020: https://issuu.com/eprehab/docs/information_for_all_easytoread

struktura i postupak pružanja lako čitljivih informacija u tom standardu su usporedivi, bitni i jasni kao što su: Brajevo pismo za osobe sa oštećenjem vida ili znakovni jezik za osobe s oštećenjem sluha. Također će biti predstavljeno iskustvo i osnove za primjenu ovog mehanizma u radu ustanove VDC POLŽ Maribor.

PRAVNA OSNOVA I IMPLEMENTACIJA DOSTUPNOSTI LAKO RAUMLJIVIH INFORMACIJA ZA OIT U SLOVENIJI

Haramija i Knap (2019) ukazuju na dva aspekta dostupnosti informacija. „Prvi je aspekt pismenosti i obrazovanja pojedinaca, drugi je pružanje informacija u obliku koji je pojedincu razumljiv". Dakle, govorimo o doprinosu pojedinca s jedne strane i doprinosu zajednice s druge strane. Iz perspektive doprinosa zajednice, u daljnjem tekstu definirane su zakonodavne osnove, iz niza deklarativnih i zakonski definiranih podloga za uspostavljanje prava dostupnosti i ravnopravnog sudjelovanja te pristupa informacijama u Sloveniji. Vidljivo je, da je razdoblje od definiranih prava za OIT vrlo dugo, njihova primjena na nacionalnoj razini i razini vlasti još uvijek je vrlo spora i nedosljedna.

Deklarativne i zakonodavne osnove koje nas vode boljem korištenju prilagodbi u pripremi i prijenosu informacija za OIT:

- *Deklaracijom o ljudskim pravima* (1948), definirana su prava pristupačnosti (neovisan život, ravnopravno sudjelovanje u svim područjima života, olakšavanje pristupa informacijama). Članak 21. Deklaracije zahtijeva od država potpisnica, osiguravsnje informacija namijenjenih javnosti u razumljivim oblicima i tehnologijama prikladnim različitim vrstama invaliditeta.
- *Ustav Republike Slovenije* (1991) - sa svim dopunama, razumljiv je svim građanima ali tekst Ustava još uvijek nije u potpunosti prilagođen lako razumljivom obliku za OIT. U radu: „Dostupnost Ustava Republike Slovenije osobama s invaliditetom - dileme i izazovi", autorice ukazuju na prethodni navod (Jakšić, Kaduc, Mlakar, & Schmid, 2019). Ustavni sud Republike Slovenije na svojim je web stranicama objavio ustav u obliku stripa koji također nije prilagođen za lako čitanje https://www.us-rs.si/strip/
- *Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom* (1993), definiraju 22 mehanizma kao preduvjet za njihovo ravnopravno uključivanje.[2]
- *Međunarodna deklaracija o pravima osoba sa mentalnim oštećenjem*, usvojenom od Generalne skupštine UN-a 20. prosinca 1971., naglašavajući OIT kao ljude s jednakim pravima, nastojeći približiti „**specifične okolnosti**"

[2] Kao preduvijet za jednakopravno uključivanje invalida definirana su 22 mehanizama - preuzeto po SLO prijevodu: osveščanje, skrb za zdravje, rehabilitacija, strokovne podporne storitve, dostopnost, vzgoja in izobraževanje, zaposlovanje, socialna pomoč in varnost, družinsko življenje in integriteta, kultura, rekreacija in šport, vera, informiranje in raziskovanje, oblikovanje politike in invalidskega varstva, zakonodaja – pravno urejanje invalidskega varstva, ekonomska politika, usklajevanje dela – koordinacija, organizacije invalidov, usposabljanje strokovnega kadra, nacionalno spremljanje in vrednotenje programov za invalide in uresničevanje pravil, tehnično in gospodarsko sodelovanje, mednarodno sodelovanje.

koje ne bi trebale predstavljati diskriminaciju. Deklaracija između ostalog navodi: „Osoba s mentalnim oštećenjem mora u najvećoj mogućoj mjeri uživati temeljna ljudska prava na istoj osnovi kao i drugi ljudi“.

Ministarstvo za rad, obitelj, socijalni rad i jednake mogućnosti izdalo je:

- *Vodič o pravima invalida* (2015), gdje su samo kratko sažete „upute o dostupnosti“ definirane 9. člankom ***Konvencije o pravima invalida***.
- *Zakon o ratifikaciji Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i odabranog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom* (2008): „Pristupačnost obuhvaća fizičko okruženje, prometne mogućnosti, **informacije i komunikacije**. **Pritom, prepreke za pristup moraju se utvrditi i ukloniti“.**

Naizgled beznačajni nedostaci užeg sažetka međunarodnih dokumenata ili implicitni uži primjeri ranjivih skupina i oblika podrške ogledaju se u slijedu užih ili pogrešnih tumačenja u budućim dokumentima na nacionalnoj razini. Stoga se uže tumačenje i razumijevanje potrebe za prevazilaženje komunikacijskih prepreka za sve osobe s invaliditetom također ogleda u:

- *Nacionalnim smjernicama za poboljšanje dostupnosti izgrađenog okoliša, informacija i komunikacija za osobe s invaliditetom,* koje je Vlada usvojila 2005. (Definirani nedostaci u nastavku).
- *Europskom socijalnom poveljom* (1999) 15.t: Osobe s invaliditetom imaju pravo na neovisnost, uključivanje u društvo i sudjelovanje u životu zajednice. Točka 3: Promicati njihovu punu integraciju u društvo i sudjelovanje u životu zajednice, **posebno sa mjerama**, **uključujući tehnička pomagala, za prevladavanje prepreka u komunikaciji i mobilnosti te** omogućavanje pristupa prometu, stanovanju, kulturnim aktivnostima i aktivnostima u slobodno vrijeme. Riječ „naročito“ često se previđa u nastavku ostvarivanja prava koja proizlaze samo iz tehničkih pomagala, a manje iz perspektive drugih potrebnih prilagodbi.
- *Poveljom o temeljnim pravima Europske unije* (2010), tekst s potrebnim prilagodbama sažima tekst Povelje proglašene 7. prosinca 2000.
- Slobodom izražavanja i informiranja - Članak 11. Svatko ima pravo na slobodu izražavanja. To pravo uključuje slobodu mišljenja, prihvaćanja i širenja vjesti ili ideja bez miješanja državnih vlasti bez obzira na državne granice. Članak 21. Zabrana diskriminacije - Zabranjena je svaka diskriminacija na temelju spola, rase, boje kože, etničkog ili socijalnog podrijetla, genetskih karakteristika, jezika, vjere ili uvjerenja, političkog ili drugog mišljenja, etničke manjine, imovine, rođenja, invaliditeta, starosti ili spolne orijentacije. Članak 26. Uključivanje osoba s invaliditetom - Unija prepoznaje i poštuje pravo osoba s invaliditetom na poduzimanje mjera za osiguranje njihove neovisnosti, socijalne, profesionalne uključenosti i sudjelovanja u životu zajednice. Članak 42. - Pravo na pristup dokumentima. Svaki građanin Unije i svaka fizička i pravna osoba sa sjedištem u nekoj od država članica, ima pravo pristupa dokumentima institucija, tijela, ureda i agencija Unije, bez obzira na to tko je autor dokumenta.
- *Zakonom o jednakim mogućnostima za osobe s invaliditetom* (ZIMI) (2010) predstavlja se ohrabrujući pomak u imenovanju i tumačenju prava OIT. Temeljna načela zakona su:

- poštivanje i zaštita ljudskih prava osoba s invaliditetom i njihovog dostojanstva,
- osiguranje jednakih mogućnosti za osobe s invaliditetom i njihovu nediskriminaciju,
- Mjere za uklanjanje prepreka dostupnosti roba i usluga dostupne javnosti, a posebno: dostupnost informacija, komunikacijskih i drugih usluga te hitnim slučajevima; uklanjanje prepreka u objektima koji nude robu i usluge dostupne javnosti; osiguravanje da javni i privatni subjekti koji nude robu i usluge dostupnu javnosti, uzimaju u obzir sve aspekte njihove dostupnosti osobama s invaliditetom te kada je to potrebno pruže odgovarajuću podršku, **posebno preko druge osobe** (čitačima, tumačima jezika znakova, tumačima gluhih i slijepih), brailovim oznakama **i informacijama u lako čitljivom i razumljivom obliku**.

  U posljednjoj alineji članka 8 određuje se mehanizam za podršku komunikacijskoj barijeri za OIT - i navodi pravo na **„pružanje informacija u lako čitljivom i razumljivom obliku".** Također navodi se da pružanje „podataka" ne bi trebalo značiti samo pristup zakonima koji definiraju prava osoba s invaliditetom, već i literaturi kao i svim područjima života. Nadalje, podsjeća nas na aspekt diskriminacije. Članak 14. istog zakona (pristup informacijama): „Diskriminacija na osnovi invaliditeta uključuje spriječavanje trenutnog i jednakovrijednog dostupa informacijama namijenjenih javnosti, bez dodatnih troškova za osobe s invaliditetom, uzimajući u obzir načelo prikladne ili razumne prilagodbe, za invalida pristupačnom obliku, jezika i tehnologije primjerene različitim vrstama invaliditeta". Također u ZIMI izostaju tumači za lako razumljiv oblik i prevoditelji i čitači lako razumljivih gradiva za one koji ne mogu čitati ili im je potrebna pomoć u čitanju.

- *Nacionalnim smjernicama u Sloveniji za poboljšanje dostupnosti izgrađenog okoliša, informacija i komunikacija za osobe s invaliditetom,* koje je Vlada usvojila 2005., definiraju se sljedeći ciljevi i mjere u pristupu informacijama OIT:
  - Cilj III: Pomagati osobama s intelektualnim teškoćama za ispravno razumijevanje informacija i njihovo integriranje u društvene događaje što je više moguće.

Mjera: **Prilagoditi materijale** koji se odnose na donošenje odluka na nacionalnoj ili lokalnoj razini **u lako čitljivim tehnikama** (npr., izbori ili materijali relevantni za život osoba s intelektualnim teškoćama). Rok implementacije do: 31. prosinca 2015.
Pružatelji aktivnosti: javni sektor, privatni sektor, nevladine organizacije.
Financiranje: proračun Republike Slovenije, proračuni lokalnih zajednica, organizacija osoba s invaliditetom i sredstva iz domaćih i Europskih poziva.
Odredba nacionalnih smjernica koje bi se trebale provoditi do 2015. godine, usprkos nedvosmislenim smjernicama, i dalje se dosljedno zanemaruje kod usvajaja zakonskih odredbi važne za OIT, npr. tijekom javnih rasprava o donošenju Zakona o dugotrajnoj skrbi, također se tiču OIT-a, nijedna od tri javne rasprave nije uključivala OIT u posljednjih 15 godina. Do sada nijedan prijedlog zakona nije predstavljen u lako

razumljivom obliku za vrijeme javne rasprave, što bi omogućilo veće sudjelovanje OIT. U njihovo ime često govore invalidi bez intelektualnih teškoća sa nešto drugčijim potrebama i iskustvima te svoja prava ostvaruju prvenstveno iz svoje perspektive. Isto tako većina važećih zakona, koji se odnose na društveni i socijalni status OIT-a, ne može se pročitati u njima razumljivom obliku.

Također je zanimljivo i zabrinjavajuće u nacionalnim smjernicama usporediti opseg mjera mehanizama potpore utvrđene za druge vrste invaliditeta u odnosu na značajno manje mehanizme potpore za OIT. Iako mnogi OIT ne znaju čitati, ne postoji za njih određena pomoć od strane čitača i tumača za lako razumljiv oblik infomacija.

- *Deklaracijom o pravu europskih građana na pismenost* (2016) se kaže: Svaki građanin Europe ima pravo na pismenost. Države članice EU-a trebale bi osigurati da građani svih dobnih skupina, bez obzira na društvenu klasu, vjeru, etničku pripadnost i spol, imaju pristup potrebnim izvorima informacija i mogućnostima da postanu dovoljno pismeni kako bi mogli učinkovito razumjeti i koristiti komunikaciju u tiskanim ili digitalnim medijima. Konvencija je namijenjena djeci i odraslima.
- Nacionalnom strategijom za razvoj čitalačke pismenosti (*Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti* 2017., Pečjak, Bon, Bucik i sur., 2017). - Ministarstvo obrazovanja znanosti i sporta). Ona naglašava stjecanje pismenosti i navodi da prilagođeni programi trebaju omogućiti postizanje zadanih ciljeva i ranjivim skupinama stanovništva u svim periodima života, prema njihovim karakteristikama s prilagođenim programima. Pritom djelomično zanemaruje aspekt ograničenja OIT-a i ljudi s demencijom i potrebom **održavanja pismenosti** za OIT-e. Petek & Hiter Ravnjak (2018) navode: „Članak 7. Moramo aktivno podržavati i poticati čitanje u slobodno vrijeme OIT i njihove obitelji. U praksi to je veliki nedostatak zbog nepostojanja mehanizama podrške u ovom području. Članak 8. - Pravo na korištenje knjižnice: stvarna situacija za OIT je nepovoljna, jer knjige prilagođene za lako čitanje su rijetke. Članak 10. navodi: „Odrasli moraju dobiti svu potrebnu podršku kako bi postali pismeni u mjeri s kojom mogu u potpunosti sudjelovati u društvu“. Odredba definira pravo na „postati“ pismenim. Za OIT važan aspekt pismenosti je i „ostati“ pismenim.

Dragocjen pomak u tumačenju prava OIT je:

- *Zakon o socijalnoj uključenosti* (ZSVI) 2018. koji definira članak 10. , točka 4.: Osobe s invaliditetom imaju pravo na usluge „socijalne uključenosti“ koje im omogućuju da žive što je moguće samostalnije, izražavaju volju i želje te njihovo uključivanje u uže i šire društveno okruženje. Provedba zakona tek počinje. Njegova će učinkovitost biti vidljiva u narednim godinama i ovisit će o podzakonskim aktima koji još predstoje.
- *Smjernice za lakše čitljivo gradivo*, 2007., koje je objavio Savez knjižničarskih udruga Slovenije, Izvor: http://www.zbds-zveza.si/?q=node/152, a koju je na svojoj web stranici objavila i Mariborska knjižnica (https://www.mb.sik.si/easy-read.html).
- *Zakon o osobnoj asistenciji (Uradni list RS, št. 10/17 in 31/18)* također pruža osobnu podršku OIT u osiguranju jednakih mogućnosti i pristupačnosti. Osobna pomoć pruža se najmanje 30 sati tjedno, uz pomoć nekoliko osobnih

asistenata po osobi, u roku od 40 sati tjedno, uključujući, ali ne ograničavajući se na, komunikacijsku pomoć: prilikom čitanja tekstova u prilagođenim načinima komunikacije (knjige, stručna literatura, novine, literatura po izboru korisnika); pri komuniciranju putem različitih informacijsko-komunikacijskih tehnologija na zahtjev korisnika; prijenos svih podataka iz i u okoliš na zahtjev korisnika; interpretiranje i prenošenje informacija korisniku na temelju slikovnog materijala.

Međutim, u članku 8. OIT su povno izostavljeni: „**komunikacijski dodatak**“ odobrava se samo gluhim, slijepim ili gluhoslijepim korisnicima koji od usluga osobne asistencije iz prethodnog članka trebaju samo pomoć u komunikaciji i pratnji. U tu svrhu odobrava im se osobna asistencija u obimu 30 sati mjesečno. Nedosljednost se prenosi i na *Pravilnik o osobnoj asistenciji (Uradni list RS, št. 57/18 in 13/19)*. Osobni asistent može biti punoljetna osoba, pravno sposobna, nekažnjavana na području nasilja, seksualnog integriteta ili nediskriminacije. Osnovno osposobljavanje osobnih asistenata traje najmanje šest sati. Prije rada s korisnikom, osobni asistent mora proći najmanje četiri sata praktične obuke uz korisnika. U međuvremenu, asistent ne stiče znanja i vještine iz područja prilagođenih mehanizama u komunikaciji, ni znanja za izradu lako rzumljivih informacija OIT (*Uradni list R*S, št. *50/14*).

Trenutačno zakonodavstvo usmjereno je na smanjenje socijalne problema i definiranje materijalnih prava na području potpore komunikacijskim ograničenjima još uvijek definira samo prava drugih komunikacijskih smetnji koje nisu povezane s intelektualnim deficitom (npr. tumač za znakovni jezik, financijske bonitete-potpora za dodatnu opremu - leće, slušni aparati…) gdje prava ili dodatak za prevoditelja za lako čitljiv i razumljiv oblik informacija, još uvijek se u potpunosti izostavljaju.

Na pitanje „Pa u čemu je problem“? Zašto su još uvijek odstupanja kod postizanja osnovnih prava, kavalitete života u zajednici, dostupnosti i uključivanju OIT? Imširović (2014; str. 9) među ostalim činjenicama navodi: „Naravno, da problem nije samo u materijalnom, finansijskom ili drugom lahko mjerljivom davanju, već u istinskom prihvatanju i razumijevanju tuđih potreba“. Tako Veldal (1979; str. 140) smatra da „ako se želi mijenjanje jednog oblika ponašanja ili održavanje nekog drugog, neophodno je da se shodno tome organizuju uslovi pod kojima se ispoljava to ponašanje“ što nedvojbeno upućuje na potrebu trenutačne interakcije koju nudi življenje u lokalnoj zajednici. Ovaj rad, također, ima za cilj smanjivanje praznina u korištenju, već dugo vremena napisanih, prava za jednake mogućnosti, te širenja informacija o potrebama i mogućim mehanizmima potpore za prevazilaženje komunikacijskih nedostataka OIT.

Postojeće informacije i literatura u „lakom čitanju“ u Sloveniji

Uvođenjem **Europskog standarda za lako razumljive informacije** (2018) u Sloveniji, postupno se mijenja situacija u vezi sa podrškom pristupu informacijama OIT u Sloveniji. Više knjižnica u Sloveniji već ima na raspolaganju knjige za lako čitanje, a koje su još uvijek oskudne.

„Osrednja knjižnica Koroške dr. Franca Sušnika“ putem projekta „Lako je čitati“ 2019. godine skupila je većinu postojeće literature za lako čitanje te je na svojoj web stranici objavljuje. Lako čitanje - Izvorna književna dijela pisana u obliku lakog čitanja: Kermauner, A. „Cvetje in ogenj“, 2016.; Kolmanič, K. „Tu je doma ljubezen“, 2018.

Lako čitanje - stručni radovi: ETR Zaposlitvena direktiva; Ginekološki pregled, Zveza Sožitje, 2019.; SOPA – Skupaj za odgovoren odnos do pitja alkohola, Ljubljana, Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2018.; Knapp, T., Brumen D.: 10 zmot in resnic o lahkem branju, 2019.; Kolšek. M.: Ali vem, pri čem sem s svojim …? Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2018.; Konvencija o pravicah invalidov: mednarodni sporazum o pravicah invalidov: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, 2008.; Kraji v Sloveniji: PF Univerza v Mariboru, 2018.: Ljubezen, seks in jaz, Zveza Sožitje, 2019.; Molitvenik: Salve, 2016.; Nediskriminacija; Nosečnost, Zveza Sožitje, 2019.; Porod, Zveza Sožitje, 2019.; Preprosto evro; Samozagovorništvo v evropskem združenju Inclusion Europe; Spolno nasilje , Zveza Sožitje, 2019.; Varnost in zdravje pri delu. Verzija 1 in 2: PF Univerza v Mariboru, 2018.; Vodnik po pravicah invalidov, Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, 2015.; Zaviršek D.; Gorenc K.: Šolanje in zaposlovanje otrok in odraslih, ki se težko učijo: Modra, Društvo za raziskovanje in uresničevanje psihosocialnih potreb žensk: YHD, Društvo za teorijo in kulturo hendikepa, 2007.; Združeni narodi ETR; Združeni narodi: človekove pravice; Zgibanka o zaposlovanju OIT; Življenje moškega, Zveza Sožitje, 2019.; Življenje ženske, Zveza Sožitje, 2019.
Periodika: Časopis 20 MINUT.
Književa dijela prilagođena po pravilima čitanja
Finžgar Fran Saleški: Pod svobodnim soncem, KNJ. 1: Zavod Risa 2015.; Finžgar Fran Saleški: Pod svobodnim soncem. Knj. 2: Zavod Risa 2015.; Hancman Aljoša: Zaklad pod hribom , Zavod Risa, 2016.; Kermauner, Aksinja: Žiga špaget je za punce magnet (zgodba s priredbo v slovenski znakovni jezik, brajico in lahko berljiv način), Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2017.; Naše zgodbe Zavod Risa, 2013.; Shakespeare William: Romeo in Julija: Zavod Risa, 2012.; Tavčar Ivan: Visoška kronika: lahko branje, Zavod Risa, 2012.
Uz već spomenutu literaturu, u originalnom su lakom čitanju 2019. godine u pojedinim ustanovama socijalne skrbi u manjem broju objavljeni i drugi izvorni radovi.
U VDC POLŽ Maribor to je knjiga Silvester Safran: Zabranjena Ljubav.
Na rijetkim web stranicama državnih tijela već su dostupne također informacije u lako čitljivom obliku. Ipak, veliki dio informacija je bez prilagodbi potrebama OIT za lakše ravnopravno sudjelovanje.

Ipak postoje i svijetli primjeri u pružanja lako čitljivih i razumljivih informacija za OIT na nacionalnoj razini dostupni u lako čitljivom formatu:

- *Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, Direktorat za invalide* (2015) Vodič za prava osoba s invaliditetom u obliku lakog čitanja.
- *Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, Direktorat za invalide* (2008) Konvencija o pravima osoba s invaliditetom napisani objavljen u obliku lakog čitanja, Zbirka ljudskih prava osoba s invaliditetom.
- Na web stranici *Zagovornika načela jednakosti Republike Slovenije*. - 2019. koji je imenovan na temelju članka 21. Zakona o zaštiti od diskriminacije, moguće je pročitati u obliku lakog čitanja: Predstavljanje zagovornika za načelo jednakosti, izvještavanje o diskriminaciji, smjernice za izvještavanje o diskriminaciji.

Upotreba lakog čitanja razvijala se je malo brže posljednjih godina (Vizjak 2016; Haramija & Batič 2017; Haramija 2017; Petek & Hiter Ravnjak 2017; Volčanjak 2018; Jakšič, Kaduc i sur., 2018; Ferš, 2019), te potporni komunikacijski mehanizmi za OIT nešto se brže primenjuje među obrazovnim i socijalnim ustanovama i udrugama.

Savez udruga SOŽITJE na svojoj web stranici među prvima je objavljivala prijevode Evropskih pravila za lako očitanje te objavljuje niz drugih lako čitljivih dokumenata (Informacije za sve, Samozastupanje u europskom udruženju Inclusio Europe. Učinimo učenje lakim, Ne pišite za nas bez nas, Usavršavanje nastavnika cjeloživotnog učenja te ostalo već navedeno u bibliotekarskoj literaturi) te aktualnih informacija (Kaj je korona virus? - u prijevodu Šta je korona virus?).

Zavod RISA (Centar za opću, funkcionalnu i kulturnu pismenost) djeluje u Sloveniji te svaka dva mjeseca objavljuje besplatne internetske novine pod nazivom „20 minuta“, koje su napisane u lako čitljivom i razumljivom obliku. RISA je također objavila više knjiga za odrasle u lako čitljivom obliku, a prethodno spomenuta literatura dostupna je u tiskanom i elektronskom obliku na web stranici www.risa.si/ Domov/Knjižnica. Ostali materijali za cjeloživotno učenje također su dostupni na web stranici u lako čitljivom i razumljivom obliku. Lako čitanje i aktivnost Zavoda Risa prikazani su i u radijskoj emisiji: Između četiri zida - lako čitanje, koje je vodila novinarka Petra Medved. Razgovarali su s Risinom direktoricom Tatjanom Knapp i korisnicom ambasadoricom lakog čitanja Nevenkom Kos (RTV SLO, Medved, 2018). Zavod RISA je također vodeći partner projekta „Lako je čitati“, koji je sufinanciran od strane Republike Slovenije i Europske unije iz Europskog socijalnog fonda. Ostali partneri u projektu su još Savez udruga SOŽITJE, Institut Integra, Univerzitet u Mariboru, Koroška osrednja knjižnica Franz Sušnik i Udruga LABRA. 2019. godine objavili su dva priručnika kao prilagodbu i nadogradnju Europskih prevedenih smjernica za lako čitljiv i razumljiv oblik sa naslovom – *Nasveti za lahko branje v slovenščini; Lahko branje za strokovnjake*. Pored Europskog imamo i slovenski logotip za lako čitanje. Ta i druga gradiva objavljuju se na njihovoj web stranici http://www. lahkojebrati.si/.

2017. godine u Sloveniji osnovana je Udruga za prilagođeni oblik komunikacije **LABRA** koja se zalaže za veću dostupnost informacija u lako razumljivom obliku.

Na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Mariboru 2017. godine održan je projekt „Lako čitanje“ u okviru Projektnog rada sa neekonomskim i neprofitnim sektorom - studentski inovativni projekti za socijalnu korist 2016 - 2018. pod mentorstvom dr. Dragica Haramija, Marta Ricardo. Na projektu su sudjelovali također korisnici i stručnjaci VDC POLŽ Maribor. Cilj projekta je bio studentima i ostalim sudionicima predstaviti lako čitanje, naučiti ih pravila pisanja lako čitljivih tekstova i provjeravanje tekstova s korisnicima. Informativni tekstovi o Sloveniji i slovenskim mjestima te Pravila zaštite na radu za korisnike u VDC POLŽ Maribor pripremljeni su prema pravilima lakog čitanja.

Na Pedagoškom fakultetu u Ljubljani izrađen je magistarski rad iz Specijalne i rehabilitacijske pedagogije pod nazivom: „Priprema turističkog vodiča grada Maribora u lako čitljivom obliku u suradnji sa osobama i za osobe s intelektualnim teškoćama“ (Ferš, 2019). U zadatku navedeni su i kriteriji za provjeru teksta koji su pripremljeni u lako razumljivom obliku, pruzeti iz knjige Lako je čitati (Knapp, 2019, str. 33). Magistarski rad - Turistički vodič grada Maribora jedinstven je i upotrebljiv za

korištenje OIT kao i za druge posjetitelje. Vodič će biti dostupan u Turističko-informativnom centru Maribor u VDC POLŽ Maribor. Check list- kriteriji provjere za lako čitanje u osnovnom obliku EU standarda objavljeni su i na web stranici easy-to-read (https://easy-to-read.eu/teaching-materials/). Turističke vodiče za pojedina mjesta u obliku lakog čitanja nalaze se u drugim mjestima u Sloveniji: Ruše (Dobrna-VDC Dobrna, Osnovna škola Janko Glaser Ruše).

RTV Slovenija, u vrijeme EU pandemije i edpidemije u Sloveniji korona virusom pripremila je podkast „Dostopno - Lahko branje“[3] za koje će u suradnji sa zavodom Risa objavljivati informacije i za OIT. Na stranici su napisali: „Svi ljudi imamo pravo na informacije i svi ljudi trebaju informacije u njima dostupnom obliku, naročito za vrijeme epidemije“. U prvim mjesicima korona krize objavljen je jedan od rijetkih javnih podataka o koronavirusu, o mjerama protiv pandemije za osobe s poteškoćama u čitanju u obliku lakog čitanja.

Na projektu **SOPA** - Zajedno za odgovoran odnos prema pijenju alkohola, brošura SOPA objavljena je na tri strana jezika i u formatu prilagođenom za lako čitanje.

U lakom čitanju se pojavljuju informacije također na web stranicama pojedinačnih **socilanih ustanova**.

LAKO ČITANJE U VDC POLŽ MARIBOR

Varstveno delovni center POLŽ Maribor kraće VDC POLZ Maribor (POLŽ je akronim što znači „pomognimo osmisliti godine života“), osnovan je 26. listopada 1993. godine. Osnivač i finacijer djelatnosti je Vlada Republike Slovenije, Ministarstvo rada, obitelji, socijalnih poslova i jednakih mogućnosti - MDDSZ. Danas ustanova djeluje unutar mreže VDC Slovenije, udružuje se u udruženje Skupnost VDC Slovenije, kao regionalni centar sjeveroistočne Slovenije na devet lokacija. Osnivanjem 1993. godine, ustanova je uključivala 8 korisnika. Korisnici usluga VDC-a su odrasle osobe s intelektualnim teškoćama (OIT) koje nakon 18 godina imaju pravo na invalidsku naknadu prema Zakonu o socijalnoj uključenosti (ZSVI) i ispunjavaju uvjete za uključivanje u VDC putem Zakona o socijalnom osiguranju (ZSV). Na šest lokacija VDC POLŽ Maribor pruža usluge usmjeravanja, skrbi i zapošljavanja pod posebnim uvjetima, gdje je 263 korisnika uključeno u širok raspon svakodnevnih aktivnosti. Na tri lokacije (4 kuće) provodi također institucionalnu skrb utemeljenu u zajednici sa smještajem u malim jedinicama, pružajući 16-satnu i 24-satnu skrb za 42 osobe. Usluge pruža 100 zaposlenika različitih stupnjeva i područja obrazovanja te veći broj volontera.

Karakteristike OIT-a, koje su šire predstavljene u članku Lako čitanje za sve (Petek & Hiter Ravnjak 2017) „termin odrasli OIT obuhvaća osobe koje mogu funkcionirati u vrlo širokom rasponu sposobnosti - od potpune ovisnosti o drugima, do skoro prosječnih rezultata i neovisnog življenja. U području govora i jezika, ove osobe dosežu vrlo različite razine govora, pisanja, čitanja i razumijevanja. Odstupanja ovise o stupnju poremećaja, uzrocima poremećaja (npr. u slučaju oštećenja mozga) i dodatnim poremećajima te utjecaju obitelji i šire okoline“.

[3] Podkast za lako čitanje na RTV SLO: https://www.rtvslo.si/dostopno/nova-rubrika-v-lahkem-branju/519000

Osobe s tjelesnim i intelektualnim teškoćama trebaju socijalnu podršku zbog svojih specifičnih potreba i karakteristika, da bi ispunile osnovne ljudske potrebe, svoje interese i prava. Najčešće korištena definicija „mentalnog poremećaja“ je definicija u Američkom dijagnostičkom priručniku (DSM-IV- ažuriranom DSM-5[4]). Poteškoće i odstupanja u području adaptivnih vještina kod OIT-a također se odražavaju u polju komunikacije. Na razvoj govora pored intelektualnog deficita, utječu i drugi motorički, senzorni i socijalni čimbenici. Potreba za potpornom komunikacijom može se orijentacijski rasvijetliti i kognitivnim razvojnim karakteristikama osoba s intelektualnim teškoćama. OIT ne postižu određene razine razmišljanja. Prilikom primanja informacija potrebna su im prilagođavanja i podrška u komunikacijskom procesu općenito. Slabo poznavanje karakteristika OIT može kod prilagođavanja informacija rezultirati podcjenjivanjem ili precjenjivanjem OIT. Oslanjajući se na faze kognitivnog razvoja Jeana Piageta i uspoređivanje sa fazama razvoja OIT od strane Bärbel Elisabeth Inhelder (1978, 1990) većina korisnika VDC-a zaustavlja se u kognitivnom razvoju na razini izravnog ili intuitivnog kognitivnog mišljenja i dio njih je na konceptualnom nivou razmišljanja, dok većina ne doseže razinu apstraktnih operacija. Teškoće kod OIT nastaju i u primanju i obradi podražaja iz okoline, u transferu - u prijenosu znanja na konkretne, a posebno u nove situacije. OIT često ne znaju kako prenijeti stečeno znanje i iskustvo u druge slične situacije. Imaju poteškoća s generalizacijom, što dodatno otežava proces učenja. Osobito je niska razina spontanog učenja kod osoba s težim intelektualnim teškoćama. Karakteristika OIT-a je, da se oni češće sjećaju nebitnih elemenata, a zanemaruju one važne, baš kao i kod male djece, osim što, kako kronološka dob raste, OIT ne povećava sposobnost prepoznavanja onoga što je bitno. Odstupanja se očituju i u vremenskoj i prostornoj orijentaciji, u razumijevanju konceptualnih pojmova. Iznesene granice nisu uvijek definirane tako strogo. Mogu postojati varijacije u fazama razvoja u pojedinim razvojnim područjima. Tumačenju granica uvijek treba pristupiti s velikom pažnjom i uzimati ih u kontekstu okoliša i društvenih utjecaja. Unatoč odstupanjima u pojedinim područjima razvoja, u mnogim drugim područjima OIT razvijaju se u istim fazama kao i ljudi bez invaliditeta.

Tijekom rada u VDC-u susrećemo ljude koji nakon desetljeća pasivnosti u polju čitanja i pisanja, prilikom ulaska u VDC, misle da više ne mogu čitati i pisati. Uz minimalnu profesionalnu podršku, oni hrabro mogu shvatiti da znaju čitati i napisati nešto lijepo. Računalna tehnologija kao i digitalna literatura danas su mnogima od velike pomoći. Profesionalni individualni tretman odraslih OIT u VDC pokazuje nešto višu razinu pismenosti prilikom pisanja na računalu, nego prilikom pisanja rukom. U fazi memorije, tipkovnica je korisna na razini prepoznavanja. Digitalne tehnologije su također moćan mehanizam podrške u prevladavanju komunikacijskih barijera OIT (Petak & Hiter Ravnjak: Lako čitanje za sve, 86, 87).

[4] Definicija smetnji u intelektualnom razvoju preuzeta po slovenskom prijevodu Ameriškod diagnostičnkog priročnika DSM-IV, DSM-5. Svetovna zdravstvena organizacija. Osnovna značilnost oseb z motnjo v duševnem razvoju je pomembno podpovprečno intelektualno funkcioniranje (kriterij A), ki pa je istočasno povezano s primanjkljajem na vsaj dveh ali več adaptivnih veščinah (kriterij B) (adaptivne veščine oziroma veščine prilagojenega vedenja:komunikacija, skrb za samega sebe – samooskrba, življenje doma, socialno-medosebne veščine, interakcija s širšim okoljem (uporaba širšega socialnega okolja), samousmerjanje, zdravje in samovarovanje, funkcionalne akademske veščine (šolska znanja), delo, uporaba prostega časa). Motnja mora nastopiti pred osemnajstim

VDC POLŽ Maribor provodi brojne programe na polju rada odraslih OIT i pruža podršku njihovim obiteljima pri osiguravanju normalizacije života. U knjizi *Odraslost oseb z motnjo v duševnem razvoju*, Lačen (2001) govori se o normalizaciji, što znači osigurati svim OIT životne uvjete slične drugim ljudima. Normalizacija ne znači osiguranje jednakih uvjeta za sve, jer bi to u stvari predstavljalo diskriminaciju.
U pružanju usluga u VDC prate se, razvijaju i provode različite stručne metode rada s korisnicima. Na osnovu iskustava, postupno su se unosile lakše razumljiva gradiva u postupanju s korisnicima, u razgovorima, sadržajima cjeloživotnog učenja, pisanju individualnog plana, rasporedu aktivnosti te na kulturnom polju. VDC POLŽ Maribor primio je brojne nagrade za visoko kvalitetnu uslugu.
2000. godine, tjekom Prešernove godine, pod mentorstvom glumice Brede Pugelj Otrin, na pozornici gradskog kazališta Maribor uprizorena je predstava ―*Urška in povodni mož*, u kojoj su aktivno sudjelovali i glumili korisnici. Zajedno s Bredom Pugelj Otrin, korisnici su sudjelovali i u pretvorbi izvornog Prešernovog teksta. Nakon pretvaranja tekst je bio lakše razumljiv te ga je jednostavnije bilo naučiti. Na taj su način prilagodili nekoliko umjetničkih i autorskih tekstova Brede Pugel Otrin, i odigrali ih na različitim priredbama. Veći dio tih dijela je 2016. godine Breda Pugelj Otrin objavila u knjizi „*Želim, hočem, zmorem*, dramska besedila za otroke in odrasle s posebnimi potrebami“. Tekstovi su pojednostavljeni, prilagođeni sudjelovanju korisnika, ali još ne slijede europski standard, jer on nastaje tek dvije godine kasnije.
Silvo Safran 2003. napisao je dramsku predstavu Zabranjena ljubav, koju su također djelomično prilagodili korisnici VDC POLŽ Maribor. Izvodila se diljem Slovenije. 15 godina kasnije na temelju drame stvorena je knjiga lakog čitanja koja će biti predstavljena kasnije.
Prvi prijelazi na upotrebu Eurospkog standarda za izradu lako razumljivih informacija 2006.-2017. za OIT provodili su se preko projketnog rada. Od 2006. do 2008. godine VDC POLŽ Maribor je kao nositelj projekta „Happy farm“ sa partnerom Centar za stručno obrazovanje (CSO) te u parterstvu sa četiri države stvorio je: Nacionalnu strukovnu kvalifikaciju (NSK) za pomočnik skrbnika/pomoćinca skrbnice. Projekat za osnivanje socijalnih poduzeća u seoskom okruženju.
Gradivo je temeljeno na prilagodbi nastavnih sadržaja i programa osposobljavanja za usvajanje zananja i vještina za standard stručne kvalifikacije. Dio gradiva na području minimalnih higijenskih standarda u radu sa životnim namirnicama „HACCAP“ u parterstvu sa Austrijskim partnerom ChaceB izrađen je u lako čitljivom i razumljivom obliku uz upotrebu Europskog standarda koji jeu godini 2008. bio u fazi nastajanja, a javno je objavljen 2009. U 2015. godini projekt „Happy farm“ nadograđen je za prijenos inovacija u projektu NQF Inclusive („Osnovno poklicno izobraževanje za ranljive skupine“). Kao projektni partner u međunarodnom partnerstvu razvio je, uz lako čitljiv sadržaj, nastavne materijale za profesiju pomočnog pekara, pomoćnog konobara, za kuhinjske i kuharske pomoćnike te pomoćnike u tekstilnom sektoru.
U razdoblju od 2016. do 2018. godine održana je suradnja u okviru Inovativnih projekata za društvenu korist s Pedagoškim fakultetom Maribor (PF Maribor). Više o tome možete pronaći u stručnom radu *Lahko branje za vse* v Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju Petek & Hiter Ravnjak (2017).
U 2017. i 2018. na projektu Uključujmo i aktivirajmo ―*Vključujmo in aktivirajmo*, kojeg provodi Slovenska agencija za knjigu i sufinancira Europska unija iz Europskog

socijalnog fonda, sudjeluju i korisnici VDC POLŽ Maribor. Aktivnosti su se provodile tijekom cijele godine. Na kraju programa objavljen je zbornik književnih tekstova i ilustracija nastalih tijekom susreta u programu. Glavna tema cijelog programa i vezni sadržaj programa odvijali su s kroz priče književnih dijela renomiranih slovenskih autora, kroz koje je stručni mentor, poznati slovenski pisac Tone Partljič, polaznike poveo uz pomoć stručnjaka i drugih pozvanih umjetnika iz različitih područja kulture. Polaznici su upoznavali i književna dijela u lako čitljivom i razumljivom obliku. Tijekom upoznavanja i čitanja literature, polaznici su se upoznali s autorima i ilustratorima knjiga te stručnjacima iz područja izdavaštva, književnosti, glazbe, slikarstva-ilustracija ... Također su sudjelovali u prevođenju tekstova u lako čitanje. Kroz sadržajne module: književnost, javni govor i samopredstavljanje, ilustracije, kreativno pisanje i izražavanje te modul za razvoj digitalne pismenosti, polaznici su razvijali kompetencije: komunikacija maternjim jezikom, socijalne i građanske kompetencije, kulturnu svijest i izražavanje. Upoznavajući se s prilagođenom literaturom, polaznici su imali priliku iskusiti uspjeh u čitanju i razumijevanju literature za odrasle, ojačati svoje komunikacijske vještine: slušanja, razumijevanja, govora, čitanja, jačanja pozitivnog stava prema govoru na materinjem jeziku i učenje o slovenskoj književnosti.

Godine 2017. VDC POLŽ Maribor osnovao je i imenovao skupinu za pripremu tekstova u lako razumljivom i čitljivom obliku u VDC POLŽ Maribor. Pripremile su se **Opće interne smjernice za pripremu pisanih gradiva, informacija u lako čitljivom i razumljivom obliku**, koje je stručno vijeće razmotrilo i odobrilo, te su predstavljeni na Regionalnoj stručnoj konferenciji 2019., kako bi se olakšala primjena metode u praksi. VDC POLŽ Maribor tako je počeo sustavno uvoditi Europski standard za lako razumljive informacije u cijelom radnom timu. U početku susretanja s pravilima lakog čitanja i izradi lako razumljiih tekstova u VDC pojedina pravila nehotice su se izostavljala, ali prilikom provjere tekstova s testnim čitačima, nedostatak se brzo pokazao (npr. tekst koji se odnosi na osobu ili predmet, ali se nepažljivo pojavljuje u daljnjim redovima tekst sa zamjenicom, čitatelji su iznenađujuće brzo izgubili vezu i više nisu bili u mogućnosti pratiti priču, razumijevanje je bilo znatno slabije). Bilo je iznenađujuće i kad se pažljivo ispitala rečenica, koliko je niže razumijevanje od očekivanog, posebno u rečenicama koje sadrže stupnjevane pridjeve, strane riječi, metafore, koje se često koriste, da ponekad čak nismo svjesni. Kroz provjeru tekstova s testnim čitačima, među profesionalcima se povećala svijest o važnosti pravila i povećana osjetljivost i pažnja u prilagođavanju komunikacije. U prilagodljivom ponašanju korisnici često skrivaju nerazumijevanje gradiva i informacija, ne izlažu nerazumjevanje ili nisu svjesni nesporazuma. Slično kao i polaznici na stranim konferencijama, koji ne znaju dobro strani jezik, a te činjenice ne ističu. Provjera lako čitljivog teksta s testnim čitačima i slušateljima također znatno povećava razumijevanje karakteristika potrebama i ograničenjima u komunikaciji OIT.

U ustanovi su u lako čitljivom i razumljivom obliku izrađena: „Prava i obveze korisnika“, „Poslovnik o radu vijeća korisnika“, „Sigurnost i zdravlje na radu u VDC-u“, „Samozastupanje“, Godišnji informator VDC POLŽ Maribor za 2020. godinu, Novi korona virus u Sloveniji i u svijetu, mnoge pozivnice, informacije za korisnike i obitelji, kao i prilagođeni sadržaji za cjeloživotno učenje.

U 2019. godini odvijao se **projekt „Čitati, razumjeti - lako čitanje“.**

U 2018. godini već prije spomenuta predstava Zabranjena ljubav najprije je napisana u dramaturškoj priči, a zatim je u 2019. godini VDC POLŽ Maribor jedinica Ruše preko LAS Drava (Lokalna akcijska grupa Drava) kroz projekat „Čitati, razumijeti - lako čitanje“, dramatiziranu pripovijest Zabranjena ljubav, autor Silvo Safran, pretvorila u lako čitljiv i razumljiv oblik.

Projekt čitati- razumjeti- lako čitanje ima poruku aktivnog uključivanja ljudi svih dobnih skupina u društveni život i radno okruženje. Naglašene su tri svrhe projekta. Prva svrha lakog čitanja - razvoj novih metoda, načina komunikacije i objavljivanje knjige Zabranjena ljubav u lako čitljivom obliku. Druga svrha je predstaviti lako čitanje široj okolini. Treća svrha je promicanje zdravog aktivnog načina života.[5]

Važno je govoriti o potrebama ljudi, bez obzira na nedostatak koji ima svaki od nas. Za priču su najprije sakupljene razne istinske ljubavne priče odraslih OIT-a u SLO. Prema prijedlozima, dramski tekst Zabranjena ljubav, govori o sretnoj i nesretnoj ljubavnoj priči odraslih OIT, te se formira na principu spajanja stvarnog, mogućeg i maštovitog. Nesretne ljubavne priče ocrtavaju sukob interesa okoline prema OIT-u, koji predrasudama, strahovima i nepoznavanjem potreba OIT, čak i uz nedostatak empatije, ne podržava ili zabranjuje njihovu ljubav; s druge strane, priča također pokazuje mogući pozitivan preokret iskrenih emocija OIT, želja i potreba. Knjiga je korisna za čitanje OIT, njihovih obitelji pa i šireg društva koje zanima život OIT.

Predstava Zabranjena ljubav napisana je 2003. godine, povodom 10. godišnjice rada ustanove, kako bi se govorilo o potrebama OIT-a, obitelji i šireg okruženja OIT-a. Priča o Zabranjenoj ljubavi prikazuje nesretnu ljubav između Medeje i Tilna. Govori o njihovim problemima i potrebama. Imena osoba su izmišljena. Ljubav je emocija koja nam daje slobodu, sreću, čežnju i budi u nama osjećaje koje ne poznajemo. Pokazuje njihov odnos i odnos obitelji prema njima, njihove probleme. Prikazuje obiteljski i život u VDC te kućno okruženje. Na kraju je ljubav nesretna, jer roditelji ne odobravaju i ne razumiju njihovu ljubav. Izvorni tekst dramatiziranu priču Zabranjena ljubav - prevedena je u lako čitljiv i razumljiv oblik putem pravila *Informacije za vse: evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki, European standards for making infomration easy to read and to understand*.

Pripremljeni prilagođeni tekst provjeren je s korisnicima jedinice Ruše. Objavljena je knjiga pod nazivom Zabranjena ljubav, sa oznakom lako čitanje.

Slika 1. Knjiga Zabranjena ljubav - lako čitanje
Figure 1. The book Forbidden Love - Easy to Read

[5] Više informacija o projketu može se pronaći na web stranici VDC POLŽ Maribor: http://www.vdcpolz.si/page/28/ brati-razumeti- easy-branje.

Mišljenje korisnika o tehnici lakog čitanja: „Čitali smo priču i razgovarali, rekao sam ono što ne razumijem i kako to treba napisati. Važno mi je čitati i razumjeti. Na kraju sam razumio sve riječi koje sam pročitao. Svidjela mi se priča Zabranjena ljubav, jer govori o ljubavi“. Nakon projekta, korisnik Luka Šulc napisao je svoju pjesmu Moja ljubav, koja opisuje njegov odnos prema ljubavi. Pjesmu je napisao za javni nastup na Radio televiziji Slovenija u emisiji „Dobro jutro“, 6. veljače 2020., (pjesma se može pročitati na https://www.facebook.com/Varstveno-delovni-center-POLŽ-Maribor-VDC-POLŽ-Maribor-268024443303566/).

SMJERNICE ZA PRIPREMU PISANIH SADRŽAJA I INFORMACIJA U LAKO ČITLJIVOM I RAZUMLJIVOM OBLIKU U VDC POLŽ MARIBOR

Opća interna usmjerenja VDC POLŽ Maribor za pripremu pisanih gradiva, informacija, zapisnika, pozivnica i drugih dokumenata u lako čitljivom i razumljivom obliku, sažete su ponajprije pod dokumentu: *Informacije za vse: Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki* (2009), te dopunjene savjetima temeljenim na izravnom radu i iskustvima u VDC POLŽ Maribor.

Europski standard za pripremu informacija u lako čitljivom i razumljivom obliku uspostavljen je s ciljem podizanja čitalačke pismenosti kod ljudi, jer olakšavaju čitanje i razumijevanje informacija. Napisana su u sklopu EU projekta - *Poti do izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju.* Svrha projekta je cjeloživotno učenje, obrazovanje odraslih OIT i povećanje odgovarajućih programa i potpora. Europski standard izradili su stručnjaci iz osam europskih zemalja. U okviru projekta pripremljene su 4 brošure te prvi puta objavljivana na web stranicama Udruženja Easy to read 2009. godine. Pomoć kod usposobljavanja za izradu informacija u lako čitljivom i razumljivom obliku su priručnici pod nazivom *European standards for making informaciton easy to read and understand i Additional teaching materials* (https://easy-to-read.eu/, 2009). Dokumenti su na engleskom jeziku dostupni i preko drugih web stranica kao što su Inclusion europe, Global Disability Rights In Practice. Europska pravila prevedena su na više jezika te na slovenski jezik s naslovom *Informacije za vse: Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki.* (K. Vadnal, T. Žerdin i Udruženje SOŽITJE). Uz pomoć Europskog standarda za izradu lako razumljivih informacija, moguće je pripremiti informacije prikladne za nekoliko skupina ljudi s različitim teškoćama u čitanju i drugim teškoćama. Nije svi sadržaji u obliku lakog čitanja prikladni za svu publiku, jer su interesi i iskustvo važni za uspješno čitanje. Prije uređivanja teksta potrebno je upoznati ciljanu skupinu ljudi koja će upotrebljavati informacije. Važno je koristiti i odabrati pravi način prenošenja informacija kao i odabrati pravi način izražavanja koji odgovara pojedinim ciljanim grupama. Npr. nećemo se odraslima obraćati dječjim vokabularom (Jakšič Ivačič, Kadunc, Mlakar, & Schmid 2018).

IFLA „*The International Federation of Library Associations and Institutions“* je izdala smjernice pod nazivom „*Guidelines for Easy-to-Read Materials“* koje predlažu dvije kategorije lakog čitanja. Prva skupina su tekstovi koji se samo grafički (oblikovno) prilagođavaju, a u drugu skupinu spadaju tekstovi koji su prilagođeni na verbalnoj, književnoj i sintaksičkoj razini.

Europsko udruženje za uključivanje (Inclusion Europe, 2009) je objavilo logotip za lako čitljive i razumljive informacije. Upotreba logotipa je besplatna i može je koristiti bilo tko, ali treba uzeti u obzir sljedeće: tekst mora biti napisan u skladu s Europskim standardom za izradu lako razumljivih informacija i tekst mora pregledati najmanje jedan čitatelj – OIT te mora potvrditi da je tekst čitljiv.

Slika 2. Europski znak/logotip za lako čitljive i razumljive informacije: http://easy-to-read.eu/ european-logo/
Figure 2. European mark/logo for easy-to-read and understandable information: http://easy-to-read.eu/ european-logo/

Pravila su savjeti koji nas, usmjeravaju, da stvari radimo na isti i ispravan način. Dijele se u različita poglavlja po odjeljcima: opća pravila, pravila za pisane informacije, pravila za informacije u elektronskom, video i audio obliku.
Prvo izvorni tekst pretvoritmo u lako čitanje ili se tekst može napisati u obliku lakog čitanja odmah u izvorniku. Tekstovi trebaju biti strukturirani i smisleno podijeljeni u manje dijelove: od važnih do manje važnih, od velikih do malih, od poznatih do manje poznatih činjenica. Naslovi trebaju biti pojačani, jasni i lako razumljivi te da je iz njih jasno o čemu se radi u tekstu. Treba biti što manje podnaslova. Pružamo samo one podatke koji su ljudima potrebni. Važne informacije trebaju biti istaknute što je moguće više na početku rečenice. Ne izostavljamo važne i bitne informacije, nego ih prilagođavamo i ističemo. Važne informacije mogu se ponoviti, a teške i nove riječi potrebno je objasniti i ponavljati više puta. Objašnjenjem i ponavljnjem teških riječi OIT postupeno uči takve riječi i širi vokabular.
Provjeravanje teksta sa testnim čitateljima: Kod rada sudjeluju testni čitatelji. Po evropskim pravilima tekst se provjerava barem sa jednom osobom od grupe ljudi kojoj je tekst namejenjen. U praksi se pokazalo, da je pouzdanije provjeravanje tekstova sa više od jedne osobe, a može biti i u manjoj grupi. Moramo uzeti u obzir različite sposobnosti i iskustva testnih čitatelja, zbog čega planiramo više vremena nego što je inače potrebno za provjeru.
U VDC POLŽ Maribor testni čitatelji su korisnici OIT, sudjeluju korisnici koji pišu mala ili velika štamšana slova pa i oni koji ne znaju pisati. Prije početka rada moramo biti sigurni, da ljudi (testni čitatelji) koji provjeravaju tekst razumiju sadržaj svog rada, koja je njihova uloga i kako će se posao obavljati. Čitatelji čitaju tekst sami, uz podršku ili u grupi. Čitaju i provjeravaju razumijevanje postepeno po jedan redak, najviše dva do tri retka. Ako testni čitatelj uči tekst koji čita, trebamo u radu uvažavati i opće karakteristike OIT-a kao i potrebe u procesu učenja. Memorija cjeline teksta provjerava se nakon učvršćivanja i ponavljanja znanja. Čitatelji kažu sa svojim riječima što razumiju, a što ne razumiju. Oni predlažu što i kako drugačije napisati, riječ ili rečenicu. Moraju izraziti svoje pimjedbe, zabrinutost, komentare, pismeno ili usmeno. Predložene promjene pišemo odmah te prilagođeni sadržaj prepisujemo ponovno i još jednom provjeravamo razumijevanje. Za korisnike koji ne čitaju, stručni

djelatik već od početka čita tekst sam, a testni slušatelj uključuje se aktivnim slušanjem. Stručni djelatnik čita rečenice ili odlomke i neprestano provjerava razumijevanje sa pomoćnim pitanjima. Izbjegavamo općenita pitanja zatvorenog topa u kojima je odgovor samo „da“ ili „ne“, npr. nepravilno je pitati: „Razumiješ li to?“. Postavljamo otvorena pitanja kako bi smo utvrdili jesu li testni čitatelji i slušatelji razumjeli tekst. To mogu biti pitanja sa slovima K (kje, kdo, kaj - SLO) ... Gdje teče rijeka?, Koja rijeka teče kroz Ljubljanu?, Gdje teče rijeka?, Kako se zove rijeka?, Kroz koji grad protječe rijeka?, Tko je u priči? ... ili jednostavno ... Recite svojim riječima ono što ste pročitali. Sudionicima pokazujemo prijedlog novo prilagođenog teksta u lako razumljivom obliku te ga ponovno čitamo i provjeravamo njihovo razumijevanje. S ponavljanjem provjeravamo, uređujemo informacije, a zatim možemo provjeriti i pamćenje čitavog teksta kao i razumijevanje suštine cijelog teksta. Također možemo ponovno pročitati cijeli sadržaj sa drugom testnom grupom čitatelja ili sa drugim pojedincem. Testni čitatelji mogu biti različite skupine ljudi. Na kraju teksta treba navesti tko je provjeravao tekst.

Kako prilagođavamo tekstove nižim razinama razumijevanja i čitanja, dodajemo više slikovnog materijala, više dodatnih objašnjenja pojmova i riječi. Ne brišemo osnovne podatke i ne iskrivljujemo suštinu. Objašnjenja pojmova moraju biti tačna. Tekst i ilustracije trebaju slijediti sadržaj. Za lako čitljive tekstove koji su napisani u skladu s pravilima i provjereni od osoba kojima su tekstovi namijenjeni, može se koristiti Europski logotip, stavljajući ga na početak teksta ili prikazujući na naslovnici knjige. Pisani tekst sa logotipom lakog čitanja u zavodu VDC POLŽ Maribor prije objavljianja još pročita tim za pripremu materijala u lako čitljivom obliku.

Oblikovni sadržaj pripreme dokumenata u lako čitljivom i razumljivom obliku: Oblik i veličina lista je A4, za knjigu B5; mat ili krem papir – odabere se takva podloga da tekst bude jasno vidljiv; tekst je poravnan s lijeve strane; jedna vrsta fonta u tekstu i jedna veličina fonta; izbjegavaju se tanki, kurzivivni tisak ili naglašena slova; uzimaju se fontovi bez ukrasa: Arial-Tahoma-Calibri; duži tekst se dijeli u manje pasuse, velike knjige u manje brošure; veličina fonta 14 ili više u slučaju oštećenja vida. Najlakše se čita, kada je jedna rečenica u jednoj vrsti, što kod prevelikog fonta nije moguće. Prilikom odabira veličine fonta uzimamo u obzir potrebe ljudi; važne riječi se naglašavaju; doslovni citat naglašava se podebljanjem - bold; brojevi stranica numerirani su gore npr. „1 od 3“; u tekstu koristimo mala ili velika tiskana slova - ovisno o znanju i razumijevanju korisnika - vodimo računa o potrebama i ograničenjima ljudi; na jednoj stranici ne smije biti previše teksta; razmak redova 1,5; veća udaljenost između odlomaka, npr. 3 ili dodavanje razmaka; razmak slova je najmanje običan ili veći.

Struktura rečenice, oblik i sintaksička razina pripreme dokumenata u lako čitljivom i razumljivom obliku

Riječi: Koristite se jednostavne, razumljive slovenske riječi, s konkretizacijom i jasnoćom. Za objašnjenje koristimo konkretne primjere iz svakodnevnog života. Uvijek koristimo istu riječ za istu stvar. Ne dijelimo riječi. Kombiniramo, udružujemo sve informacije o jednoj materiji. Pišemo od poznatijih do manje poznatih činjenica. Nerazumljive riječi u informativnim materijalima objašnjavaju se odmah, u književnim tekstovima, teške riječi mogu se napisati i obrazložiti na kraju udružene u rječniku

teških riječi. Pažljivo koristimo ili izbjegavamo zamjenice i umanjenice. Umjesto zamjenice, bolje je ponoviti imenicu ili ime osobe, predmeta, pojma. Strane riječi, kratice, skraćenja, simbole, inicijale izbjegavamo, odnosno koristimo ih pažljivo. Ako ih ne možemo izbjeći, odmah ih objasnimo npr. EU znači Europska unija, JAZZ se čita DŽEZ. DŽEZ je vrsta glazbe.

Rečenice su jednostvane, kratke, predikatne i u lako čitljivom i razumljivom obliku (obično u sadašnjem vremenu, u prvom licu). Složene rečenice izbjegavamo. Oblikujemo rečenice u aktivu, gdje imenica uvjetuje stanje. U rečenicama poimence označavamo osobu ili predmet, vrijeme ili mjesto. Pišemo više kratkih rečenica. Svaka rečenica piše se u novi redak. Ako moramo napisati jednu rečenicu u 2 retka, dijelimo je zarezom. Završavamo rečenicu na istoj stranici. Koristi se što je moguće manje interpunkcijskih znakova. Izbjegavaju se niječne rečenice, metafore i stupnjevanje pridjeva te svi posebni znakovi. Obično se koristi prilikom pisanja: točka, uskličnik, upitnik i zarez.

Upotreba slika (fotografija, ilustracija ili crteža): Slike upotrijebite za ilustraciju teksta stavljajući ih odmah ispod teksta. Pod slikom uvijek napišemo što slika predstavlja. U jednom tekstu koristimo uvijek isti tip slike kao i istu sliku za istu stvar. Ne preporučujemo upotrebu fotografija sa web stranice, jer je većina zaštićena autorskim pravima. Koristimo vlastite fotografije, ilustracije i slike. Kod slike mora biti navedeno ime i prezime njenog autora. Slika mora istaknuti bit, bez suvišnih detalja. Za osobe prikazane na slici mora se uvažavati „***Zakon o varstvu osebnih podatkov" (ZVOP-1, Uradni list RS, št. 94/07)***. Objavljuju se samo slike koristnika koji su dali suglasnost.

ZAKLJUČAK

Provedba ljudskih prava ranjivih ciljnih skupina odvija se vrlo sporo. OIT još uvijek nemaju ravnopravan položaj u pristupu informacijama. Mnoge dječije slikovnice, tekstovi i dijelovi teksta i jezična struktura nisu prikladni za OIT, a još manje nije prilagođena literatura za odrasle OIT. Odrasle OIT često su zainteresirani za iste teme kao i ostale odrasle osobe. Tako je razvoj osobnosti i mišljenja putem jezika, u životu OIT-a, uveliko narušen. Na nacionalnoj, zakonodavnoj i administrativnoj razini pristup informacijama na prilagođen način za OIT, često ne uzima u obzir načelo pristupačnosti (Odluke, zakoni, javne informacije…). Malo je strukturirane podrške u komunikacijskim mehanizmima koje je moguće koristiti za prevladavanje komunikacijskih prepreka kod OIT. Pored prilagođenih zapisa, posebno u slučaju kombiniranih poremećaja osjetila, potrebni su različiti načini podrške i alternativne komunikacije. Međutim, **Europski standrard za izradu lako razumljivih informacija**, koja su vrijedna prilagodba i podrška pristupu informacijama za OIT, još su premalo poznata i nedovoljno korištena. Malo je i stručnjaka koji poznaju pravila te ih praktično uvode, uz dobro poznavanje karakteristika OIT. Strukturirana pravila imaju brojne prednosti u odnosu na spontanu prilagodbu jezika i subjektivne usmene prilagodbe za lakše razumjevanje. Strukturirana pravila mogu provjeriti stručnjaci i korisnici. Kod metode lakog čitanja obje faze postupka - priprema teksta i provjera teksta jednako su važne, pri čemu korisnik ima jednakovrijednu ulogu. Takav provjereni tekst je prihvatljiviji široj grupi korisnika. Iskustvo u radu u VDC POLŽ

Maribor pokazalo je da su informacije prilagođene Europskim standardma „lakog čitanja“ mnogo šire i lakše razumljive korisnicima. Pokazalo se i da pojedine odredbe Europskog standarda na nacionalnoj razini trebaju biti nadograđene i dopunjene, što je također potrebno s obzirom na raspon razumijevanja i raznolikosti grupe OIT. Ako EU pravila daju preporuku velikim slovima, smislena su za ljude koji ne znaju čitati mala tiskana slova, dok se za ostale prilagođava i premoščuje samo što nedostaje. Pročitana misao, tvrdnja ili informacija u lako razumljivom obliku također je mnogo lakše razumljiva i ljudima koji ne znaju pisati i čitati. Misao ili tvrdnja koja se čuje u lako razumljivom obliku može se pratiti, razumjeti i o njoj govoriti, izraziti mišljenje. Tako je smisleno nadograđivati informacije za IOT i sa zvučnim zapisima u lako razumljivom obliku.

U ovom trenutku je važno da se postojeći mehanizmi podrške šire i nadograđuju. Posebnu pažnju treba posvetiti podizanju svijesti pružatelja obrazovnih i socijalnih usluga, a još više državnih i zakonodavnih tijela, da se prilikom donošenja zakona i propisa, definiranja prava, slučajevi prihvatljive potpore ne zatvore u uske, ekskluzivne slučajeve, već ostavljaju otvorene moguće mehanizme koji su potrebni ranjivoj skupini, ali ih zakonodavci možda još uvijek nisu svjesni. Za predstavljeni Europski standard, od 2009. do danas, dovoljan je broj rezultata o njihovoj učinkovitosti, da bi ih se moglo imenovati u implementaciji prava prevladavanja komunikacijskih barijera OIT-a u Sloveniji pa i šire.

LITERATURA

1. Američki diagnostični priročnik. *Diagnostic and statistical manual od mental disorder: DSM-IV, DSM-5*. (1994). (2000). (2013). Washington D.C.: American Psychiatric Association.
2. *Deklaracija o pravicah invalidov*. (1975). 9. december 1975. OZN.
3. *European standards for making informaciton easy to read and understand. How to create content that is accessible for people with intellectual disabilities*. (brez datuma). Global Disability Rights. In Practice. Creating Easy to Undrestand Content. Preuzeto 16.3.2020 sa http://ww.easy-to-read.eu, https://www.globaldisabilityrightsnow.org/tools/creating-easy-understand-content
4. *European Union.* (brez letnice). Preuzeto 2.4.2020 sa https://europa.eu/european-union/about-eu/easy-to-read_en
5. *European standards for making information easy to read. Information for all.* ISBN 2-87460-110-1. Inclusion Europe with the support of the European Commission. Preuzeto 16.3.2020 sa https://issuu.com/eprehab/docs/information_for_all_easytoread
6. *European declaration of the right to literacy (Full version).* (2016). European Literacy Policy Network. Marec 2016.
7. European Litercy Policy Network (ELINET). (2016). *Deklaracija o pravici evropskih državljanov do pismenosti (Povzetek)*. Bralno društvo Slovenije.
8. Freš, D. (2019). *Priprava turističnega vodnika za mesto Maribor v lahko berljivi obliki v sodelovanju z osebami in za osebe z motnjami v duševnem razvoju* (Magistrsko delo). Ljubljana: Specialna in rehabilitacijska pedagogika, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
9. Haramija, D. (2017). Lahko branje. U M. JESENŠEK (Ur.), Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo: ob 80-letnici Jožeta Lipnika = When Slovene language didactics meets poetry: Jože Lipnik’s 80th anniversary. Mednarodna knjižna zbirka Zora (str. 296-314). Maribor: Univerzitetna založba.

10. Haramija, D., & Batič, J. (2016). Celostno branje slikanic kot izhodišče za branje odraslih z motnjami v duševnem razvoju. *Jezik in slovstvo, Slavistično društvo Slovenije*, 61(1), 35-45.
11. Haramija, D, Knapp, T., & Fužir, S. (2019). *Lahko je brati: Nasveti za lahko branje v slovenščini: 2, Pravila*. Zavod RISA: Podgorje pri Slovenj Gradcu.
12. Haramija, D., & Knapp, T. (2019). *Lahko je brati: lahko branje za strokovnjake*. Zavod RISA: Podgorje pri Slovenj Gradcu.
13. Hiter Ravnjak, N., & Novak, Z. (2017). Načini in pristopi sporazumevanja s starši, ki so osebe z motnjo v duševnem in telesnem razvoju. U M. Pevec (Ur.), XIV. Srečanje medicinskih sester v pediatriji. Mednarodna konferenca. Zbornik predavanj Socialna problematika v pediatriji. 7. in 8. april 2017 (str.109-117). Univerzitetni klinični center Maribor.
14. Hočevar, T., Henigsman, K., & Štruc, A. (2018). *SAPO - Skupaj za odgovoren odnos do pitja alkohola. Nacionalni inštitut za javno zdravje*. Ljubljana. Brošura SOPA v treh tujih jezikih in v obliki prilagojeni za lahko branje. Preuzeto 2.4.2020 sa https://www.sopa.si/brosura-sopa-v-3-tujih-jezikih-in-v-lahkem-branju/
15. Imširović, F. (2014). *Procjena kvalitete življenja osoba s intelektualnim teškoćama u zajednici* (Doktorska disertacija). Tuzla: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.
16. *Informacijske in komunikacijske tehnologije za invalide v procesu zaposlitvene rehabilitacije*. (2010). Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, Direktorat za invalide. November 2010.
17. *Informacije za vse: Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki*. (brez datuma). Ljubljana: Zveza Sožitje. Preuzeto 2.4.2020 sa http://www.zveza-sozitje.si/poti-ii.2.html
18. *Informacije za sve (na HR jeziku): Evropski standardi za izradu lako razumljivih informacija*. (brez datuma). Preuzeto 16.03.2020 sa https://easy-to-read.eu/wp-content/uploads/2014/12/HR_Information_for_all.pdf
19. International Federation of Library Association and Institutions (IFLA). (2010). *Guidelines for easy-to-read materials.* Revision by Misako Nomura, Gyda Skat Nielsen and Bror Tronbacke on behalf of the IFLA/Library Services to People with Special Needs Section. IFLA Professional Reports, No. 120 ISBN 978-90-77897-42-3 ISSN 0168-1931. Preuzeto 2.4.2020 sa https://www.ifla.org/publications/guidelines-for-easy-to-read-materials
20. Jakšić Ivačič, Ž., Kadunc, B., Mlakar, Š., & Schmid, Š. (2018). *Dostopnost Ustave RS za ljudi z motnjami v duševnem razvoju – dileme in izzivi* (str. 263-275). Ljubljana: Študentska sekcija Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije..
21. *Konvencija o pravicah invalidov*. Ministrstvo za delo, družino socialne zadeve ter enake možnosti OZN. Preuzeto 2.4.2020 sa https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/Invalidi/Konvencija/Konvencija_SLO.pdf
22. *Konvencija o pravicah invalidov: mednarodni sporazum o pravicah invalidov. Lahko berljiv vodnik po konvenciji.* (2008). C. Uršič, et al. (Ur.), Ljubljana. ISBN 978-961-6471-18-3. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Republika Slovenija. Preuzeto 2.4.2020 sa https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/Invalidi/Konvencija/Konvencija_LB.pdf
23. Koroška osrednje knjižnica dr. Franca Sušnika. *Lahko branje. Seznam lahko branje.* Preuzeto 2.4.2020 sa https://www.rav.sik.si/za-uporabnike/lahko-branje, https://www.rav.sik.si/images/lahko_branje/SEZNAM_LB_5.pdf
24. Lačen, M. (2001). *Odraslost oseb z motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Zveza društev za pomoč duševno prizadetim.

25. *Mednarodna deklaracija o pravicah duševno prizadetih.* (1971). 20. december 1971. OZN.
26. Medved, P. (2018). *Emisija Med štirimi stenami- lahko branje* (televizijski posnetek). RTV Slovenija 1, RTV 4. Predvajano na TV Slovenija 23.04.2018. Preuzeto 20.4.2020 sa https://4d.rtvslo.si/arhiv/med-stirimi-stenami/174534480
27. Pečjak, S., Bon, M., Bucik, N. …et al. (2017). *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti*. Republika Slovenija. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
28. *Nacionalne usmeritve za izboljšanje dostopnosti grajenega okolja, informacij in komunikacij za invalide*. (2005). Uradni list RS, št. 113/35.
29. *Ne pišite za nas brez nas. Sodelovanje ljudi z motnjami v duševnem razvoju pri pisanju lahko berljivih in razumljivih besedil*. (brez datuma). Ljubljana: Zveza Sožitje. Preuzeto 2.4.2020 sa http://www.zveza-sozitje.si/poti-ii.2.html
30. Pedagoška fakulteta Maribor. *ŠIPK – lahko branje. Kraji v Sloveniji. Varnost pri delu 1. Varnost pri delu 2.* Projektnega dela z negospodarskim in neprofitnim sektorjem – Študentski inovativni projekti za družbeno korist 2016 – 2018. Preuzeto 2.4.2020 sa https://pef.um.si/raziskovanje-in-umetnost/zakljuceni-projekti/sipk-lahko-branje/
31. Petek, S., & Hiter Ravnjak, N. (2017). Lahko branje za vse. U D. Haramija (Ur.), Zbornik Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju (str. 83-111). Maribor: Univerzitetna založba Univerza.
32. Pijaget, J. & Inhelder, B. (1990). *Psihologija otroka.* Novi sad.
33. Pijaget, J. & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj otroka.* Beograd.
34. *Pravilnik o osebni asistenci (ZOA).* (2019). Uradni list RS, št. 57/18 in 13/19.
35. *Pravilnik o standardih in normativih socialnovarstvenih storitev*. (2010). Uradni list RS, št. 45/2010.
36. Poklicni standard. (2008). *Pomočnik/pomočnica oskrbnika/oskrbnice.* NPK 8140.006. 3.1. Nacionalno informacijsko središče. Gospodarska zbornica Slovenije.
37. Radio televizija Slovenija (RTV SLO). *Dostopno. Lahko branje*. Preuzeto 2.4.2020 sa *https://www.rtvslo.si/dostopno/, https://www.rtvslo.si/dostopno/nova-rubrika-v-lahkem-branju/519000*
38. *Resolution adopted by the General Assembly.* 217 A (III) Universal Declaration of Human Rights.
39. Rot, V. (2018). *Pogovor z vodjo projekta in direktorico Zavoda Risa Tatjano Knapp* (televizijski posnetek). Maribor: RTV Slovenija 1. Predvajano na TV Slovenija Dobro jutro, 12.7.2018. Preuzeto 2.4.2020 sa https://www.rtvslo.si/dostopno/clanki/999
40. *Smernice za lažje berljivo gradivo Smernice za knjižnične programe opismenjevanja: nekaj praktičnih predlogov.* (2007). Mednarodna zveza bibliotekarskih društev in ustanov: (besedili iz angleščine prevedel Stanislav Bahor). Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
41. *Splošna deklaracija človekovih pravic, resolucija A/RES/217A (III)*. (1948). Generalna skupščina Združenih narodov.
42. *Standardna pravila za izenačevanje možnosti invalidov, resolucija 48/96 (OZN)*. (1993). Generalna skupščina Združenih narodov.
43. Tabaj, A. (brez datuma). *Mednarodna konvencija o zaščiti in podpori pravic in dostojanstva invalidov*. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, Direktorat za invalide (str. 31-38). Preuzeto 2.4.2020 sa http://www2.arnes.si/~sudmhusk/images/03-Tabaj.pdf
44. Treer, K. (2020). *Lahko branje POLŽ* (televizijski posnetek). RTV Slovenija 1. RTV 4. Predvajano na TV Slovenija Dobro jutro 06.02.2020. Preuzeto 2.4.2020 sa https://4d.rtvslo.si/arhiv/dobro-jutro/174670021

45. *The Arc. Parents with intellectual disability*. (2011). For people with intellectual and developmental disabilities.
46. Varstveno-delovni center (VDC) POLŽ Maribor. (2008*). Izobraževanje za zagon in delo v okviru socialnega podjetništva/ekonomije na kmetiji in podeželju »vesela kmetija«*.
47. Varstveno-delovni center (VDC) POLŽ Maribor. (2015). *NQF Inclusive (Osnovno poklicno izobraževanje za ranljive skupine)*. Publikacija VDC POLŽ Maribor. *Priročnik 1* in *Dodatek k priročniku 1*.
48. Varstveno-delovni center (VDC) POLŽ Maribor. (2017). *Letni delovni načrt 2017*.
49. *Vodnik po pravicah invalidov*. (2015). Lahko branje. Ministrstvo za delo, družino socialne zadeve ter enake možnosti. Republika Slovenija. Preuzeto 2.4.2020 sa https://www.gov.si/ assets/ministrstva/MDDSZ/Invalidi/Zmoremo/Lahko_berljiva_in_razumljiva_oblika_ Vodnika_po_pravicah_invalidov.pdf
50. Volčanjk, N. (2018). *Učenje učenja govora in jezika pri učencih z motnjo v duševnem razvoju npr. u knjige v lahkem branju* (Magistrsko delo). Maribor: Pedagoška fakulteta.
51. *Zagovornik načela enakosti.* (brez datuma). Nasveti – kako zavarovati vaše pravice. Lahko branje. Republika Slovenija. Preuzeto 2.4.2020 sa http://www.zagovornik.si/ lahko-branje/
52. *Zakon o izenačevanju možnosti invalidov (ZIMI).* (2017). Uradni list RS, št. 94/10, 50/14 in 32/17.
53. *Zakon o osebni asistenci (ZOA).* (2018). Uradni list RS, št. 10/17 in 31/18.
54. *Zakon o ratifikaciji Konvencije o pravicah invalidov in Izbirnega protokola h Konvenciji o pravicah invalidov (MKPI)*. (2018). Uradni list RS, št. 37/2008.
55. *Zakon o socialnem varstvu (ZSV-UPB2).* (2007). Uradni list RS, št. 3/2007.
56. *Zakon o socialnem vključevanju (ZSVI)*. (2018). Uradni list RS, št. 30/2018.
57. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1).* (2011). Uradni list RS, št. 58/2011.
58. *Zakon o varstvu osebnih podatkov (ZVOP-1).* (2007). Uradni list RS, št. 94/07.
59. Zavod Risa. Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje. *Romani. Časopis 20 minut. Lahko je brati.* Preuzeto 2.4.2020 sa http://www.risa.si/
60. Zveza Sožitje. Zveza društev za pomoč osebam z motnjami v duševnem razvoju Slovenije. *Projekti. Lahko branje*. Preuzeto 2.4.2020 sa http://www.zveza-sozitje.si/poti-ii.2.html, http://www.zveza-sozitje.si/lahko-branje.3.html

PRIKAZ HOLISTIČKIH SMJERNICA U VERBOTONALNOM REHABILITACIJSKO – OBRAZOVNOM PRISTUPU ŠKOLOVANJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA SLUHA, SLUŠANJA I/ILI GOVORA

OVERVIEW OF HOLISTIC GUIDELINES IN THE VERBOTONLY REHABILITATION-EDUCATIONAL APPROACH TO EDUCATION OF STUDENTS WITH LANGUAGE DIFFICULTIES AND/OR HEARING IMPAIRMENT

Katarina PAVIČIĆ DOKOZA
Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Verbotonalni pristup rehabilitaciji, odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju svoje temelje polaže na poštivanje prava i potreba djeteta s teškoćama u razvoju, te takvim pristupom senzibilizira i demokratizira društvo u cjelini utječući osim svojim stručnim i predanim radom i kontinuiranom edukacijom verbotonlanih stručnjaka te znanstvenom izdavačkom djelatnošću. Verbotonalni zdravstveni, prosvjetni i rehabilitacijski djelatnici svojim znanjem i iskustvom na znanstveno utemeljenim činjenicama, interdisciplinarnim pristupom provode verbotonalnu rehabilitaciju i verbotonalnu edukaciju djecu s govorno-jezičnim poremećajima i/ili oštećenjem sluha. Izlaganje će se uz videoprikaze iz prakse odnositi na sve segmente verbotonalne metode. Istaknut će se značaj rane verbotonane rehabilitacije te izdvojiti specifični postupci koji se u njoj primjenjuju. Posebno će biti riječi o načinu komunikacije s obitelji djece u tretmanu i savjetovanju roditelja jer su oni najbolji partneri svim verbotonalnim stručnjacima te o zajedničkom radu ovisi uspješnost rehabilitacije. Partnerski odnos koji njegujemo, temelji se na međusobnom povjerenju, otvorenosti i toleranciji, a prije svega objektivnosti i sposobnosti za razmjenu informacija. Naglasak izlaganja je na posebnim rehabilitacijskim postupcima kao što su stimulacije pokretom i glazbene stimulacije koji su implementirani u svim segmentima verbotonalne rehabilitacije i obrazovanja. One se provode i kao samostalni postupci, pritom poštivajući prirodni slijed stupnjeva govornog razvoja razvijajući slušanje u skladu s cjelokupnom multisenzorikom. Pomoću makro pokreta razvijajaju se i mikro pokreti koji su u osnovi govora i govorne komunikacije te jačaju kognitivne sposobnosti. Ti specifični verbotonalni postupci se u Poliklinici SUVAG u funkciji razvoja slušanja, govora i jezika i harmonije tijela provode paralelno i sustavno, povezuju se, prožimaju i upotpunjuju.

Ključne riječi: Verbotonalna metoda, rehabilitacija sluha i govora.

ABSTRACT
The verbotonal approach to the rehabilitation, upbringing and education of children with disabilities is based on respect for the rights and needs of children with disabilities, and this approach sensitizes and democratizes the society as a whole by influencing, in addition to its professional and dedicated work and continuous education of verbotonal experts and scientific publishing activity. Verbotonal health, education and rehabilitation professionals, through their

knowledge and experience on scientifically based facts, interdisciplinary approach, conduct verbotonal rehabilitation and verbotonal education for children with speech and language difficulties and/or hearing impairment. The presentation will cover all segments of the verbotonal method in addition to videos from practice. The importance of early verbotonal rehabilitation will be emphasized and specific procedures applied in it will be highlighted. In particular, the way of communication with the family of children in the treatment and counselling of parents will be discussed, as they are the best partners to all verbotonal experts and the success of the rehabilitation depends on joint work.
The partnership we cherish is based on mutual trust, openness and tolerance, and above all, objectivity and the ability to share information. The emphasis of the presentation is on special rehabilitation procedures such as motion stimulation and music stimulation, which have been implemented in all segments of verbotonal rehabilitation and education, but also performed as independent procedures, while respecting the natural sequence of stages of speech development. They develop listening in accordance with the overall multisensory approach and through movement of speech and speech communication and strengthen their cognitive abilities. These specific verbotonal procedures are performed in parallel and systematically in the function of the development of hearing, speech and language and body harmony at the SUVAG Polyclinic, connecting, permeating and complementing each other.
Keywords: verbotonal method, rehabilitation of hearing and speech

UVOD

U Hrvatskoj, u Zagrebu, već više od pola stoljeća Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, uspješno primjenjuje verbotonalnu metodu u rehabilitaciji osoba oštećena sluha i/ili govora koju bi najtočnije bilo opisati i odrediti kao suvremenu oralnu metodu jer uz razvoj govora značajnu pozornost posvećuje ulozi tijela u percepciji i produkciji govora, kao i ulozi nestrukturalnih govornih elementa u koje se ubraja i prirodna gesta. Verbotonalna teorija i praksa svojim prepoznatljivim holističkim pristupom u središte svojih interesa stavlja osobu i njegovu potrebu da se izražava govorom, da izgovori svoje misli, pokeže afektivna stanja i estetske doživljaje. U verbotonalnoj rehabilitaciji slušanja i govora osnovni je princip polaženje od relativno optimalnih slušnih mogućnosti uz primjenu elektroakustičke verbotonalne aparature. Ovi aparati imaju mogućnost prenošenja niskih frekvencija, a pomoću posebnih sustava filtara i pojačala omogućuju verbotonalnom stručnjaku odabiranje optimalnog slušnog polja (kombinacija optimalnih formi frekvencije, intenziteta i vremena) i optimala glasova (oktavno ili uže frekvencijsko područje karakteristično za percepciju pojedinog glasa). Poliklinika SUVAG je u svom djelovanju integrirala rehabilitaciju i odgoj – obrazovanje, vodeći se pri tome temeljnim polazištima *Konvencije o pravima djeteta* i *Konvencije o pravima osoba s invaliditetom,* a to je da svako dijete ima pravo na primjereno obrazovanje te da djeca s teškoćama imaju pravo na slobodno obrazovanje u skladu s njihovim potrebama, bez diskriminacije i na osnovi jednakih mogućnosti. „Obrazovanje za sve, tj. Education for all“ središnji je moto Izjave iz Salamanke (UNESCO, 1994), te u tom duhu iz dana u dan poboljšavamo verbotonalni model inkluzivnog obrazovanja koji je strukturiran kao jedinstven rehabilitacijsko-edukacijski model. Primjena verbotonalnog modela omogućava djetetu razvoj svih njegovih kognitivnih, socijalnih i emocionalnih potencijala, osiguravajući tako uspješno uključivanje u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, odnosno, kasnije u svijet rada.

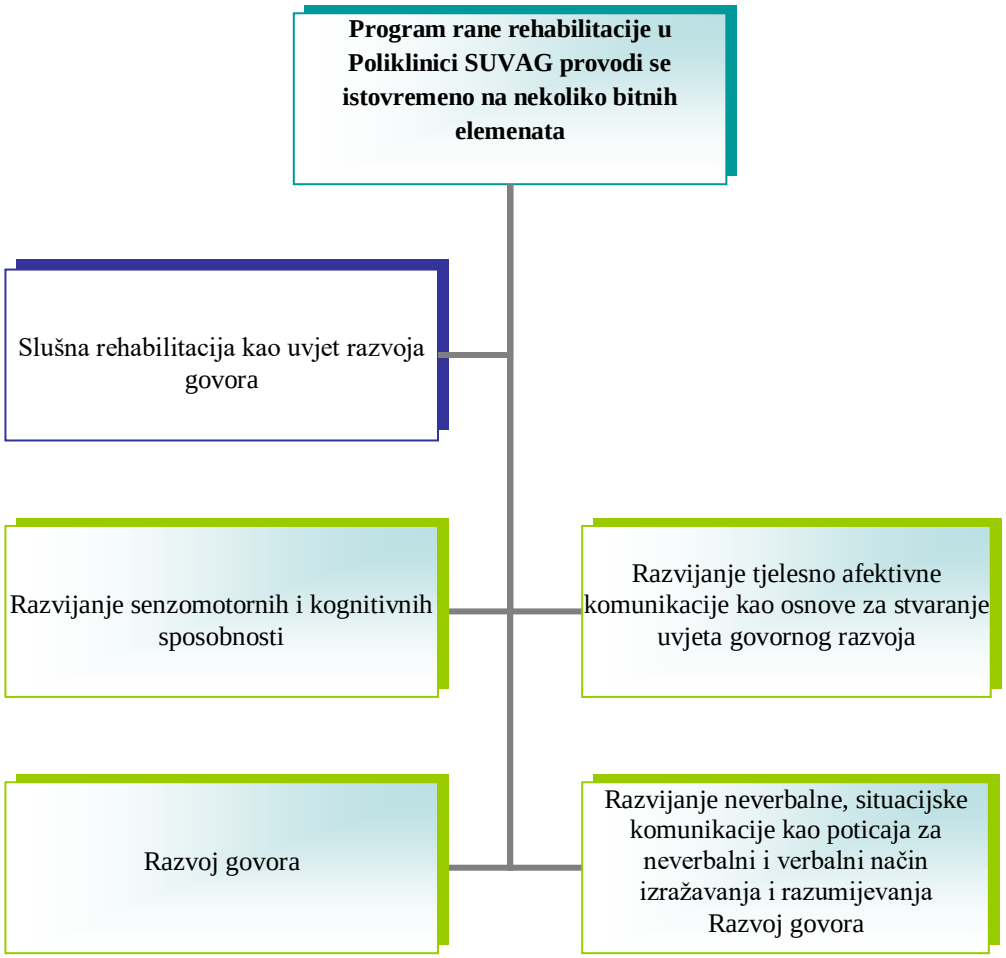
O VERBOTONALNOM SISTEMU

Verbotonalni sistem (VTS) originalni je znanstveni pristup rehabilitaciji slušanja i govora te razvoju govorne komunikacije koji je osmislio i na temelju znanstvenih dokaza objavio akademik Petar Guberina (Guberina, 1952a). Verbotonalni sistem se može definirati kao globalni strukturalizam, koji govor promatra kao strukturu zvuka i pokreta, s tijelom kao izvorom i mozgom kao procesorom govornih sadržaja i oblika. Verbotonalna metoda (Guberina, 1967) uključuje teorijska znanja i metodske postupke koji se koriste u dijagnostici i rehabilitaciji slušanja i govora, te u terapiji govornih poremećaja. Razrađen je niz dijagnostičkih i rehabilitacijskih programa i postupaka primjerenih vrsti i broju oštećenja, te dobi pacijenta. Vebotonalni model inkluzivnog obrazovanje kreće od rane dijagnostike, rane rehabilitacije, praćenja i savjetovanja roditeljima preko kompleksne rehabilitacije slušanja i govora do inkluzivnog obrazovanja. Tijekom svih faza rehabilitacije i odgoja i obrazovanja u Poliklinici SUVAG se najveća pozornost posvećuje stimuliranju i razvijanju slušnih sposobnosti, kao osnovnoj pretpostavci uspješnog razvoja govora.

RANA REHABILITACIJA I PODRŠKA U ZAJEDNICI

Rana rehabilitacija specifična je zbog svoje kompleksnosti. Ona se odvija u vrijeme intenzivnog psihofizičkog razvoja djeteta i u vrijeme vrlo osjetljivog odnosa majke i djeteta. Kako su roditelji prvi rehabilitatori u procesu rehabilitacije djeteta, od iznimne je važnosti dobra informiranost roditelja o teškoći djeteta te kontinuirana psihološka podrška s davanjem konkretnih uputa te praćenje uspješnosti provođenja tih uputa u roditeljskom domu. Kada se govori o dobroj informiranosti roditelja, onda se prije svega misli da je roditeljima potrebno približiti spoznaje o oštećenju sluha, slušanja i govora i što to za njihovo dijete znači.
Temeljne smjernice u rehabilitacijskom radu su razvojne mape – orijentacijske norme razvoja osnovnih psihičkih funkcija (Paškvalin i sur., 2005):

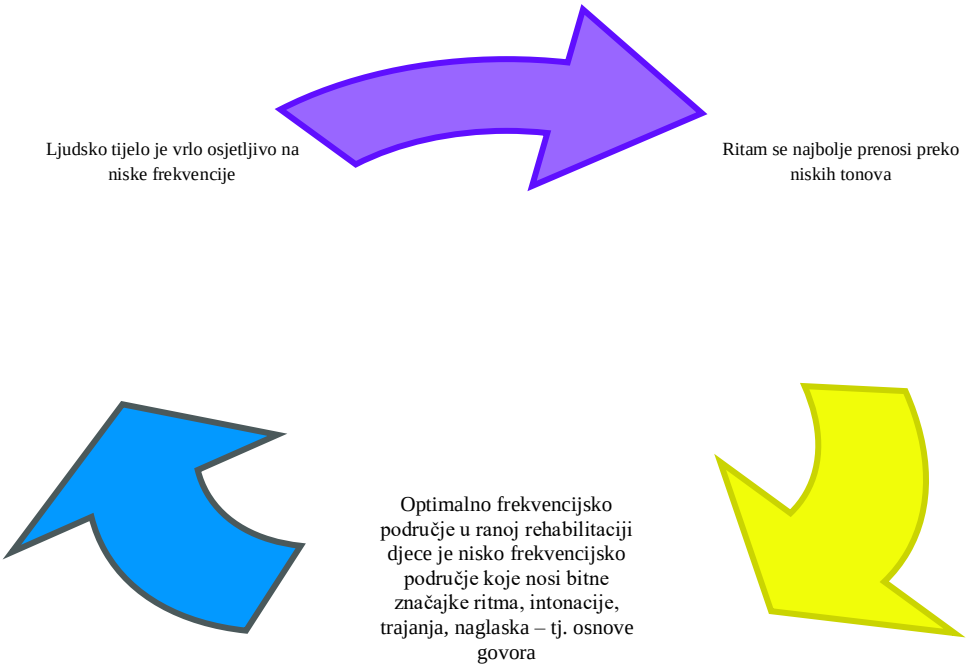
- motorika (gruba i fina),
- perceptivne sposobnosti,
- spoznajne sposobnosti,
- govorne sposobnosti,
- socio-emocionalne sposobnosti.



Slika 1. Ciljevi programa rane rehabilitacije u Poliklinici SUVAG
Figure 1. The Goals of the early rehabilitation Program at the SUVAG Polyclinic

Situacijska neverbalna komunikacija uz prirodnu semantičku gestu, osnova je za prvo diferenciranje lingvističkih struktura i razvoj verbalne komunikacije (Hostetter, 2011). Rane neverbalne interakcije su temelj kognitivnog, socio-emocionalnog i jezičnog razvoja. Kod djece urednog psihofizičkog razvoja razdoblje preverbalne komunikacije proteže se tijekom 1. i 2. godine života. U dobi od oko 2 godine dijete se u svojim socijalnim interakcijama počinje pretežito služiti govorom i prelazi u fazu verbalne komunikacije. Jednako važno je i poticanje polisenzoričkog tj. multisenzoričkog razvoja jer je to prva i temeljna razina sustavne rehabilitacije. Nakon uključenja djeteta u proces rehabilitacije vrlo je važno promatrati i pratiti reakcije djeteta, te način komunikacije majke, odnosno, obitelji i djeteta. Kroz afektivnost i igru majke i bebe stvara se prva svijest o tome da zvuk nosi značenje, što je osnova učenja govora (milovanje, ljuljuškanje, podizanje, vrtnja, igrice na tijelu) – sve uz izražajno lice i glas, odnosno, govor majke. Mnogi roditelji intuitivno prepoznaju potrebe djeteta pa ga

tako intuitivno uče interakcijskim vještinama komunikacije.[1]



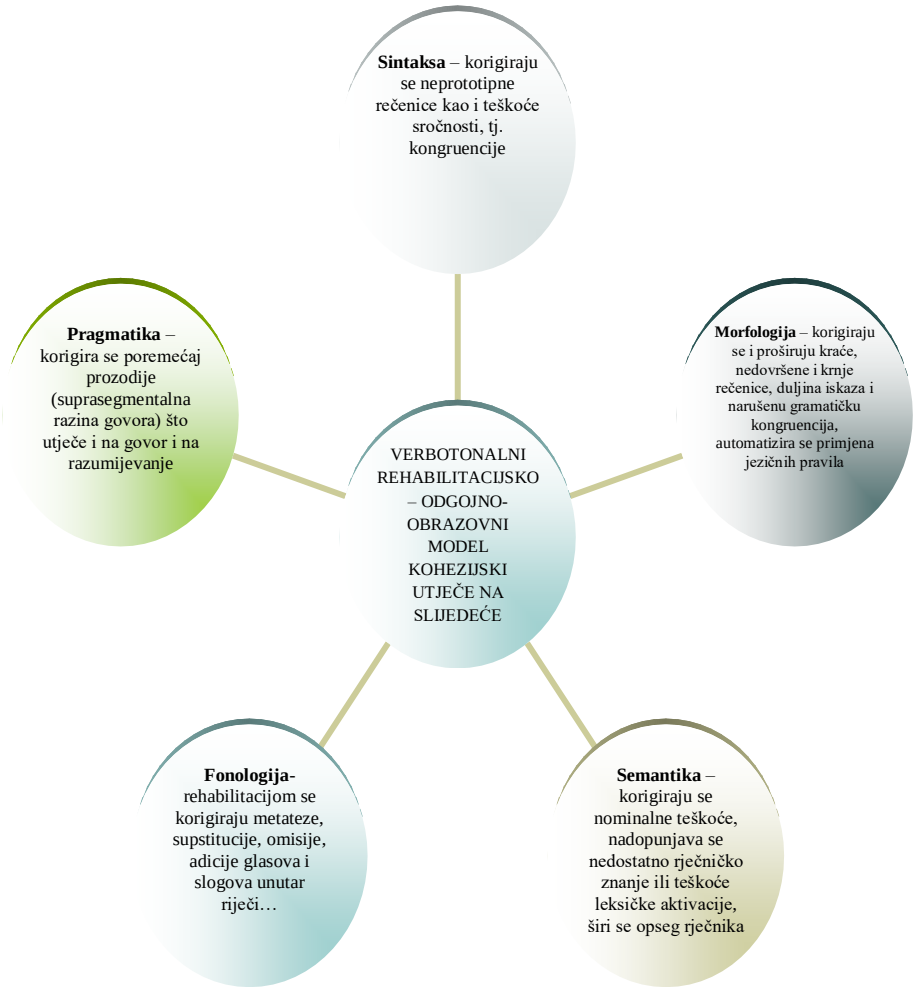
Slika2. Temeljni postulati verbotonalnog pristupa
Figure 2. Basic Postulates of the Verbotonal Approach

ODGOJ I OBRAZOVANJE UČENIKA OŠTEĆENA SLUHA I/ILI GOVORA U POLIKLINICI SUVAG

Verbotonalna metoda polazi od holističke filozofije rehabilitacije, odgoja i obrazovanja koja se temelji se na humanističkom stajalištu s kojega se na čovjeka gleda kao na cjelinu. Polazi od pretpostavke da su sva područja djetetova razvoja integrirana i da se kao takva trebaju razvijati. Potiče učenje na temelju iskustva te posebno naglašava afektivnost kao sredstvo razumijevanja, a potom implementiranja komunikacijskih modela. Razvijanjem kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih potencijala našeg pacijenta, odnosno učenika stvaraju se preduvjeti za osobnu samorealizaciju i za samostalno snalaženje u svakodnevnim životnim situacijama.
Verbotonalni odgoj i obrazovanje učenika oštećena sluha i/ ili govora podrazumijeva cjeloviti integrativni pristup rehabilitacijskih postupaka i obrazovnih programa koji unutar realizacije polazi uvijek od rehabilitacijskih zadaća te na specifičnim postupcima i metodama istovremeno ostvaruje odgojno-obrazovne i rehabilitacijske zadatke. Verbotonalna teorija je dokazala da dijete cjelovito sudjeluje kako u percepciji, tako i u emisiji/reprodukciji govora. Da bi se uspješno uskladile napetost i motorika, skladno inervirali govorni organi i tijelo, u verbotonalnoj metodi su uvedeni i posebni metodološki postupci - fonetski ritmovi (stimulacije pokretom i glazbene

[1] U usmenom izlaganju prikazat će se video prikaz: Centar za umjetnu pužnicu i rehabilitaciju slušanja i govora

stimulacije), strukturno-globalna audio-vizualna metoda (poznata kao AVGS/audio vizualno globalno strukturalna metoda) kao i dramatizacija. Uz kontinuiranu podršku učenicima ali i njihovim roditeljima s obzirom na učenikove individualne potrebe, omogućavamo učenicima oštećena sluha i/ili govora da budu uspješni u svladavanju redovitog programa.



Slika 3. Verbotonalni rehabilitacijsko-odgojno-obrazovni model
Figure 3. Verbotonal rehabilitation-educational Model

Verbotonalni model objedinjuje rehabilitaciju i sve segmente odgoja i obrazovanja. Verbotonalni stručnjaci raznih profila kontinuiranom suradnjom, u stalnoj interakciji, razmjenom svojih znanja i iskustva kreiraju edukacijsko – rehabilitacijske procese. Kako to izgleda u praksi, vidjet ćemo u kratkom filmiću u kojemu će se prikazati specifični verbotonalni postupci primjenjeni u radu s učenicima četvrog razreda

(učenici oštećena sluha i učenici s govorno – jezičnim poremećajem).[2] Vidjeli smo kako se četiri verbotonalna postupka: grupna logopedska terapija u razredu, individalna audiorehabilitacijska terapija, glazbene stimulacije i stumulacije pokretom, provode s ciljem da se ista tema obradi na različite načine, a sve u svrhu: razvoja slušanja, prevladavanja i korigiranja govornih teškoća na razini sloga, riječi i rečenica, rada na usvajanju novih riječi dok se ne stvore trajne mentalne reprezentacije, rada na razumijevanju i interpretaciji ispričane i prethodno pročitane priče, te poticanju kognitivnih sposobnosti.

Učenici koji imaju teškoća s usvajanjem osnovnih podataka, razumijevanjem nastavnog sadržaja i povezivanjem uzročno - posljedičnih veza, imaju istovremeno i pomanjkanje radoznalosti i motivacije koja potiče izvornu potrebu za učenjem i stjecanjem novih znanja i vještina. Jedan od težih i vrlo bitnih zadataka rehabilitatora i učitelja je poticanje unutarnje motivacije za rehabilitacijom i usvajanjem novih znanja.

Cilj poticanja kreativnosti je da se omogući kod učenika s teškoćama u razvoju najviši stupanj motiviranosti koji će stvoriti najučinkovitiji model usvajanja rehabilitacijskih i odgojno-obrazovnog sadržaja. Motivacija je od izuzetne važnosti za tijek i ishod nastave i rehabilitacije može utjecati na djelovanje drugih faktora koji su u rehabilitacijsko – edukacijskom procesu neizostavni. Učenici s teškoćama mogu imati talente za umjetničko ili tehničko stvaralaštvo, baš kao i sva ostala djeca a verbotonalni model rehabilitacije i obrazovanja upravo težište stavlja na taj segment rada.

Dramatizacija je jedan od postupaka kojim se prema verbotonalnoj metodi postižu i razvijaju mnoge vješine i sposobnosti kao što su: izražavanje emocija na različite načine uz izražajno govorenje, vježbanje memorije i bogaćenje rječnika, razvijanje socijalnih vještina te poistovjećivanje s likovima i razvijanje empatije. Kako to izgleda u praksi vidjet ćete prikazom djelića naše predstave za koju su zaslužni rehabilitatori i verbotonalni učitelji te kojom pokazujemo krajnje dosege postignuća primjene verbotonalne metode.[3]

CJELOŽIVOTNO VERBOTONALNO OBRAZOVANJE U KONTEKSTU EKOLOŠKOG MIŠLJENJA I ODRŽIVOG RAZVOJA

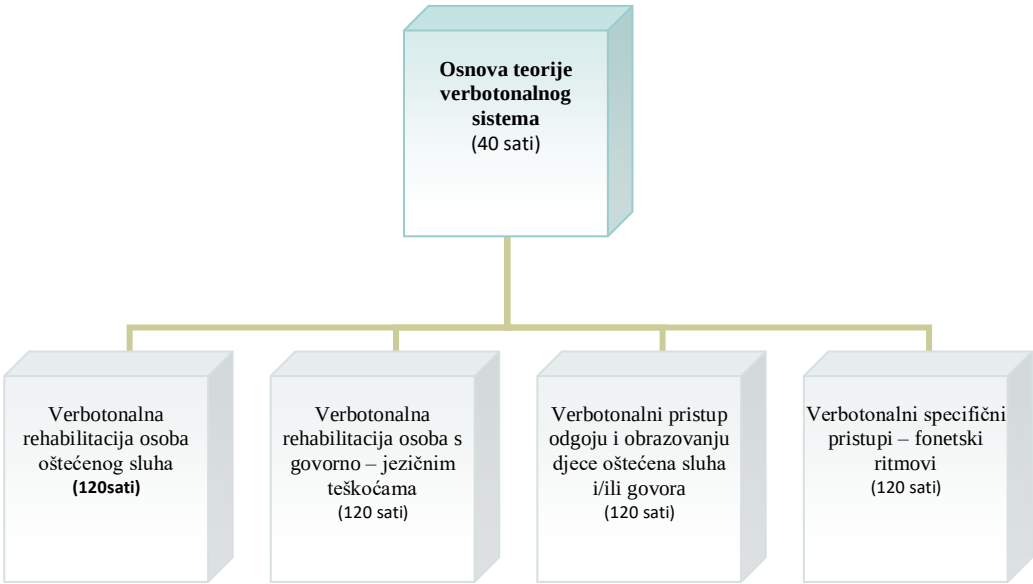
Neprekidnim propitkivanjem i traženjem odgovora na nove zahtjeve kako u rehabilitaciji, tako i u odgojno-obrazovnom radu, mijenjanjali smo postojeće edukacijsko-rehabilitacijske paradigme, kada god tradicionalan pristup nije mogao zadovoljiti suvremene potrebe naših pacijenta, ali i djelatnika. Kako bi bili djelotvorni, oduvijek smo se trudili u verbotonalnu edukaciju integrirati sve znanstvene discipline te smo svih ovih 60 godina postojanja SUVAG-a., formalnim i neformalnim metodama obrazovanja stručnjaka svih profila širili temeljnu ideju verbotonalnog sistema diljem cijelog svijeta. Možemo se pohvaliti da smo educirali stručnjake iz dalekog Japana,

[2] U usmenom izlaganju prikazat će se video prikaz: PAUK (OŠ Poliklinike SUVAG, Služba za medicinsku rehabilitaciju djece školske dobi)

[3] U usmenom izlaganju prikazat će se video prikaz: Isječak iz predstave u izvođenju pacijenata/učenika Poliklinike SUVAG

Rusije, Ukrajine….ali i da redovito surađujemo sa stručnjacima zemljama iz okruženja. Verificirani plan i program verbotonalne edukacije može se shematski prikazati na slijedeći način:

NASTAVNI PLAN USAVRŠAVANJA STRUČNJAKA/INJE ZA RAD S OSOBAMA OŠTEĆENA SLUHA I/ILI GOVORA PRIMJENOM VERBOTONALNE METODE (160 sati)



Slika 4. Verbotonalna edukacija
Figure 4. The Verbotonal Education

Naši polaznici su prepoznali da je u verbotonalnim znanjima koje im prenosimo i prikazivanju verbotonalne prakse, utkano ekološko mišljenje u kontekstu održivog razvoja. Na tom tragu, s entuzijazmom baziranom na iskustvima i pozitivnim rehabilitacijskim pomacima nastavljamo predani rad na daljnjem razvoju i implementaciji verbotonalne metode. Poliklinika SUVAG Zagreb će 2021. obilježiti 60 godina rada. Razmjenimo znanja i iskustva na simpoziju koji će se tom prigodom održati, zajedno za boljitak naših pacijenata učinimo korak dalje.

ZAKLJUČAK

Ideja verbotonalne metode da se djeca oštećena sluha i govora mogu razvojem slušanja i govora uključiti u redovit sustav školovanja odnosno kasnije u svijet rada, kao važnu stepenicu na putu k potpunoj društvenoj inkluziji, počela se ostvarivati 1964. godine, kada su prvi učenici oštećena sluha iz Poliklinike SUVAG integrirani u redovite osnovne škole. Od 1964. godine pa do danas činimo isto, trudeći se da integracija bude što ranija i što uspješnija.
Uključivanje djece oštećena sluha i govora iz SUVAG-a u redovite škole pratimo s posebnom pažnjom. Zajedno s Agencijom za odgoj i obrazovanje RH, mobilni tim Poliklinike SUVAG odgovara ne sve zahtjeve škola u kojima se nastavljaju školovati

naši pacijenti. Višegodišnje praćenje integracije učenika oštećena sluha i/ili govora koji su rehabilitirani prema verbotonalnoj metodi u Poliklinici SUVAG pokazuje da 85% djece oštećena sluha i govora iz procesa rehabilitacije i edukacije nastavlja školovanje u redovitim školama (osnovnim i srednjim), a 11% njih na fakultetima i višim školama.

Završit ćemo parafraziranjem misli akademika Petra Guberine koji je davne 1967. g. napisao da verbotonalna metoda promatra osobu cjelovito i ni u jednom trenutku ne gleda na dijete s teškoćom kao na dijete s nedostatkom, već kao na dijete s drugačijim perceptivnim sustavom koji treba otkriti kako bi se što djelotvornije interveniralo (Guberina, 1967).

LITERATURA

1. Crnković, V. (ur.). (2007). *SUVAG*. Zagreb: Poliklinika Suvag.
2. Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., & Munivrana, B. (2012). Elektrofiziološki korelati kognitivnih i jezičnih funkcija. U A. Dulčić (ur.), *Čovjek i govor: znanstveno-stručna monografija VII. međunarodnog simpozija verbotonalnog sistema: 50 godina SUVAG-a* (str. 285-293). Zagreb: Poliklinika SUVAG.
3. Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Vlahović, S., Sabljar, Z., & Šindija, B. (2009). Verbotonalna metoda i nove tehnologije u Poliklinici SUVAG. *Govor, 26*(1), 35-52.
4. Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda. NN. MU 6/99
5. Guberina, P. (1952 a). *Zvuk i pokret u jeziku*. Zagreb: Matica Hrvatska.
6. Guberina, P. (1952 b). *Povezanost jezičnih elemenata*. Zagreb: Matica Hrvatska.
7. Guberina, P. (1967). Metodologija verbotonalnog sistema. *Govor, 1*(1), 5-19.
8. Guberina, P. (2010). *Govor i čovjek: verbotonalni sistem*. Zagreb: Poliklinika SUVAG, ArTresor naklada.
9. Hostetter, A. B. (2011). When do gestures communicate? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *137*(2), 297-315. DOI: 10.1037/a0022128
10. Ivšac, J., Brozović, B., & Ljubešić, M. (2003). Rani jezični razvoj i radna memorija. U M. Ljubešić (ur.), *Biti roditelj: model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga dječjega razvoja i podrške obitelji s malom djecom* (str. 134-151). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
11. Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, *21*(3), 209–219. doi: 10.1080/10573560590949278
12. Jusczyk, P. W. (2002). How Infants Adapt Speech-Processing Capacities to Native-Language Structure. *Current Directions in Psychological Science*, *11*(1), 15-18. DOI: 10.11 11/1467-8721.00159
13. Konvencija o pravima djeteta. NN. MU 12/1993.
14. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom. NN MU 6/2007, 3/2008, 5/2008.
15. Opća deklaracija o ljudskim pravima. NN MU 12/2009.
16. Pansini, M. (1988). Koncept gramatike prostora. *Govor, 5*(2), 117–128.
17. Pansini, M. (1992). Spaciocepcija govora. *SUVAG: časopis za teoriju i primjenu verbotonalnog sistema*, *5*(1/2), 53-60.
18. Pansini, M. (2002). Neuroznanost i lingvistika govora I. Govorna multimodalnost. *Verbotonalni Razgovori*, *5*(2), 5-9.
19. Paškvalin, M. (2005). *Umjetna pužnica: verbotonalni pristup*. Zagreb: Poliklinika Suvag.

20. Pavičić Dokoza, K. (2012). Što učiniti kada dijete ima jezično-govorni poremećaj? U I. Bralić i sur. (ur.) *Kako zdravo odrastati: priručnik za roditelje o zdravlju i bolesti djeteta od rođenja do kraja puberteta* (str. 224-237). Zagreb: Medicinska naklada.
21. Pintar, V. (1983). *Stimulacije pokretom za razvoj govora u verbotonalnoj metodi [skripta]*. Zagreb: Centar SUVAG.
22. Pintar, V. (2006). *Ritmičke stimulacije pokretom: [skripta]*. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
23. Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, *13*(2), 212-218. DOI: 10.1016/ s0959-4388(03)00035-7
24. Sharma, M. C. (2001). *Matematika bez suza: kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike*. Lekenik: Ostvarenje.
25. Šmit, M. B. (2001). *Glazbom do govora*. Zagreb: Haid.
26. UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Paris: UNESCO.
27. Vidyasagar, T. R., & Pammer, K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. *Trends in Cognitive Sciences*, *14*(2), 57-63. DOI: 10.1016/j. tics.2009.12.003
28. Wills, T. A., Ainette, M. G., & Walker, C. (2007). The Construct of Social Influence. Retrieved May 2018, from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1. 1.547. 5860&rep=rep1&type=pdf

LONG-TERM CARE FOR OLDER PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITY

DUGOTRAJNA SKRB ZA OSOBE STARIJE ŽIVOTNE DOBI SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Jasmina BREZNIK, Sabina PETEK, Alenka CVETKO, Aleksandra OCEPEK
Varstveno delovni center POLŽ Maribor, Maribor, Slovenija

Professional paper

ABSTRACT
Given the increasingly "older society", the article points to an increase in the number of "Older People with Intellectual Disabilities (ID)" in the regional center of Slovenia - "VDC POLZ MARIBOR and the need to supplement programs with more effective social "all-inclusive" support and a higher quality of life for them. It presents the desires and needs of older and younger people with ID and draws attention to differences in society when it comes to interpreting their needs and the shortcomings that need to be addressed. Analyzing the situation in Slovenia shows that there is a lack of knowledge of the lack of expert views and lack of consideration of people with intellectual disabilities opinions in new legislative solutions. For the last 15 years there have been unsuccessful attempts to pass The Slovenian *Act of long duration treatment* to failure to reach an agreement between different state departments. Despite major advances in care for people with ID, there is a tendency to abandon positive practices and the necessary support during transitional periods of systemic implementation. On the one hand, the aim of the paper is to prevent "Ageism" – prejudice or discrimination on the grounds of a person's age and exclusion of older people with ID due to their age, contributing to optimal directions as well as highlighting the "continuity of necessary social support" for them in the introduction of new systemic solutions. This article presents the views of people with intellectual disabilities, the opinions of professionals and their roles, with the aim of encouraging social support mechanisms enabling people with ID to participate in the community. On the other hand, it points to the achieved level of continuous older people with ID support, which should be respected and improved by introducing new solutions for long-term care. These challenges have been addressed through the legal guidelines of Slovenia, the EU and the practice of VDC POLZ Maribor using the following analyses: E-Qalin: N-206, old (N 47); 3 internal VDC POLZ Maribor questionnaires: old (N-22), young in co-existence with the elderly (N-23), professional staff (N-13). The new 'Long-term Care' system in Slovenia requires social-level shifts, relying on a full strategic and interdisciplinary approach including all available potentials (human, professional, economic and political), connecting and addressing them "in packages and intersectionally".

Key words: age, people with intellectual disabilities, support mechanisms in communication, easy reading, E-qalin, long-term care, all-inclusive care, interdisciplinary approach, intersectoral approach, ageism-exclusion due to age, healthy ageing, Act of long duration treatmen

ABSTRAKT
Članak sa gledišta pojave sve „starijeg društva" ukazuje na povećanje broja „Starijih osoba sa intelektualnim teškoćama (SOIT)" u regionalnom centru Slovenije – „VDC POLŽ MARIBOR"

te potrebu nadopunjavanja programa učinkovitije socijalne „sveobuhvatne podrške“ i kvaliteta života SOIT-a. Predstavlja želje i potrebe SOIT-a i „mlađih osoba sa intelektualnim teškoćama“ (OIT), upozorava na razlike u tumačenju društva o njihovim potrebama i nedostatke koje treba unaprijeđivati. Analizirajući situaciju u Sloveniji razvidno je nedovoljno poznavanje stručnih gledišta te neuvažavanje mišljenja OIT-a u novim zakonodavnim rješenjima. „Zakon o dugotrajnoj skrbi“ Slovenije se neuspješno donosi zadnjih 15 godina zbog nepovezivanja resora. Unatoč velikim pomacima u brizi za OIT, u prijelaznim periodima uvođenja sistemskih rješenja, javljaju se tendencije napuštanja pozitivne prakse i neophodne podrške. Cij rada je sprječavanje „Ageizma“ - negativnog odnosa i isključivanje OIT-a zbog starosti, doprinos optimalnim smjerovima kao i „kontinuitetu neophodne društvene potpore“ OIT u uvođenju novih sistemskih rješenja. Predstavljena su mišljenja SOIT-a, OIT-a, mišljenja stručnih djelatnika i njihove uloge članak samokritično ukazuje na nedostatke koje treba na zakonodavnoj osnovi unaprijeđivati s ciljem poticanja društvenih potpornih mehanizama OIT-a za sudjelovanje u društvenoj zajednici. Sa druge strane ukazuje na postignuti nivo podrške OIT koje treba u procesu kontinuiteta podrške uvođenjem noviH riješenja cjelokupne dugotrajne skrbi uvažavati i unaprijeđivati. Navedeni izazovi obrađeni su kroz zakonodavna usmjerenja Slovenije, EU kao i kroz praksu VDC POLŽ Maribor koristeći analize: E-Qalin – odrasli- N-206, stariji – N-47; 3 interna upitnika VDC POLŽ Maribor– stari-N-22, mladi u suživotu sa starijim-N-23, stručni djelatnici-N-13. Za sustav „Dugotrajne skrbi“ u Sloveniji i šire potrebni su pomaci na cijelom društvenom nivou oslanjajući se na cjeloviti strateški i interdisciplinarni pristup uključujući sve raspoložive potencijale (ljudske, stručne, ekonomske, političke) povezujući ih te rješavati „paketno i intersekcijsko“.

Ključne riječi: starost, osobe s intelektualnim teškoćama, mehanizmi podpore u komunikaciji, lako čitanje, E-Qalin, dugotrajna skrb, sveobuhvatna podrška, interdisciplinarni, intersektorski pristup, ageizam- isključivanje zbog starosti, zdravo starenje, zakon o dugotrajnoj skri (Zakon o dolgotrajni oskrbi).

INTRODUCTION

Ageing is an inevitable condition of each of us. It brings many changes in psychophysical functioning. Often some form of a disease is its constant companion, and consequently that means the need for adjustments and support in various areas of life. After all, ageing is not a disease. According to the information of the Government of the Republic of Slovenia (on the website gov.si 2020). Today, 19.7% of people in Slovenia are over the age of 65 and projections predict that in 2050 the share of this population will be around 30%. The share of people over the age of 80 will increase from 5% in 2016 to 11.4% by 2050. With aging, the likelihood of the need for long-term care increases. In order to ensure the quality of life, continuity of treatment and prevention of ageism - negative attitude and exclusion of **older people with ID** it is necessary to take into account the integrity of humanity and its needs as defined by Ramovš (2003). He emphasizes that the quality of human life is measured by how many and to what extent all its needs are met, and points out that even partial satisfaction of these needs can destroy the overall existing satisfaction. We need to consider each personality as a holistic structure of biological and psychosocial aspects as well as the spiritual aspects (Ramovš, 2003, p. 88). We can witness changes in the life cycle in general population, as well as in people with ID. Those changes are mainly reflected in the prolonged life expectancy and, consequently, the appearance of an “aging” population.

These trends of a growing population of older people with ID and consequently changed needs are also observed in Day Care and Work Centres – "Varstveno delovni centri" (VDC) in Slovenia and Day Care and Work Centres POLŽ Maribor- Varstveno Delovni Center POLŽ Maribor (VDC POLŽ Maribor) (Petek & Breznik 2018).

Adapting work to the changed needs of older people with ID is a challenge we are facing in the future and is still largely left to the providers of basic social care services. In the case of user-oriented work processes in services, it is necessary to know the users and together with them identify their real needs. "The closer we get to the real needs, the more appropriate will be the response to them and thus the quality of care will rise" (Flaker 2017). Relatives of the older users are aging as well and consequently the question arises as to who will take care of their children or relatives after their death or in the event of serious health problems. It is observed that relatives find it difficult to include a person in institutional care (IC) and often delay the decision. A Botsford & King (2015) study in America estimates that more than 650,000 people with ID live with caregivers over the age of 60. As a result, in addition to their own aging and the problems that come with the last period of live, they also face the struggles of the relationship they have with their children or caretakers.

In households where an older parent is caring for an adult, while he as parent already needs some outside assistance, the connection between them is very important. It is imperative that there are established sources for help and support that can be activated quickly when a crisis occurs. It should include an **appropriate package of services** when family care begins to fall apart (Hollins, 2016; Andolšek 2017). Only a small number of parents make a plan for the future regarding the residence of their children with intellectual disabilities after their death (Novljan & Jelenc 2002, p. 42). Facing the death of a relative and preparing for life without them is a process that people with ID often experience the moment it has already happened. In moments of loss, people who know and trust them are important to them. These can also be employees of an institution and their co-users. This offers them invaluable support and strengthens their ability to overcome this highly traumatic event.

At VDC POLŽ Maribor we meet **elderly people with mental and physical disabilities** in both services (both in guidance, protection and employment under special circumstances, as well as in IC services). In December 2019, the VDC had 62 users (40 men and 22 women) over the age of 45, and 23 users over the age of 55. According to the status indicators, there is an increasing number of older users. According to the status indicators obtained from the Annual Work Reports, there is an increasing number of older users. This ratio is projected to increase in the coming years. Of the 32 users who were included in the 24-hour treatment in 2017 (already 42 at the end of 2019), 19 users were older than 45 (13 men and 6 women), 8 users were over 65, (6 men and 2 women**) 13 of them were without parents, and the parents of 7 residents were older than 65 years.** For users who are still living at home at this age, we are facing the aging of their parents and guardians, which brings new needs and challenges for users and institutions.

Before the launch and opening of the third unit of IC in VDC POLŽ Maribor (with 24-hour treatment also intended for elderly users) during 2018, we performed an analysis of the users and acquired professional opinions regarding the aging process and their mutual living. The E-Qulin 2017 and 2018 survey questionnaires and additional

internal survey questionnaires for users and professionals 2018 were used in the analysis. With this analysis we were trying to approximate the understanding of the specifics of older people with ID and their own insight into this process, satisfaction with services, intergenerational coexistence and identification of appropriate forms for further support. We were also interested in the views, well-being, needs and expectations of younger users living with the elderly, as well as the views of professionals regarding the treatment of the elderly and coexistence between generations of people with ID.

In accordance with the mission of the institution, National Strategic Guidelines for the Development of Social Protection until 2020 and the Guidelines of the EU institutions for the urgent provision of comprehensive **long-term care for the elderly**, we sought answers for users of our services. The aim was to guide and upgrade the range of institutional community services tailored to the actual needs of the older people with ID. **There is a lot of controversy in public debates about which form of living is more suitable for people with ID. The essence of independent living and quality of life is the possibility of choice in a given range of options.**

CHARACTERISTICS OF OLD PEOPLE WITH ID AND HEALTHY AGING

The World Health Organization (WHO) estimates that creating the conditions for healthy aging is becoming one of the most important areas of concern for the European welfare system, with an important emphasis on maintaining the vitality and functionality of the elderly. The definition of health, however, does not merely mean just the absence of disease, but means a state of physical, mental, and social well-being. In this context the WHO also assesses the elderly people with ID as a group that is more likely to receive unfair medical treatment. Many researchers find that people with ID differ in some specifics from the general population in terms of general health and aging. Above all, this distinction goes in the direction of a higher degree of threat, at different levels of psycho-physical well-being. Many point to additional barriers related to the communication deficit and point to the lack of supportive communication mechanisms and the lack of professional training of health professionals to properly treat this population (WHO, 2000).

Johansson, Bjorne, Runesson, & Ahlstrom (2017) identify the people with ID as a vulnerable group in terms of providing health care and creating conditions for healthy aging, mainly due to communication difficulties. People with ID find it more difficult to understand their own need for health care as well as changes in health status. They also have problems identifying and explaining the changes and symptoms to health care workers employed in institutions. Hiter Ravnjak and Novak (2017, pp.109-117) also pointed out the need for additional training of health professionals who encounter people with ID and difficulties in communicating with some parents who also belong to the group of people with ID. The general functioning of people with ID before the aging process and especially in this period is also influenced by additional disorders and deviations in the sensory, motor area and the frequency of additional disorders and diseases, which are more common in people with ID than in the rest of the population (Petek, 2018). The occurrence of associated disorders such as effective disorders, sensory deficits, delirium and disorders that persist in a person for a long time but have

remained undetected, are more common. These health problems are more common in atypical forms (WHO, 2000).

In direct work with people with ID, even the basic small age phenomena can be quickly ignored, e.g. impaired vision, which the user usually does not know how to draw attention to. At work, we notice that this simple fact is also ignored by many relatives. Many users visited an ophthalmologist at the initiative of professionals when they noticed inaccuracy and faster fatigue in eye activity at work.

The specific long-term care needs that occur with people with ID are often associated with the presence of certain syndromes or associated disorders such as epilepsy, autism, cerebral palsy, head injuries, and the like. People with specific syndromes represent a significant percentage of all adults with ID. The consequences of these syndromes can manifest at different stages of life. According to Axmon, Bjorne, Nylander, & Aklstrom (2018) ageing process increases the risk of psychiatric problems of people with ID, among them problems related to dementia and mood disorders (anxiety and depressive disorders). He also states that it is more difficult to make an appropriate psychiatric diagnosis in this population, mainly due to communication deficits, diagnostic overshadowing, ambiguity of symptomatic picture, impoverishment of symptomatology and lack of diagnostic tools that would be adapted to people with ID (Axmon et al., 2018). In order to promote and find the **optimal balance between self-care and forms of help and support** in addition to congenital or early intellectual deficits in promoting self-participation and participation of older people with mental and physical disabilities, it is necessary to take into account age-related intellectual disabilities and frequent adaptive skills that do not disappear with age[1].

From the point of view of cognitive development according to Piaget, people with ID do not achieve the development of abstract thinking. Their development stops at a lighter form at the level of concrete operations. In other words, people with ID in individual development areas or in particular, cognitive development do not exceed the twelfth year of mental age (Petek, 2018). The need for independent living and separation from the primary family appears in the period of adolescence (11/12 years - 22/24 years). Emotional independence from family and other adults is one of the fundamental developmental tasks of adolescence. People with moderate or severe mental retardation cognitively reach up to nine (mild to twelve) years of mental age (regardless of chronological age) globally. From the point of view of cognitive development, this developmental task is usually more difficult to solve. However, because the process of sexual maturation in most people with ID is the same as in the rest of the population, a large part of this population wants an intimate partner and often independent living with them, despite the fact that they are emotionally and cognitively dependent of their parents and primary families.

Based on the characteristics and observations, it is suggested: to provide more time for the medical treatment of people with ID (which also applies to social care) and in

[1] Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–IV and DSM5), World Health Organization; Adaptive behaviours: communication, self-care, home life, social - interpersonal skills, interaction with the wider environment (use of the wider social environment), self-direction, health and self-protection, functional academic skills (school knowledge), work, use of free time

the detection of needs and symptoms, the staff turns more intensively to relatives who know the person well. Good knowledge of potential behavioural problems, which are more common in people with ID, is also suggested. Healthcare professionals should be well educated on how people with ID function and about the fact that they are more likely to have confusion and fear of healthcare professionals and interventions due to poor understanding of the situation. In certain cases, surgery under general anesthesia is also suggested (WHO, 2000). An important factor in the provision of adequate health care to people with ID is also the availability of care. As early as 1999, Pavel Smolej drew attention to ageism of people with ID. Through theory and practice at VDCs, he assesed some of the characteristics of aging people with ID. The data were obtained in such way that their institution's family doctor had already identified an increased number of incontinent users, the occurrence of early menopause and the occurrence of premature aging due to organic changes.

Biological aging does not go hand in hand with chronological aging. The health condition deteriorates faster in users with lower intellectual abilities or with a higher degree of mental development disorder, the health condition also deteriorates. Other co-workers observed changing behaviour that ran in both directions. Often there is a low tolerance threshold, lability, stickiness, decreased communication, apathy, psychomotor retardation and emotional coexistence in the environment, when e.g. parents retire, users want to emulate them so that they too can retire and stay at home. When a user is left without parents, he feels a painful emptiness because he loses his sense of security. Bleeksma in his book “Aging of people with intellectual disabilities” (1999), writes about the mentioned phenomenon. He explains that it is generally accepted that people with ID age faster. We came to similar conclusions a decade ago at VDC POLŽ Maribor, when we monitored the behaviour, needs and desires of people over the age of 40. We noticed that they are becoming more sensitive to external stimuli and noise, with a lower tolerance in communication. We also noticed that they are more difficult to adapt to slow down after the age of 45, and at the age of 55 they achieve on average similar characteristics as people without disorders at the age of 65, with the addition of additional sensory, emotional and behavioural disorders and more frequent chronic diseases. After the age of 40 at this population, there are also more frequent mental health problems (combined diagnoses), which, however, are more difficult to diagnose due to the nature of the disorder. Despite the changes, older users of our institution wanted to stay in groups with younger users and were willing to accept compromises when choosing a quieter group with older ones. According to the recommendation of the WHO (2000), the goals of social systems in the context of establishing healthy aging, is to establish the most optimal environment that should include:

- achieving the highest possible level of everyday skills: communication, development of independence, leisure activities, development of hobbies, interests etc.,
- development of a healthy lifestyle: raising awareness of the importance of healthy eating, exercise,
- achieving a diverse life rhythm,
- maintaining the activities of the elderly population, creating successful transitions from one stage of life to another,

- helping to create a strong social network and create quality interpersonal relationships,
- participation/active life in the community.

The VDC with units of IC and housing units (HU) as a form of social care service, on several levels, provides exactly the same types of services as recommended by the World Health Organization. Petek and Breznik (2018) in a review article that explores aspects of quality aging of people with ID, define the activities that VDC POLŽ Maribor carries out in the desire to strengthen self-care, active role of people with ID, personal responsibility, learning to make independent decisions, promoting control over their lives and strengthening their power and their own participation. The article also lists a number of introduced activities for the active role of VDC users.

LONG-TERM CARE AND MODERN CONCEPTS OF CARING FOR THE ELDERLY PEOPLE WITH ID

In November 2017, the European Union, through its institutions of the European Parliament, the Council of Europe and the European Commission, introduces the pillar of social rights that breaks down new and more effective citizens' rights in 20 principles (equal opportunities and access to the labor market, fair working conditions and social protection). The *Act of long duration treatment* states (chapter 18): "Everyone has the right to affordable and high-quality long-term care services, in particular home care and community services".

The resolution of the National Social Welfare Program 2013 to 2020 defines "Due to the changed demographic situation, the issue of the elderly is strongly exposed in the social and health care system. On the one hand, the elderly often have low incomes (pensions), which also leads to a high at risk of poverty rate for the elderly, especially the elderly (almost every other woman over the age of 65 living alone has disposable income below the national poverty line). At the same time, the social inclusion of the elderly is often poor. On the other hand the growth of the elderly population (which is very pronounced in the Republic of Slovenia) poses a challenge to both the social and health care systems for increased needs for long-term care services and other services adapted to older people, which enable or facilitate daily life and integration into the environment. This is not only a question of insufficient capacity and supply of services, but also of a burning issue of financing (rising costs)".

In the context of the development of public services, the Resolution on the Development of Social Welfare until 2020, which has not yet been fully implemented to date, defined: "In the future, we will strive for modernization of these services, especially by providing services in smaller units according to modern concepts (for example, treatment within household groups, residential units), development of departments for special groups of the elderly, people with dementia, people with head injuries, persons with different types of disabilities etc. Part of the institutional capacities will have to be transferred to community forms and at the same time new (alternative) forms of living in the local environment will be developed".

Social protection institute of Republic of Slovenija (Inštitut RS za socialno varstvo) (2017) presents "In the 2014 report, the European Commission's Social Security

Committee draws attention to a number of weaknesses in the Slovenian long-term care system, including:

- The current system of long-term care in Slovenia is non-transparent, rights are regulated by legislation from various fields. There are different entry points and different needs assessment procedures,
- Separation and fragmentation of support and assistance services between community health and social services and home care,
- The current system is based too much on a curative approach,
- The emphasis on prevention and rehabilitation in home care is also insufficient and
- Predominant care is still formal care in institutions. We are also lagging behind in terms of the share of employees in social welfare."

Norms that are basically sufficient in institutions are often not fully realized in practice. These gaps and the achievement of a strategically very important national development goal have been attempted for more than 15 years with the new Long-Term Care and Compulsory Long-Term Care Insurance Act" (Petek, 2017). In autumn 2017, the Government of the Republic of Slovenia and the Ministry of Health presented and submitted for public discussion the third proposal of the Long-Term Care and Compulsory Long-Term Care Insurance Act (ZDO), which outlined the legalization of a comprehensive long-term care system (ZSSS, 2019). In the strategy for the development of the national program, the implementation plans also plan smaller units with 24-hour treatment and special forms of protection for the older people with ID, but the Care Insurance Act (ZDO, 2017) proposal neglects them, does not envisage development and expansion, only maintaining the status quo. It is important that people with ID have the opportunity to spend their old age in the living environment where they lived before. The old user should keep in touch with people he knows and trusts. As it is harder to adapt to the new environment and the need for a sense of security is even greater due to the difficulty of understanding social relationships than for people without disabilities. Due to reduced independence and poorer mobility, enhanced care, health care and adjusted norms are needed in old age. In valuing age and the emergence of ageism in society, the performance of older people in coping with their age plays an important role (Grintal, 2019, pp. 17-20). Proposal also neglects the needs of people with ID, which is reflected in the lack of definition of forms and scope of services and also in the definition of procedures for the application of services, support services for home care, contractors and professional profiles. It focuses on a narrow part of nursing care, but neglects social services and health care in a broader sense. As part of its comments on the proposal of Act of Long Duration Treatment (2017), the Community of Occupational Activity Centers also warns that care for the people with ID home should not deprive parents of the opportunity to support and adjust for active life, work, cooperation, social inclusion, in the event that parents take on the formal role of care, lifelong learning and to maintain acquired functions and skills in concrete life situations.

The Act of long duration treatment (2017) states: "There is a general trend that formal care in the institution except for people with severe disabilities is being withdrawn from the development of personalized care services at home and in the community". The expectations for the people with ID are therefore an upgrade of the existing system

for overcoming the identified shortcomings in the direction of providing social support mechanisms and ensuring a sustainable social security system for the elderly and the disabled.

- A uniform and interdisciplinary system that comprehensively solves the problems of a long-lived society and the needs of the older generation, their families and the disabled.
- Interdisciplinarity is ensured by including all existing human sources in the field of social protection and health, and by the mechanism of continuing education.
- In addition to curative, greater emphasis is also placed on prevention, counselling, awareness-raising and empowerment.
- Greater emphasis on the psychosocial aspect of treatment and greater emphasis on habilitation and rehabilitation.
- Enabling greater and more efficient use of ICT technologies, both in terms of training and usage support, and material support in accessibility.
- Strengthening treatment in domestic care with a wider range of support services and strengthening and development of community-based treatment programs" (Petek, 2017).

In doing so, it seems to raise awareness that existing forms of living and support carry both advantages and disadvantages for independent living. All existing formal forms of care and ancillary services for independent living in a community (e.g. accommodation units), supported home care (e.g. family helper, personal assistance); other support services for independent living at home (e.g. help at home, social service, intergenerational day care centres...), shows upgrading in a network of modern concepts for independent living. In the strategic planning of long-term care it is essential to ensure the continuity of treatment, further development of modern forms of social support, accessibility and the possibility of choice according to the personal needs of people with ID. The biggest pitfalls, however, are ageism and further exclusion, as well as the unsystematic resolution of assistance for people with ID.

Community forms of treatment

There are still divergent understandings and interpretations of the concept of deinstitutionalization and community forms of treatment in society. Both small living community (LC) of up to 6 residents and housing units (HU) comprising a maximum of 24 residents in single and double rooms are understood by individuals as institutions that need to be restructured into home environments according to the principle of deinstitutionalization. Some call them "transitional forms from institutions on the path to home care". The Resolution on the National Social Protection Program for the period 2013-2020 (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 39/13) defines HU as one of the more modern possible forms of housing for people with ID, which also need to be further upgraded in the community in the future. Elderly people with intellectual disabilities in Slovenia live in institutions, HU with different levels of support and care, special social care institutions, non-institutional forms of living, in surrogate families, with relatives and guardians, independently with the support of relatives or Center for Social Works. In Slovenia, there are no widespread programs

and accommodations that would be intended and adapted specifically for the elderly with intellectual disabilities.

Housing units and modern concepts of community residence

Accommodation units are one of the forms of IC services that, in accordance with the Social Welfare Act (2017) and the Rules on Standards and Norms of Social Welfare Services (2010), may be provided by, inter alia, VDC. Small HU are their home for adults who no longer have relatives or whose relatives are already old and in need of help. The inhabitants of such a community are friends, a kind of family members. For the elderly people with ID, such a community is often their narrowest form of social circle. A sense of security in a familiar home environment is even more important for people with ID than for the general population. Such forms of living are not suitable for all disabled people, just as living at home with a personal assistant is not the optimal solution for everyone. Exclusion from the circle of friends and loved ones in old age is inhumane. These forms of treatment were developed and conceived out of a need for the principles of the normalization of life. For users, the living unit represents a home environment similar to a family environment. Exclusion from this community would not, in most cases, mean an increase in the quality of services for them. The data show both the need to develop customized programs for old people with ID and 24-hour care, as well as the need for customized support for more independent users and couples. Needs show that development strategic goals in the field of community-based treatment also need to be pursued in the context of long-term care.

In the trends of deinstitutionalization that have emerged in Slovenia at the legislative level since the first Social Welfare Act of the Republic of Slovenia (1993), the Rules on Standards and Norms of Social Welfare Services 1995 (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 52/95) and 2010 , (No. 45/10) and the Rules on Minimum Technical Requirements for Social Welfare Service Providers (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 67/06) with the transition from larger institutions to smaller, friendlier and more domestic and network-dispersed and community-integrated forms of treatment on the other hand, from year to year, less and less attention was paid to the share of employees in the field of health and social care in social care constitutions (homes for the elderly), VDC and special social care institutions. This trend was at least partly due to a misinterpretation of individual forms of institutions and ignorance of the actual wishes and needs of users of these forms of services. Thus, in Slovenia we lag far behind in terms of the share of employees in social welfare activities (MDDSZ, Umar 2017). However, the current staffing norms, which were at least partly based on professional judgment, often did not reach 85% occupancy in many institutions. With the already understaffed and overburdened staff, it was even more difficult to cope with the crisis in mid-March 2020 during the global pandemic and the Covid 19 pandemic declared in Slovenia. Occupational Activity Centers closed its doors to users during the Covid 19 pandemic. The situation was particularly difficult in larger homes for the elderly, where morbidity occurred and in addition to professionally demanding work and many additional tasks, the staff was further reduced due to quarantine.

According to the authors Novaljan and Jelenc (2002) elderly people with intellectual disabilities are considered to want:

- live in a friendly environment suitable for them, in which they have the greatest possible choice of how, where and with whom they will live,
- live an independent and non-isolated life,
- decide for themselves on participation in various activities, in an appropriate social group,
- decide for themselves when they need the help offered by workers, parents, professionals or volunteers.

Based on many years of experience in working with people with ID at VDC POLŽ Maribor and gerontological literature, older people with ID also wants to:

- live a healthy life and be able to stay healthy,
- have optimal medical care,
- have the help and support of people they trust, understand,
- be able to communicate, understand and be understood,
- that they are not alone,
- genuine interpersonal relationships, friendships and partnerships,
- reasonableness of work and activities,
- be active in terms of physical fitness and maintaining it,
- mobility, accessibility, independence at home and in the environment within their capabilities,
- guaranteed intimacy and personal dignity,
- a source of information in a self-explanatory and adapted way and gaining new experience,
- involvement in events and goods that offer comfort (culture, art, music, entertainment, cuisine and other in a way adapted to his abilities).

"In all treatments and services in addition to activities and programs, mutual relationship and respect are of key importance. Users need and want warm, friendly relationships. Users come from different environments where different norms and culture apply. In the community they learn to live with people who differ in character, their interests, needs, abilities, and age. In IC, also in HU, which by their organizational form basically follow the deinstitutionalization principles of living, it is necessary to invest a lot of effort to build warm sincere interpersonal relationships while ensuring a professional relationship. For only when the conditions for good relations are created can the well-being of the individual be good in every community. When good relationships are ensured, the foundations are also created for building trust and a sense of homeliness in the community.

Personal assistance

In accordance with the passing of the Personal Assistance Act (2017) and the introduction of the personal assistant service for disabled people, the possibility of more independent living for people with ID has increased significantly in Slovenia. The service does not necessarily provide for independent living, but it does by definition provides to those who would like it. In practice, the personal assistant is usually included in the existing family environment of the user and thus greatly relieves the parents. The *Act of long duration treatment* excludes the simultaneous role of a family helper and a personal assistant; however it does not exclude the

employment of parents and close family members as personal assistants. Nagode Kolenc K. (2019) states that there are controversies in this regard as to whether the provision of personal assistance within the closest social network of a disabled person is of the same quality as the provision of personal assistance by a family unrelated provider. In other words, can a family member who has transformed himself into a professional contractor satisfy the needs of the disabled person comprehensively enough and enable him to express his expectations and realize his wishes. In the article, Personal Assistance defines the advantages, pitfalls and disadvantages of this form of assistance as a sustainable, flexible, transparent and accessible service. Just as employees and attitudes towards users are crucial in HU, the role of a personal assistant is also crucial in personal assistance services, especially from the point of view of understanding an individual's needs and individual requirements in order to ensure independent living. Personal assistance services under the Personal Assistance Act (2017) are services intended for the personal assistance of the user, services intended for domestic help and other daily tasks, escort, assistance at the workplace and in the educational process and communication assistance.

With the services offered by the act and the support of family unrelated personal assistants, a person with ID could live a relatively independent life and become independent from the parental family. In practice, the role of personal assistants is primarily taken over by close family members and only secondarily by external personal assistants. This form of support is advocated by the disabled themselves as well as their relatives, which is justified by the high level of knowledge of their actual needs and strong connection and trust, which users cannot achieve with the help of unrelated personal assistants. In these cases, relatives often defend on their own behalf, instead on behalf of their children. They often state that most people with ID do not want complete independence from their families. According to the definitions of conditions, qualifications and education of personal assistants (adult unpunished person with at least primary school education and completed short training), the question of access to more professionally demanding social and health services also remains open. In the case of taking over personal assistance by family members, the boundaries between the role of a family member and a personal assistant can be blurred, which can lead to a relationship where there is an uneven distribution of power, and elements of custody and patronage treatment of people with ID by a relative or personal assistant. This form of care is assessed as positive, especially for those people with ID with severe disorders, where there is a better recognition and understanding of their needs by a relative and more successful nonverbal communication between the service user and personal assistant, who in this case is a family member (Zupančič, 2017; Nagode Celar, 2019).

Nagode Celcer (2019) states that in the sample of 70 handicapped persons who exercised their right to a personal assistant at the commission (which is excluded from the IC service), only 1.5% of users of HU and 9% those from other institutional forms of treatment switched to personal assistance. Most people with ID, however, came from other informal and formal cases of home care. Several transitions are reflected from the service of a family assistant in the role of a relative (most often a mother) to the system of a personal assistant in the role of a relative. The latter are also greatly influenced by the higher valuation of benefits in the personal assistance service. Due to

the higher valuation of benefits and relatively easier work with only one person compared to the normatively significantly larger groups of persons with ID in the institutional form of services, in the last year VDC POLŽ Maribor also shows the transition of employees from VDC services to personal assistance services. As a result, there is a greater shortage of staff in the services of IC. According to current indicators in the entire group of beneficiaries of personal assistance, only 61% of them are taken over by family members. It is clear that the forms of institutional protection do not seem to be equated with each other. Persons who remain in the home environment are at a disadvantage also because they do not have access to integrated nursing, social care and rehabilitation services. In cases of personal assistance by close family members, at certain times in the future it will be necessary to address sudden changes in the loss of relatives and major stressful situations for a disabled person and to cover gaps in the provision of comprehensive long-term care. Thus, in the future, in addition to the hitherto defined forms of care at home and in the institution, it will be necessary to reward services with complementary but related support services for independent living, which will begin during personal assistance by a relative and not only after his death.

With support services in case of implementation of formal forms of home care by relatives, it is necessary to define the time transition and support mechanisms at the time when relatives themselves will need help and support and timely detection of these situations that people with ID will not be able to draw attention to. In the elderly population with ID, independent living with support is even more problematic. These users often no longer have living parents or relatives. Given the fact that the need for health care increases with the majority of this population with age, the dilemma arises precisely at the level of healthy aging. Is the personal assistant sufficiently health-conscious to be able to offer the person optimal health care assistance? Namely, the Personal Assistance Act does not provide for these services. On the other hand, the elderly person who stays in an IC, is provided with 24-hour nursing care, with suitably educated medical staff. In general, the desire for independent living is more common in people with mild ID and those who already have a relationship or they simply desire one. This fact was also confirmed in the analysis of VDC POLŽ Maribor surveys presented in the following text.

METHOD

With all the open dilemmas and questions that we address in the introduction, we turned to those who are concerned with the topic: people with ID. From the point of view of normalization, they are the ones who can best resolve presented dilemmas.

Data for analysis were obtained from questionnaires:

1. E-Qualin: a standardized satisfaction survey between service users and social welfare employees,
2. Internal Satisfaction Questionnaire for older users in VDC POLŽ Maribor,
3. Internal Questionnaire for younger users on acceptance and intergenerational coexistence in VDC POLŽ Maribor,
4. Internal Questionnaire for professionals on intergenerational coexistence and adherence of older users in VDC

E-QUALIN questionnaires are standardized questionnaires that measure the satisfaction of users and employees in social care. Data from 2018 were used for the analysis. The questionnaires were solved by a total of 206 users included in VDC POLŽ Maribor. The questions on the questionnaires were asked in simple sentences and in an easily understandable form. Respondents answer on a 3-point scale (with max. scor 3) with a picture aid and a person to help them understand. The set age limit was 45 years.

E-qualin- external assessment of the quality of service provision; is a system of introduction and quality control of the provision of social services, the basic purpose of which is to improve the experience of the user of the service. The verification is performed by an external professional institution FABRIKA[2].

The Internal Satisfaction questionnaire for older users in VDC POLŽ Maribor was solved by 22 users of the service. While the Internal Questionnaire for younger users on acceptance and intergenerational coexistence in VDC POLŽ Maribor were solved by 23 users of service from the same groups as older users. The questions were stated in closed and open forms and were asked in an easy-to-read technique. Here too, respondents had a person available to help them interpret questions and answers if they needed it. The set age limit was 55 years. Both questionnaires were discussed and approved by the expert council of VDC POLŽ Maribor. The last (third) internal questionnaire was intended for professionals and their views on understanding the needs of the user. 13 professional workers employed in VDC POLŽ Maribor participated. The questions were closed and open type with an emphasis on open answers. It would be interesting to see a comparison between the responses of users, professionals and relatives. However, in this case, we did not extend the analysis by surveying relatives, as we were implicitly interested in the opinions of the users themselves. Nevertheless, we can mention that in the past, when collecting opinions or assessments of the functioning and goals of people with ID, their opinions often differed significantly between users and relatives.

Observations in survey procedures: "Users need a lot of communication support and adaptation when expressing and evaluating frequency and time concepts. Without support in understanding, their answers are not always realistic, which can be deduced from the recorded activities and answers. Namely, some of them take part in outdoor events several times a year, but in the survey they describe that they rarely attend. In response they choose that it is less than once a year, even though they can count to at least three and actually attended activities outside the home more than 3 times a year. A lot of problems and scanty answers or lack of answers occur with open-ended questions. It was much easier for users to respond to the range of offered answers. In doing so, they often need support in customized communication. One of the possibilities is basically an adapted record in an easy-to-read form, which is easier for users who do not understand what they read in terms of content (Petek & Hiter Ravnjak 2017). A detailed concretization is also needed to check the meaning of the answers: Example: if there is soup on the menu today that the user does not like, the satisfaction questionnaire to the question "Are you satisfied with the food?" easily leaves the answer to that question as poorly rated. In the case of a more specific

[2] Skupina FABRIKA is an innovative company that comprehensively covers Research, Development and Innovation and Investment., https://www.skupina-fabrika.com/en/homepage/

question: What did you eat today? Are you happy with the food you ate today? What did you eat this week? What did you eat this year? We may get different results. If we choose to articulate the questions in a form that also expresses a definition of events in this year and concretize the understanding of the time definition, we can get even more reliable answers. The answers of people with ID are most often tied to the current situation. It is also seen the lacking of hypothetical thinking. People with ID understand things more easily if they experience them personally. They also choose and evaluate more easily from the known, concrete and understandable than at the conceptual level (Petek & Breznik 2018).

RESULTS

Results of the analysis of user opinions - E-QUALIN

Standardized satisfaction survey between service users and social welfare employees analysis by age groups, FABRIKA 2017. Both questionnaires cover the age group over 45 years. The analysis still showed a high level of satisfaction of VDC users over the age of 45 and did not show significant differences between the age groups of VDC POLŽ Maribor users, which also indicates sufficient adaptation of work procedures and methods to age changes.

Table 1. FABRIKA group table 2018; Analysis of user satisfaction and user satisfaction by age in VDC POLŽ Maribor

Table 1. Skupina FABRIKA tabela 2018; Analiza zadovolsjtva korisnika iznad 45 godina u VDC POLŽ Maribor

Frequency distribution	**I DO NOT AGREE**	**SOMETIMES**	**I AGREE**	**Average satisfaction**
	%	%	%	
I like coming to VDC	2	6	91	2,89
I am satisfied with the arrival / transport	0	0	100	3,00
The time of arrival and departure suits me	0	11	89	2,89
I am satisfied with the work I do	0	4	96	2,96
When I need help, I get it	0	2	98	2,98
I get along well with employees	0	2	98	2,98
I get along well with other users	0	20	80	2,80
I have the opportunity to state my suggestions or complaints	0	5	95	2,95
Employees explain things to me in a friendly way	0	2	98	2,98
They take my opinion seriously	0	15	85	2,85
I like joint meetings (meeting with the director, self-advocacy)	4	7	89	2,84
I have the opportunity to make decisions about things that are important to me	3	26	71	2,68
I like the activities we have in addition to work	9	19	72	2,63
I am pleased with the food	13	23	64	2,51
I want to stay here	2	4	94	2,91

Table 2. FABRIKA group table 2018; Analysis of user satisfaction by age in VDC POLŽ Maribor

Tabela 2. Skupina FABRIKA tabela 2018; Analiza usporedba prosječnih ocjena zadovoljstva korisnika po godinama u VDC POLŽ Maribor

Average ratings of all elements	**Under 25 years**	**From 26 to 35 years**	**From 35 to 45 years**	**Over 45 years**
I like coming to VDC	2,88	2,96	2,99	2,89
I am satisfied with the arrival / transport	3,00	2,98	2,97	3,00
The time of arrival and departure suits me	3,00	2,96	2,92	2,89
I am satisfied with the work I do	3,00	2,99	2,99	2,96
When I need help, I get it	3,00	3,00	2,98	2,98
I get along well with employees	3,00	2,93	2,93	2,98
I get along well with other users	2,88	2,79	2,76	2,80
I have the opportunity to state my suggestions or complaints	3,00	2,93	2,89	2,95
Employees explain things to me in a friendly way	3,00	2,90	2,99	2,98
They take my opinion seriously	3,00	2,80	2,79	2,85
I like joint meetings (meeting with the director, self-advocacy)	2,82	2,89	2,74	2,84
I have opportunity to make decisions about things that are important to me	2,93	2,88	2,76	2,68
I like the activities we have in addition to work	2,82	2,90	2,77	2,63
I am pleased with the food	2,82	2,61	2,60	2,51
I want to stay here	2,88	2,96	2,96	2,91

Healthcare within institutions is crucial for older users who need more care and nursing, as well as for younger users with more serious health problems. Lemay (2009) also states that two studies find that individuals with more severe disorders have higher mortality rates in the community than in institutions. At the same time, he says that both studies are methodologically flawed and should be taken with a grain of salt. He also states that many studies explore and compare the functioning of users within the institution and in community forms of living. Despite the fact that the results are not unambiguous and are often contradictory, studies show that active life is extremely important for individuals in which they have a high level of decision-making about their lives and at the same time a high enough level of independence. Studies show that a more active life affects the maintenance of mental and physical health and cognitive abilities. If people are included in care that is of a more "passive" type - the medical model, the decline is faster in all areas of life. The analysis of the data shows that people with ID who are included in the VDC POLŽ Maribor, are highly satisfied with the health care in the institution. It would be interesting to compare data on satisfaction with the health care of people living with relatives and people using Personal Assistance. Since the questions are part of the annual analysis of satisfaction with the services of the institution, we did not have this option. From the point of view of health care, we can see that people living in LC and HU in Slovenia have well-provided health care. Medical staff is available when needed, staff working in residential and residential groups are adequately educated and trained in emergency response. The

persons in HU and LC are provided with both medical care, with which the majority of users in that institution are satisfied, as well as professional support. It could be said that the physical and mental health of the users of the institution is adequately taken care of.

Table 3. FABRIKA group table 2018; Analysis of user health satisfaction in VDC POLŽ Maribor - HU
Tabela 3. Skupina FABRIKA tabela 2018; Analiza zadovoljstva koristnika sa zdravstveno skrblju u VDC POLŽ Maribor

Health satisfaction	**I do not agree**	**Sometimes**	**I agree**	**No answer**
	%	%	%	%
My health is well taken care of	4	4	88	4
I am allowed privacy in the provision of personal care and therapy	0	4	87	8
A healthcare professional is available when i need him	0	0	92	8
I am satisfied with the health care and services	4	4	88	4

Table shows users are satisfied with the health care in the institution. The highest score of 92% is seen in the statement "A healthcare professional is available when I need him", while the lowest but still very high level of satisfaction with the result (87%) in the statement "I am allowed privacy in the provision of personal care and therapy".

Internal analysis of satisfaction of older users in VDC POLŽ Maribor

Coexistence, general satisfaction: The question "Are other users friendly with you?" Was rated by most older users as positive (they are friendly with me). In service of institutional VDC no user rated the attitude of other users as unfriendly. One user in each service rated "sometimes friendly / sometimes not" and one in each service rated "always friendly". Most older users in rated both services as "**always very friendly"**. There is no significant difference between users who live in IC in HU or only visit VDC (day care and work center). There is also no significant difference in the level of assessment between the assessment of acceptance and assistance by employees and users.

Residence

Question: Where do you live now?	**N**
In the HU alone	7
At home alone with parents	5
At home alone with relatives	3
With partner at foster care, guardians or substitutes, other family	3
In living room with partner	3
Alone at foster care, guardians, surrogate, other family	2
Living alone	2
At home with partner at parents	0
Living alone with partners	0

Most elderly users live in a HU or at home with parents and relatives. Two users live in a surrogate family and two alone.
To the question, "Where and how would you like to live when you are even older?" 18 out of 22 users expressed their opinion. In the HU-alone: 10 (55.6% of respondents), I don't know, but I wouldn't live alone: 3 (16.7%), Alone in my own apartment 3 (16.7%) ,, In a home for the elderly 2 (11.1%), In another family with a partner 0, In another family alone-0, In a HU with a partner 0.
Among the views of older users, it is clear that the vast majority of them want to live in a HU, at home with relatives or with someone in the community, only a small part independently. At the same time, the rest of the answers, what they like, what bothers them, what they want in the future, also show that the current conditions are not entirely optimal for them. They want their own room, less noise, peace, customized activities, help from employees or relatives, socializing with celebrities.

Wishes and satisfaction with community participation and additional activities

- Users in IC in the HU they do not have additional wishes regarding activities and leisure (except for one user who would like to paint more).
- Users in care, employment and management programs under special work conditions express many additional desires for social activities ("more often I would like to go to the cinema, for coffee, to concerts, if I had a companion, I would like to visit a theater, a cinema, a concert, I like it so much, I'm interested in cinema, Mostly embroidery, walks, Concerts, music, for someone to read books to me, more walks, I water flowers, sweep,… I would like more trips, I would like to go to Austria once, I like to read, but I can't see well anymore, I like to sew, I watch TV…"). In the survey, we monitored a number of other indicators like work and reward, including what they like about their current stay, what they do not like, how much they are involved in afternoon cultural, educational and other activities, and what they want more or more in the future. When asked with whom they socialize and with whom they would like to socialize more, what kind of help they need and whose help they would like even more, users express mainly those people with whom they already associate and the help of those who already help them.

Internal analysis of the questionnaire for younger users on acceptance and intergenerational coexistence in VDC POLŽ Maribor

In the analysis, which included younger users, 23 users under the age of 55 participated. Of these, 9 were females and 14 were males. 12 (54.5%) persons indicated that they live at home with their parents (of which 1 person living at home with relatives). 6 (27.3%) persons indicated that they live in a HU and 4 (18.2%) persons that they live in a HU with a partner. The analysis showed that people who live at home with their parents and relatives, in the current way of living, like the proximity of their family and friends. However, for people who live in a HU alone or with a partner, their social environment, freedom, relaxed movement and the possibility to be with friends. What they do not like about the current way of living, however, people who live with their parents have written that they are occasionally bored. However, persons residing in the HU and living in double and triple rooms, however, noted that

they wanted their own rooms, that they did not like noise and conflicting relationships in the group. The analysis of the Internal Questionnaire for Youth showed that almost everyone, including some who do not currently live at home would like to continue or stay at home with their family, those who do not have a parental family do not express this desire, but generally satisfied with the current way of living. None of the users living at home, however, would prefer to live in IV. Also, none of the users currently living at home said they would like to live at home with the help of a stranger. Also noteworthy is the fact that 30% of users cannot imagine what it will be like when they are old. They can't imagine what their life will be like, who will take care of them and what they will need then. We asked users if they would like to live alone and what would they need to do? It is interesting to note that most users (regardless of where they live) do not want an independent life or a life separate from the primary family or HU.

Internal questionnaire for professional workers on intergenerational coexistence and acceptance of elderly users in VDC POLŽ Maribor

The psychophysical abilities of older users are visibly declining, according to the assessment of professional workers. A more detailed analysis of the situation through the eyes of professionals also showed that older users: need more time and help with personal hygiene and grooming; are unable to keep up with the faster pace in the group; have significantly different living needs from the younger population and need a differently structured plan for activities through the day; with their slower and adjusted rhythm of life, they reduce the quality of life and the type of activities of other younger users in the group, as the other residents were forced to adapt to their activities most of the day; older users are much more sensitive, they need a lot of attention, therefore a conflict situation can arise very quickly; most notably, the opinion became clear that the well-being of elderly people with ID within the institution is influenced not only by a friendly attitude but also by the adjustment of the external environment (care for a calm environment, care for recliners and the possibility to rest, possibility of free and adjusted movement inside the facilities etc.). The analysis also showed that these observations by employees are comparable to the assessment of users. In the conclusion are summarized all the suggestions and changes of employees regarding the shortcomings, open challenges and advantages of IC for the elderly people with ID and the quality of services that should be maintained.

CONCLUSION

Deinstitutionalization brings new ways of integrating and living for people with ID. With this article we want to shed light on the need to look at the adoption of legislation and the orientation of social protection programs from a broader perspective and to derive from the needs of users. Personal assistance and deinstitutionalization bring a lot of new and positive aspects, but also new challenges in solving gaps in integrated care. Living at home with a personal assistance, performed by a family member is proving to be a particularly suitable form of care for a larger number of people with severe ID. A much larger number of older people with ID without relatives choose a HU as their preferred form of living. Independent forms of living with support or a personal

assistant are more frequently chosen by younger users with mild ID, disabled people with disabilities without intellectual deficits and those who also express a greater affinity towards a partnership. According to users and professionals, organized institutional living in the community with all support services is still an important part of living for elderly people with ID. **In the survey not one user expressed desire or interest to live alone with the support of an external personal assistant** or other forms of external support. They chose between living at home with relatives and potential additional external support or living in a HU. Those living with relatives did not want to change their form of living or move to a HU. Older users who live in HU and have developed friendly relations with co-residents and a friendly professional partnership with the employees however, do not want to return to their primary families, even if they still have them. Insofar as the social partners (in our case employees and support persons) of elderly people with ID are not aware of many factors that affect the control over ones own living space, well-being and abilities in old age. , and if they are not able to offer people with ID opportunities, motivate them, offer them tools, strengthen their self-confidence and self-awareness, these people can contribute to the opposite, to lowering their abilities and joy of life (Novljan, Jelenc 2002, p. 16). It should be noted that the article is only an analysis of user opinions in one institution and does not provide statistically significant results. The sample we selected is too small for our findings to be generalized and extended to the entire population. It would be interesting to see further research in this area. As we have already written, we undertook the analysis of opinions in the institution with the aim of identifying the changes and needs of our users and to take them into account when directing activities. It would be interesting to see if statistically significant differences could be seen in a larger sample, where more institutions and associations could participate.

Current challenges in the planning of programs for assuring the quality of life of for elderly peolple with ID, arising from the points of professionals: systemic incentives for wider social awareness and support for the elderly population and individual groups of older people; a humane social environment and learning to better coexist, strengthening empathy in childhood and among adults; group social learning of intergenerational coexistence; more effective resolutions of conflicts of interest between relatives and people with intellectual and physical disabilities; instruments for the detection and remediation of problems in families where people with ID live alone with elderly relatives; early and timely training of families and individuals to prepare for old age is needed to help them cope with old age and prevent ageism; intersectoral approach in designing legal guidelines; it is advantageous to adopt them in packages; basket of measures to ensure a strategy for the development of a long – living society; systemic solutions for material conditions in old age for all categories of elderly people; a variety of support services for independent living at home and in institutions; normative flexibility, staffing conditions adapted to the actual needs of elderly people with physical and mental disabilities, which will enable interdisciplinary and team work, work in pairs, in-depth professional work, quality health- and social- care in all forms of living; within the new legal regulations on long-term care, we must strive for mutual coordination of VDC services, IC, personal assistant, family assistant, organized stay with support outside the institution, supplementary support services;

package and coordinated adoption of measures in the field of social and health care; qualification of staff, relatives and support persons on a wide range of knowledge; knowledge of the characteristics of people with physical and mental disabilities, especially in old age, knowledge of the characteristics of people with dementia and their needs, understanding the integrity and indivisibility of human personality, training in observation methods, adapted forms of communication and more; program flexibility in supportive forms of care as well as community forms of treatment.

From the good practices in VDC, it would be benefitial to keep, upgrade and transfer to new programs: adapted working methods to maintain security, intimacy, privacy, autonomy, activities; methods and procedures of work for self-sufficiency, activity, participation; methods of individual and team work; positive cores – awareness of rights and basic needs of users; understanding the potentials for responsible user participation; consideration of strong communication sources and adjustments; skills and methods of team and interdisciplinary work; ability to ensure the quality of services when working with users; other human resources, knowledge and experience in adapting work procedures for people with intellectual and physical disabilities; knowledge and skills in the field of personalized communication; good knowledge of the characteristics of people over a long period of time; cooperation with relatives; skills, knowledge and working methods to ensure safety; methods and mechanisms for motivating and promoting self-sufficiency; knowledge, skills and working methods for maintaining already acquired knowledge, habits and skills; tailored activities for users tailored employment and tailored equipment and accessories; sufficient capacity as required; active involvement in society; a new culture of relationships and intergenerational coexistence.

Older users who already live in the VDC POLŽ Maribor residential community, positively evaluated their mutual stay with younger users and assessed a high level of positive attitude on the part of younger users. At the same time, it has been shown that younger users also want a bit more autonomy and flexibility when adapting to older co-users. Based on these views, the HU that opened its doors in 2019 was established on the principle of larger apartments, where different levels of support can be introduced in the future as well. The apartment of a younger couple could be on floor with separate access, the older more difficult to move on the ground floor. Also in the second location, the community is organized in two houses in the same location with a common yard and garden. Living with separate rooms for individual generations, which are adjacent and are very close in location, proves to be a model of good practice of intergenerational coexistence for people with ID. Part of the activities and mutual help can continue, but at the same time it is possible that a large part of the activities of everyday life can be much more individualized to the psychophysical abilities of the individual. Such a form is also organizationally rational, as workers who are operating in units with more support can quickly become involved in a community with less support in case of an emergency.

It would be meaningful to continue he development of HU with different levels of support in the future. Greater normative flexibility is needed in which the levels and forms of support are defined in several levels of assistance, in addition to being linked to the needs of users. The possibility for a rapid transition between forms of support is also needed.

If we talk about the normalization of life for people with ID, greater normative flexibility of technical conditions will be needed, which will include a larger number of living in single rooms and renting existing flats on the real estate market, ideally also neighboring flats in ordinary residential areas or use of home residences for smaller communities after the death of relatives. On the other hand, it will be necessary to develop support services to support independent living at home, which will supplement the work of personal assistants (health services, habilitation rehabilitation services, individual and group forms of specialist professional treatment, training and lifelong learning programs, crisis team treatment in case of emotional and behavioral problems and personal distress…). The internal assessment of satisfaction in the VDC on living conditions did not show major differences between users living at home and those living in the accommodation unit, there was also a high level of satisfaction with life in all age groups. No differences were detected. While encouraging intergenerational cooperation in all forms of care, which is good and positive, we must not ignore the inevitable differences between the needs of younger and older people. Equal attention should be paid to the well-being of the younger generation and the promotion of solidarity and flexibility should be directed at both groups of users.

Social differences in the meaning of deinstitutionalization, normalization, the understanding of community forms of treatment and transfer of competencies during the drafting of the "*Act of long duration treatment*" (ZDO 2017) have slowed down formal procedures and implementation of the already approved implementation plans "Resolution on the National Social Protection Program 2013-2020", which already includes residential units for elderly users in the context of Community forms of treatment. People with ID have been and continue to be overlooked in designing social support mechanisms to ensure quality of life, or if they are considered, others speak on their behalf without their active participation. People with ID and their needs should not be excluded in the further design of long-term care system solutions. It is necessary to design a range of services that will allow a choice according to the actual needs of people with ID.

When designing social support for individual categories of the elderly, it is also necessary to take into account the specifics of individuals - as the term disabled includes very diverse needs of the elderly and people with ID represent an even more risky group within this category. Various illnesses, conditions or psychiatric diseases are even more difficult to diagnose in a person with a mental development disorder, and are consequently also inadequately treated or alleviated. Adequate support can only be provided through well-trained staff and an interdisciplinary approach. It is necessary to face the objective facts of the aging population that also includes people with ID. It is necessary to ask how to offer older people alternative possibilities of active inclusion in such amounts, so that they can preserve their human dignity (Breznik et al., 2012). A reasonable limit of solidarity must be sought in coexisting and adapting services in such a way as to maintain the quality of life for older and younger users and to ensure a balance between the degree of independence provided in self-sufficiency and the necessary integrated support available. The right to long-term care and support in people with ID should also not depend on chronological age, as children with intellectual disabilities often need the same support (help and care).

LITERATURE

1. Andoljšek Mravljak, V. (2017). Ljudje z motnjami v duševnem razvoju in njihovi starejši družinski oskrbovalci. *Kakovostna starost,* 26-29.
2. Axmon, A., Bjorne, P., Nylander, L., & Ahlstrom, G. (2018). Psychiatric diagnoses in older people with intellectual disability in comparison with the general population: A register study. *Epidemiology and Psychiatric Sciences,* 479-491.
3. Botsford, A. L., & King, A. (2005). End-of-Life Care Policies for People with an Intellectual Disability: Issues and Strategies. *Journal of Disability Policy Studies,* 16-22.
4. Breznik, J., Sitar A., & Žvajkar, S. (2012), Program institucionalnega varstva za starejše osebe z motnjo v duševnem razvoju. Interno gradivo VDC POLŽ Maribor.
5. Bleeksma, M. (1999). *Staranje oseb z motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Zveza Sožitje.
6. Evropska komisija (2008). *Dolgotrajna oskrba v Evropski uniji.* Generalni direktorat za zaposlovanje, socialne zadeve in enake možnosti – Enota E.4. Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
7. Flaker, V. (2017). *Nujno je razlikovati med življenjskimi funkcijami, življenjskimi dejavnostmi in potrebami.* Retreived on 15th of May 2020 from http://vitoflakeragenda.blogspot.com/2017/08/nujno-je-razlikovati-med-zivljenjskimi.html
8. Grintal, B. (2019). Ageizem v slovenski družbi. *Socilani izziv, 24*(40), 17-20.
9. Hiter Ravnjak, N. & Novak, Z. (2017). Načini in pristopi sporazumevanja s starši, ki so osebe z motnjo v duševnem in telesnem razvoju. U N. Hiter Ravnjak & Z. Novak, Zbornik predavanj (str. 109-117). UKC Maribor: XIV. Srečanje medicinskih sester v pediatriji. Socialna problematika v pediatriji.
10. Hubert, J. & Hollins, S. (2016). *People with Intellectual Disabilities and their Elderly Carers /online/.* Retrieved on 20th of May 2020 from: http://www.intellectualdisability.info/life-stages/articles/people-with-intellectual-disabilities-and-their-elderly-carers
11. Johansson, M., Bjorne, P., Ramesson, I., & Ahlstrom, G. (2017). Healty Ageing in people with Intellectual Disabilities from Managers Perspective: A Qualitative Study. *Healtcare (Basel),* 45-56.
12. Jones, J. L. & Gallus, K. L. (2016). Understanding deinstitutionalization: What families value and desire in the transition to community living. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 41*(2), 116-131.
13. Lemay, A. R. (2009). Deinstitutionalization of People with Developmental Disabilities: A Review of the Literature. *Canadian journal of Community Mental Health,* 28(1), 181-194.
14. Nagode Celarc, K. (2019). Osebna asistenca kot vzdržna, prilagodljiva, transparentna in dostopna storitev. *Socialni izziv, 24*(40), 46-50.
15. Novak, Z. (2004). Prehod od zaprtosti do integracije na področju zaposlitve pri odraslih osebah z motnjami v duševnem razvoju, *Defectologica Slovenika, 12*(2), 78-85.
16. Novljan, E. & Jelenc, D. (2002). *Starostnik z motnjami v duševnem razvoju*. Ljubljana: Zveza Sožitje.
17. Petek, S. & Hiter Ravnjak, N. (2017). Lahko branje za vse. *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju,* 83-111.
18. Petek, S. & Breznik, J. (2018). Zagotavljanje kakovosti življenja starejšim osebam z motnjo v duševnem razvoju.
19. Petek, S. (2018). Karakteristike oseb z motnjami v duševnem razvoju. *Interno izobraževanje VDC POLŽ Maribor.*

20. Uradni list RS. (2020). *Pravilnik o standardih in normativih socialnovarstvenih storitev* /online/. Retrieved on 25th of May from http://pisrs.si/Pis.web/pregled Predpisa?id= PRAV10060
21. *Predlog zakona o dolgotrajni oskrbi.* (2017). Inštitut RS za socilno varstvo (Social protection institute of republic od Slovenija). Retrieved on 12th of May 2020 from: https://www.irssv.si/upload2/20102017_o_Z_o_dolg__oskrbi_JR.pdf
22. Ramovš, J. (2003). *Kakovostna starost: socialna gerontologija in gerantogogika*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka in SAZU.
23. Ramovš, J. (2017). *Sožitje v družini*. Celje: Celjska Mohorjeva družba, Inštitut Antona Trstenjaka za gerontologijo in medgeneracijsko sožitje.
24. Uradni list RS. (2020). *Resolucija o nacionalnem programu socialnega varstva za obdobje 2013–2020 (ReNPSV13–20) /online/*. Restrieved on 25th of May 2020 from: http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=NACP68
25. Umar (2017). *Strategija dolgožive družbe /online/*. Retreived on 10th of May 2020 from https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/kratke_analize/Strategija_ dolgozive_druzbe/Osnutek_SDD_april_2017_prava_verzija.pdf
26. Vlada RS (2020), *Dolgotrajna oskrba* /online/. Retrieved on 12th of May 2020 from: https://www.gov.si/podrocja/zdravje/dolgotrajna-oskrba/
27. World Health Organization (2000). *Healthy Ageing – Adults with Intellectual Disabilities /online/.* Retrieved on 29th of May from https://apps.who.int/iris/handle/ 10665/66367
28. Uradni list RS. (2017). *Zakon o osebni asistenci* /ZOA/ ZOA-A 2019). Retrieved on 10th of May from http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7568
29. Uradni list RS. (2007). *Zakon o socialnem varstvu (ZSV-UPB2*). 3/2007/online/. Retrieved on 20th of May 2020 from http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id= ZAKO869
30. Uradni list RS. (2018). *Zakon o socialnem vključevanju* (ZSVI). 30/2018/online/. Retrieved on 20th of May 2020 from http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id =ZAKO7808
31. ZZZS. (2020). *Novice, Vse o dolgotrajni oskrbi; vprašanja, dileme, pogledi /online/*. Retreived on 10th of May 2020 from https://www.zsss.si/vse-o-dolgotrajni-oskrbi/
32. Zupnčič, S. (2017). *Pravna ureditev osebne asitence* (Diplomsko delo). Ljubljana: Pravna fakulteta.

BIOMEDICINSKI UREĐAJI ZA SLEPE I SLABOVIDE

BIOMEDICAL DEVICES FOR BLIND AND LOW VISION PERSONS

Zorana Z. GOLUBOVIĆ
Univerzitet u Beogradu, Mašinski fakultet, Beograd, Republika Srbija

Pregledni rad

APSTRAKT
Cilj ovog rada je da ukratko analizira i da pregled primene biomedicinskog inženjerstva u oblasti oštećenja vida i pomoćnih uređaja koje koriste slepe i slabovide osobe. Ovaj pregled ukazuje na značaj savremenih dostignuća u oblasti biomedicinskih aparata i uređaja i njihovoj upotrebi. Biomedicinski uređaji i pomagala koja omogućavaju habilitaciju, rehabilitaciju ili pomoć pri nadoknađivanju, prevazilaženju, bržem savladavanju smetnji koje su prisutne kod dece i odraslih osoba su brojni, a u ovom radu biće prikazani samo najzastupljeniji. Pomoćne tehnologije koje se primenjuju u habilitaciji i rehabilitaciji predstavljaju proizvod aktivnosti rehabilitacionog inženjerstva.

Ključne reči: biomedicinski, uređaji, pomagala, slepi, slabovidi

ABSTRACT
The aim of this paper is shortly to analyze and give an overview of application of biomedical engineering in typhlology and assistive devices which are being used by blind and low vision persons. This overview will highlight the significance of modern technologies in area of biomedical devices and apparatus and their usage. Biomedical and assistive devices which are being used in habilitation, rehabilitation, as help in recovery, overcoming, or faster managing dissabilities present in children and adults are numerous, and here will be shown only these used the most. Assistive technologies used in habilitation and rehabilitation are the product of rehabilitation engineering activities.

Key words: biomedical, devices, assistive devices, blind, low vision

UVOD

Biomedicinsko inženjerstvo integriše u jednu celinu znanja mnogih naučnih disciplina, kao što su: elektronika, komunikacije, mehanika, mehatronika, robotika, računarstvo, automatika, mašinstvo, biologija i medicina. Objedinjavanje znanja iz različitih oblasti pri dizajniranju i testiranju različitih materijala, instrumenata, uređaja i pomagala, kao i istraživanja radi sticanja znanja potrebnih za rešavanje novih problema predstavlja cilj biomedicinskog inženjerstva. Na taj način je omogućena primena savremenih tehnologija u medicini, stomatologiji i defektologiji kako bi se unapredile životne aktivnosti ljudi kojima je to potrebno. Pored termina biomedicinsko inženjerstvo koriste se i termini *rehabilitaciono inženjerstvo, asistivne tehnologije i dizajn asisitivnih uređaja i rehabilitacione tehnologije.* Posmatrano sa aspekta uloge u rehabilitaciji, inženjerstvo je primena nauke i tehnologije radi poboljšavanja stanja smetnji ili hendikepa osobe. Sa druge strane, pomoćne tehnologije predstavljaju

proizvod aktivnosti rehabilitacionog inženjerstva (Enderle, Blanchard, & Bronzino, 2005).

Svaka od oblasti defektologije, sada specijalne edukacije i rehabilitacije, ima svoje specifičnosti koje su polazna osnova za projektovanje u biomedicinskom inženjeringu. Prisustvo biomedicinskog inženjerstva u defektologiji ogleda se u dizajniranju i projektovanju uređaja i pomagala koja omogućavaju habilitaciju, rehabilitaciju ili pomoć pri nadoknađivanju, prevazilaženju, bržem savladavanju smetnji koje su prisutne kod dece i odraslih osoba. Inženjeri su imali manje uspeha u situacijama u kojima postoji senzorno oštećenje jednog od tri čula (vid, sluh ili dodir), pa tada pomoćni uređaji sakupljaju važne informacije iz okoline, obrađuju ih i prenose ih pacijentu putem jednog ili oba preostala čula.

Slabovidost se odnosi na stanje redukovanog vida koje ne može biti korigovano standardnim naočarima, kontaktnim sočivima, lekovima ili operacijom, a koje utiče na sposobnost osobe da izvršava osnovne aktivnosti za koje je vid neophodan (Jutai, Hooper, & Strong, 2007). Ipak, 90% osoba ima određeni nivo preostalog vida i može imati koristi od rehabilitacije (Gothwal & Bharani, 2015). Osobe sa slabim funkcionalnim vidom, tj. slabim centralnim vidom, gubitkom vidnog polja, fizičkim problemom sa adaptacijom mogu imati ograničenu korist od oftalmoloških pomoćnih uređaja. Međutim, postoje poremećaji kod kojih ne postoje pomagala koja mogu biti od koristi. Kod takvih osoba značajno je utvrditi koji tipovi adaptacija su potrebni kako bi se stvorili optimalni uslovi za funkcionisanje, sa ili bez oftalmoloških pomagala. Te adaptacije podrazumevaju uvećanje, uslove osvetljenja, kontrast boja, fokalnu razdaljinu, stabilnost sedenja, taktilne indicije, mehanizme fokusiranja, mobilnost (Stuen et al., 2000). Osobama sa slabim vidom može biti potrebno oftalmološko pomagalo, promena u okruženju, adaptacija uz savetovanje i tretman, kombinovanje različitih pomagala ili tretman bez uređaja i pomagala jer oni ne mogu biti od pomoći.

Pomoćni uređaji za slabovide i slepe osobe podeljeni su u tri kategorije: poboljšanje vida, imitaciju vida i nadoknađivanje vida (Dakopoulos & Bourbakis, 2010; Renier & De Volder, 2010). Većina elektronskih pomagala za slabovide osobe zavisi od podataka prikupljenih iz okoline (putem, na primer, laserskih skenera, kamera, senzora, sonara) i prenosi ih korisniku haptički (taktilno, vibracijama), audio ili na oba načina. Istraživači još uvek diskutuju o značaju pojedinih informacija za slabovide osobe. Važna je konzistencija osobina svakog uređaja, tj. informacija mora brzo da bude obrađena i prenesena korisniku, mora podjednako dobro da funkcioniše i unutra i napolju, kao i preko dana i noću, sistem uređaja mora da upozori korisnika na dinamičko okruženje i time se izbegne iznenadni susret ili udar korisnika (Elmannai & Elleithy, 2017). Utvrđivanje preostalih funkcija vida je izuzetno važno kod slabovidih osoba. Ove procene su drugačije od rutinskih oftalmoloških pregleda. Naročita pažnja se obraća na merenje kontrastne osetljivosti (praga), širine vidnog polja, dioptrije intraokularnog sočiva i oštrine vida. Oštrina vida treba da bude dobro utvrđena, jer upravo ta informacija je ključna za tretman koji će biti sprovođen. Za rehabilitaciju, unapređenje funkcionisanja u svakodnevnom životu, kao i samostalnost slepe i slabovide osobe koriste pomoćne uređaje (pomagala), tj. predmete (npr. uređaje za slabovide, senzore za različite namene, kompjuterske softvere) posebno konstruisane i dizajnirane za te namene (Senjam, 2019). *Svetska Zdravstvena Organizacija* je 2017. godine objavila spisak od 50 najvažnijih pomoćnih uređaja za ljude sa smetnjama u

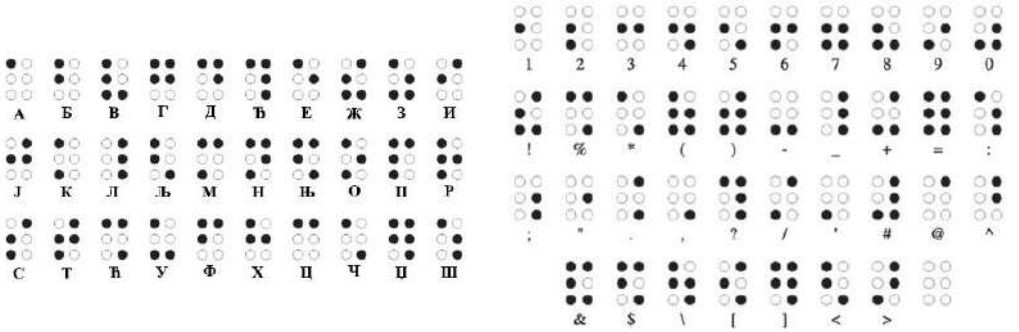
razvoju (WHO, 2017). Ova lista je napravljena kroz konslutacije sa potencijalnim korisnicima, ekspertima i proizvođačima pomagala i uređaja.
Sa tehnološkog aspekta, *pomoćna sredstva* za *slepe i slabovide* ljude dele se u dve široke kategorije:

- opšte tehnologije: kompjuteri, pametni telefoni, jednostavni mobilni telefoni, GPS uređaji,..
- pomoćne tehnologije: uređaji dizajnirani posebno da bi pomogli ljudima sa slabim vidom, slepima ili sa poremećajima vida, a obuhvataju čitače ekrana za slepe, lupe za uvećavanje za slabovide korisnike kompjutera, čitači elektronskih knjiga sa ugrađenom *text-to-speech* opcijom, *video lupe* i druge sprave za čitanje i pisanje ljudi sa slabim vidom sa haptičkom podrškom, *Brajeve pisaće mašine, Brajevi satovi, Brajevi štampači i dr.*

Trend razvoja kompjuterskih tehnologija doprineo je tome da softveri budu sve prilagođeniji korisnicima, kao i da unapređeni tipovi interakcije otvaraju nove mogućnosti lakšeg savladavanja novih znanja i rehabilitacije slepih i slabovidih osoba. Bez obzira na veliki broj uređaja različitih po dizajnu, u većini slučajeva sistemski su slična rešenja (Csapó, Wersényi, Nagy, & Stockman, 2015). Analizirajući napretke različitih uređaja ili opreme koja služi za pomoć u komunikaciji osobama sa ostećenjem vida, primećeno je da ovi uređaji obezbeđuju samo određene aspekte funkcionisanja, kao i da sam uređaj ili pomagalo u mnogim slučajevima neće biti dovoljno da obezbedi kompletnu pomoć.
Upotrebom pomoćnih uređaja se u većoj meri izbegavaju neželjene situacije i olakšava život slepih i slabovidih osoba, npr. boravak u kućnom okruženju je prijatniji, putovanja su bezbednija, kod dece se smanjuje mogućnost različitih trovanja i povreda (Dewang, Rebika, Sneha, Rohit, & Radhika, 2017; Tu, Ni, Jiang, Zhang, & Yingzi Li, 2019). Takođe, učenicima i studentima je putem elektronskih medija i tehnologija poboljšana mogućnost čitanja i pisanja i samim tim povećana sposobnost da komuniciraju ravnopravno sa vršnjacima (Alves, Monteiro, Rabello, Gasparetto, & de Carvalho, 2009).
Cilj ovog rada je da pregledom relevantnih istraživanja pokaže da je tehnološki napredak, kao i korišćenje pomoćnih uređaja posebno značajno za slepe i slabovide osobe.

POMOĆNI UREĐAJI ZA ČITANJE I PISANJE

Slepe i slabovide osobe uče *Brajevo pismo* i koriste sistem za pisanje po *Braju* i na taj način imaju olakšan pristup različitim sredinama, akademskim, socijalnim i kulturološkim, jer čitanje predstavlja neophodnu sposobnost i znanje za vođenje normalnog života, koji uključuje, školovanje, slobodne aktivnosti i socijalni život. *Brajevo pismo* (Slika 1.) omogućava slepim i slabovidim osobama da čitaju i pišu koristeći čulo dodira. Pismo je koncipirano tako da se svaki simbol sastoji od dve kolone i tri reda, a slepe i slabovide osobe uče da se putem dodira osete raspored tačaka, odnosno slova. Brajeva tehnologija je primenjena na mnogim mestima, često i manje vidljivim, poput javnih znakova, na automatskim govornim mašinama, liftovima, bolnicama, ...



Slika 1. Brajevo pismo
Figure 1. Braille

Za interpretaciju teksta slepih i slabovidih osoba, većina uređaja je konstruisana da simulira standardni *Brajev displej* (Slika 2.) gde je svaki karakter (slovo ili broj) predstavljen sa 6 tačaka, napravljen od malih metalnih ili plastičnih pločica koje mogu da se pomeraju vertikalno ručno ili elektronski. Pod kontrolom su *kompjutera, pametnog telefona ili tableta (putem blutut ili wifi konekcije)* i krećući se po ekranu gore i dole ispisuju *Brajeve karaktere*, ali, ne mogu da se koriste samostalno.

Slika 2. Brajev displej
Figure 2. Braille display

Kako bi informacije mogle da se zapišu i koriste u pokretu, koriste se *Brajeve beležnice* (Slika 3.), koje mogu da sadrže *Brajevu ili kompjutersku tastaturu*. Naprednije varijante ovih beležnica su na nivou tableta. Tekst napisan na beležnici, može da se čita dalje uz pomoć ugrađenog *Brajevog displeja*, ili da se sluša uz pomoć sintetizovanog govora.

Slika 3. Brajeva beležnica
Figure 3. Braille notebook

Kako bi *Brajevo pismo* bilo odštampano na papiru veće debljine radi daljeg čitanja, koriste se *Brajevi štampači* (Slika 4.) koji predstavljaju uređaje nalik običnim štampačima i koji se takođe povezuju na kompjutere. Na žalost, cena im je značajno

veća od cene običnih printera, što utiče na mogućnost korišćenja onih kojima su neophodni. Zbog toga, veliki broj istraživača pronalazi načine kako bi konstruisali različite tipove *Brajevih štampača* koji će biti cenovno prihvatljivi. Takođe, istraživače je interesovalo kako se menja samo čitanje u funkciji načina na koji je *Brajevo pismo* predstavljeno (Foulke & Schiff, 1982). Konstruisano je mnogo različtih tipova *Brajevih štampača*, različitih performansi, a najinteresantnija ideja je prevođenje onoga što se otkuca na tastaturi direktno u *Brajeve karaktere*, i na taj način je omogućena trenutna intereakcija slepih i slabovidih osoba sa onima koje to nisu (Damit, Ani, Muhamad, Abbas, & Ali, 2014).

Slika 4. Brajev štampač
Figure 4. Braille printer

Međutim, nedostatak upotrebe *Brajevog pisma* je činjenica da ne može biti korišćeno na svim mestima i u svakoj situaciji, npr. u prodavnicama, na mobilnim telefonima, ili prilikom čitanja novina. Da bi se ovo prevazišlo, konstruisani su uređaji za čitanje prstima sa sintetizovanim govorom.
Čitači ekrana predstavljaju s*oftvere* koji omogućavaju *slepim* ili *slabovidim* osobama čitanje onoga što je napisano na ekranu putem *Brajevog displeja* ili *sintetizovanog govora* (Slika 5.). Osobe koje koriste *čitač ekrana* mogu da skeniraju ono što žele da čitaju i na taj način im se dokument konvertuje u elektronsku sliku. Softver tu sliku obrađuje uz pomoć optičkog prepoznavanja karaktera i konvertuje sliku u tekst. Nakon takvog prebacivanja, tekst može biti izgovoren sintetizovanim glasom ili napisan *Brajevim pismom*.

Slika 5. Softver instaliran na kompjuteru pomoću koga se tekst čita
Figure 5. Software installed on a computer by which the text is read

Poslednjih godina postignut je veliki napredak u ispitivanjima uticaja slabovidosti na sam proces čitanja, kao i uticaj karakteristika teksta na čitanje. Prilikom čitanja, slabovidim osobama je neophodno korišćenje pomoćnih uređaja koji služe za uvećavanje, a oni obuhvataju: *softvere za uvećavanje ekrana, elektronske stone* (Slika

6.) i *prenosive lupe* (Slika 7.) i *ručne lupe*. Softveri za uvećavanje ekrana su instalirani na kompjuterima i funkcionišu kao lupa, omogućavajući uvećanje teksta i slika na ekranu. Mogućnost čitanja digitalnih dokumenata obezbeđuje potrebnu raznovrsnost slabovidim osobama, a zahvaljujući svojim tehničkim karakteristikama omogućeno je potpuno adaptiranje onoga što slabovide osobe čitaju (Legge, 2016). Ovi softveri sadrže skrener sa optičkim prepoznavanjem karaktera, ugrađene mogućnosti sintetizovanog govora, upotrebe različitih boja i kontrasta, kao i promene vizuelnog predstavljanja ekrana.

Slika 6. Elektronska lupa
Figure 6. Electronic magnifier

Slika 7. Prenosiva video lupa
Figure 7. Portable video magnifier

Istraživanja su pokazala da je važna veličina teksta, kao i veličina samog ekrana uređaja i samim tim uvećanje je neophodno, ključan je jak kontrast, potrebno je da ekrani budu osvetljeni, kao i da postoji razmak između redova, a i razmak između slova, dok fontovi nisu značajni dokle god se koriste oni sa fiksnom širinom (Legge, 2016). Skorašnja klinička studija pokazala je da je kod *slabovidih osoba,* upotreba pomagala koje potpomažu mobilnost, vid na daljinu, osvetljenje, psihološko prilagođavanje, čitanje, radnu sposobnost i dnevni život značajno olakšava život (Changsen, Lingzhi, Longfei, Xuemei, & Yingzi, 2019). Starost, pol i nivo edukacije nisu imali uticaja na ishod rezultata, tj. kod svih ispitanika je utvrđeno poboljšanje.

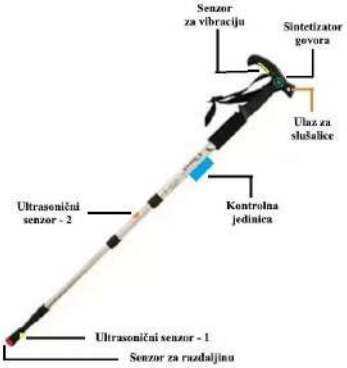
POMOĆNI UREĐAJI ZA OLAKŠAVANJE SVAKODNEVNOG ŽIVOTA

Specijalizovani uređaji za uveličavanje, i optički i optoelektronski, na primer za uveličavanje televizijskog ekrana, omogućavaju ljudima sa slabim vidom da imaju kontrolu u kućnom ambijentu (Schwiebert, Gupta, & Weinmann, 2001). Takođe, za svakodnevni život su od velike pomoći i *auditorni i taktilni sistem*i koji zamenjuju vid, *govorni kalkulatori, elektronski usmerivači* (Enderle et al., 2005). Drugi primeri uključuju pristupačne navigacione sisteme i uređaje koji upozoravaju na prepreke zasnovane na glasovno sintetizovanim instrukcijama za slepe i slabovide (Martin, Stirling, & Thorne, 2009). Klasične naočare kod slabovidih osoba nisu dovoljne u svakodnevnom životu i zbog toga su osmišljene pomoćne naočare (Slika 8.) koje predstavljaju pomoćne uređaje koji se takođe nose na glavi, a uloga im je da unaprede osećaj i povratne informacije koje se dobijaju korišćenjem klasičnih naočara. U poređenju sa štapom za hodanje, pomoćne naočare koriste vizuelni signal kao povratnu informaciju (Hu et al., 2019). Istraživači su implementirali ultrasonične senzore u

klasične naočare kako bi razvili „*pametne*“ naočare kao pomoć pri kretanju (Sadi et al., 2014). Opseg koji obuhvataju senzori je 3m razdaljine i ugao od 60^{o}, a ta procesuirana informacija stiže do osobe koja ih koristi putem audio signala. Kao senzori kod pomoćnih naočara takođe se koriste i *infracrveni senzori, laseri i kamere* sa RGB modelom (RGB - *red-green-blue režim boja*), a od tačnosti takvih naočara se posmatraju tačnost rastojanja, veličina i težina.

Slika 8. Pomoćne naočare sa kamerom
Figure 8. Auxiliary glasses with a camera

Istraživači su ispitivali haptičke obrazce koje slepe osobe primaju koristeći pomagala (Heller, Mccarthy, & Clark, 2005). Zaključak je da je taktilni osećaj, tj čulo dodira, najvažniji i da ono najbolje može da zameni čulo vida (Occelli, Lacey, Stephens, John, & Sathian, 2016). Kako bi bili rešeni praktični problemi slepih i slabovidih ljudi pri samostalnom kretanju i snalaženju u prostoru, vrši se veliki broj istraživanja, projektovanja i unapređivanja različitih kamera, senzora, štapova za hodanje i taktilnih kompasa. Prvobitno, slepe osobe su zavisile od drugih pri kretanju, a kasnije je počela upotreba standardnih štapova uz prisustvo psa (Sahoo, Hung-Wei Lin, & Chang, 2019). Uopšteno, *štapovi za hodanje* sadrže elektronsku navigaciju kako bi osobe sa vizelnim smetnjama mogle da znaju gde se nalaze prepreke na putu, kao i da navigacija bude olakšana. Takođe, u mnogim istraživanjima, *štapovima s*u dodati *elektro-taktilni uređaji*, *senzori za vibraciju, ulrasonični senzori,* kao i delovi za davanje auditornih povratnih informacija (Elmannai & Elleithy, 2017). Poslednjih godina je u upotrebi *štap sa ultrasoničnim senzorom*, koji ima mogućnost detektovanja objekata i davanja tačnih instrukcija osobama koje ga koriste (Slika 9.). Pored *ultrasoničnih senzora štap* ima i *mikrokontrolere, senzore za vibraciju i zujanje, kao i detektore vode*. Uz pomoć ovih komponenti štap detektuje prepreke i pruža informacije korisniku ili putem glasovne poruke ili vibriranja drške.



Slika 9. Ultrazvučni štap
Figure 9. Ultrasonic rod

Pomagala koja omogućavaju svakodnevni život slepim i slabovidim osobama obuhvataju i programe koji se koriste putem *mobilnih telefona i tableta, čitače nalepnica, govorne vage, govorne merače pritiska, taktilne satove i kompase*.
Taktilni kompas (Slika 10.) dekodira u kom pravcu se nalazi i koliko je neko mesto udaljeno od osobe putem obrazaca vibracija, a navođenje se vrši govornim instrukcijama. Najvažnije informacije za pešake, tj. osobe koje koriste ovakvu vrstu uređaja su: detekcija prepreka u prostoru osobe koja ga koristi, informacija u vrsti terena kojom hoda, prijavljivanje objekata koji se nalaze na putu, informacije o udaljenim objektima.

Slika 10. Taktilni kompas
Figure 10. Tactile compass

Mobilni telefoni, tableti i elektronski čitači su uređaji koji su široko rasprostranjeni, a zahvaljujući upotrebi interneta pokazali su se kao veoma korisni za slabovide osobe. Osim što je na njima moguće izvršiti podešavanja koja vizuelno odgovaraju slabovidim osobama poput veličine teksta, osvetljenja ekrana i boja, moguće je instalirati programe koji olakšavaju funkcionisanje. Neki od tih programa omogućavaju osobama koje ih koriste da znaju na kojoj lokaciji se nalaze, mogu da uveličavaju tekst koji žele da čitaju, kao i da slušaju muziku (Dewang, Rebika, Sneha, Rohit, & Radhika, 2017).

ZAKLJUČAK

Biomedicinsko inženjerstvo ima široku primenu već dugi niz godina u defektologiji. S obzirom da slab vid utiče na kvalitet života, slepim i slabovidim osobama je neophodno da ovladaju na što bolji i lakši način širokim opsegom svakodnevnih aktivnosti, a takođe i da se uključe u socijalne i akademske interakcije sa drugim ljudima. Takodje, s obzirom na individualne potrebe slepih i slabovidih osoba, potrebna je pažljiva analiza programa tretmana, kao i pomoćnih uređaja koje će ta osoba koristiti. Utoliko pre što se prema podacima *Svetske zdravstvene organizacije* broj osoba sa oštećenjem vida povećava.
Multidisciplinarni prstup i koordinirano delovanje defektologa-tiflologa, oftalmologa i inženjera je neophodno kako bi se dostigao pun potencijal primene biomedicinske tehnologije i time na najbolji način pomoglo slabovidim i slepim osobama u svakodnevnim zivotnim aktivnostima.

LITERATURA

1. Alves C. C., Monteiro G. B., Rabello S., Gasparetto M. E., & de Carvalho K. M. (2009). Assistive technology applied to education of students with visual impairment. *Revista Panamericana de Salud Publica*, *26*, 148-152.
2. Changsen T., Lingzhi N., Longfei J., Xuemei Z., & Yingzi L. (2019). Low Vision Aids to Improve the Quality of Life in Low Vision Patients. *Chinese Journal of Optometry & Ophthalmology, 6*, 460-463.
3. Csapó A., Wersényi G., Nagy H., & Stockman T. (2015). A survey of assistive technologies and applications for blind users on mobile platforms: a review and foundation for research. *Multimodal User Interfaces, 9*, 275-286.
4. Dakopoulos D., & Bourbakis N. G. (2010). Wearable obstacle avoidance electronic travel aids for blind: A survey. *IEEE Transacions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C, 40*, 25-35.
5. Damit D. S. A., Ani A. I. C., Muhamad A. L. I., Abbas M. H., & Ali, F. Z. (2014). Dual Braille code translator: Basic education tool for visually impaired children. In H.A.B. Sulaiman (Eds.), „Proceedings 1st International conference on Computer, Communication and Control Technology" (pp. 399-402). Kedah: IEEE.
6. Dewang A., Rebika D., Sneha A., Rohit S., & Radhika T. (2017). Current Perspectives in Low Vision and its Management. *Journal of Ophthalmology, 2*(3), 1-9.
7. Elmannai W., & Elleithy K. (2017). Sensor-Based Assistive Devices for Visually-Impaired People: Current Status, Challenges, and Future Directions. *Sensors, 17*(3), 565.
8. Enderle J. D., Blanchard S. M., & Bronzino J.D. (2005). *Introduction to biomedical engineering, Amsterdam.* Boston: Elsevier Academic Press.
9. Foulke E., & Schiff W. (1982). *Tactual perception: a sourcebook / edited by William Schiff and Emerson Foulke.* Cambridge [Cambridgeshire], New York: Cambridge University Press.
10. Gothwal V. K., & Bharani S. Outcomes of Multidisciplinary Low Vision Rehabilitation in Adults. (2015). *IOVS, 56*(12), 7451-7461.
11. Heller M. A., Mccarthy M., & Clark A. (2005). Pattern perception and pictures for the blind. *Psicológica, 26*(1), 161-171.
12. Hu M., Chen Y., Zhai G., Gao Z., & Fan L. (2019). An overview of assistive devices for blind and visually impaired people. *International Journal of Robotics and Automation, 34*(5), 580-598.
13. Jutai J. W., Hooper P., & Strong G. (2007). *Vision Rehabilitation Evidence-Based Review: Module I. Terminology, Demography, and Epidemiology of Low Vision*. London, Ontario, Canada: University of Western Ontario and Canadian National Institute for the Blind.
14. Legge G. E. (2016). Reading Digital with Low Vision. *Visible Lang, 50*(2), 102-125.
15. Martin A., Stirling W. J., & Thorne R. S. (2009). Parton distributions for the LHC. *The European Physical Journal C, 63*, 189-285.
16. Occelli V., Lacey S., Stephens C., John T., & Sathian K. (2016). Haptic object recognition is view-independent in early blind but not sighted people. *Perception, 45*(3), 337-345.
17. Renier L., & De Volder A.G. (2010). Vision substitution and depth perception: Early blind subjects experience visual perspective through their ears. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 5*(3), 175-183.
18. Sadi M. S., Mahmud S., Kamal Md. M., & Bayazid A. I. (2014). Automated walk-in assistant for the blinds. In „Proceedings of the 2014 IEEE International Conference on

Electrical Engineering and Information & Communication Technology“ (pp. 1-4). Dhaka, Bangladesh.
19. Sahoo N., Hung-Wei Lin H.W., & Chang Y.H., (2019). Design and Implementation of a Walking Stick Aid for Visually Challenged People. *Sensors*, *19*(1), 130.
20. Schwiebert L., Gupta S. K., & Weinmann J. (2001). Research challenges in wireless networks of biomedical sensors. In: „Proceedings of the Annual International Conference on Mobile Computing and Networking, MOBICOM“ (pp. 151-165). Rome: ACM.
21. Senjam S. S. (2019). Assistive technology for students with visual disability: Classification matters. *Kerala Journal of Ophtalmology*, (31), 86-91.
22. Stuen C., Arditi A., Horwitz A., Lang M.A., Rosenthal B., & Sedman K.R. (2000). *Vision Rehabilitation (Assesment, Intervention, and Outcomes).* Florida: CRC Press.
23. Tu, C., Ni, L., Jiang, L., Zhang, X., & Li Y. (2019). Low Vision Aids to Improve the Quality of Life in Low Vision Patients. *Chinese Journal of Optometry & Ophthalmology*, 6, 460-463.
24. World Health Organization. (2017). *Priority Assistive Products List*. Geneva: World Health Organization.

TEMA I
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

MIŠLJENJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI O VRŠNJACIMA S INVALIDITETOM

PRESCHOOL CHILDREN'S ATTITUDES ABOUT PEERS WITH DISABILITY

Matea LONČAR[1], Milena NIKOLIĆ[2]
[1]JU Centar za djecu i omladinu sa posebnim potrebama „Los Rosales“
Mostar, Bosna i Hercegovina
[2]Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
U predškolskim ustanovama sve je više djece s nekim od oblika razvojnih teškoća i gotovo da nema djeteta predškolskog uzrasta koje nije bilo u kontakstu s vršnjakom s invaliditetom. Cilj istraživanja je ispitati mišljenje djece predškolske dobi o vršnjacima s invaliditetom. Uzorak su činila djeca predškolskog uzrasta (N=62), a njihovo mišljenje je ispitano Skalom razumijevanja invalidnosti, Skalom percepcije osobina, Skalom procjene sposobnosti i Skalom procjene namjere/ponašanja. Rezultati istraživanja su pokazali da je 54,8% djece nacrtalo dijete s tjelesnim invaliditetom, ali je samo njih 16,1% navelo fizički nedostatak kao karakteristiku djece s invaliditetom. Kada je u pitanju percepcija osobina djece s invaliditetom svi se slažu da teško hoda dijete s tjelesnim invaliditetom, 66,1% smatra da teško uči dijete s intelektualnim teškoćama a 80,6% da lako uči dijete bez invaliditeta. Smatraju da sva tri vršnjaka s invaliditetom imaju pozitivne osobine. U pogledu procjene sposobnosti vršnjaka s invaliditetom imaju pozitivna mišljenja za sposobnosti djece bez teškoća, ali kada su upitanju djeca s tjelesnim invaliditetom i djeca s intelektualnim teškoćama njihova mišljenja su podjeljenja. Najpozitivnije namjere/ponašanja ispoljavaju prema djeci bez invaliditeta, dok su prema djeci s tjelesnim invaliditetom negativna u pogledu dijeljanja igračaka (41,9% djece ne bi da dijeli igračku s ovim vršnjakom) i odabira suigrača (46,8% ne bi za suigrača ovog vršnjaka). Dobijene rezultate treba sagledati i u svjetlu ograničenja istraživanja (mali uzorak i obuhvaćenost samo dva grada).

Ključne riječi: djeca predškolskog uzrasta, vršnjaci s invaliditetom, stavovi

ABSTRACT
There are more children in preschools with some type of developmental disabilities and there are almost no preschool children who have not been in contact with their peers with disabilities. The purpose of this study was to examine the attitudes of preschool children about their peers with disabilities. The participants was preschool children (N=62) and their attitudes were examined by the Understanding Disability Scale, Perceived Attributes Scale, Perceived Capabilities Scale and Behavior Intentions Scale. Study results showed that 54.8% of children drew a child with a physical disability, but only 16.1% of them point out the physical disability as a characteristic of children with disabilities. When it comes to the perception of the characteristics of children with disabilities, all agree that a child with a physical disability has difficult to walk, 66.1% thinks that child with intellectual disabilities has difficult to learn, and 80.6% think that child without a disability easily learn. They consider that all three peers with disabilities have positive characteristics. When it comes to perceive the capabilities of peers with disabilities, they have positive opinions about the capabilities of children without

disabilities, but when children with physical disabilities and children with intellectual disabilities are asked, their opinions are divided. The most positive intentions/behaviors are shown for children without disabilities, while for children with physical disabilities they are negative in terms of sharing toys (41.9% of children would not share a toy with this peer) and selecting a teammate (46.8% would not play with a teammate of this peers). The results obtained should also be considered because of the limitations of the survey (small sample size and coverage of only two cities).

Key words: preschool children, peers with disabilities, attitudes

UVOD

Sve više djece s invaliditetom[1] su uključena u predškolski odgoj i obrazovanje i imaju priliku biti zajedno s vršnjacima bez teškoća u razvoju. Percepcija djece uzrasta od 5 do 8 godina s obzirom na sposobnosti osoba s invaliditetom je ključna za uspješno uključivanje ovih osoba. U stvaranju optimalnog inkluzivnog okruženja postalo je sve važnije razumjeti percepcije djece sa i bez invaliditeta, o fizičkim, akademskim i društvenim mogućnostima vršnjaka s invaliditetom. Iako se nekoliko istraživanja (Diamond & Hestenes, 1996; Favazza, Phillepsen & Kumar, 2000; Odom et al., 2006; Ogakaki, Diamond, Kontos & Hestenes, 1998; sve prema Trepanier-Street, Hong, Silverman, Reynolds Keefer, & Morris, 2011) baziralo na istraživanje percepcije predškolske djece bez invaliditeta, jako malo istraživanja se je bavilo percepcijom predškolske djece s invaliditetom s obzirom na njihovu percepciju sposobnosti druge djece s invaliditetom. Uspješno uključivanje zahtjeva prihvatljivu percepciju sposobnosti i djece s invaliditetom i bez invaliditeta.

Značaj inkluzije u predškolskog periodu ističe se zbog tri važna razloga: predškolska djeca nemaju predrasude o djeci s invaliditetom, rane interakcije tipične djece s vršnjacima s invaliditetom povećavaju njihovu spremnost za prihvaćanje u odrasloj dobi i rano uključivanje u „redovne“ ustanove djecu s invaliditetom bolje priprema za uspješno sudjelovanje u „tipičnom okruženju“. Kvalitetom socijalnih kontakata djeteta može se s velikom vjerojatnošću predvidjeti njegova obrazovna i društvena kompetentnost u školi, pa i dalje u životu (Belan, 2015).

Dosadašnja istraživanja mišljenja djece predškolskog uzrasta o vršnjacima s teškoćama u razvoju

Starije istraživanje autora Conant i Budoff (1983) pokazalo je da predškolska djeca imaju temeljno konceptualno razumijevanje tjelesnih i osjetilnih teškoća, te da djeca koja sudjeluju u inkluzivnim okruženjima pokazuju veću razinu prihvaćanja osoba s invaliditetom. Novije istraživanje autora Odom i suradnika (2006) je ukazalo na to da je društveno prihvaćanje ili odbijanje djece s invaliditetom u inkluzivnim učionicama bilo povezano s obilježjima djeteta i vrstom invaliditeta. Istraživanje Trepainer-Streei i suradnika (2011) pokazuje da kada su pitali djecu uzrasta pet do osam godina sa i bez invaliditeta o njihovoj percepciji sposobnosti vršnjaka s i bez invaliditeta, njihovi su

[1] U radu će se koritiiti pojam „invalidnost“ s obzirom da je u našoj svakodnevnoj komunikaciji, pa i zakonskoj regulativi, ovaj termin uvriježen, te se može pretpostaviti da su djeca imala priliku čuti ovaj termin.

odgovori uglavnom bili pozitivni. Djeca u obje skupine odgovorila su da djeca s tjelesnim invaliditetom mogu imati poteškoća u fizičkim zadacima, ali ne i na akademskim zadacima. Djeca mogu shvatiti da što je fizički invaliditet izraženiji, to je dijete manje sposobno da se uključi u tjelesne aktivnosti. Diamond i Hong (2010) su u svom istraživanju koristili lutku u invalidskim kolicima kako bi predstavili dijete s tjelesnim invaliditetom jer mala djeca počinju razumjeti aspekte tjelesnog oštećenja za sudjelovanje u nekim aktivnostima i zato što je relativno lako predstavljati tjelesnu invalidnost kroz upotrebu opreme. Došli su do rezultata da na predstave predškolske djece o inkluziji utječu niz čimbenika, uključujući invalidnost, zahtjeve za postavljanje aktivnosti i pitanja koja se odnose na pravednost. Na primjer, veća je vjerojatnost da će djeca za igru odabrati lutku koja predstavlja dijete bez invaliditeta od djeteta s tjelesnim invaliditetom.

Istraživanja su dosljedno pokazala da predškolska djeca mogu prepoznati tjelesne i osjetilne teškoće (Conant & Budoff, 1983; Diamond, 1993; Diamond & Kensinger, 2002; sve prema Yu, Ostrosky, & Fowler, 2016). Međutim, zaključci koji se odnose na razumijevanje intelektualnih teškoća djece su raznoliki. Diamond i Hestenes (1996; prema Yu et al., 2016) intervjuirali su 46 predškolaca koji su koristili pet fotografija koje prikazuju djevojčice predškolske dobi s jednim od sljedećih nedostataka: tjelesni invaliditet, oštećenje vida, oštećenje sluha, Down sindrom, dok je peta fotografija prikazivala dijete bez invaliditeta. Rezultati su pokazali da je većina djece (75%) komentirala tjelesne nedostatke zastupljene na fotografijama. Osim toga, 41% djece komentiralo je oštećenje vida djeteta, dok je samo 11% djece spomenulo oštećenje sluha dok su gledali fotografije. Nijedno dijete nije komentiralo fizičke karakteristike djeteta s Down sindromom na fotografijama. Giagazoglou i Papadaniil (2018) opisuju da kada su učenici bili zamoljeni da nacrtaju dijete s intelektualnim teškoćama, 9 djece (75%) su nacrtali nešto nepovezano (npr. dijete koje je slomilo nogu ili dijete s psom) dok je samo 3 djece (25%) nacrtalo dijete s intelektualnim teškoćama. U Grčkoj se pojam „invalidnosti“ za većinu djece i odraslih identificira s osobom koja ima očiglednu tjelesnu nesposobnost. Čak i u slučaju gdje je bila djevojčica s Down sindromom koja je imala vidljive fizičke karakteristike, nije bilo shvaćeno da je to bio slučaj djeteta s invaliditetom. Ovo je u skladu s istraživanjem Hodkinson (2007) u kojem je učenicima osnovnih škola rečeno da nacrtaju dijete s invaliditetom, većina sudionika nacrtala je djecu u invalidskim kolicima, sugerirajući da djeca gledaju na invalidnost kao na fizičko stanje. Hong, Kwon i Jeon (2014) navode da je dječje razumijevanje o invaliditetu ograničeno na značajke povezane s posebnom opremom kao što su invalidska kolica i vizualna pomagala. S druge strane, ovi rezultati mogu odražavati ograničene kognitivne sposobnosti djece i preoperativno mišljenje koje je često nelogično, percepcijski i lako ometeno od strane značajnih obilježja objekata i izgleda ljudi (Piaget, 1970). Djeca su davala odgovore na pitanja u vezi s empatijom, odnosno na pitanja koja se tiču njihovih osjećaja o osobama s invaliditetom, što je pomalo nespojivo s prethodnim istraživanjima koja pokazuju da stavovi koje djeca formiraju u ranim godinama, obično nisu povoljni prema osobama koje su drukčiji od njih (Favazza & Odom, 1997; prema Hong et al., 2014). Diamond (1993; prema Yu et al., 2016) je intervjuirala 28 tipično razvijene djece predškolske dobi kako bi istražila kako gledaju na svoje vršnjake s teškoćama u razvoju. Postavila je fotografije djece iz skupine na stolu, a zatim zamolila djecu da joj pokažu nekoga tko ne hoda ili trči kao i

druga djeca, ne govore jednako kao i druga djeca, ne ponašaju se kao druga djeca. Rezultati su pokazali da su odabrane fotografije djece s tjelesnim invaliditetom (npr. cerebralna paraliza) i djece s intelektualnim teškoćama (npr. Down sindrom) kao odgovor na pitanja o vršnjacima iz skupine koji nisu hodali, razgovarali ili se ponašali kao druga djeca. Međutim, niti jedno od djece s blagim do umjerenim poremećajem u govoru i jeziku nije identificirano kao osoba s invaliditetom. Van Hooser (2009) je temeljem rezultata sitraživanja došao do zaključka da djeca, općenito, nisu svjesna značenja pojma „invaliditet“, bez obzira na programe predškolske ustanove. Djeca koja razumiju taj pojam imala su izravnu, osobnu, dugotrajnu izloženost osobi s invaliditetom (npr., roditelj ili sestra/brat s invaliditetom). Ovo je pomalo iznenađujuće otkriće, s obzirom da je polovica ispitane djece upisana u programe predškolske ustanove koji su uključivala barem jedno dijete s invaliditetom. Djeca predškolske dobi koja su uključena u ovu studiju imala su više pozitivnih stavova prema vršnjacima koji se tipično razvijaju nego prema vršnjacima s invaliditetom. Pored istraživanja poimanja invalidnosti istraživači su se bavili i pitanjem prijateljstava i socijalnom prihvaćenošću djece s invaliditetom u predškolskim grupama. Diamond (2001) je proučavala odnose između dječjih ideja, emocionalnog razumijevanja i društvenog kontakta s vršnjacima s invaliditetom. U ovoj studiji, 45 tipično razvijene djece predškolske dobi su promatrana tijekom aktivnosti slobodnog igranja u razdoblju od 6 tjedana. Rezultati su pokazali da je polovica djece angažirana u socijalnom kontaktu s barem jednim vršnjakom s invaliditetom. Pored toga, djeca koja su imala socijalni kontakt s vršnjacima s invaliditetom bila su osjetljivija na znakove povezane s različitim emocijama te su prihvatili hipotetske vršnjake s invaliditetom u odnosu na djeca koja su promatrana u interakciji samo s vršnjacima bez invaliditeta. Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho, & Pimentel (2017) su ispitivali prijateljstva i socijalno prihvatanje djece s invaliditetom koja su uključena u redovne predškolske ustanove u Lisabonu. Uočili su da socijalna iskustva ove djece variraju u odnosu na vrstu invaliditeta. Rezultati su pokazali da djeca s težim stupnjem invaliditeta imaju manje prijatelja od djece s blažim teškoćama. Također, djeca s tjelesnim invaliditetom se nisu razlikovala od djece s umjerenim teškoćama u broju prijateljstava.

Istraživanja poimanja invalidnosti od strane djece predškolske dobi nisu do sada rađena na prostoru Bosne i Hercegovine. U predškolskim ustanovama je sve više djece s nekim od oblika razvojnih teškoća i gotovo da nema djeteta predškolskog uzrasta koje nije bilo u kontakstu s vršnjakom s invaliditetom. Zbog ove činjenice nametnuo se je i cilj ovog istraživanja, a to je ispitati mišljenje djece predškolske dobi o vršnjacima s invaliditetom. S obzirom na rezultate istraživanja iz inozemstva očekivalo se je da će djeca uključena u ovo istraživanje pojam invalidnosti identificirati s tjelesnim oštećenjem, te da će generalno ispoljavati pozitivno mišljenje o osobinama i sposobnostima vršnjaka s invaliditetom, te da će iskazivati želju da s njima stupe u interakcije.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika (N=62) čine djeca predškolskog uzrasta koja pohađaju ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje na području gradova Mostara i Srebrenika. Uzorak je

prikupljen slučajnim odabirom djece koja su u trenutku ispitivanja bila prisutna u predškolskim ustanovama, a činila su ga djeca predškolske dobi od 5 do 7 godina. U uzorku su zastupljena oba spola, a ispitivana djeca nemaju invalidnost, što je i bio kriterij. Vrtiće koju su uključeni u istraživanje pohađaju i djeca s invaliditetom.

Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja korištene su Skala razumijevanja invalidnosti (Esposito & Peach, 1983; prema Van Hooser, 2009), Skala percepcije osobina (Siperstein, 1980; prema Van Hooser, 2009), Skala procjene sposobnosti (Bricker & Squires, 1999; prema Van Hooser, 2009) i Skala procjene namjere/ponašanja (Roberts & Lindsell, 1997, Siperstein, 1980; sve prema Van Hooser, 2009). Osim spomenutih skala korišten je i Opći upitnik koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Originalne verzije skala su prevedene i prilagođene za govorno-jezično područje u Bosni i Hercegovini. Putem navedenih skala od djece su se nastojale dobiti povratne informacije o njihovim mišljenjima o vršnjacima s invaliditetom na način da su se djeca ispitivala individualno kroz razgovor. Svoje emocije i odgovore djeca su prikazivala pomoću slika i tako olakšali svoje izražavanje i davali iskreniji odgovor (Tablica 1).

Tabela 1. Slike za odgovore „Da“, „Ne“ i „Možda“
Table 1. Figure for „Yes“, „No“ and „Maybe“ answers

DA	NE	MOŽDA

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno na području gradova Mostara („Dječji vrtići Mostar“) i Srebrenika („Vrtić Srebrenik“). Prije provođenja istraživanja dobivene su potrbene suglasnosti od ustanova, te se je za svako dijete tražila pismena suglasnost roditelja. Kako bi podaci koje trebamo dobiti bili što vjerodostojniji, ispitivanje je provedeno individualno zbog pretpostavke da će za neka pitanja biti potrebna dodatna objašnjenja. S obzirom da se radi o istraživanju s djecom predškoslkom uzrasta tijekom istog poštavani su principi Etičkog kodeksa istraživanja sa djecom i o djeci u Bosni i Hercegovini (Muratbegović i Šućur Janjetović, 2013).

Metode obrade podataka

Statistička obrada podataka je rađena u softverskom paketu SPSS 20. for Windows, a obuhvatila je frekvencije i procente.

REZULTATI I DISKUSIJA

Razumijevanje invalidnosti

U Tabeli 2. predstavljeni su rezultati zadatka 1 – Nacrtaj sliku osobe s invaliditetom iz Sakale razumijevanja invalidnosti.

Tabela 2. Zastupljenosti osoba s invaliditetom na crtežima u odnosu na vrstu invalidnosti
Table 2. Disability representation in the drawings in relation to the type of disability

Osobe na slikama	**f**	**%**
tipični vršnjak	17	27,4
tjelesna invalidnost/motorički poremećaj	34	54,8
intelektualne teškoće	4	6,5
oštećenje vida	4	6,5
oštećenje sluha	2	3,2
zdravstvene teškoće (dijabetes, astma, epilepsija, alergije)	1	1,6
Total	62	100,0

U Tabeli 2. uočava se da je 54,8% djece nacrtalo dijete s tjelesnim invaliditetom, dok ih je 27,4% nacrtalo vršnjaka bez teškoća u razvoju. Dakle, djeca pojam invalidnost povezuju s tjelesnim nedostatkom, što je u skladu s istraživanjima i drugih autora (Hong et al., 2014; Hodkins, 2007; Giagazoglou & Papadaniil, 2018; Diamond & Hestenes, 1996, prema Yu et al., 2016).

Tabela 3. Odgovori na pitanje „Reci mi sve što znaš o osobi s invaliditetom“
Table 3. Answer the question "Tell me everything you know about a disabled person"

Odgovori djece	**f**	**%**
fizički nedostaci (ruka, noga, oko)	10	16,1
neizlječiva bolest	14	22,6
ne mogu hodati, ne vide, ne čuju	7	11,3
ne razumiju sto im roditelji/ucitelji govore	3	4,8
iste kao mi	14	22,6
moramo im pomagati	11	17,7
ne znam ništa o toj djeci	3	4,8
Total	62	100,0

Iako su na crtežima dominirala djeca s tjelesnim invaliditetom, na pitanje da kažu sve što znaju o osobi s invaliditetom, samo je 16,1% djece navelo fizički nedostatak kao karakteristiku. Da je u pitanju neizlječiva bolest smatra 22,6% djece, a isti procenat djece smatra da su osobe s invaliditetom iste kao mi.

Tabela 4. Odgovori na pitanje „Možeš li se razboljeti od igranja s osobom s invaliditetom?“ i objašnjenje odgovora
Table 4. Answers to the question "Can you get sick of playing with a disabled person?" and an explanation of the answer

		Objašnjenje		**Ukupno**
		realno	**nerealno**	
DA	**f (%)**	6 (33,3)	12 (66,7)	18 (29,0)
NE	**f (%)**	39 (88,6)	5 (11,5)	44 (71,0)
Ukupno	**f (%)**	45 (72,6)	17 (27,4)	62

Da se ne može razboljeti od igranja s osobom s invaliditetom smatra 44 ispitanika (71,0%), dok njih 18 (29,0%) smatra da će „preći na njih“ ukoliko se budu igrali s njima. Realno objašnjenje odgovor daje 72,6% djece, dok nerelano objašnjenje daje 27,4% djece. Do sličnih rezultata dolaze Dimitrove-Radojichikj & Chichevska-

Jovanove (2018), te u njihovom istraživanju 81,1% djece smatra da se neće razboliti od igre s vršnjacima s invaliditetom.

Tabela 5. Odgovori djece na pitanje „Po čemu se razlikuju djeca sa teškoćama u razvoju od njih?“ i objašnjenje razlika
Table 5. Children's answers to the question "How do children with disabilities differ from them?" and an explanation of the differences

	f	**%**	**„Po čemu se razlikuju djeca sa teškoćama u razvoju od njih?“**	**f**	**%**
Izgledaju kao ja	31	50,0	fizičko oštećenje (nema ruke, noge i sl.)	8	25,8
Razlikuju se od mene	31	50,0	prelazna bolest	3	9,7
			ne mogu se igrati	1	3,2
			ne razumiju sto im govorimo	1	3,2
			bolesni	12	38,7
			isti po izgledu i žive s nama	1	3,2
			sve im je drugačije	3	9,7
			zato što su invalidi, a mi nismo	2	6,5
			Ukupno	31	100,0

U Tablici 5. se može vidjeti da 50,0% ispitanika smatra da osobe s invaliditetom izgledaju kao i oni, a 50,0% da se razlikuju. Do dličnih rezultata dolaze i autorice Dimitrove-Radojichikj & Chichevske-Jovanove (2018). Od djeca koja su kazala da se vršnjaci s invaliditetom razlikuju od njih traženo je dodatno objašnjenje po čemu se ta djeca razliku od njih. Najveći procenat je smatrao da se razlikuju zbog bolesti (38,7), dok je 25,8% smatralo da se razlikuju zbog fizičkog oštećenja koje imaju.

Percepcija osobina djece s invaliditetom

Skala percepcije osobina se sastoji iz dva dijela. Ispitanicima se pokazuju slike djece s tjelesnim invaliditetom, intelektualnim teškoćama i slika djeteta bez invaliditeta istog spola kao što je i dijete, uz prateće opise djece. U prvom dijelu Skale djetetu se postavlja pitanje tko od djece na slikama teško uči, teško hoda, lako uči i lako hoda, a rezultati su prikazani u Tabeli 6.

Tabela 6. Mišljenje djece o sposobnostima djece sa slika
Table 6. Children's opinions on the abilities of children in pictures

Pitanje	Teškoće u razvoju	f	%
Koje dijete teško uči?	Dijete s tjelesnim invaliditetom	21	33,9
	Dijete s intelektualnim teškoćama	41	66,1
Koje dijete lako uči?	Dijete s tjelesnim invaliditetom	8	12,9
	Dijete s intelektualnim teškoćama	4	6,5
	Dijete bez teškoća	50	80,6
Koje dijete lako hoda?	Dijete s tjelesnim invaliditetom	1	1.6
	Dijete s intelektualnim teškoćama	26	41,9
	Dijete bez teškoća	35	56,5
Koje dijete teško hoda?	Dijete s tjelesnim invaliditetom	62	100

U Tabeli 6. se može vidjeti da su svi ispitanici odgovorili da dijete s tjelesnim invaliditetom teško hoda. Na pitanje „Koje dijete teško uči?“, 41 ispitanik (66,1%) je odgovorio da je to dijete s intelektualnim teškoćama, a 21 ispitanik (33,9%) da je to dijete sa tjelesnim invaliditetom. Na pitanje „Koje dijete lako uči?“, njih ukupno 50 (80,6%) je odgovorilo da je to dijete bez teškoća. Na pitanje „Koje dijete lako hoda?“, 35 ispitanika (56,5) je odgovorilo da lako hoda dijete bez teškoća, a njih 26 (41,9%) da i dijete s intelektualnim teškoćama lako hoda.

Tablica 7. Rezultati na Skali percepcije osobina
Table 7. Results on the Trait Perception Scale

„Je li ovo dijete..“	**Dijete s tjelesnim invaliditetom**			**Dijete s intelektualnim teškoćama**			**Dijete bez teškoća u razvoju**		
	Da %	**Ne %**	**Možda %**	**Da %**	**Ne %**	**Možda %**	**Da %**	**Ne %**	**Možda %**
ljubazno	87,1	/	12,9	82,3	1,6	16,1	95,2	/	4,8
glup	6,5	87,1	6,5	4,8	64,5	30,6	4,8	91,9	3,2
korisno	66,1	4,8	129,0	56,5	1,6	41,9	88,7	1,6	9,7
tužno	8,1	88,7	3,2	6,5	85,5	8,1	1,6	98,4	/
lijepo	83,9	8,1	8,1	79,0	11,3	9,7	96,8	3,2	/
loše	/	93,5	6,5	1,6	93,5	4,8	1,6	93,5	4,8
sretno	74,2	11,3	14,5	71,0	4,8	24,2	91,9	1,6	6,5
ružno	6,5	90,3	3,2	9,7	87,1	3,2	3,2	95,2	1,6
pametno	62,9	6,5	30,6	33,9	17,1	48,4	90,3	/	9,7
sebično	1,6	93,5	4,8	1,6	85,5	12,9	1,6	90,3	8,1

U Tabeli 7 su prikazana mišljenja djece o osobinama djece s tjelesnim invaliditetom, djece s intelektualnim teškoćama, te djece bez invaliditeta. U okviru Skale percepcije osobina bilo je ponuđeno deset različitih osobina (pozitivne i negativne), a djeci su ponuđeni odgovori bili „da“, „ne“ i „možda“. Pozitivne osobine unutar Skale percepcije osobina odnosile su se na „ljubazan“, „koristan“, „lijep“, „sretan“ i „pametan“, te se u Tabeli 7 može vidjeti da je većina djece za sva tri vršnjaka odabrala odgovor „da“ za ove osobine. Makas, Finnerty Fried, Sugafoos i Rees (1988; prema Yazbeck, McVilly, & Parmenter, 2004) sugeriraju da je za osobe bez invaliditeta pozitivan stav konceptualiziran kao “lijep” i “koristan”. Negativne osobine unutar Skale percepcije osobina su se odnosile na „glup“, „tužan“, „loš“, „ružan“, „sebičan“, te se u Tabeli 7. može vidjeti da je većina djeca za sva tri vršnjaka odabrala odgovor „ne“ za ove osobine.

Procjena sposobnosti vršnjaka s invaliditetom

Skala procjene sposobnosti se sastoji od ukupno deset pitanja postavljenih ispitanicima, a cilj je ispitati što misle o djeci s invaliditetom. Djeci su se pokazale slike djece s tjelesnim invaliditetom, intelektualnim teškoćama i slike djeteta bez invaliditeta istog spola kao i ispitanik. Ispitanici su odgovarali sa „da“, „ne“ ili „možda“.

Tabela 8. Rezultati na Skali procjene sposobnosti
Table 8. Scores on the Ability Assessment Scale

„Misliš li da ovo dijete može...“	Dijete s tjelesnim invaliditetom			Dijete s intelektualnim teškoćama			Dijete bez teškoća u razvoju		
	Da %	Ne %	Možda %	Da %	Ne %	Možda %	Da %	Ne %	Možda %
1	54,8	11,3	33,9	61,3	1,6	37,1	100,0	/	/
2	50,0	12,9	37,1	64,5	3,2	32,3	98,4	/	1,6
3	58,1	12,9	29,0	30,6	33,9	35,5	91,9	/	8,1
4	67,7	58,1	24,2	53,2	14,5	32,3	93,5	/	6,5
5	37,1	53,2	9,7	48,4	4,8	46,8	96,8	/	3,2
6	77,4	6,5	16,1	37,1	14,5	48,4	96,8	1,6	1,6
7	90,3	1,6	8,1	83,9	3,2	12,9	98,4	/	1,6
8	79,0	6,5	14,5	71,0	3,2	25,8	100,0	/	/
9	27,4	51,6	21,0	35,5	11,3	53,2	96,8	/	3,2
10	74,2	3,2	22,6	59,7	12,9	27,4	95,2	/	4,8

Legenda: 1-Uhvatiti loptu objema rukama?; 2-Baciti loptu nekome tko stoji blizu njega/nje?; 3-Složiti slagalicu?; 4-Koristiti škare za rezanje papira?; 5-Igrati se oblačenja/dotjerivanja?; 6-Imenovati pet boja?; 7-Znati njegovo/njezino ime i koliko ima godina?; 8-Koristiti žlicu za jesti?; 9-Obući se sam/sama?; 10-Oprati svoje zube?

U Tabeli 8. su prikazana mišljenja djece bez teškoća o sposobnostima djece s invaliditetom. Može se uočiti da ispitanici imaju pozitivna mišljenja za sposobnosti djece bez invaliditeta, ali kada su upitanju djeca s tjelesnim invaliditetom i djeca s intelektualnim teškoćama njihova mišljenja su podjeljenja. Većina smatra da dijete s tjelesnim invaliditetom zna svoje ime (90,3%), koristi žlicu dok jede (79,0%), zna imenovati pet boja (77,4%), koristi škare za rezanje (67,7%). Za osobine, kao što su baca loptu drugu, hvata loptu objema rukama, igra se dotjerivanja, može se obući sam, ispitanici su bili nesigurni pa su podjeljeni u mišljenju. Većina smatra da djeca s intelektualnim teškoćama znaju svoje ime (83,9%), koriste žlicu dok jedu (71,0%), bacaju loptu drugu (64,5%), hvataju loptu objema rukama (64,5%), peru zube (59,7%) dok su za sposobnosti kao što su: slaže slagalicu, koristi škare, igra se oblačenja/dotjerivanja, imenuje pet boja, oblači sam, nesigurni i podjeljeni u mišljenju. Do sličnih rezultata dolazi i Van Hoser (2009) koji uočava da su djeca bez invaliditeta, kada su ispitana o osobinama ili sposobnostima djece s intelektualnim ili tjelesnim invaliditetom, reagirala manje pozitivno nego kada su postavljali ista pitanja o vršnjacima koji se tipično razvijaju.

Procjena namjere-ponašanja prema vršnjacima s invaliditetom

Skala procjene namjere-ponašanja se sastoji od ukupno 15 pitanja na koja su ispitanici odgovarali sa „da“, „ne“ i „možda“ na osnovu pokazanih slika. U Tabeli 9. su prikazani odgovori ispitanika na postavljena pitanja.

Tabela 9. Rezultati Skale procjene namjere – ponašanja
Table 9. Results of the Intentional Behavior Assessment Scale

„Bi li...“	Dijete s tjelesnim invaliditetom			Dijete s intelektualnim teškoćama			Dijete bez teškoća u razvoju		
	Da %	Ne %	Možda %	Da %	Ne %	Možda %	Da %	Ne %	Možda %
1	82,3	6,5	11,3	87,1	6,5	6,5	100	/	/
2	61,3	8,1	30,6	64,5	8,1	27,4	83,9	3,2	12,9
3	91,9	/	8,1	93,5	/	6,5	95,2	/	4,8
4	56,5	9,7	33,9	58,1	9,7	32,3	85,5	3,2	11,3
5	72,6	8,1	17,7	72,6	8,1	19,4	96,8	/	3,2
6	46,8	25,8	27,4	51,6	17,7	30,6	88,7	1,6	9,7
7	66,1	12,9	21,0	69,4	11,3	19,4	87,1	6,5	6,5
8	38,7	19,4	41,9	43,5	19,4	37,1	69,4	16,1	14,5
9	61,3	16,1	22,6	50,0	19,4	30,6	64,5	14,5	21,0
10	79,0	6,5	14,5	82,3	4,8	12,9	93,5	4,8	1,6
11	35,5	30,6	33,9	35,5	24,2	40,3	72,6	8,1	19,4
12	43,5	46,8	9,7	50,0	30,6	19,4	87,1	1,6	11,3
13	87,1	1,6	11,3	88,7	3,2	8,1	95,2	/	4,8
14	61,3	1,6	37,1	69,4	1,6	29,0	72,6	3,2	24,2
15	79,0	12,9	8,1	80,6	4,8	14,5	96,8	/	3,2

Legenda: 1-Stajao pored njega/nje dok čekate u redu?; 2-Posudio mu/joj bojice?; 3-Pomogao njemu/njoj da odloži svoj zimski kaput na vješalicu?; 4-Razgovarao s njim/njom tijekom slobodnog vremena/odmora?; 5-Sjeo pored njega/nje tijekom pričanja priče?; 6-Igrao se s njim/njom tijekom odmora?; 7-Otišao do njega/nje da ga/ju pozdravite?; 8-Podijelio svoje igračke s njim/njom?; 9-Pričao mu/joj o svojoj obitelji?; 10-Pomogao mu/joj očistiti igračke?; 11-Pozvao ga/je u kuću?; 12-Odabrao njega/nju kao suigrača u igri?; 13-Pomogao mu/joj završiti zagonetku?; 14-Podijelio užinu s njim/njom?; 15-Sjedio pored njega/nje na ručku?

Iz Tabele 9. može se vidjeti da je ponašanje ispitanika prema djeci bez invaliditeta u razvoju na svim pitanjima pozitivno, odnosno odabran je odgovor „da“. Kada su u pitanju djeca s intelektualnim teškoćama i djeca s tjelesnim invaliditetom na većini pitanja djeca biraju odgovor „da“, pa tako bi sjedili pored njih, stajali u redu, pomogli im da okače kaput, posudili im bojice, igrali se snjima na odmoru, pričali im o svojoj obitelji, podijelili užinu s njima. Međutim, kada je u pitanju dijeljenje igračaka 41,9% djece ne bi da dijeli igračku s djetetom s invaliditetom, dok 43,5% bi dijelilo s djetetom s intelektualnim teškoćama. Kući bi pozvali dijete s intelektualnim teškoćama i dijete s tjelesnim invaliditetom njih 35,5%, dok njih 30,6% ne bi kući pozvali dijete s tjelesnim invaliditetom, a 24,2% ne bi pozvali dijete s intelektualnim teškoćama. Za suigrača ne bi odabrali dijete s tjelesnim invaliditetom njih 46,8%, dok dijete s intelektualnim teškoćama bi odabralo njih 50,0%. Van Hoser (2009) dolazi do obratnih rezultat jer bi se djeca predškolske dobi u njegovom uzorku radije družili s djetetom s tjelesnim invaliditetom nego s djetetom s intelektualnim teškoćama.

ZAKLJUČAK

Na temelju rezultat istraživanja može se zaključiti sljedeće:

- Pojam invalidnosti djeca uglavnom povezuju s tjelesnim invaliditetom.
- Na pitanje što sve znaju o invalidnosti podjednak broj djece smatra da je to neizlječiva bolest i da su to osobe iste kao mi, dok se tek na trećem mjestu nalaze fizičke karateristike invalidnosti.
- Većina djece misli da se ne može razboljeti od igranja s djetetom s invaliditetom, te uglavnom daju realna objašnjenja invalidnosti.
- Sva djeca smatraju da dijete s tjelesnim invaliditetom teško hoda, a da lako hoda dijete bez teškoća. Teško uči dijete s intelektualnim teškoćama, dok lako uči dijete bez teškoća.
- Vršnjake s intelektualnim teškoćama, tjelesnim invaliditetom i bez invaliditeta u razvoju opisuju pozitivnim osobinama i smatraju ih ljubaznim, korisnim, lijepim, sretnim i pamentnim.
- Pozitivno se izjašnjavaju o sposobnostima djece bez invaliditeta, dok su nesigurni u pogledu sposobnosti djece s intelektualnim teškoćama i djece s tjelesnim invaliditetom. Kada su u pitanju vršnjaci sa tjelesnim invaliditetom nisu sigurni i podjeljeni su u mišljenju da li ova djeca mogu izvoditi aktivnosti kao što su bacanje lopte drugu, hvatanje lopte objema rukama, igra dotjerivanja, samostalno oblačenje. Također su nesigurni u pogledu sposobnosti da djeca s intelektualnim teškoćama mogu izvoditi aktivnosti kao što su: slaganje slagalica, korištenje škare, igra oblačenja/dotjerivanja, imenovanje pet boja, samostalno oblačenje.
- Sva djeca ispoljavaju pozitivna ponašanja prema vršnjacima bez teškoća, dok neka ponašanja bi u manjoj mjeri ispoljavali prema vršnjacima s invaliditetom. Značajan broj djece ne bi dijelio igraču s vršnjakom s tjelesnim invaliditetom i ne bi ga želio za suigrača u igri.

Dobijene rezultate istraživanja treba sagledati i u svjetlu ograničenja ovog istraživanja, a koja se odnose na mali uzorak istraživanja i obuhvaćenost samo dva grada u državi.

LITERATURA

1. Belan, T. (2015). *Individualizirani pristup odgojitelja u inkluzivnom vrtiću* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
2. Conant, S. & Budoff, M. (1983). Patterns of awareness in children's understanding of disability. *Mental Retardation, 21*,119-125.
3. Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 104-113. DOI: 10.1177/027112140102 100204
4. Diamond, K. E. & Hong, S. Y. (2010). Young Children's Decisions to Include Peers with Physical Disabilities in Play. *Journal of Early Intervention, 32*(3), 163-177. DOI: 10.1177/1053815110371332
5. Dimitrova-Radojichikj, D. & Chichevska-Jovanova, N. (2018). Preschool children: attitudes toward children with disabilities. U M. Vantić-Tanjić i M. Nikolić (Ur.), Zbornik radova I dio „Unapređenje kvalitete života djece i mladih" (str.135-142). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.

6. Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel. J. S. (2017). Social Experiences of Children With Disabilities In Inclusive Portuguese Preschool Settings, *Journal of Early Intervention, 39*(1), 33-50. DOI:10.1177/10538151166 79414
7. Giagazoglou, P., & Papadaniil, M. (2018). Effects of a Storytelling Program with Drama Techniques to Understand and Accept Intellectual Disability in Students 6 - 7 Years Old. A Pilot Study. *Advances in Physical Education*, *8*(2), 224-237. DOI:10.4236/ape. 2018.82020
8. Hodkinson, A. (2007). Inclusive Education and the Cultural Representation of Disability and Disabled People: Recipe for Disaster or Catalyst for Change? An Examination of Non-Disabled Primary School Children's Attitudes to Children with Disabilities. *Research in Education, 77*(1), 56-76. DOI: 10.7227/RIE.77.5
9. Hong, S. J., Kwon, K. A., & Jeon, H. J. (2014). Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant Child Development, 23*(2), 170-193. DOI: 10.1002/icd.1826
10. Muratbegović, E. & Sućur Janjetović, V. (2013). *Etički kodeks istraživanja sa djecom i o djeci u Bosni i Hercegovini*. Tuzla: Repro Karić d.o.o.
11. Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixedmethod analysis. *Journal of Educational Psychology*, *98*(4), 807-823. DOI: 10.1037/0022-0663.98.4.807
12. Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), Carmichael's Manual of Child Psychology (pp. 703-732). New York: Wiley.
13. Trepanier-Street, M., Hong, S., Silverman, K., Reynolds Keefer, L., & Morris, T. L. (2011). Young Children with and without Disabilities: Perceptions of Peers with Physical Disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *3*(2), 117-128. Retrieved on 19th February 2020 from https://www.int-jecse.net/index.php/ ijecse/article/view/58
14. Van Hooser, K. N. (2009). *An investigation of preschool-aged children's perceptions of their peers with a disability* (Graduate Theses and Dissertations). Iowa: Iowa State University, Human Development and Family Studies.
15. Yazbeck, M., McVilly, K., & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disability: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies, 15*(2), 97-111. DOI: 10.1177/10442073040150020401
16. Yu, S. Y, Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2016). Measuring Young Children's Attitudes Toward Peers With Disabilities: Highlights From the Research. *Topics in Early Childhood Special Education,* XX(1X), 1-11. DOI: 10.1177/0271121412453175

VASPITAČ – NOSILAC KVALITETA VASPITNO – OBRAZOVNOG RADA

PRE-SCHOOL TEACHERS – AGENTS OF QUALITY IN PROCESS OF EDUCATION AND UPBRINGING

Mirjana M. STANKOVIĆ ĐORĐEVIĆ, Danijela R. VIDANOVIĆ, Emilija J. POPOVIĆ
Akademija tehničko-vaspitačkih strukovnih studija Niš, Pirot, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
Predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima značajno mesto u unapređivanju kvaliteta života dece ranog uzrasta. Vaspitači su prepoznati kao nosioci kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse. Rad analizira aktuelnu zakonsku regulativu u Republici Srbiji koja teži da prati savremena naučna dostignuća u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Savremeni sistemski pristup pojam kompetencija vaspitača shvata kao posedovanje teorijskih znanja, ali i znanja u praksi i znanja o praksi. Kompetentnost je „praktična teorija" koja se stiče u kontekstu specifičnog iskustva. Profesionalne kompetencije su ključni faktor obezbeđivanja kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse i podrške razvoju i saznavanju dece predškolskog uzrasta kroz tri područja: neposredni rad sa decom, razvijanje saradnje i zajednice učenja, razvijanje profesionalne prakse. Rad pruža pregled relevantnih istraživanja koja su se bavila kvalitetom vaspitno-obrazovnog rada sa fokusom na perspektivi vaspitača - samoproceni kvaliteta inicijalnog obrazovanja, mogućnosti stručnog usavršavanja, teškoća u realizaciji celoživotnog učenja, proceni potreba i oblika stručnog usavršavanja, posebno sa aspekta primene Novih osnova programa vaspitanja – Godine uzleta (48/18). Aktuelni programski dokumenti naglašavaju refleksivnu ulogu vaspitača, koji bi istraživanjem sopstvene prakse sagledavali proces promena, razvoja i napredovanja vaspitno-obrazovnog rada vrednovanjem ishoda prošle i aktuelne pedagoške prakse i u tom smislu treba uticati na svest vaspitača-praktičara o značaju kontinuiranog profesionalnog razvoja kao preduslova kvalitetnog vaspitno-obrazovnog rada i unapređivanja kvaliteta života dece ranog uzrasta.

Ključne reči: vaspitač, kompetencije, deca predškolskog uzrasta, kvalitet vaspitno-obrazovnog rada

ABSTRACT
Early childhood education and upbringing holds a significant place in the process of improving the quality of life of pre-school children. Pre-school teachers are recognised as agents of quality in the process of education and upbringing. The paper analyses the legislation of the Republic of Serbia which aims to keep-up-to-date with the modern scientific achievements in the field of education and upbringing. Contemporary systemic approach observes the notion of pre-school teachers´ competencies as possessing theoretical knowledge, as well as practical knowledge and knowledge of practice. Competence is *a practical theory* acquired in the context of one´s specific experience. Professional competencies are a key factor in securing the quality of educational practice and of the development and learning of pre-school children by addressing the following three domains – direct work with children, developing co-operation and learning communities, developing professional practice. The paper provides an overview of relevant research studies which deal with the quality of educational work by placing emphasis on pre-

school teachers´ perspectives – self-evaluation of the quality of initial education, the possibility of professional improvement, difficulties in implementing lifelong learning, assessment of needs and forms of professional development, especially from the standpoint of the New Pre-school Curriculum Framework– the Years of Ascent (48/18). The current programme documents emphasise the reflexive role of pre-school teachers whose part would be to monitor the changes, development and advancement of educational work by researching into their own practice and assessing the outcomes of the former and current pedagogical practice. In that respect one should raise the awareness of pre-school teachers/practitioners regarding the significance of a continuous professional development as a precondition for quality educational work and improved quality of life of pre-school children.

Key words: pre-school teacher, competencies, pre-school children, quality of education and upbringing

UVOD

Predškolski uzrast se smatra formativnim periodom, koji u najvećoj meri oblikuje i postavlja temelje sveukupnog razvoja deteta. U tom „formativnom periodu“ za dete značajnu ulogu ima porodica, ali, i sve više, predškolska ustanova i vaspitači. Unapređivanje kvaliteta života dece ranog uzrasta, prema sistemskoj teoriji (Bronfenbrener, 1996) podrazumeva angažman čitave društvene zajednice, ali, odgovornost, čini se, preteže na stranu profesionalca – vaspitača. Vaspitač u predškolskoj ustanovi „ima zadatak da ostvaruje i unapređuje vaspitno-obrazovni rad sa decom, a pretpostavke za to jesu njegove kompetencije koje stiče i dalje razvija tokom svog formalnog obrazovanja i daljeg usavršavanja” (Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 18/10). Profesionalne i ličnosne kompetencije vaspitača u velikoj meri određuju kvalitet vaspitno-obraovnog rada. Kvalitet nije objektivna datost, svojstvo koje postoji samo po sebi, već konstrukt koji razvijamo sa određenih društvenih, kulturnih i teorijskih polazišta u konkretnoj društvenoj praksi (Wudhead, 1996; prema Krnjaja & Breneselović Pavlović, 2013). Kvalitetno vaspitanje i obrazovanje treba da bude „učesnički i demokratski proces koji obuhvata različite grupe, uključujući i decu, roditelje i profesionalce koji rade sa decom (OECD, 2006).
Razmatranje unapređivanja kvaliteta podrazumeva dva pristupa – strukturalni, koji se odnosi na to kako je sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja osmišljen i organizovan i procesni pristup koji analizira vaspitno-obrazovnu praksu. Ovaj pristup kvalitetu se bazira na kontunuiranom profesionalnom razvoju vaspitača – celoživotnom učenju, koje podrazumeva individualne snage svakog od njih, kao i mentorski rad i obezbeđuje nezavisno donošenje odluka i pokretanje promena (Urban, Vandenbroeck, Peeters, Lazzari, & Van Laere, 2011). Vizija celoživotnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja zahteva prosvetnog radnika - vaspitača koji kritički da razmišlja, koji je osposobljen za promišljanje prakse sopstvenog rada praćenjem i analizom sopstvenih aktivnosti, dovođenjem u vezu sa teorijskim saznanjima, poređenjem sa dobrim primerima iz prakse, razradom ideja o mogućim promenama u sopstvenom radu i u načinu razvoja prakse, koji zna da obezbedi uslove za svakog vaspitanika, podstiče i podržava razvoj (Hebib, 2014). Profesionalni razvoj se sagledava kao složen i dugoročan proces usmeren na kontinuirano usavršavanje novih perspektiva koje doprinose kvalitetnijem vaspitnom radu. Taj proces podrazumeva

razvoj osobe unutar njene profesionalne uloge i uključuje formalno i neformalno iskustvo, kao i samoevaluaciju i samorefleksiju.

PROMENE U SHVATANJU KOMPETENCIJA I PROFESIONALNOG RAZVOJA VASPITAČA

Promene mogu biti različitog karaktera, dubine i oblika i najčešće se označavaju kao reforma škole ili reforma obrazovanja. Pojam reforme obrazovanja je teško definisati, pre svega zato što su reforme pojave koje imaju različite uzroke, obime i ciljeve. U uslovima kada se odvija radikalan preobražaj društva, reforma školstva predstavlja vid institucionalizacije tog preobražaja, međutim, napori mogu da se povezuju i sa ukupnim tendencijama za promenom društva ili mogu biti pokušaj da se neki društveni problemi otklone i prevaziđu samo korekcijama unutar školskog sistema (Trnavac, 2005). Obično nove pokušaje da se sistem obrazovanja usavrši i učini kvalitetnijim prati i nova stručna terminologija, koja vrlo brzo prodire u vokabular struke. Tako se umesto termina program u novije vreme koristi termin kurikulum, umesto saradnje – partnerstvo, umesto učešća – participacija, umesto grupne aktivnosti i timski rad i učenje, koristi se termin radioničarski rad itd. Jedan od dosta korišćenih termina kada je u pitanju profesionalni razvoj i stručno usavršavanje je termin *kompetentnost*. Pre upotrebe tog pojma obično su se koristili termini kao što su, veštine, znanja, stavovi, sposobnosti i sl. Pojam kompetencije, prvi put se pojavljuje u radu harvardskog psihologa Roberta Vajta 1959. godine (White, 1959). Kompetencije su po njegovom shvatanju, u bliskoj vezi sa motivacijom, osećajem efikasnosti, spoznajom itd., a ne sa pukim nagonima individue. Koncept kompetencije, je prvo definisan i određen u psihologiji, a zatim u oblasti menadžmenta, poslovanja i upravljanja. Kompetencije za posao predstavljaju „karakteristiku osobe koja može biti motiv, osobina, veština, aspekt slike o sebi, društvene uloge ili korpus znanja koji osoba koristi (Boyetzis, 1982, pp. 21). Praveći razliku između kompetencija i kompetentnosti Breneselović (2014) navodi dva pristupa u shvatanju ovog pojma: *tehnokratski i sistemski*. Prvi pristup (tehnokratski) podrazumeva stav da jedna ličnost poseduje određeni korpus znanja, veština i stavova, ali i umenja primene u praksi gde se inače deluje. Ovako shvaćene kompetencije oslanjaju se na stav da vaspitač deluje u skladu sa zahtevima koji dolaze od spolja, a pritom se gubi iz vida sam vaspitač i kontekst u kome deluje. U ovom pristupu lista kompetencija postaje samo novo ime za fragmentarna znanja i veštine koje su kompetencije trebale da zamene. U ovom slučaju menja se samo termin. Sistemski pristup ili diskurs kompetentnosti, zasniva se na prepoznavanju različitih vrsta znanja neophodnih za praksu. Tako pored znanja za praksu koja su teorijska, postoje i znanja u praksi i znanja o praksi. Kompetentnost nije zbir pojedinačnih znanja, veština i uverenja, već praktična mudrost ili praktična teorija, a stiče se u kontekstu specifičnog iskustva. Iz ovog koncepta proizilazi da je suština profesionalizma prosvetnog radnika (vaspitača) da deluje autonomno i da preuzima odgovornost za svoje akcije i vlastito učenje. Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja (Sl. glasnik R. Srbije, 88/17 i 27/18), se poziva na sistemski pristup u shvatanju onoga što su kompetencije vaspitača, jer se navodi sledeće: „Biti kompetentan je više od zbira pojedinih kompetencija kao niza izdvojenih veština i znanja o nečemu što pojedinac mora da poseduje da bi

uspešno obavljao određene zadatke. Kompetentan vaspitač je profesionalan u svom radu, što podrazumeva autonomno i odgovorno delovanje u skladu sa etičkom prirodom prakse vaspitača i kompleksno, dinamičnom i kontekstualno uslovljenom praksom vaspitanja. Kompetentnost vaspitača se zasniva na kreativnoj primeni i preispitivanju stručnih znanja, umenja i vrednosti u promenljivom društvenom i vaspitnom kontekstu. Razvijanje kompetencija je proces za koji nije odgovoran samo vaspitač, već zahteva sistemski pristup kojim se takav proces podržava". Kompetentnost vaspitača je u ovom dokumentu određena kroz tri područja: 1. neposredni rad sa decom; 2. razvijanje saradnje i zajednice učenja; 3. razvijanje profesionalne prakse. Svako područje kompetentnosti konkretizovano je kroz više kompetencija koje su date u dimenzijama znanja, umenja i vrednosti. Ono što bi svakako trebalo dalje uraditi, je sagledavanje kompatibilnosti ovog dokumenta i najnovijeg Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (48/18), kao i sadržaja Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora (ZUOV) za poslednji trogodišnji period. Ova analiza bi svakako dala bolji uvid u to koliko je ovako shvaćeni profesionalni razvoj vaspitača, zaista i sistemski podržan. Novi standardi kompetencija za profesiju vaspitača zagovaraju horizontalno učenje jer se profesionalno iskustvo (kao kreativna primena i preispitivanje stručnih znanja) posebno vrednuje i postavlja kao bitan cilj profesionalnog razvoja. Uslovi tržišne konkurencije zahtevaju da se podigne kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa obezbeđivanjem kompetentnih vaspitača koji će vaspitavati decu za život u savremenom društvu. Od vaspitača se zahteva kompetentnost – znanja, umenja i vrednosti u neposrednom radu sa decom, razvijanje saradnje i zajednice učenja i razvijanje profesionalne prakse (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja, Sl. glasnik R. Srbije, 27/18, Pravilnik o stručnom usavršavanju vaspitača, Sl. glasnik R. Srbije, 81/17). Ovaj kompleksan mozaik različitih kompetencija zahteva od vaspitača permanentnost stručnog usavršavanja. Ujedno Pravilnik o stručnom usavršavanju (Sl. glasnik R. Srbije, 81/17) prepoznaje kao oblike stručnog usavršavanja – programe stručnog usavršavanja i stručne skupove – kongrese, sabore, susrete, dane, konferencije, savetovanje, simpozijume, okrugle stolove, tribine, letnje i zimske škole, stručna i studijska putovanja. Vaspitač ima pravo i dužnost da svake godine učestvuje u ostvarivanju različitih oblika stručnog usavršavanja u ustanovi i da to prikaže, prisustvuje aktivnostima, održi uglednu aktivnost, drži radionicu, učestvuje u istraživanjima, projektima, programima od nacionalnog značaja, programima ogleda, model cetrima, planiranju i ostvarivanju oblika stručnog usavršavanja u okviru ustanove, u skladu sa potrebama zaposlenih (čl. 22, Pravilnik o stručnom usavršavanju vaspitača, Sl. glasnik R. Srbije, 81/17). U toku pet godina vaspitač je dužan da ostvari najmanje 100 bodova različitih oblika stručnog usavršavanja, a najmanje 80 bodova iz odobrenih programa stručnog usavršavanja. Nove osnove programa vaspitanja u Republici Srbiji (Sl. glasnik R. Srbije, 48/18) – godine uzleta „afirmišu profesiju vaspitača kao jedinstvenu profesiju u odnosu na druge, etičku i refleksivnu po svojoj suštini, koja se zasniva na složenim i osobenim komepetencijama" (str. 4). Sociokulturna teorija i poststrukturalizam čine polaziše Osnova programa – „program je fleksibilni okvir kojim se postavljaju osnovne vrednosti i načela koja se konkretizuju u specifičnom

kontekstu kroz eksperimentisanje i inovacije. Razvijanje kurikuluma je društvena praksa zasnovana na zajedničkom učešću, višeperspektivnosti i kolaboraciji“ (isto, str. 9). Jedan od značajnih ciljeva Osnova programa je „da se svi koji se bave predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem povezuju u istraživačku zajednicu koja kroz istraživanja i uzjamnu podršku gradi kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja“ (isto, str. 13). Vrtić kao prostor refleksivne prakse podrazumeva, između ostalog, „razvijanje refleksivnog pristupa praksi, kroz stalno preispitivanje teorijskih i vlastitih polazišta i sopstvene prakse u dijalogu sa kolegama, porodicom i decom; pokretanje zajedničkih istraživanja, profesionalno usavršavanje radi osposobljavanja za istraživanje i kritičko preispitivanje u pravcu kontinuiranih promena, učenja i razvoja“ (isto, str. 11). Profesionalna uloga vaspitača se realizuje kroz četiri područja – područje neposrednog rada sa decom; razvijanja programa, profesionalnog javnog delovanja i područje profesionalnog razvoja. Profesionalni razvoj se sagledava kroz refleksivnu praksu, horizontalno učenje, povezivanje, stručno usavršavanje. Profesionalni razvoj podrazumeva potrebu stalnog učenja i nadograđivanja odgovora na pitanje šta znači biti dobar vaspitač i šta je dobar program i realizuje se kroz razumevanje koncepcijskih postavki Osnova programa (48/18) i njegovog povezivanja sa vlastitom praksom, uz stalno preispitivanje i promišljanje, učešće u razvijanju refleksivne prakse u vrtiću, kritičko preispitivanje, povezivanje sa kolegama, učešće u razvojnim projektima, kao i stručno usavršavanje koje je relevantno za razvijanje refleksivne prakse i profesionalno osnaživanje.

KAKO VASPITAČI VIDE SVOJU PROFESIONALNU ULOGU

Profesionalna uloga vaspitača predstavlja jedan od ključnih činilaca i snaga razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja. Vaspitači svoju profesionalnu ulogu stiču i razvijaju najpre tokom inicijalnog obrazovanja, zatim uvođenjem u rad kroz pripravnički staž i u sistemu stalnog stručnog usavršavanja. Sistemom stalnog stručnog usavršavanja obezbeđuju se uslovi da se vaspitačima omogući sticanje novih i usavršavanje postojećih kompetencija važnih za unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada.
Istraživanje Stanković-Đorđević iz 2009. godine „Obrazovanje vaspitača – iskustva i perspektive“ imalo je za cilj da ispita stavove vaspitača prema svom inicijalnom obrazovanju na školama za obrazovanje vaspitača radi progresivnih promena vaspitno-obrazovne prakse. Uzorak su činili vaspitači Pirotskog okruga (opštine Pirot, Bela Palanka, Dimitrovgrad, Babušnica) - ukupno 91. Tokom istraživanja se došlo do sledećih rezultata: Vaspitači prepoznaju ograničenja u didaktičko-metodičkoj pripremljenosti za poziv; Prisutan je osećaj nedovoljne interpersonalne i personalne kompetentnosti za poziv; Vaspitači ukazuju na nepovezanost programa studija za vaspitače i programa vaspitno-obrazovnih ustanova; Saradnja škola za vaspitače i predškolskih ustanova nije na zadovoljavajućem nivou. Autorka zaključuje da su rezultati istraživanja proistekli iz određenih slabosti inicijalnog obrazovanja vaspitača: 1. koncepcija i način studija su u suštini tradiconalni, a deklarativno zasnovani na principima Bolonjske deklaracije, 2. studenti imaju male mogućnosti da sami kreiraju svoj profesionalni profil, 3. predmeti na studijama nisu suštinski povezani, 4. postoji mala povezanost teorijskih sadržaja i metodika sa potrebama aktualne prakse, 5. studije

za vaspitače su relativno zatvorene po pitanju vertikalne prohodnosti - prepreke u akademskom napredovanju diplomiranih vaspitača.
Pavlović-Breneselović i Krnjaja (2012) su istraživale mišljenje vaspitača o profesionalnom usavršavanju – šta vaspitači prepoznaju kao oblike stručnog usavršavanja, u koje oblike su uključeni i kako procenjuju doprinos pojedinih oblika promeni i razvoju prakse. U istraživanju je korišćena tehnika anketiranja primenom upitnika koji sadrži pitanja zatvorenog i otvorenog tipa i skale procene (ukupno 11). Upitnik je popunilo 130 vaspitača iz dečjih vrtića širom Srbije, izabranih po principu slučajnog uzorka. Rezultati istraživanja su pokazali da ispitivani vaspitači kao diminantan oblik stručnog usavršavanja prepozaju stručne seminare, pri tom ističu korisnost seminara za profesionalni rad i lični razvoj, dok izbor seminara zavisi od ustanove, teme koju obrađuje, a manje od cene, mesta održavanja, autora seminara i sl., najmanji broj vaspitača je istakao značaj preporuke kolega. Većina vaspitača uspešnim ocenjuje onaj seminar koji nudi gotova rešenja koja se mogu primeniti u praksi, zatim onaj koji odgovara potrebama prakse, koji je zanimljiv, a najmanji broj se odlučuje prema doprinosu ličnom razvoju. Ovo govori o tome da vaspitači smatraju da seminari imaju delotvrnost na njihov rad po sebi, a manje ističu neophodnost podrške seminarima putem konsultacija sa autorima, razmene iskustava sa ostalim učesnicima, dodatnu literaturu, istraživanja, praktične zadatke, prezentovanje iskustava. Vaspitači visoko procenjuju doprinos različitih oblika istraživanja praktičara i seminara profesionalnom usavršavanju, a potom rad u oglednom vrtiću, učešće na stručnim skupovima. Kao oblik koji najmanje doprinosi profesionalnom usavršavanju izdvaja se mentorstvo. Vaspitači ističu zahtev za višim bodovanjem oblika stručnog usavršavanja poput tribina, okruglih stolova, sabora, uglednih aktivnosti i slično. Autorke metaforom razboja čiji su „čavli“ sistemske promene, vaspitač kao refleksivni praktičar, zajednica učenja i partnerstvo, polazeći od sistemsko-konstruktivističkog shvatanja, profesionalno učenje i razvoj tumače kao dinamički koncept stalnog preispitivanja i traženja strategija kako podržati profesionalni razvoj praktičara, pri čemu se svi nosioci u tom konceptu istovremeno restrukturiraju i razvijaju u odnosu na svoje pozicije i uloge, kao i odnose koje grade sa drugima.
Udruženje vaspitača Vojvodine (2016) je sprovelo istraživanje čiji je cilj bio sagledavanje teškoća u realizovanju stručnog usavršavanja – kako stručno usavršavanje staviti u funkciju unapređivanja rada u vrtiću. U istraživanju su učestvovali vaspitači iz većine ustanova u Vojvodini. Zaključci istraživanja su nametnuli kao značajna sledeća pitanja: pitanje motivacije i načina izbora seminara koje će pohađati vaspitači; načina obezbeđivanja finansijskih sredstava kao i pitanje cene samih programa, a u cilju da svi koji imaju potrebu za pojedinim programima to mogu i da ostvare; pitanje vremena i načina održavanja obuka (da budu u duhu mogućnosti i potreba samih ustanova i zaposlenih, a ne nametnuti spolja); pitanje sistematičnijeg procesa od obuke - realizacije do vrednovanja na nivou ustanove; pitanje motivacije, odnosno načina i mogućnosti vrednovanja u situacijama dobre povezanosti/umreženosti između obuka (stečenih saznanja i veština) i same prakse (kako bi se ona unapredila). Predlog je organizovati drugačiji sistem stručnog usavršavanja u kome treba da: polaznik stručnog usavršavanja ima koristi od usavršavanja, da stiče znanja i veštine koje će mu koristiti u radu sa decom, da se ne gleda kvantitativno stručno usavršavanje i broje sati već koliko je učesnik obuke osposobljen da primeni inovaciju u praksi; da se obezbedi

sistem motivacije kojim će, u zavisnosti od broja pohađanih programa i primenjenih u praksi u određenom vremenskom periodu, vaspitač biti za to i adekvatno nagrađen (ili sankcionisan); da se menjaju kriterijumi za akreditaciju seminara naročito u delu načina realizacije - pokazalo se da svi seminari liče jedan na drugi u smislu toka aktivnosti, treba da postoji veća povezanost teorije i prakse; realizatori bez iskustva u neposrednom izvođenju obuka treba da imaju dokaz o pohađanoj obuci za trenere, odnosno edukatore.

Istraživanje ZUOV Beograd (2017) „Procena potreba zaposlenih u obrazovanju za unapređivanje sistema stalnog stručnog usavršavanja – vaspitači predškolskih ustanova“ za uzorak je imalo 1.537 vaspitača iz različitih mesta Srbije koji su odgovarali na pitanja iz upitnika, ali i učestvovali u fokus-grupama. Oblasti ispitivanja su bile – planiranje stručnog usavršavanja u ustanovi, planiranje sopstvenog stručnog usavršavanja, doprinos različitih oblika stručnog usavršavanja i primena naučenog na stručnom usavršavanju (teškoće i podrška). Skoro svi ispitivani vaspitači su potvrdili da su učestvovali u stručnom usavršavanju u okviru ustanove, većina vaspitača zna ko planira i kako se planira stručno usavršavanje, potvrđuju da imaju uticaj na izbor tema usavršavanja, a planovi stručnog usavršavanja ustanova, procenjuju vaspitači, uglavnom se ostvaruju. Kada je u pitanju planiranje sopstvenog stručnog usavršavanja, vaspitači navode da kao kriterijum uzimaju u obzir potrebe dece, samoprocenu kompetencija, probleme na koje najčešće nailaze u radu, inovacije, preporuke kolega, rezultate samovrednovanja ustanove koje dovode u vezu sa sopstvenim radom, prioritete iz razvojnog plana ustanove, broj obaveznih sati stručnog usavršavanja itd. Analiza doprinosa različitih oblika stručnog usavršavanja pokazala je da najvišu ocenu vaspitači daju organizovanim razmenama sa kolegama, zatim sledi čitanje stručne literature, neformalne razmene iskustava, znanja i ideja sa kolegama, ugledne aktivnosti, stručni skupovi, obuke/seminari iz Kataloga ZUOV-a, prisustvo prezentaciji kolega, rad uz mentora, obuke/seminari koje je ministar rešenjem odobrio, mentorski rad sa pripravnikom itd. Kada se razmatraju efekti stručnog usavršavanja, najveći broj ispitanika navodi da nije imao problema u primeni naučenog, a što se vidova podrške u primeni naučenog tiče – najveći broj vaspitača smatra da samostalno odlučuju kako će primeniti naučeno, navode pomoć stručne službe, potrebu obezbeđivanja materijalno-tehničkih uslova potrebnih za primenu naučenog, javne pohvale vaspitačima koji inoviraju svoj rad zahvaljujući stručnom usavršavanju itd. Vaspitači imaju određena očekivanja od ZUOV-a, Ministarstva prosvete – materijalne prirode i vezano za izbor program stručnog usavršavanja za Katalog stručnog usavršavanja, od autora programa stručnog usavršavanja – kvalitetnije prenošenje znanja, odgovore na konkretna pitanja, ukazivanje na greške, nuđenje inovacija u radu. Vaspitači procenjuju kao oblasti u kojima im je najpotrebnije stručno usavršavanje rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, praćenje razvoja, rad sa roditeljima, psihofizički razvoj, informatičke tehnologije, vaspitni rad, metodika vaspitnog rada, didaktičko-metodička znanja i veštine itd. Preporuke za unapređivanje planiranja stručnog usavršavanja koje proističu iz ovog istraživanja su: jačati ustanove u pronalaženju načina da oni koji planiraju stručno usavršavanje u ustanovi, više uzimaju u obzir potrebe zaposlenih; osnaživati ustanove kako bi poboljšali načine informisanja u ustanovi povodom planiranja stručnog usavršavanja; preispitati značaj spoljašnjeg vrednovanja ustanove, kako bi se više uzimao u obzir pri planiranju stručnog usavršavanja; regulisati finansiranje

stručnog usavršavanja, jer pri izboru tema i oblika se dešava da su ključni kriterijum finansijska sredstva; preispitati značaj povratne informacije direktora i stručnih saradnika o radu vaspitača i spoljašnjeg vrednovanja ustanova, kako bi ih zaposleni pri planiranju sopstvenog stručnog usavršavanja uzimali u obzir. Doprinos različitih oblika stručnog usavršavanja: Vaspitači ističu značaj razmene sa kolegama (mentorski rad, organizovana i neformalna razmena iskustava, znanja i ideja sa kolegama) i čitanje stručne literature. Preporuke u vezi sa doprinosom različitih oblika stručnog usavršavanja: sistemski podržati ulogu razmene među kolegama (formalnu, neformalnu, mentorstvo) kao oblik usavršavanja koji je zaposlenima najznačajniji, kao i korišćenje literature.

Istraživanje Panić (2017) imalo je za cilj da se sagledaju samoprocene kompetencija vaspitača i studenata budućih vaspitača. Korišćen je modifikovani Upitnik za samoprocenu kompetencija nastavnika (ZUOV). Ponuđene su tri oblasti za samoprocenu kompetencija - Kompetencije za poučavanje i učenje, Kompetencije za podršku razvoju ličnosti deteta i Kompetencije za komunikaciju i saradnju. Ispitanici su procenjivali i sopstvenu osnaženost za rad u različitim oblastima delatnosti vaspitača i za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. Uzorak istraživanja je činilo 190 ispitanika: 81 (42,6%) student završne godine Visoke strukovne škole za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmijum i 109 (57,4%) vaspitača PU „Pčelica“, Sremska Mitrovica. Rezultati istraživanja su pokazali statistički značajne razlike u samoproceni kompetencija za oblast poučavanja i učenja i podrške razvoju ličnosti deteta – vaspitači ove svoje kompetencije procenjuju višim u odnosu na studente – buduće vaspitače. Dalja analiza rezultata je ukazala da studenti apostrofiraju značaj školovanja i školskih znanja (posebno u oblasti rada sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška), što ukazuje da iskustvo i primena teorijski stečenih znanja u velikoj meri utiče na samoprocenu kompetencija, ali i na potrebu uvođenja savremenih kurikuluma i stručnog usavršavanja koji su u skladu sa izazovima u radu savremenog vaspitača.

Dedaj (2017) se u svom istraživanju bavila ispitivanjem samoprocene profesionalnih kompetencija budućih vaspitača, a u funkciji razmatranja uloge inicijalnog obrazovanja i daljeg stručnog usavršavanja. Profesionalne kompetencije autorka definiše kao dinamičnu kombinaciju znanja, kognitivnih i praktičnih veština, kao i stavova i vrednosti koje vaspitač ume da koristi u različitim profesionalnim kontekstima. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 104 studenta treće godine studija na smeru Vaspitač dece predškolskog uzrasta u Visokoj školi za vaspitače i poslovne informatičare - Sirimijum iz Sremske Mitrovice koji su odgovorili na, za ovo istraživanje pripremljenu skalu procene, koja je sadržala 38 ajtema, sa sledećim subskalama – profesionalna znanja, profesionalne veštine i lični potencijali pojedinca. Analiza rezultata je pokazala da studenti visoko vrednuju profesionalna znanja stečena tokom studiranja, uviđaju značaj sticanja metodičkih veština i veština vrednovanja/samovrednovanja i naučno-istraživačkog rada, kao i korišćenja informacione i komunikacione tehnologije u obrazovanju. Značajan je podatak da budući vaspitači – njih 62,5% smatra da ne vlada veštinom planiranja sopstvenog profesionalnog razvoja. S obzirom na to da inicijalno obrazovanje treba da bude komplementarno sa kasnijim profesionalnim razvojem čineći zajedno celoživotno učenje, pedagoške implikacije ovog istraživanja se odnose na neophodnost

unapređivanja inicijalnog obrazovanja vaspitača u funkciji razvoja i osnaživanja profesionalnih kompetencija potrebnih za ostvarivanje profesionalne uloge vaspitača. Udruženje vaspitača Vojvodine uz podršku Pedagoškog zavoda Vojvodine, Školske uprave Novi Sad i Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad (2018) je sprovelo istraživanje na nivou fokus grupa čije je cilj bio da se dobiju informacije o stavovima, motivaciji i informisanosti vaspitača o uvođenju promena u sopstvenu praksu i sagledaju potrebe vaspitača vezane za ulogu Udruženja vaspitača u implementaciji Novih osnova programa – Godine uzleta i stručnog usavršavanja. Analiza rezultata je pokazala da vaspitači od Udruženja očekuju razmenu iskustava u vezi primene Pravilnika stručnog usavršavanja u okviru fokus grupa, obuke i rad u malim grupama u kojima bi mogli da razmenjuju iskustva sa koleginicama koje pilotiraju Nove osnove i koje će primenjivati Nove osnove, obuke u projektnom pristupu učenju, u fizičkoj sredini, „inkluziji“, u projektnom planiranju, dokumentovanju, obuke u horizontalnom učenju, razmenu primera dobre prakse. Zaključak je da vaspitači smatraju da je potrebno osmisliti nove aktivnosti i modele za komunikaciju među vaspitačima i na nivou vaspitač – stručni saradnik i vaspitač – udruženje vaspitača, kako bi se povećala informisanost, kao i motivacija i spremnost vaspitača za praćenje promena i njihovo implementiranje u neposrednu praksu.

ZAKLJUČAK

Tema kvaliteta u obrazovanju, sveprisutna je poslednje decenije dvadesetog, kao i početkom dvadeset prvog veka. Mnoštvo naučnih i stručnih radova i dokumenata različitih obrazovnih politika posvećeno je pitanju i problemima kvaliteta. U literaturi postoji opšta saglasnost da je kvalitet kompleksan i višeznačan pojam koji prati razgranata pojmovno-terminološka mreža različitih definicija i koncepata, različitih perspektiva, dimenzija i indikatora. Jedno od mogućih viđenja jeste sagledavanje kvaliteta kao kulture i procesa transformacije pedagoške prakse, sistemsko postignuće za čije je razvijanje neophodna određena procedura (obezbeđenje kvaliteta, podrška razvoju kvaliteta). Kada se govori o dimenzijama podrške razvoju kvaliteta, između ostalih, značajno mesto pripada profesionalnom razvoju i usavršavanju praktičara. Brojna istraživanja pokazuju da promene inicirane u institucijama od strane onih koji se neposredno bave pedagoškim radom, više doprinose uspostavljanju i razvijanju kvaliteta, u odnosu na one koje su rezultat spoljašnje intervencije. U tom smislu, obrazovanje i profesionalni razvoj vaspitača smatra se ključnim pitanjem i uslovom koji direktno utiče na implementaciju i primenu reformskih zahvata na području vaspitanja i obrazovanja. Mnogi autori koji se bave procenom potrebnih profesionalnih kompetencija koje bi vaspitač trebalo da razvije tokom inicijalnog obrazovanja i kasnijeg celoživotnog učenja, ističu nužnost njihovog holističkog promišljanja u domenu pedagoških, psiholoških, metodičkih, socijalnih i drugih znanja, sposobnosti i veština. Ako vaspitač ne poseduje široke, a istovremeno i specifične kompetencije potrebne za razvijanje ovog područja društvene delatnosti, ne može biti adekvatna podrška razvoju kvaliteta u obrazovanju. Savremeni zahtevi društva, menjaju i odnos prema kompetencijama koje završetkom formalnog školovanja mora imati svaki vaspitač, a koje su neophodne za kvalitetno obavljanje njegove profesionalne uloge. Istovremeno, važno je još u procesu inicijalnog obrazovanja

razvijati svest i navike celoživotnog učenja, kao i razvijati uverenja o neophodnosti razvoja sposobnosti učenja i preuzimanja odgovornosti za sopstveno učenje i napredovanje. Sve ovo, treba da prati i odgovarajući sistem daljeg kontinuiranog profesionalnog napredovanja. Programski dokumenti novijeg datuma (Godine uzleta, 48/18), više nego svi prethodni, insistiraju na refleksivnoj ulozi vaspitača. Istraživanja praktičara smatraju se integralnim delom njihovog profesionalnog razvoja i odnose se na proces promena, razvoja i napredovanja vaspitno-obrazovne prakse. Ovakav pristup omogućava vrednovanje ishoda prošle i aktuelne pedagoške prakse. Znanja o tome kako učiti, istraživati i upoznavati vaspitno-obrazovnu praksu, ulazi u korpus kritičke refleksije o onome šta se radi i kako se radi, jer je mnogo važnije za uspostavljanje tzv. *društva znanja* znati kako približiti, graditi i razvijati znanje, nego ga nuditi u formi različitih informacijskih paketa, naročito ako se ima u vidu da je jedna od osnovnih profesionalnih odgovornosti vaspitača građenje realnog - kontekstualnog kurikuluma na nivou vaspitne grupe, što zahteva niz drugih kompetencija važnih za podršku kvaliteta u onom delu koji se tiče razvijanja programa. Kvalitet obrazovanja i profesionalni razvoj nalaze se u međusobno zavisnom odnosu, kvalitet obrazovanja utiče na aktuelni profesionalni razvoj, ali putem dispozicija, pre svega stavova prema profesionalnom razvoju i onome što predstavlja koncept celoživotnog učenja. Nema sumnje da kvalitet učenja tokom formalnog obrazovanja, utiče na kasniju motivaciju, učestalost, kvalitet i odabir različitih oblika i načina profesionalnog razvoja vaspitača. Zato je značajno naglasiti razliku između tradicionalnog, formalnog i neformalnog, kao i povremenog usavršavanja praktičara, od kontinuiranog profesionalnog učenja koje je zasnovano na istraživanju. Profesionalni razvoj vaspitača sve se manje zasniva na tehničko-racionalnoj paradigmi učenja koja se temelji na učenju i uvežbavanju pojedinih postupaka ili strategija, a sve više na integrisanoj - holističkoj paradigmi. Imajući u vidu ishode programa za obrazovanje vaspitača u školama za vaspitače u Republici Srbiji, vaspitači po završetku inicijalnog obrazovanja raspolažu adekvatnim kompetencijama potrebnim za ovo područje društvene delatnosti. Kako će se te kompetencije ovaplotiti u neposrednoj praksi, u velikoj meri zavisi od društvene podrške (na mikro i makro nivou) koja se daje vaspitačima. Važno je sve manje kontrolisati ih „od spolja“ i po kriterijumima koji samo deklarativno imaju u vidu dobrobit deteta, a sve više davati vaspitačima mogućnosti i izbor da samostalno istražuju, kontrolišu efekte rada i da se kontinuirano usavršavaju u svom pozivu. Napredovanje putem refleksivne prakse, na taj način, podržava uspostavljanje i razvijanje kvaliteta delatnika u predškolskoj praksi kao nosilaca vaspitno-obrazovnog rada.

LITERATURA

1. Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York, NY: John Wiley and Sons.
2. Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti pristupi profesionalizam vaspitača. Preuzeto 3. marta 2020. sa https://www.researchgate.net/publication/275038628_Kompetencije_ili_kompetentnost_razliciti_diskursi_profesionalizma_vaspitaca
3. Bronfenbrener, J. (1996). *Ekologija ljuskog razvoja*. Beograd: ZUOV.

4. Dedaj, M. (2017). Profesionalne kompetencije budućih vaspitača. U D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja & T. Panić (Ur.), Zbornik abstrakata I Međunarodne i naučno-stručne konferencije „ Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača – stanje i perspektive“. (str. 59-60). Sremska Mitrovica: VŠSS za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum.
5. Hargeaves, A., & Fullan, M.(1992). *Understandig Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
6. Hebib, E. (2014). Samoevaluacija univerzitetskih nastavnika. *Pedagogija, 3*, 329-340.
7. Krnjaja, Ž., & Breneselović Pavlović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet* (knjiga prva). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
8. OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
9. Panić, T. (2017). Samoprocene kopetencija vaspitača i studenata budućuh vaspitača – sličnosti i razlike. U D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja & T. Panić (Ur.), Zbornik abstrakata I Međunarodne i naučno-stručne konferencije „ Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača – stanje i perspektive“. (str. 15-16). Sremska Mitrovica: VŠSS za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum.
10. Pavlović-Breneselović, D., & Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studij*e. 1/12, 145 – 162.
11. Sl. glasnik R Srbije - Prosvetni glasnik (2018). Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“. 48/18.
12. Sl. glasnik R Srbije (2017). Pravilnik o stručnom usavršavanju i napredovanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. 81/17.
13. Sl. glasnik R Srbije (2018). Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. 48/18.
14. Sl. glasnik R Srbije (2018). Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja. 16/18.
15. Stanković – Đorđević, M. (2009). Kompetencije vaspitača i načini aktivnog učenja na predškolskom uzrastu. U Međunarodna naučno-stručna konferencija „Obrazovno-vaspitni procesi u predškolstvu“, Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
16. Udruženje vaspitača Vojvodine (2016). *Stručno usavršavanje iz ugla vaspitača* (neobjavljen rad).
17. Udruženje vaspitača Vojvodine, Pedagoški zavod Vojvodine, Školska uprava Novi Sad i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad (2018). Deo izveštaja fokus grupa.
18. Urban, M. Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., &Van Laere, K. (2011). *Co Re: Competence Requirements in Early Cihldhood Education and Care*. European Commision: DG Education and Culture.
19. Vlada Repubike Srbije (2010). Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Sl. glasnik R Srbije 18/10.
20. ZUOV Beograd (2017). Procena potreba zaposlenih u obrazovanju za unapređivanje sistema stalnog stručnog usavršavanja – vaspitači predškolskih ustanova (neobjavljen rad).

THE QUALITY OF MUSICAL GENRES IN THE CONTEXT OF ART

КВАЛИТЕТ МУЗИЧКИХ ЖАНРОВА У КОНТЕКСТУ УМЕТНОСТИ

Ivan LEŠNIK
Faculty of Education, University of Primorska, Koper, Slovenia

Original scientific paper

ABSTRACT
Appropriate music education is an important part of aesthetic and artistic education that influences the overall development of a child's personality. The sound environment is saturated with many acoustic stimuli, manytimes resulting in passive musical perception. The article presents the basics of the teacher's musical value system, which is a prerequisite for the proper selection of quality music content and affects the quality of music teaching based on relevant musical activities, motivation, methods and forms of work. Thus, the quality of music teaching depends entirely on the musical competences of the teacher who is a role model to the students. The demonstration and imitation method creates a certain musical interaction between the teacher and the students, which is the basis for the optimal musical development of the students. The discourse on the inclusion of popular but often controversial media music content that students listen to outside school is very topical today. We need to be aware that listening to, performing and creating properly selected music content not only influences the musical development, but also the aesthetic, moral, physical and intellectual development of the child, which directly affects the creation of musical taste, judgment and perception of musical values and understanding the universality of musical art. Choosing content of dubious quality leads to musical passivity and misunderstanding of the art of music. The article examines the attitudes of teachers and students toward different types of music. We are interested in the musical methods used by teachers in connection with musical activities, as well as the musical value system of teachers and their musical professional and didactic competencies.

Key words: musical value system, musical competences, popular music, genres of music, musical activities, attitude toward the art of music

САЖЕТАК
Одговарајућа музичка едукација важан је део естетског и уметничког образовања који утиче на целокупни развој дечије личности. Звучно окружење је испуњено многим акустичким импулсима, који много пута резултирају пасивном музичком перцепцијом. У чланку су представљене основе система музичке вредности наставника, што је предуслов за правилан избор квалитетног музичког садржаја и утиче на квалитет наставе музике на основу релевантних музичких активности, мотивације, метода и облика рада. Дакле, квалитет наставе музике у потпуности зависи од музичких компетенција наставника који је ученицима узор. Начин демонстрације и имитације ствара одређену музичку интеракцију између наставника и ученика, што је основа за оптимални музички развој ученика. Дискурс о укључивању популарног, али често контроверзног медијског музичког садржаја који ученици слушају ван школе данас је веома актуелан. Морамо

бити свесни да слушање, извођење и креирање правилно одабраних музичких садржаја не утиче само на музички развој, већ и на естетски, морални, физички и интелектуални развој детета, што директно утиче на стварање музичког укуса, просуђивања и перцепције музичких вредности и разумевања универзалности музичке уметности. Избор садржаја сумњивог квалитета доводи до музичке пасивности и неразумевања музичке уметности. У чланку се испитује став наставника и ученика према различитим врстама музике. Занимају нас музичке методе које наставници користе у вези са музичким активностима, као и систем музичке вредности наставника и њихове музичке професионалне и дидактичке компетенције.

Кључне речи: музички систем вредности, музичке компетенције, популарна музика, музички жанрови, музичке активности, однос према музици

INTRODUCTION

The notion of modernity is linked to the recent or the present. This means knowing and understanding the new art streams and norms of the present time (Bajec, 1985). In the second half of the 20th century, the development of various technologies through the media brought diverse music to all people regardless of habitat and enabled them to get to know it, thereby indirectly influencing the aesthetics of the art of music and creating the musical taste of the individual and society as a whole.

The concept of quality music content is often different and often depends on music and general education. Educated musicians perceive quality music such as that resulting from the Western European musical tradition and following the latest imcontemporary stylistic currents. Most young understand the contemporary music and the music in general, usually as an entertainment or popular music. A survey conducted in 2001 shows that most young people equate contemporary music with entertainment music. The criteria for such ranking were, in particular, the popularity, topicality, engagement of texts and time of origin. As the most important criteria for the assessment emerged, however, the use of popular music (Črčinovič-Rozman, 2001).

Musical interest and, consequently, students' musical taste are influenced by several factors. Teachers, parents and the media are most important. And precisely because of its aggressiveness, the media often dominates. Teachers and parents have a responsibility to guide and influence the child's musical needs and to balance the music content in the context of quality.

Media, Parents, Children

The media is only part of a large music industry, comprised of many record labels, concert agencies and similar organizations. Adding to that social networks and different audio formats, we can confirm the definition of music as a worldwide phenomenon. The connection of media to music content at school is, at first glance, almost impossible due to their highly commercial orientation. Namely, the media offers music of the capital, which is most sold in audio and visual domain. These are content that is often of dubious quality. Parents and teachers who are responsible for the child's musical development, are obliged to find useful links between school, home and media. Children have the right to adequate and quality integrated music education, of which the concern for quality musical auditory content is an integral part.

Experience tells us that neither parents nor teachers should ban certain music content, but the selectivity of radio and television programs by parents would not only be welcomed, but necessary as early as in pre-school period (Denac, 2002).
Often, parents have doubts about protecting their child from the harmful effects of the media. Many psychologists, sociologists, educators, and other professionals give advice on this, but there is no ideal solution. We think that the family and the home environment is still one that can offer the optimal conditions for the child's appropriate music and overall development. But, as experts say, there is unfortunately less and less singing and other music playing in a family setting. Research and music practice show that it is precisely early music playing within the family that is a strong feature of a child's musical development (Červek, 2008). With widespread criticism of the media, and especially television and computer from music educators we must not forget the importance of educational function based on the accelerating technological development. Appropriate use of information technologies in education, especially in the music domain, requires knowledge of the different methods of work that teachers, in addition to all their music professional didactic competencies, need to master appropriately (Peschl, 1998).

Aesthetics of musical arts and musical taste

The basic musical interests of the students mostly revolve in the circle of entertainment and leisure. The school population is exposed to music marketing that exceeds any other industry. One of the main goals of music educators should be to raise awareness of children so they can evaluate judge their musical values. Successful music education depends on the teacher's authority, which is based on musical proficiency and the love they feel for children and music. Only such a teacher will be able to attract the child and bring him closer to the musical contents.
Music education in Slovenia at all stages shows the image of our hasty and unplanned care for music, which plays a key role in the formation of musical taste. A degree in music education enhances and sharpens a musical sense and is a valuable goal of a general education. Musical awareness or taste of people who do not live in the immediate vicinity of regional centers is formed only by occasional performances by local groups, public productions of music schools, local events and similar parties, television and radio programs, and relies on poorly stocked audio format stores, and very few classical music concerts (Barbo, 1994). Entertainment music today is dominated by an industrial culture backed by strong technology and marketing. Entertainment music has never been the same for everyone. It was decided by social, political, national, cultural and age boundaries and ideologies. The changes were constantly rapid and musically irrelevant. The focus was only on reaching the audience and getting the most sales out of a certain type of music (Kogal, 2006). Due to their wide popularity, the media play an extremely important role and influence the formation of the musical taste of the general population. Often, the repetition of a particular song achieves an impression on the musical memory of the listener over time, thereby affecting the perception of a particular musical style.
A person's musical value system and the individual view of music changes with age. The musical value system is built on aesthetic experience and knowledge. This alone depends on education and social status. Better economic position means more

probability that the classical concert music will attract attention (Motte Haber, 1985). The relationship between types of music in social stratification corresponds in principle to the evaluation of music types and levels and their prestige prevailing in the social climate (Adorno, 1986). A student who grows up in an economically successful, educated family is much more likely to design their taste not only on the basis of general values of the social environment, which are usually influenced by the media, as role models that are worthy of imitation can also be found at home (Longhurst, 2007).

Aesthetics of child music

In the discourse on children's music from an aesthetic point of view, we must be aware that the quality criteria derived from music alone are not sufficient for its proper evaluation. While children's music is as much a segment of the art of music as any other, other aspects are also important in evaluating children's music. The truth of children's music manifests itself in relation to the child's world and to music as a phenomenon of this world. Children's music can be art just like other music, but the levels of conception of art are different. The condition for the artwork is acceptance on the same level of intellectual as it was made. Children's music belonging to the children's world only is questionable from the point of view of creation. We are familiar with the children's music created by children and the one created by them for adults. Even adult music can be defined by the criteria of children's music if it occurs in the children's world. However, we should be aware that the adult world is as different from the children's world as their music is from the children's (Sicherl Kafol, 2001).

Every day we witness the fact that children are attracted to the songs played by the media. They are extremely simple,with a catchy tune and with a distinct rhythm to literally get stuck in children's head. It is about domination of pleasantness and not so much experiencing. The consequence of this domination is a mass process based on the consumption of pleasant songs. If such products of the music industry with a pleasant and easily accessible music are continually offered to the child or adolescent by the media for a long period of time, then the comfort becomes a conditioned reflex. In doing so, every ability of sophisticated experience and aesthetic perception of musical art is numbed. True musical values can no longer be talked about then. One is even satisfied with the actual situation and rejects any connection with musical art (Korez-Korenčan, 2000). It is even more difficult for a child to distinguish between children's music and music of dubious quality, mostly intended for adult entertainment. Until their aesthetic perception becomes conscious, he cannot understand the difference in musical quality. While it may be experienced, this does not protect them from the effects of music of dubious quality offered by the music industry and the media.

Sound environment (soundscape)

In recent years, environmental pollution has also been classified as noise pollution. The latter is not just about noise, it can also be a sound polluter of inappropriate music. The aggressiveness of the media has never been as intense as it is today. However, their market orientation, which does not take into account the quality of the music content being broadcast, is worrying and operates without any control or censorship of music.

Research shows that students are in contact with a variety of music, often of dubious quality, for several hours a day, even up to seven hours, and in this context we can talk about sound pollution. Music education should include, in addition to auditory music content, education about silence, space, whispers. We need to be aware of the power that silence has, both in the musical context and otherwise. Music therapies around the world are already making good use of this. Constant background noise, which can be forced or voluntary and surround us for a long time, inhibits the desire for creativity or playing music. In this state of affairs, musical development and the development of a musical value system are inhibited (Ajtnik, 2000). A healthy sound environment for children and pupils must be taken care of first by parents and later by nursery teachers and teachers. The help of nursery teachers and teachers will ensure a balanced overall musical development for the child. I would also like to mention the research that has been done in the last three years, which proves the influence of primarily media related tempered music on the quality of auditory recognition (Lešnik, 2005). The results show that singing in Slovenia has approached tempered music scale for over a century. It is not possible for a person to accurately identify the found discrepancy on the basis of auditory perception, so the results of the research reveal what is actually happening on the micro lane.The reasons for a process characterized by the transition from spontaneous, natural untempered tuning of musical language and mode of expression, pleasing to one's ear, to the trained tempered music scale or tempered half tones, we have to look for in changes in lifestyle and musical tastes that are closely related to cultural-social and economic shifts in our ethnic space and are a reflection of processes of global dimensions (Omerzel, 2012).

Listening and understanding music

The process of listening to music is at the heart of the didactic reflection of music teaching. From various points of view, such as methodical, didactic, psychological, physiological, it is one of the most complex activities of music education. Because of the abstractness of musical art, children find it difficult to understand its auditory content. Music as a temporal phenomenon is not structured in itself, however its potential is only structured in perception. Given the listeners' focused attention, we can talk about different ways of listening. In practice, we talk about experiential and analytical listening, and a combination of both. When playing entertainment music, we can't talk about that kind of listening. There is only active or passive listening, and the latter is usually dominant when listening to particular music genres. The reception of musical art requires its understanding, which means auditory identification of composed events. Pedagogical activity in terms of understanding music should be directed to the design of learning situations using different motivational means. This leads children, students, to genuine musical perceptions and to the conscious choice of different quality music content regardless of the genre of music (Ofak, 2005). Music education should not be dominated by conceptual learning in terms of verbal explanation and presentation, but should be dominated by music learning represented by different musical situations in which students acquire ideas about sound and different musical structures. Musical art must be received as live music and not just as a concept or musical knowledge. Non-musicians with no musical perception activate when listening to the performance the associations outside the musical arts. Learning to

understand music should be directed towards musical performances that enable active listening and understanding of musical content (Shuker, 1997).
We can talk about cognitive understanding, which is conscious and conceptual, and aesthetics, which is affective and spontaneous. The affective perception of music is undoubtedly deeper than cognitive, since it is about experiencing, understanding and accepting music as art. For affective evaluation of music, not only is the knowledge and understanding of musical structures sufficient, but the interaction of the listener with musical art on a higher level is essential. As Reichenberg (2006) points out, popular music in the home environment is often just a disorder or pleasure for the student, where the listener does not get acquainted with the music content consciously. It is important to realize that there are several different types of listening to music. In addition to the aforementioned and already known, in the context of musical genres, it is important to know inexperienced listening in which the listener only receives music, and selective listening, where the listener receives only one type of music and responds to it emotionally (ibid.).

METHOD

The purpose of the research is to find out what is the attitude of the students towards different music genres in a certain time and space and what is the role of the teachers in the perception of different music practices in the classroom.
We want to get the resultsto verify

- whether there are differences in students 'and teachers' attitudes towards different music genres by gender and school type.
- the amount of students' listening in the context of different music genres in the home environment.
- whether there are significant statistical differences in relation to different music genres with regard to the musical ducation of students and teachers.
- whether the teacher's attitude towards different music genres influences the student 's musical activity in the listening domain.

The study used a descriptive causal non-experimental method. Based on student questionnaires and teacher interviews, we obtained data using a quantitative data collection technique on a randomly selected sample.
The obtained data were processed in the statistical computer program SPSS 26.0. We performed descriptive statistics and found correlations between the variables. The reliability of the questionnaires was verified by calculating the Cronbach alpha coefficients, and the validity was based on the current scientific knowledge. Statistically significant differences between the variables were determined by correlation based on one-way analysis of variance (ANOVA) and t-test.

RESULTS AND DISCUSSION

Table 1. Structure of the sample of students bygender

Students' gender	f	%
Boy	83	47.7
Girl	91	52.3

Total	174	100.0

The survey included 174 students from the second and third cycle of primary school. Of these, 83 boys or 47.7% and 91 girls or 52.3%.

Table 2. Structure of the sample of students by age

The age of the students	f	%
From 9 to 11 years	88	50.6
From 12 to 14 years	86	49.4
Total	174	100.0

The survey involved 174 pupils, or 50.6%, aged 9 to 11 years and 86 or 49.4% of pupils aged 12 to 14 years.

Table 3. Structure of the sample of students according to the type of school they attend

Type of school	f	%
City	90	51.7
The countryside	84	48.3
Total	174	100.0

Of the 174 pupils, 90 pupils or 51.7% attend urban primary schools and 84 pupils or 48.3% attend rural primary schools.

Table 4. Number (f) and structural percentages (F%) of correlations between the popularity of the music genres and types of school

			Type of school		Total
			Urban	Rural	
What kind of music do you prefer?	Pop	f (%)	62 (35.7)	57 (32.7)	119 (68.4)
	Classic	f (%)	2 (1.1)	0 (0.0)	2 (1.1)
	Volksmusik	f (%)	2 (1.1)	14 (8.1)	16 (9.2)
	Rock	f (%)	11 (6.1)	3 (1.7)	14 (8.2)
	Ethnic	f (%)	0 (0.0)	3 (1.7)	3 (1.7)
	Rap	f (%)	9 (5.1)	7 (4.1)	16 (9.2)
	Movie	f (%)	2 (1.1)	0 (0.0)	2 (1.1)
	Hip-hop	f (%)	2 (1.1)	0 (0.0)	2 (1.1)
Total		f (%)	90 (51.7)	84 (49.3)	174 (100.0)

In the Table, the songs and artists listed by the students were combined into musical genres. On the basis of the analysis of variance, we find that the differences between the variables of *Type of School* and the *Popularity of the Music Genres* that students listen to most are not statistically significant, $F(7.90)=1.906$, $p>0.05$. The results show that, regardless of the type of school, students most often listen to pop music. 68.4% of students opted for this type of music. It is followed by volksmusik and rap music with 9.2%. The rock music chose 8.2% of students and a smaller proportion of students chose other musical genres. The results show that students from urban schools provided more diverse music genres compared to rural students. Based on the latter, we

find that they are more receptive to the perception of different music genres than students in rural primary schools.
The interviewed students belong to the middle and late childhood period, which is characterized by the expanding of social interactions between friends and emotions. There are first signs of independence from parents or guardians, who are still influencing their children but wh are starting to follow peers example. Through the music they listen to, they find their place in society and a sense of belonging to certain groups (Marjanović Umek & Zupančič, 2004). We also supported our findings with research by musicologists. Alfonso says that pop music is successful because of its listenable melody, light-hearted lyrics and simple rhythms (Alfonso et al., 2004). Denac links the popularity of music genres with media influences, education, family and character traits (Denac, 2011). Music-related entertainment also plays an important role. Through it, young people talk about their desires, love, emotions, etc. Music accompanies them in the way they dress, identify with celebrities, talk and more (Črčinovič Rozman, 1998). Globalization, which has contributed to the development of technologies, has been credited with reducing the differences between the city and the village, where it was sometimes thought to be mostly listening to volksmusik and folk music. Undoubtedly, modern means of communication, such as the mobile phones, computers and the Internet, play an important role in the lives of young people (Bajzek, 2008).
Adolescents in the surveyed geographic area today generally have access to television, the Internet, social networks, *YouTube* and other communication resources where they will get to know musical genres through which they are looking for their place in society. Table four shows that, depending on the type of school, students have an identical attitude to a variety of music (Jakša-Jurković, 2000).

Table 5. Numbers (f) and structural percentages (f%) of correlations between school type and listening to a variety of music

			Type of school		**Total**
			Urban	**Rural**	
Do you enjoy listening to a variety of music?	Yes	f (%)	82 (47.1)	75 (43.1)	157 (90.2)
	No	f (%)	7 (4.0)	10 (5.7)	17 (9.8)
Total		f (%)	89 (51.1)	85 (48.9)	174 (100.0)

By calculating x^2-test ($x^2=0.541$, $p>0.05$) in the context of the variables, *Type of School* and *Relationship to Various Music*, we do not establish statistically significant correlations. The results show that, regardless of the type of school, students like to listen to a variety of music. Listening to this is evenly represented among students in urban (47.1%) and rural primary schools (43.1%). We emphasize the fact that, as they transition to the second and third cycle of primary school, students begin to independently create their musical value system while listening to different types of music. This is indirectly influenced by the teacher's positive evaluation of listening to different types of music, as well as the attitude of parents towards listening to various pieces of music. Namely, today we are exposed to sound saturation, in which children and the elderly find it more difficult to orient themselves. From this perspective, it is necessary to be able to selectively chose but these tunes for different needs and

purposes, and choose aesthetic sensitivity. In addition, students need to be assisted in the selection, evaluation, analysis of popular music and its genres, and to familiarize them with its good and bad sides.

Table 6. Numbers (f) and structural percentage (f%) of correlation between the type of school and knowledge of other musical genre

			Type of school		**Total**
			Urban	**Rural**	
Which type of music do you listen to occasionally?	Pop	f (%)	11 (6.3)	7 (4.0)	18 (10.3)
	Classic	f (%)	23 (13.2)	7 (4.0)	30 (17.3)
	Volksmusik	f (%)	7 (4.0)	35 (20.1)	42 (24.1)
	Rock	f (%)	12 (6.9)	11 (6.3)	23 (13.2)
	Ethno	f (%)	25 (14.3)	18 (10.3)	43 (24.7)
	Jazz	f (%)	3 (1.7)	0 (0.0)	3 (1.7)
	Rap	f (%)	4 (2.3)	0 (0.0)	4 (2.3)
	Metal	f (%)	3 (1.7)	0 (0.0)	3 (1.7)
	Hip-hop	f (%)	0 (0.0)	8 (4.6)	8 (4.6)
Total		f (%)	89 (51.1)	85 (48.9)	174 (100.0)

Based on the analysis of variance we note that the difference between the variables, *Type of School* and *Knowledge of Different Genres of Music*, (Table 4, 5 and 6) are not statistically significant, $F(7.90)=3.162$, $p>0.05$, but clearly, results indicate relation of students and their knowledge of different types of music according to the type of school. The results show that, regardless of the type of school, students only occasionally listen to volksmusik (43%), ethno music (42%) and classical music (30%). The school plays an important role in the development of a child's aesthetic taste and in the proper evaluation of musical work of art in a modern, sound-polluted environment. In doing so, the teacher must develop, through a systematically planned process of promoting and experiencing music, and a directed perception of its performing elements in students, a conscious listener who will be able to discover the communicative and artistic value of music within the musical genres, and on that basis demonstrate an appropriate level of interest in listening to it.

Based on the results of research carried out, we note that teachers lack the above approaches or expect from students more frequent listening to quality music, especially ethno and classical, the contents of which teachers in accordance with the curriculum implement in the musical arts lessons.

Table 7. Frequency distribution of answers to the question: Where do you listen to music most often?

	f	**%**
At home	135	77.6
In school	0	0.0
Elsewhere	39	22.4
Total	174	100.0

Most students listen to music at home. For this response opted 77.6% students, 22.4% of the students mostly listen to music elsewhere, in the hall, with their grandparents, in

the car, with their uncle, on a trip, in their hiding place or everywhere. The concern is that students have not opted for listening to music in school. This means that teachers do not implement this kind of music activity or that students do not perceive it as listening to music. The home environment is the place where students spend the most free time and have the free choice of listening to the diverse music genres they prefer to listen to. The music that students listen to at school in the musical arts is usually different from the music they listen to at home. Author Frith points out that young people listen to music for relaxation and for their own enjoyment, but do not have much knowledge about it. Music is for them a more emotional component, which puts them into tears or laughter. In a child, it encourages ideas about life that take them to the world of desires and dreams (Frith, 1986). Music is a tremendous means for young people to feel excited and relaxed (Motte-Haber, 1990).

Table 8. Numbers (f) and structural percentages (f%) of correlation between the popularity of the musical genres and gender

			Gender		**Total**
			Boy	**Girl**	
What kind of music do you prefer to listen to?	Pop	f (%)	43 (24.7)	76 (43.7)	119 (68.4)
	Classic	f (%)	0 (0.0)	2 (1.1)	2 (1.1)
	Volksmusik	f (%)	6 (3.4)	8 (4.6)	14 (8.0)
	Rock	f (%)	12 (6.9)	1 (0.6)	13 (7.5)
	Ethno	f (%)	4 (2.3)	0 (0.0)	4 (2.3)
	Rap	f (%)	16 (9.2)	0 (0.0)	16 (9.2)
	Movie	f (%)	0 (0.0)	2 (1.1)	2 (1.1)
	Hip-hop	f (%)	2 (1.1)	2 (1.2)	4 (2.3)
Total		f (%)	83 (47.8)	91 (52.2)	174 (100,0)

Based on the analysis of variance, we find that the differences between the variables *Popularity of the Musical Genres* and *Gender* are statistically significant, $F(7.90)=4.163$, $p<0.05$. Among boys and girls, the most popular musical genre is *pop*. The latter is with the proportion of 43.7% more popular among girls than boys (24.7%). For the most part, boys have cast their voices on other genres of music than girls. In addition to *pop* music the boys opt for *rap* (9.2%), followed by *rock* (6.9%), *volksmusik* (3.4%), and *hip-hop* (1.1%) music. In addition to the genre *pop*, girls opted for *volksmusik* (4.6%) and, in the minority, c*lassical, rock* and *film* music. Other studies of this kind confirm that *pop* music is being listened to by more girls, and this is true for *classical* and *film* music as well. Boys prefere *rock* and *ethno* music more than girls. In *volksmusik*, however, the gender gap is smaller (Črčinovič Rozman, 1998). The relationship between musical taste and gender was also highlighted. Typically, the boys do not show a greater interest in the variety of music and they prefer to listen to only one selected music genre. Girls, however, are more receptive to a variety of musical content. The survey also found that boys listen to more aggressive music, such as *rock, punk* and *jazz*. Girls, however, listen to more subdued music, such as *pop* and *classical music* (Hesmondhalgh & Negus, 2002; Rupnik, 2016).

Table 9. Numbers (f) and structural percentages (f%) of correlations between music school attendance and gender

			Gender		Total
			Boy	Girl	
Do you go to music school?	Yes	f (%)	14 (8.0)	31 (17.8)	45 (25.9)
	No	f (%)	69 (39.7)	60 (34.5)	129 (74.1)
Total		f (%)	83 (47.7)	91 (52.3)	174 (100.0)

The table shows that 17.8% of girls and 8.0% of boys attend music school.

Table 10. The numbers (f) and structural percentages (F%) of correlations between the singing choir and gender

			Gender		Total
			Boy	Girl	
Do you participate in a choir?	Yes	f (%)	5 (2.9)	52 (29.9)	57 (32.8)
	No	f (%)	78 (44.8)	39 (22.4)	117 (67.2)
Total		f (%)	83 (47.7)	91 (52.3)	174 (100.0)

The choir is attended by 29.9% of girls and only 2.9% of boys. We note that girls compared with boys more actively participate in choir and in music school education. Music pedagogy in practice shows that the singing activity with the highest level of student motivation within the choir is present in the first three years of primary school. Then, starting in the fourth and fifth grade the number of boys in this kind of singing activities significantly decreases. The reasons are that, when enrolling in a school extracurricular activity, boys are already more likely to choose sports activities because of greater interest or social interaction with other peers. The changes that occur during puberty also affect changes in the voice, especially in boys. The voice of the majority of the boys at the end of the third cycle mutates, which can lead even to coarseness, hoarseness, vocal position drops by about one octave. For this reason, boys do not attend or join singing extracurricular activity "youth choir" any more. Boys who in the first and second cycle of the primary school were not kept in singing form, are in the higher grades hard to get back into the youth choir. The key reason for this is their low self-esteem and consequent lack of motivation for singing activity, poorly developed harmonic hearing and low singing skills with the elements of vocal technique. In addition to the above, to boys in puberty, when more and more time is devoted to other activities, artistic expression in the domain of vocal activity unfortunately no longer can be interesting in a high degree. Research shows that as many as 95% of female music teachers are employed in Slovenian primary schools, compared to the extremely low proportion of male music teachers. For this reason, boys prefer to engage in those male teacher-led activities of interest, in terms of example and consequently a higher level of motivation for this type of singing activity. In this context, it is important to emphasize the important role of a music educator, who can, through appropriate professional and didactic approaches within the framework of music teaching, motivate students about the importance of singing activity for their performance in other subject areas. At the same time, the music educator in the role of the choir teacher must be able to establish correct relations with each other and not criticize or insult the singers, but must correct their mistakes with the appropriate approach (Gobec, 1985). We

emphasize the importance of the choir teacher's attitude and their positive evaluation of the singing activity for the student's overall development.

Table 11. Numbers (f) and structural percentages (f%) of correlations between attending music school and listening to a variety of music

			Do you go to music school?		Total
			Yes	No	
Do you enjoy listening to a variety of music?	Yes	f (%)	55 (31.6)	101 (58.1)	156 (89.7)
	No	f (%)	0 (0.0)	18 (10.3)	18 (10.3)
Total		f (%)	55 (31.6)	119 (68.4)	174 (100.0)

By calculating the x^2-test ($x^2=3.814$, $p\leq0.05$) in the context of the variables *Attendance of Music School* and *Listening to Various Music*, we find statistically significant correlations. From the results it is evident that the pupils who attend music school, like listening to a variety of music (31.6%). Otherwise, the results show that other students also mostly like a variety of music.

Table 12. Numbers (f) and structural percentages (f%) of correlation between music school attendance and popularity of music genres

			Do you go to music school?		Total
			Yes	No	
What kind of music do you prefer to listen to?	Pop	f (%)	21 (12.2)	98 (56.3)	119 (68.4)
	Classic	f (%)	2 (1.1)	0 (0.0)	2 (1.1)
	Volksmusik	f (%)	9 (5.2)	7 (4.0)	16 (9.2)
	Rock	f (%)	3 (1.7)	11 (6.3)	14 (8.1)
	Ethno	f (%)	2 (1.1)	0 (0.0)	2 (1.1)
	Rap	f (%)	5 (2.9)	11 (6.3)	16 (9.2)
	Movie	f (%)	2 (1.1)	0 (0.0)	2 (1.1)
	Hip-hop	f (%)	1 (0.6)	2 (1.1)	3 (1.7)
Total		f (%)	45 (25.9)	129 (74.1)	174 (100,0)

Based on the analysis of variance the difference between the variables *Attendance of Music School* and *Listening to the Favourite Music Genre* shown to be statistically significant, $F(7.90)$, $p<0.005$. The table shows that students attending music school listed more different genres than students not attending music school. In doing so, the respondents who did not attend music school did not opt for ethno, classical and film music. Based on the results, we emphasize that students who attend music school have a better designed musical value system with individual views on music. The musical value system is built on aesthetic experience and musical knowledge, which students spread through multifaceted segments of music genres through extracurricular music engagement and education. Attendance at music schools contributes to the added value and motivational attitudes of pupils and their interest to listen to the musical events, concerts or performances, which are designed in a variety of music genres. In this way, students are more familiar and surrounded by a variety of "live" music, thus are more often in contact with it compared to other students who do not attend the music school and do not have musical activities.

Table 13. Numbers (f) and structural percentages (f%) of correlations between school type and music school attendance

			Type of school		Total
			Urban	Rural	
Do you go to music school?	Yes	f (%)	23 (13.2)	21 (12.1)	44 (25.3)
	No	f (%)	66 (37.9)	64 (36.8)	130 (74.7)
Total		f (%)	89 (51.1)	85 (48.9)	174 (100.0)

Results calculated x^2-test (x^2=0.013, p>0.05) show that there is no statistically significant interaction between the variables *Type of School* and *Attendance of Music School*. According to the survey, it can be confirmed that more urban (13.2%) than rural (12.0%) students attend music school. From Table 13 it is evient that the majority of all surveyed students do not attend music school (74.7%). Experts point out the impact of the economic situation of the family, which is most often a significant factor on whether or not a child will be able to have music education. It is more important for parents to primarily meet basic material needs and then decide whether they will be able to enable their children to attend music school. Parents or guardians of lower social layers, with the disadvantage of providing basic material existence, evaluate the education of their children in relation to the timely completion and search of employment. Families with a stable economic background encourage their children to have the highest education possible, provide them with material support and further encourage them in their musical activities. Thus, on the basis of identification with parents, children often develop interests, desires, positive attitudes, aspirations and motives for music education (Rotar Pance, 2006). At the same time stable and structured family contributes significantly to maintaining the motivation of children for musical pursuits. The developmental aspect emphasizes the importance of the family environment, which, with a positive attitude in the earliest stage of a child's development, influences their desires and interest in music education (Sicherl Kafol, 2015).

On the basis of the above results, we confirm that teachers with their own attitude towards different music genres have a significant influence on the perception of these by students in the context of music arts lessons. Usually students learn different types of music in primary school, they do not get to know them in their home environment, they may not be their favorite, or they are not popular in the current society and geographical space in which they live. From this point of view, this musical content in the lessons is to students in most cases a novelty. In this regard, we emphasize ethno and classical music which, according to the syllabus, are the most represented genres of music in primary school first and second cycle. Students in addition to the aforementioned music genres which they recognize and perform in the context of music education, also have knowledge of the others, especially popular music. Some interviewed teachers expressed the view that, in addition to the recommended music genres in syllabus, they could include foreign pop music genre, scheduled for some lessons. In this way, they would present today's music scene.

We emphasize that popular music in elementary school needs to be embraced and properly integrated into the music curriculum, thus breaking the sharp boundaries between leisure musical activities and school. Musical arts could thus be brought closer

to the interests of young people from different perspectives. The interaction of popular music genres with the involvement of creative movement and imitation is namely dictated by a method where rhythmic movement of the whole body is present (Rotar Pance, 2006).

CONCLUSION

Based on the results of the research, we have found that in both urban and rural primary schools, students usually listen to popular music genres in their home environment. Most students from both surveyed schools prefer to listen to foreign pop music. It is girls who are more active gender. The greater proportion of them than boys attended the choir, music school and playing on instruments. However, girls are less familiar with different types of music regarding the results of the survey. One of the reasons for more extensive listening to music genres in boys is that girls are much more likely to listen to pop music. According to the results of the research, the percentage is twice as high as that of the boys. Students who attend music school are more susceptible to listening to different genres of music. Results evidenced by that variables, attendance of music schools and listening to a variety of music are in a subsidiary interactional relationship. All the students surveyed answered that they like to listen to diverse music. Among those who do not attend music school there are 10.2% of students who do not listen to different genres of music. In this respect, the results are also statistically significant. We emphasize that popular music genres need to be included in school content for a few school lessons so that students become acquainted with and learn about the genres they prefer to listen to. We think the media have the greatest influence when listening to different music genres, which with their sound backgrounds constantly offer performers and diverse music genres. The family and the home environment also have a significant impact, educating students in the most commonly heard music genres. "We must not turn a blind eye to the kitsch industry, which will enslave young generations in the event of a child being deprived of professional guidance" (Pesek, 1997). I believe that media aggression and the market orientation of commercial music institutions are only stepping up and unfortunately looking for and also finding their consumers among the youngest. It follows that music educators, in particular, still have a lot of work to do in raising awareness of those who shape the musical environment of a child.

REFERENCES

1. Adorno, T. W. (1986). *Introduction to the Sociology of Music.* Ljubljana: National Publisher.
2. Ajtnik, M. (2000). Established applicationsof music listening in general education. Music in School (VI/3-4), p. 15-21.
3. Alfonso, B. & Martin, G. (2004). *Encyclopedia of Music*: *From rock, pop, jazz, blues and hip-hop to classical, folk and world music*. Radovljica: Didakta.
4. Bajec, A. (1985). Dictionary of the Slovenian Literary Language. Ljubljana: Slovenian Academy of Sciences and Arts.
5. Bajzek, J. (2008). *Youth Odyssey*. Radovljica: Didakta.
6. Barbo, M. (1994). *Slovenian Music Awareness*. Ljubljana: Faculty of Arts.

7. Červek, A. (2008). *Family is the first school for man as man*. Radovljica: Didakta.
8. Črčinovič Rozman, J. (1998). Consideration of popular music in the learning process. *Journal of Didactics and Methodology* (p. 107). Ljubljana: Pedagogical horizons.
9. Črčinovič Rozman, J. (2001). Understanding the Syntagma of Contemporary Music and the Judgment of Sound from the Perspective of Modernity. *Music in School* (VI/1), p. 9-12.
10. Denac, O. (2002). *Music for the integrated development of the child's personality*. Ljubljana: Institute Rebulike Slovenia for Education.
11. Frith, S. (1986). *Sound effects: youth, homelessness and rock and roll politics*. Ljubljana: ZSMS University Conference.
12. Gobec, R. (1985). *Methodology of choir production*. Ljubljana: National Publishing House of Slovenia.
13. Hesmondhalgh, D. & Negus, K. (2002). *Popular Music Studies*. London: Arnold.
14. Jaksa-Jurkovic, M. (2000). The Musical Taste of Young People. *Music in School* (VI/1-2), p. 21-22.
15. Kogal, N. (2006). *Popular music and young people's lifestyles* (Thesis). Ljubljana: Faculty of Social Sciences.
16. Korez-Korenčan, D. (2000). With Media Eyes. *Music in School* (VI/1-2), p. 14-15.
17. Hazelnut, I. (2005). *Tone systems in Slovene folk music* (Master's thesis). Ljubljana: Faculty of Arts.
18. Longhurst, B. (2007). *Popular music and society*. Cambridge: Polity.
19. Marjanović Umek, L. & Zupančič, M. (2004). *Developmental psychology*. Ljubljana: Faculty of Arts.
20. Motte-Haber, H. (1990). *Psychology of Music*. Ljubljana: National Publishing House of Slovenia.
21. Ofak, M. (2005). *Slovenian popular-music taste* (Thesis). Ljubljana: Faculty of Social Sciences.
22. Omerzel, S. (2012). *Students' interest in listening to different types of music* (Thesis). Maribor: Faculty of Education.
23. Peschl, W. (1998). In defense of music education. *Music in School* (IV/1-2), p. 5-10.
24. Sand, A. (1997). *Kids in the music world. Selected Topics in Music Psychology and Pedagogy*. Ljubljana: Youth Book.
25. Reichenberg, M. (2006). *Little Music Signpost: A Guide to Listening to Music Examples of Kindergarten Music Activities*. Ljubljana: Institute of the Republic of Slovenia for Education.
26. Rotar Pance, B. (2006). *Motivation - the key to music*. Nova Gorica: Educa.
27. Rupnik, U. (2016). *The influence of the family on the development of children's interest in listening to different genres of music* (Master's thesis). Ljubljana: Faculty of Education.
28. Shuker, R. (1997). *Understanding Popular Music*. London: Routledge.
29. Sicherl Kafol, B. (2001). *Integrated music education: heart-mind-body*. Ljubljana: Deborah
30. Sicherl Kafol, B. (2015). *Selected Topics in Music Didactics*. Ljubljana: Faculty of Education.

JEZIČKO KOMUNICIRANJE DJETETA NA VIŠE JEZIKA

CHILDRENS COMMUNICATION WITH DIFFERENT LANGUEGES

Nada MLADINA
Liječnička komora tuzlanskog kantona, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT
Jezičko komuniciranje prvo počinje u kući i jezik je nazvan jezik kuće (kućni jezik) ili homespeach. Obzirom da je to prvi jezik sa kojim se dijete sreće u komunikaciji sa svojim okruzenjem on se još naziva i prvi jezik**.** Maternji jezik (mothernal speach), homespeach (kućni jezik) ili prvijezik (firstspeach) je jezik sa kojim se dijete prvo sreće u životu. Prvobitno je jezik i nazivan, a negdje se i danas naziva maternjim jezikom, kao sredstvom komuniciranja saosobama u svom okruženju. Obzirom da je prva osoba sa kojom dijete počinje da jezikom komunicira maternji, posebno u uvijetima odvajanja od zemlje porijekla, dobija i preneseno značenjekao „domovinski". Stručnjaci su ranije smatrali da učenje dva ili više jezika istovremeno zbunjuje djecu, ali vremenom se promijenio način na koji ljudi razmišljaju o učenju jezika kod djece. Tako u školi za jezike u Njujorku bebe uče strani jezik prije nego što prohodaju. Bilingvalne osobe lakše razdvajaju važne informacije od nevažnih, što ukazuje na brojne dokaze da je učenje više od jednog jezika preporučljivo. Početni proces razvoja jezika zapravo počinje u materici zato što bebe slušaju govor svoje majke. Bebe koje odrastaju bilingvalno uče ne samo posebne odlike jezika kojima su ranije bile izložene, već uče da obraćaju pažnju na elemente koji mogu da im omoguće da razdvoje bilo koja dva jezika. Razvoj djeteta sa bilingvalizmom ili multilingvalizmom ne predstavlja problem, nego ima prednosti.

Ključne riječi: dijete, jezička komunikacija, višejezičnost

ABSTRACT
The language communication first starts at home, so that this speech is named homespeach! This speech could also be named as a first speech. Mothernal speech, homespeach or the first speech is a language wich a child meat first in his life. At the beginning language was named, and somewhere it is the fact even today, as a maternal language as an instrument to communicate with people around themselves! The first person that child communicate with is usually its mother, specially in the conditions of separation from native country, the language also could be named as a "homeland" language. The experts, some time ago, considered that learning of two or more languages at same time could be very confusing for children. This considering changed during the time. Today in New York in special schooles for learning foreign languages babies start learning foreign languages even before they learn how to walk. Bilinqual individuals can easily separate important from not important informations what means, among the other evidences, that learning more then one language is recomanded. The very begining of speach development is in uterus because the babies listen their mothers talking! Children who are developing as belinqual do not learn only a special forms of their first speach, but they learn to pay attention to the elements wich can help them to separate any of two or more languages. Developement of bilinqual or multilingual child is not a problem, in contrary, it has their advantages.

Key words: child, speech comunication, multilinqualism

UVOD

Što je uopće jezik i što on znači za nas? Kako ga koristimo i kakav bi bio život bez njega? Jezik je sistem simbola pomoću kojeg pojedinac opisuje kako vanjski, realni svijet koji ga okružuje, ako i svoj unutarnji svijet, ali i njihov međusobni odnos. I vanjski i unutarnji svijet konstantno međusobno utječu jedan na drugoga. Važnost jezika proizlazi iz same činjenice da ga pojedinac uči i koristi u zajednici s drugim ljudima, te da je on najvažniji instrument za formiranje pojmova.
Svjetska zdravstvena organizacija SZO ili WHO (eng. World Health Organisation), je proklamirala načelo da zdravlje počinje u kući, što znači, da su dom i obitelj neobično važni za zdravlje i razvoj djeteta. Najvažnije osobe za odgoj i zdravlje djece idu slijedećim redoslijedom: majka, otac, starija braća i sestre, djed i baka, tetke, ujaci, stričevi, susjedi, pa tek onda odgajateljice i učitelji. Sve greške u postupcima roditelja treba spriječiti produbljenim interesom za odnose u obitelji, osobito u slučajevima zanemarenog, odbačenog ili fizički zlostavljanog djeteta.
Dvojezična ili višejezična djeca, ili bilingvali, odnosno višelingvali ili djeca koja su izložena slušanju i učenju i komunikaciji na više jezika su ona djeca koja usvajaju dva ili više jezika paralelno od samog rođenja (slučajevi kada roditelji pripadaju različitim jezičkim područjima, ili kada su porodice migrirale u druge države) ili jedan jezik kao prvi, a drugi jezici već nakon godinu ili dvije po rođenju. Razvoj govora teče kroz određene faze, prelingvističku i lingvističku. Smatra se da bi dijete oko treće godine trebalo da nauči osnove maternjeg jezika obzirom na sve gramatičke kategorije. Dostignuti stupanj gramatičkog razvoja trebao bi djetetu omogućiti kompetentnu komunikaciju sa okolinom.
Razvoj komunikacijskih vještina kod ogromne većine djece protiče bez teškoća. Ona bez problema čuju i razumiju šta im se kaže, lako uspostavljaju komunikaciju sa ljudima oko sebe i govore pravilno sa dobrom artikulacijom. Prema obrascima urednog razvoja govora dijete od rođenja do trećeg mjeseca plače za različite potrebe, glasa se (tzv. vegetativni zvukovi) kad mu se obraćate i uznemiri se na glasne zvukove. Između trećeg i petog mjeseca javlja se razdoblje vokalne igre gdje dijete počinje igru sa svojim govornim organima te se javlja vokalizacija i brbljanje; proizvodi dulje i kraće glasove. Dijete počinje reagirati na svoju okolinu glasom i tečnošću. Ispravan izgovor svih glasova dijete ovlada tek u dobi oko pet godina.
Jezik je sistem simbola pomoću kojeg pojedinac opisuje kako vanjski, realni svijet koji ga okružuje, tako i svoj unutarnji svijet, ali i njihov međusobni odnos. I vanjski i unutarnji svijet konstantno međusobno utječu jedan na drugoga. Važnost jezika proizlazi iz same činjenice da ga pojedinac uči i koristi u zajednici s drugim ljudima, te da je on najvažniji instrument za formiranje pojmova.

MATERINJI JEZIK

Većina ljudi u svijetu danas bez teškoća određuje svoj materinji jezik, ali vrlo malo ljudi razmišlja o tome koje kriterije primjenjuju kada za neki jezik kažu da je to njihov materinji jezik. Laički, materinji jezik bi bio onaj jezik koji dijete prvo nauči ili jezik koji dijete najbolje zna, najbolje koristi, jezik s kojim se osoba identificira i sl. Nerijetko bi njegov slobodni prijevod glasio i ovako – jezik kojim govori majka, s tim

da se pod majkom nužno ne misli na biološku, već na osobu koja će uspostaviti redovitu i trajnu jezičnu komunikaciju s djetetom. Govoreći o kriterijima određenja materinjeg jezika, upravo oni kažu da je materinji jezik – jezik na kojem mislimo, sanjamo i računamo, budući da sve te funkcije spadaju u onu vrstu koja se usvaja u prvom jeziku, pa se i dalje rade na tom jeziku, iako i drugi jezici kasnije mogu za nekoga postati isto tako važni ili još možda i važniji.

Da li je moguće imati dva materinja jezika?

Ako se radi o roditeljima koji imaju različite materinje jezike, a svaki od njih podjednako usmjerava svoju pažnju i govori s djetetom na svom jeziku, dijete će odrastati sa dva jezika, koja će učiti istovremeno, pa će tako imati dva prva, odnosno dva materinja jezika. U ovom slučaju postavlja se pitanje hoće li bilingvalno dijete imati dovoljno vremena da bude izloženo širokom spektru jezičnih stimulacija na oba jezika, kao što je to slučaj sa jednojezičnim djetetom na njegovom jednom jeziku? I da li će dvojezično dijete moći posvetiti onoliko vremena za svoja dva jezika koliko jednojezično dijete ima za svoj jedan jezik. Naravno dijete neće moći iskusiti sve istovremeno na oba jezika, i zato je potrebno paziti da ne dođe do funkcionalne diferencijacije između jezika. Dijete koje ima dva materinja jezika, trebalo bi podjednako dobro znati oba jezika (balansirana dvojezičnost) i da svaki jezik zna isto tako dobro kao i monolingvalni govornik. Razvoj jezika u djece koja usvajaju dva jezika ima mnogo prednosti, ali može imati i teškoća u poređenju sa djecom koja usvajaju samo jedan. Zbog toga je potrebno posvetiti mnogo vremena djetetu i pažljivo pratiti razvoj njegovog govora.

Dvojezičnost (bilingvizam, lat. bilinguis) definira se kao sposobnost pojedinca, grupe ili naroda da se služi sa dva jezika bez vidljive veće sklonosti za jedan od njih. Pri govoru o bilingvizmu potrebno je razlikovati nekoliko termina:

- Ranim bilingvizmom smatra se usvajanje oba jezika do četvrte godine, a kasnim bilingvizmom usvajanje drugog jezika poslije četvrte godine života.
- Simetrični bilingvizam označava podjednako poznavanje oba jezika, dok asimetrični označava slabije poznavanje drugog jezika (pasivni bilingvizam i nereciptivni bilingvizam).

Bilingvizam se dijeli i na socijalni ili društveni, koji obuhvaća neku društvenu grupu na određenom prostoru i individualni, koji predstavlja pojedinačne izolirane pojave. Postoje različite teorije kako dijete najbolje „učiti“ da istovremeno koristi dva jezika. Mnogi se znanstvenici slažu da će dijete koje je istovremeno izloženo dvama jezicima u ranoj životnoj dobi prirodno naučiti (služiti se njima) koristiti oba jezika. Također, za očekivati je da će djeca prolaziti kroz periode miješanja oba jezika, te posuđivanja rječnika (riječi) iz drugog jezika kako bi izrazili neke svoje ideje, a ponekad će se to dogoditi i u istoj rečenici. To se događa, jer rječnik (odnosno riječ) može postojati u jednom jeziku, ali ne i u drugome. Ili da pojednostavimo, riječi jednog jezika mogu pratiti poruku koja nije lako prevediva u drugom jeziku. A podjela među tim dvama jezicima odvijati će se postepeno. Djeca mogu eksperimentirati tim jezicima na način da bi stvorili specijalni efekt ili da bi isticali sebe u određenim događajima. Na primjer, dok jedan jezik djetetu može biti manje značajan i kao takvog dijete će ga koristiti za prijenos informacija o raznim događajima vezanim uz njegovu kuću i obitelj, drugi jezik pak, može biti više formalan i kao takvog dijete će ga koristiti u svojoj

komunikaciji izvan kuće. Javljat će se periodi kada će jedan jezik biti upotrijebljen/korišten češće nego drugi.

STAVOVI O BILINGVIZMU I VIŠEJEZIČNOSTI

U prošlosti, ali i u sadašnjosti vrlo su bili česti različiti pogledi na pojam dvojezičnosti (bilingvizam), te višejezičnosti pa ipak, ona se više povezivala sa negativnim pojavama, predstavljajući slabu, siromašnu, bespomoćnu, podčinjenu jezičku manjinu, koja je bila prinuđena da bude dvojezična, onu bez društvene moći (a to se može odnositi i na brojčano dominantne ali socijalno i politički podčinjene dijelove populacije). Smatrana je nečim negativnim, polovičnim u procesu prelaska sa jednojezičnosti u malo cijenjenom manjinskom jeziku niskog statusa, putem dvojezičnosti u materinjem jeziku niskog statusa i jezika većine visokog statusa, do konačne jednojezičnosti na jeziku većine, nešto „od čega se bježi". Dvojezičnost je predstavljala sredstvo pomoću kojeg pripadnik manjine na neki način može sudjelovati u moći i sjaju kulture i jezika većine, i u svim prednostima koje su uz to vezane. Kasnije se taj stav mijenja, pa početkom naše ere dvojezičnost smatraju prirodnom, pa čak i poželjnom, budući da se javlja i među plemstvom i svećenstvom, ali i među buržoazijom u velikim trgovačkim centrima te oko njih. Takva pozitivna razmišljanja zadržati će se sve do pojave nacionalne države, te ideologije „jedna nacija – jedan jezik", koja će raznim istraživanjima pokušati prikazati dvojezične osobe kao lijene, glupe, ljevoruke, nepouzdane, manje vrijedne, pa i pomalo abnormalne i devijantne. Ono što može ići u prilog negativnom stavu ka dvojezičnosti je činjenica da dvojezičnost može biti jedan od uzroka usporenog razvoja govora.

U takvoj negativnoj dvojezičnoj situaciji vezanoj uz normalni razvoj jezika najčešće se nalaze djeca pripadnika nacionalnih manjina, djeca iz nacionalno tj. jezično miješanih brakova ili djeca osoba koje zbog posla odlaze živjeti u strane zemlje, npr. djeca radnika na privremenom radu u inozemstvu. U doba razvoja govora, ta djeca počinju manje-više istovremeno i ravnopravno usvajati dva različita jezika. Djeca koja odrastaju u dvojezičnom okruženju usvajaju oba jezika na isti način kao što bi usvajala i jedan jezik i čini se da prave razlike između tih jezika praktično od početka (Genesee, 1988), dok disfazična dvojezična djeca su obično disfazična u oba jezika. Dakle, jedan od ta dva jezika i po vremenskom redoslijedu i po mjestu na „hijerarhijskoj", tj. emocionalnoj ljestvici ostaje prvi – tj. onaj kojim se djetetu u prvoj godini života obraćala majka (ili njezina zamjena - osoba koja je ostvarila prvi emocionalni kontakt s djetetom), onaj u pravom smislu riječi materinji jezik. U svakom slučaju ako se roditelji dovoljno bave djetetom, i ako ono nema nikakvih dodatnih smetnji, rano uvođenje drugog jezika ne mora stvarati veće poteškoće. Takva situacija kod djeteta djeluje stimulativno na sposobnost učenja stranog jezika, no pouzdano se ne zna kako ona utječe na cjelokupni psihofizički razvoj djeteta. Međutim kod djeteta čak i sa blažim govorno-jezičnim teškoćama, ili kod djeteta kojemu se u doba govornog razvoja ne posvećuje dovoljno vremena i pažnje, naročito pod tim mislimo na pedagoški zapuštenu djecu, dvojezičnost ili višejezičnost predstavlja samo još dodatnu teškoću u usvajanju govora. Daljnji govorni razvoj takve djece bit će usporen i siromašan, a ta djeca neće naučiti niti jedan od jezika. Govoreći jednim jezikom, ona će u svoje iskaze unositi riječi iz onog drugoga, a neće biti sigurna ni u upotrebi

gramatičkih oblika. Ta će nesigurnost i zbrka doći posebno do izražaja u izgovoru glasova što će dovoditi do zabuna u izgovoru sličnih glasova dvaju jezika.

Koje su prednosti dvojezičnosti ili višejezičnosti?

Djeca imaju mogućnost učenja više jezika odjednom. Jezik kojim govorimo, ili još bolje, jezici koje aktivno koristimo i razmišljamo o njima, oblikuju način na koji gledamo svijet. Znamo da srpski jezik ima mnogo slučajeva, a ti slučajevi omogućuju nam da odnos između ljudi i objekata u svemiru vidimo na složeniji način nego što to vide predstavnici engleskog jezika. Engleski jezik, s druge strane, ima mnogo raznovrsnije vrijeme u kojem iznose svoje rečenice, a to ljudima koji govore engleski daje složeniji pogled na događaje u vremenskoj dimenziji. Također, znamo da neki jezici imaju nazive za neke izraze, a drugi za druge izraze. Prema tome, što više dijete zna riječi, to više i više poznaje svijet.

Prednosti dvojezičnosti su velike. Istraživači su otkrili da su najveća snaga djece koja usvajaju više jezika:

- Primijetna je lakša i brža sposobnost učenja novih riječi - dvojezična djeca mnogo brže uče nove riječi i imaju zadivljujuću sposobnost da ne brkaju riječi jednog jezika sa riječima drugog jezika
- Brže nauče ritmičke pjesme - dvojezična djeca sve pjesme nauče brže od jednojezičnih, posebno pjesama ritmičkih, rimovanih. Povećana je sposobnost korištenja jezičnih informacija na novi način. Djeca ne moraju biti podjednako vješta u oba jezika. Dok jedan od njih bolje upotrebljavaju, drugi možda bolje razumiju, odnosno dok su u jednom aktivni govornici, u drugom su pasivni. Miješanje tih jezika bit će manje, ukoliko dijete jedan jezik uči stalnim razgovorom s majkom, a drugi isključivo s ocem, ili ako dijete uči oba jezika istovremeno i u što ranijem periodu života. Ukoliko mu se drugi jezik „predstavi“ u kasnijoj predškolskoj dobi, u vrijeme kada je dijete već usvojilo i ovladalo osnovama prvog jezika mogu nastati ozbiljniji problemi. Neki znanstvenici vjeruju da ukoliko se drugi jezik „predstavi“ djetetu u vrijeme dok prvi jezik nije potpuno usvojen, tj. u vrijeme dok dijete nije njime potpuno ovladalo, razvoj tog prvog jezika može biti usporen, pa čak i regresivan. Drugi su pak, mišljenja da će razina vještina u drugom jeziku doseći eventualno istu razinu kao i prvog.

Što učiniti?

Ako je moguće, možda bi bilo najbolje da dijete istovremeno ne počinje usvajati dva jezika, već mu treba omogućiti da najprije stvori bazu govora na osnovnom, materinjem jeziku. Praćenjem razvoja njegovog govora na materinjem jeziku omogućit će nam da odredimo vrijeme pogodno za uvođenje drugog jezika. Poželjna bi bila i situacijska razdvojenost ta dva jezika – dijete bi se jednim jezikom sporazumijevalo s određenim ljudima i u određenim situacijama, a isto pravilo bi vrijedilo i za drugi jezik. Na taj način izbjeći će se mogućnost zbrke, koju može izazvati istovremeno usvajanje dvaju/dva jezika.

Ako dijete koje živi u dvojezičnoj situaciji pokazuje teškoće u razvoju govora, trebalo bi riješiti problem dvojezičnosti, odlučiti se samo za jedan jezik i to najčešće onaj na kojem će se dijete školovati. Takvim se djetetom govorno treba mnogo baviti,

razgovarati s njim, čitati mu i prepričavati razne priče, te pitanjima provjeravati da li je dijete razumjelo što mu govorimo. Naše obraćanje njemu treba pojednostaviti, koristeći kraće rečenice, poznate riječi i izbjegavati pretrpavati ga bujicama njemu nepoznatih izraza. Iskazi trebaju biti prilagođeni njegovim govornim mogućnostima. Zapravo, jednostavnost našeg govora upravo će ovisiti o njegovom (ako je njegov govor slabije razvijen, i naš će govor biti jednostavniji). Poželjno je uključivanje takvog djeteta u vrtić, gdje će ono imati više poticaja na razgovor s odgajateljima i s drugom djecom. Kod djece kod koje govor jače zaostaje za govorom njihovih vršnjaka, te to ukazuje na vidljiv govorni poremećaj, neće biti dovoljna samo pojačana govorna stimulacija kod kuće ili u vrtiću, već takvo dijete treba pravovremeno uključiti u logopedsku terapiju.

LITERATURA

1. Salihović, N. (2004). Razvojni govorno jezički poremećaji. U N. Mladina (Ur.), Zaštita razvojnog doba. Tuzla: Bosanska riječ – Dass Bosnische Wort.
2. Mladina, N. (2004). Pristup djetetu i njegovoj obitelji. U N. Mladina (Ur.), Zaštita razvojnog doba. Tuzla: Bosanska riječ – Dass Bosnisch Wort.
3. Mladina, N. (2004). Pedijatrija i defektologija. U N. Mladina (Ur.), Zaštita razvojnog doba. Tuzla: Bosanska riječ – Dass Bosnisch Wort.
4. Mladina, V. (2004). Emocionalno-socijslni razvoj djeteta. U N. Mladina (Ur.), Zaštita razvojnog doba. Tuzla: Bosanska riječ – Dass Bosnisch Wor.
5. Švel, I. & Grgurić, J. (1986). *Socijalna pedijatrija*. Zagreb: Školska knjiga.
6. https://miss7mama.24sata.hr/vrtic/razvoj-od-druge-do-seste-godine/vodic-kroz-razvoj-govora-od-rodenja-do-skole-588

KINEZIOLOŠKA AKTIVNOST I KVALITETA ŽIVOTA DJECE

KINESIOLOGICAL ACTIVITY AND CHILDREN'S QUALITY OF LIFE

Ivan PRSKALO, Draženko TOMIĆ, Marija LORGER
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Republika Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT
Kineziološka aktivnost podrazumijeva ukupnu populaciju konvencionalnih i nekonvencionalnih aktivnosti s primarnom funkcijom stjecanja motoričkih znanja kod ovih prvih odnosno razvoju sposobnosti ovih drugih, podijeljenih prema složenosti strukture na monostrukturalne, polistrukturalne, esteteske i kompleksne aktivnosti. Kao kriterij atribucije kineziološke aktivnosti Mraković (1997) ističe cilj: unapređenje zdravlja, optimalni razvoj osobina i sposobnosti razine motoričkih znanja, sprječavanju njihova pada te maksimalan razvoj osobina i sposobnosti. Suvremeni životni uvjeti i njihova stalna promjena nameću pred suvremeno čovječanstvo dodatne izazove. Trend smanjenog udjela mišićnog rada raste te se i dalje očekuje s tehnološkim razvojem, u svijetu i kod nas iako je nesporno mišićni aktivitet uvjet optimalnih funkcija ljudskog organizma. Životni uvjeti sa smanjenjem ukupnog tjelesnog aktiviteta posebice stvaraju nepogodne uvjete razvoja onih najmlađih djece, učenika i adolescenata te predstavljaju zdravstveni rizik u zreloj dobi. Temeljne biotičke potrebe su danas ugrožene do te mjere pa se mogu smatrati ugrozom čovječanstva. Moguće rješenje ove sveprisutne problematike leži u poštivanju dosega supstratne znanosti kineziologije i njenih primijenih disciplina, a posebnu pažnju treba posvetiti kineziološkoj edukaciji zbog njene sveobuhvatnosti. Reagirajući na ozbiljne ugroze opstanka Generalna skupština Ujedinjenih naroda donosi Milenijsku deklaraciju, te suvremenije globalne ciljeve do 2030. godine. Ekološka svijest i odnos prema zdravlju povezan s vježbanjem sadržan u ovim ciljevima prepoznatih na svjetskoj razini treba biti problem i kineziologije i njenih primijenjenih disciplina.

Ključne riječi: kineziološka aktivnost, kvaliteta života, održivi razvoj, kretanje, ekologija

APSTRAKT
Kinesiological activity implies the total population of conventional and unconventional activities with the primary function of acquiring motor skills in the former and the devlopment of the abilities of the latter, divided by the complexity of the structure into monostructural, polystructural, aesthetic and complex activities. Regarding the criterion for the attribution of kinesiological activity, Mraković (1997) emphasizes the goal of improving health, optimal development of features and abilities of the level of motor skills, the prevention of their decline, and maximum development of features and capabilities. Modern living conditions and their constant change pose additional challenges to modern people. The downward trend in muscle work is on the rise and it is expected to continue due to technological developments in the world and in our country. Although undeniable muscle activity is a precondition for optimal functions of the human body. Living conditions with a decrease in overall physical activity create particularly unfavorable conditions for the development of the youngest children, students and adolescents and they also pose a health risk in adults. Fundamental biotic needs are now endangered to such an extent that they can be considered a threat to humanity. A possible

solution to this ubiquitous problem lies in respecting the reach of the substrate science of kinesiology and its applied disciplines, and special attention should be paid to kinesiological education because of its comprehensiveness. Responding to the serious threats to survival, the United Nations General Assembly adopted the Millennium Declaration, and it set more modern global goals for the time period until the year of 2030. The environmental awareness and health-related attitude associated with exercise contained in these world-recognized goals should be an issue for both kinesiology and its applied disciplines.

Key words: kinesiological activity, quality of life, sustainable development, movement, ecology

UVOD

Pod pojmom kineziološke aktivnosti podrazumijevamo ukupnu populaciju konvencionalnih i nekonvencionalnih aktivnosti s primarnom funkcijom stjecanja motoričkih znanja kod ovih prvih odnosno razvoju sposobnosti ovih drugih, podijeljenih prema složenosti strukture na monostrukturalne, polistrukturalne, esteteske i kompleksne aktivnosti (Findak & Prskalo, 2004; Mraković, 1997). Kao kriterij atribucije kineziološke aktivnosti Mraković (1997) ističe ciljeve, prije svega unapređenje zdravlja, optimalni razvoj osobina i sposobnosti, stjecanje motoričkih znanja te njihovo zadržavanje na što višoj razini, sprječavanju njihova pada te maksimalan razvoj osobina i sposobnosti. Suvremeni životni uvjeti i njihova stalna promjena (Findak, 2016) nameću pred suvremeno čovječanstvo dodatne izazove. Tehnološki razvoj negativno utječe na količinu mišićnog rada koji kao takav ne proizvodi pozitivne učinke na zdravlje i ne pridonosi pozitivnim promjenama antropološkog statusa (Prskalo & Sporiš, 2016). Svekoliki napredak čovječanstva rezultira mnogostrukim promjenama od kojih neke podižu kvalitetu života ukupne populacije dok druge, neželjene pratilje ovih prvih, postaju neposredna prijetnja civilizaciji, ugrožavajući ne samo okoliš već i najveću vrijednost čovjeka i to u svom najranjivijem dijelu djetinjstvu i mladalaštvu, što je razvidno iz uvida u životne navike i realizacije slobodnog vremena (Tomić, Lapat, & Kiš-Novak, 2019). Taj napredak bez kontrole često je kamen spoticanja globalnog svijeta koji iako osuđen na zajedništvo vrlo rijetko konsenzusom rješava prvorazredna životna pitanja. Reagirajući na ozbiljne ugroze opstanka Generalna skupština Ujedinjenih naroda donosi Milenijsku deklaraciju (2000), te suvremenije globalne ciljeve do 2030. godine (Pavić-Rogošić, 2016). Civilizacija i svako društvo te svaki narod pojedinačno putem svojih javnih institucija trebaju optimizirati odgovore na ovakve suvremene ali i buduće izazove. Značajan dio problema moguće je riješiti primijenom kineziologijskih spoznaja, posebice u dijelu koji se odnosi na nametanje djeci i učenicima sjedilačkog, zdravstveno rizičnog stila življenja, najprije putem kineziološke edukacije zbog naglašene sveobuhvatnosti, masovnosti i samim tim odgovornosti za stanje populacije (Prskalo & Babin, 2006, 2010).

Cilj ovog rada je pokušaj osvjetljavanja mogućnosti koje kineziološka teorija i empirija pružaju u ostvarenju boljitka djece i mladih, koji će se postići pregledom literature koja se bavila ovom problematikom.

POVEZANOST RAZINE KINEZIOLOŠKIH AKTIVNOSTI I KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

Tjelesna aktivnost prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji odnosi se na svaki pokret tijela u kojem aktivno sudjeluju skeletni mišići, a rezultat toga rada je potrošnja energije (World Health Organization, 1997). Povezanost kvalitete života, kineziološkihi tjelesnih aktivnosti predmet je interesa mnogih autora. Tako Lorger (2011) istražuje povezanost sporta i kvalitete života adolescenata u kojem se iskristaliziralo uz tjelesnu dobrobit još deset faktora kvalitete života. Lorger, Grgić, & Prskalo (2015) istražuju procjenu kvalitete života mladih sportaša u timskim sportovima iz prelaska iz juniorske u seniorsku kategoriju. Stojić, Lorger, & Prskalo (2016) istražuju kvalitetu života djece aktivnih plivača. Zajedničko navedenim radovima je da se kvaliteta života doživljava kao složen fenomen koji obuhvaća više područja života djece i mladih, a može biti vezan uz slobodno vrijeme (Badrić & Prskalo, 2011), stanje zdravlja (Findak & Neljak, 2007) ili uz razinu kineziološkihili sportskih aktivnosti (Stojić, Lorger, & Prskalo, 2016).

SUVREMENI ŽIVOTNI UVJETI, DJECA I MLADI

Svijet se razvija svojim tempom, te promjene su s naše točke gledišta možda i prebrze, za nekog možda i prespore ali se mora prihvatiti jedina konstanta a to je konstanta promjene (Findak, 2016). Te promjene postaju uvjet samoopstojnosti jer svaki zastoj postaje kataklizmička recesija koju ni jedno društvo ne priželjkuje (Prskalo, 2018). Danas se uspjeh mjeri bruto društvenim proizvodom nameću ći cjelokupnom čovječanstvu utrku za produktivnošću, praćenu trošenje energetskih resursa što za posljedicu ima veće ili manje zagađenje. Zamjenom izvora pokretačke sile koja osigurava proizvodnju od čovjeka, životinja, parnih motora, elektromotora i nuklearnih pogona (Prskalo, 2018), industrijska revolucija je, po svojoj logici, praćena koncentracijom stanovništva u gradove, što generira novi problem i „loše uvjete s ekološkog ali i kineziološkog motrišta“ (Prskalo & Babin, 2008; str. 32). Smanjen udjel mišićnog rada i smanjenje ukupnog kretanja rezultat je usklađivanja transportnih mogućnosti s potrebama ali ima negativne posljedice na ukupnu količinu kretanja. Spomenuti uvjeti su pozitivna i negativna posljedica razvoja koja pogađa cjelokupno stanovništvo jer je mišićna aktivnost, uopće, uvjet optimalnih funkcija ljudskog organizma (Heimer & Sporiš, 2016). Kad se govori o djeci i najmlađima ova problematika zahtjeva mnogo veću pozornost, naime, problemi smanjenog kretanja i sedentarne aktivnosti predstavljaju zdravstveni rizik odrasle dobi (Mišigoj-Duraković & Sorić, 2015), pa tako nastaju dugoročno štetne posljedice zbog nepovoljnih uvjeta u djetinjstvu. Školske obveze često su generator lošeg držanja tijela (Kosinac & Prskalo, 2017). Nije stoga slučajna preporuka Svjetske zdravstvene organizacije (2010) mladima od 5 do 17 godina najmanje 60 minuta dnevno. Mađutim, istraživanja pokazuju nedovoljan aktivitet, pa 39% dječaka i 58% djevojčica u dobi od 7 do 18 godina ne ostvaruje preporučenu razinu tjelesnog vježbanja od najmanje jednog sata dnevno (Horgan, 2005). Rizik od pretilosti je ozbiljan problem koji prati neaktivnost ali ostaje i u zrelijoj dobi (Burke, Milligan, Beilin, Dunbar, Spencer, Balde, & Gracey, 1997; Mišigoj-Duraković & Sorić, 2015). S druge strane tjelesni aktivitet se dokazuje u

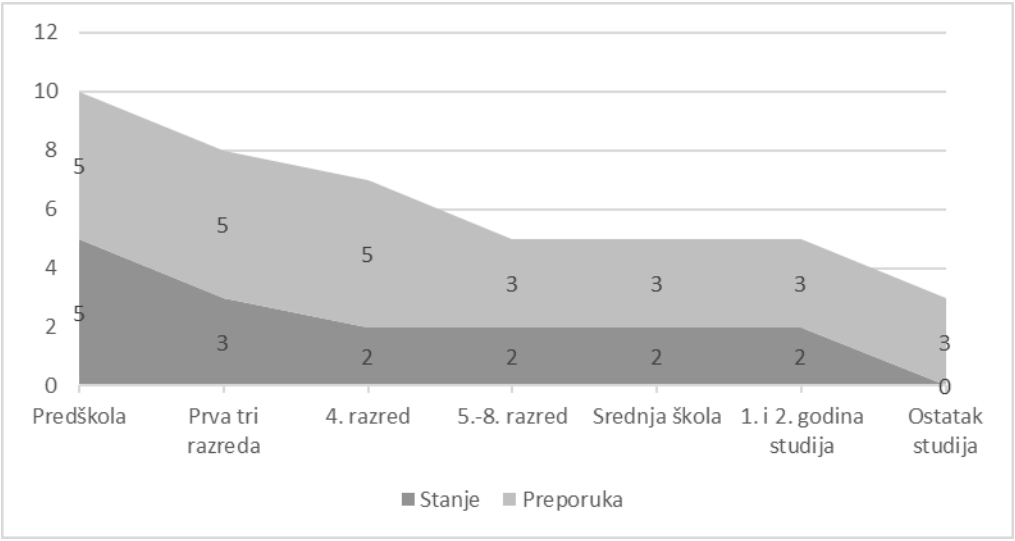
prevenciji i redukciji pretilosti (Flynn, McNeil, Maloff, Mutsingwa, Wu, Ford, & Tough, 2006). Neprilagođen život s izobiljem loše hrane i minimumom kretanja dovodi do činjenice da je njihova osnovna posljedica, a to su srčano-žilne bolesti vodeći faktor smrtnosti u Republici Hrvatskoj, a vjerojatno je to u razvijenijim dijelovima Europe još više naglašeno. Prag depresije koja je po svojoj naravi „pratilja" odrasle „zabrinute" dobi spušta se među mlade pa se pokazuje kako je 3-5% djece i adolescenata njoj podložno (Zdenković, 2017). „Temeljne biotičke potrebe, kao što su potrebe za čistim zrakom, kvalitetnom vodom, prirodnom hranom i naravno, primjerenim mišićnim aktivitetom, danas su ugrožene do te mjere da se posljednjih godina može govori o ozbiljnoj čovjekovoj ugroženosti" (Findak & Prskalo, 2003; str. 144). Još davne 2003. godine znanost i struka, na tom istom mjestu, su isticali probleme suvremenog čovjeka pa je izrečena tvrdnja koja se sad više nego aktualizira: „ako se proces hipokinezije suvremenog čovjeka nastavi dosadašnjim tempom, ne samo da će mu zdravlje biti još ugroženije, nego se može dogoditi da mu već sutra liječnik propiše kretanje kao lijek!" (Findak & Prskalo, 2003; str. 144). Na žalost 17 godina poslije, može se ustvrditi kako je došlo vrijeme da se kretanje propisuje kao jedini valjan i učinkovit lijek.

GLOBALNI, NACIONALNI I INDIVIDUALNI KORACI KA KVALITETI ŽIVOTA DJECE I MLADIH

Civilizacija, narod i država imaju odgovornost i obvezu osigurati prije svega temeljno pravo na život, a potom i što višu razinu kvalitete životnih uvjeta. Na globalnoj razini naša civilizacija je predstavljena Organizacijom ujedinjenih naroda koja je u svojoj povijesti imala značajne i blistave te ponekad vrlo upitne trenutke, ali takva kakva jest, predstavlja ljudsku civilizaciju i osigurava koliko toliko njenu opstojnost. U smjeru osiguranja opstojnosti čovječanstva kao pretpostavke civilizacije Generalna skupština Ujedinjenih naroda donosi Milenijsku deklaraciju (2000), te suvremene globalne ciljeve do 2030. godine (Pavić-Rogošić, 2016). I dok su ovi prvi usmjereni osiguranju opstanka, koji je na žalost jedini luksuz velikog dijela čovječanstva zemalja u razvoju, drugi nudi bolju budućnost ljudskog roda. Milenijskom deklaracijom (2000) nastoji se iskorijeniti ekstremno siromaštvo i glad, postizanje univerzalnog osnovnog obrazovanja dostupnog svima, osigurati spolnu ravnopravnost, smanjenje smrtnosti djece i novorođenčadi, poboljšati zdravlje majki, suzbiti AIDS, tuberkulozu, malariju i druge bolesti, osigurati održivost okoliša, postići globalnu suradnju usmjerenu razvoju (Državni zavod za statistiku i sur., 2006; Pavić-Rogošić, 2016). Suvremeni globalni ciljevi do 2030. godine pokušavaju osigurati bolju budućnost za ljude nastojeći nadići prethodne ciljeve u Milenijskoj deklaraciji usmjereni elementarnom opstanku, na žalost i danas mnogima nedostižnom. Globalni ciljevi do 2030. godine su usmjereni svijetu bez siromaštva i gladi, zdravlju i blagostanju, kvalitetnom obrazovanju, spolnoj ravnopravnosti, čistoj vodi i sanitarnim uvjetima, dostupnoj energiji čistih izvora, dostojanstvenom radu i gospodarskom prosperitetu, industrijalizaciji, inovacijama i razvoju infrastrukture, smanjenju nejednakosti, održivošću gradova i zajednice, odgovornoj proizvodnji i potrošnji, zaštiti klime, očuvanju vodenog svijeta te života na zemlji, miru, pravdi i snažnim institucija te globalnoj suradnji usmjerenoj održivom razvoju (Pavić-Rogošić, 2016). Ne dvojeći o opravdanosti ovih ciljeva jasno je da

njihova provedba može i mora ići preko odgovarajućih poluga društva na regionalnoj, nacionalnoj i lokalnoj razini. Nije pretjerano ustvrditi da su odgoj i obrazovanje najsloženije i najodgovornije ljudske aktivnosti (Rosić, 1999). Jasno je da je u funkciji održivog razvoja uloga kineziologije i njene primijenjene grane kineziološke edukacije nezaobilazna posebice u vezi s utjecajem na zdravlje i blagostanje, kvalitetno obrazovanje ali njena uloga nije u koliziji ni sa ostalim općeprihvaćenim globalnim ciljevima, pri čemu treba istači utjecaj na ekološku svijest (Prskalo, 2018). Naime, iako kineziološka aktivnost ne utječe neposredno na smanjenje zagađenja i ostalih ugroza vezanih za nekontrolirani razvoj, kao niti jedna druga aktivnost utječe višestruko na odgoj ekološke svijesti (Findak & Prskalo, 2004). Naglašava se uloga kineziološke edukacije zbognjene sveobuhvatnosti (Prskalo i Babin, 2006), posebice sata tjelesne i zdravstvene kulture jer je „nastava najplaniraniji i najsvrsishodniji dio odgojno-obrazovnog procesa“ (Findak, Prskalo, & Babin, 2011, str. 8) pa je prema istom izvoru, sat tjelesne i zdravstvene kulture uvjet za uvođenje u sve druge, važne, organizacijske oblike rada u osnovnoj školi. Također se ističe dinamičan razvoj učenika mlađe školske dobi i nepovoljan utjecaj nedostatka primjerene tjelesne aktivnosti (Findak i sur., 2011). Svakako svi ti argumenti vrijede za predškolski odgoj u kojem su još naglašenije ranije spomenute moguće ugroze, prije svega zbog najznakovitije osobine dječjeg organizma plastičnosti (Findak, 1995). Prigoda za poboljšanje uvjeta i reakcije društva na ranije spomenute ugroze leži u reformi kurikula koja proizlazi iz potrebe poboljšanja odgojno-obrazovnog sustava (Prskalo, Badrić, & Lorger, 2019), te bi trebala uvažiti stav mišljenja i struke (Prskalo & Babin, 2008) te preporuke Svjetske zdravstvene organizacije (2010). Struka je jedinstvena u stavu kako bi u nastavnom planu za primarnu edukaciju trebalo osigurati svakodnevni sat tjelesne i zdravstvene kulture, a u ostatku školovanja tri sata tjedno (Prskalo & Babin, 2008) te bi se uz sudjelovanju u ostalim organizacijskim oblicima rada, osigurala realizacija preporuke Svjetske zdravstvene organizacije (2010) o sudjelovanju mladih u najmanje 60 minuta umjerene do snažne tjelesne aktivnosti dnevno. Trenutačno stanje broja sati tjelesne i zdravstvene kulture u odnosu na preporuke struke (Prskalo & Babin, 2008) prikazano je Slikom 1. iz koje je vidljiva tendencija opadanja obveznog organiziranog vježbanja s dobi.

Osim primjerene satnice, značajno je uz kvalitetu kurikularnih intervencija osigurati pedagoško-psihološku ali i stručnu edukaciju kadrova posebice na kineziološkim fakultetima te učiteljskim učilištima koji inicijalno obrazuju učitelje i odgojitelje. To je jedini primjeren put dugoročnog osiguranja kvalitete života djece mladih ali i odraslih osoba, jer dobro postavljeni temelji usmjerenja na zdravi stil života koji uključuje prije svega kretnu kulturu i stvaranje pozitivne navike svakodnevnog vježbanja koja će sigurno predstavljati dragocjen kapital u zreloj dobi. Tu ne treba zaboraviti samo zdravstvene učinke, koji su vrijednost već sami po sebi, jer iz predstavljenih izvora je jasno da organizirano vježbanje, dugoročno i višestruko, utječe na cjelokupnu civilizaciju, a ona počinje od mladih i najmlađih tj. trenutačno najugroženijih. Ulaganje u taj najranjiviji dio nacije, društva i civilizacije je jedino ispravno ulaganje i jedino to ulaganje donosi istinski profit.



Slika 1. Broj sati tjelesne i zdravstvene kulture u Republici Hrvatskoj, danas, u odnosu na preporuke struke (Prskalo & Babin, 2008)
Figure 1. Number of hours of physical and health education in the Republic of Croatia, today, in relation to the recommendations of the profession (Prskalo & Babin, 2008)

ZAKLJUČAK

Razvoj naše civilizacije, jedine koju imamo i poznajemo, događa se prema svojim zakonitostima na koje se vrlo teško može utjecati. Taj razvoj nudi nove horizonte ali vrlo često i krive smjerove, a najčešće se progres preskupo plaća zdravljem i životima. Mladi i najmlađi su najugroženiji dio ove civilizacij, izloženi, uz sve negativne učinke neodrživog razvoja, pošasti nekretanja koja ostavlja posljedice, sada ali i daleko u budućnosti. Briga za kvalitetu njihova života danas briga je za kvalitetu civilizacije, društva i nacije sutra, te postaje jedino istinsko čovjekoljublje, domoljublje i patriotizam. Stvaranje svakodnevne navike tjelesnog vježbanja, prije svega, unapređenjem kineziološke edukacije osiguravaju se zdravstveni ali i višestruko vrijedni učinci pa ulaganje u taj najranjiviji dio nacije, društva i civilizacije postaje jedino ispravno ulaganje koje donosi istinski profit.

LITERATURA

1. Badrić, M. & Prskalo, I. (2011). Participiranje tjelesne aktivnosti u slobodnom vremenu djece i mladih. *Napredak*, *152*(3-4), 479-494.
2. Burke, V., Milligan, R. A., Beilin, L. J., Dunbar, D., Spencer, M., Balde, E., & Gracey, M. P. (1997). Grouping related health behavior among 18-year-old Australians. *Preventive Medicine*, *26*(5 Pt 1), 724-733.
3. Državni zavod za statistiku, Hrvatski zavod za zapošljavanje, Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva, Ministarstvo zaštite okoliša, prostornog uređenja i graditeljstva, Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi, Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa, Središnji državni ured za E-Hrvatsku i Ured za ravnopravnost spolova. (2006). *Izvješće o napretku i ostvarivanju milenijskih ciljeva razvoja u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Program Ujedinjenih naroda za razvoj (UNDP).

4. Findak, V. (1995). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Findak, V. (2016). Kineziologija i područja edukacije, sporta i sportske rekreacije i kineziterapije u razvitku hrvatskog društva. U V. Findak (Ur.), Zbornik radova 25. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske „Kineziologija i područja edukacije, sporta i sportske rekreacije i kineziterapije u razvitku hrvatskog društva“ (str. 18-29). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
6. Findak, V. & Neljak, B. (2007). Antropološke, metodičke, metodološke i stručne perspektive rada u području edukacije, sporta, sportske rekearcije i kineziterapije. U V. Findak (ur.), Zbornik radova 16. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske „Antropološke, metodičke, metodološke i stručne perspektive rada u području edukacije, sporta, sportske rekearcije i kineziterapije“ (str. 14-31). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
7. Findak, V. & Prskalo. I. (2004). *Kineziološki leksikon za učitelje*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
8. Findak, V., Prskalo, I., & Babin., J. (2011). *Sat tjelesne i zdravstvene kulture u primarnoj edukaciji*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Findak,V. & Prskalo, I. (2003). Kinezиološko gledište na suvremenu odgojnu i obrazovnu problematiku. U H. Vrgoč (ur.), Četvrti sabor pedagoga Hrvatske *„Odgoj obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva“* (str.143-149). Zagreb: Hrvatski pedagoško književni zbor.
10. Findak,V. & Prskalo, I. (2004). Kinezиološko motrište na ekološki odgoj. U S. Golac i sur. (ur.), Dani Ante Starčevića *„Ekologija u odgoju i obrazovanju“*. (str.216-224). Gospić: Sveučilište u Rijeci -Visoka učiteljska škola Gospić.
11. Flynn, M. A. T., McNeil, D. A., Maloff, B., Mutsingwa, D., Wu, M., Ford, C., & Tough, S. C. (2006). Reducing obesity and related chronic disease risk in children and youth: a synthesis of evidence with „best practice“ recommendations. *Obesity Reviews*, *7*(1), 57-66.
12. General Assembly of United Nations. (2000). *The Millennium Declaration*. New York: United Nations.
13. Heimer, S. & Sporiš, G. (2016). Kineziološki podražaji i ukupna tjelesna aktivnost u zaštiti zdravlja i prevenciji kroničnih nezaraznih bolesti. U I. Prskalo i G. Sporiš (Ur.), Kineziologija. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Kineziološki fakultet Sveučilišta u zagrebu, Školska knjiga.
14. Horgan G. (2005). Healthier lifestyles series: 1. Exercise for children. *Journal of Family Health Care*, *15*(1), 15-27.
15. Kosinac, Z. & Prskalo, I. (2017). *Kineziološka stimulacija i postupci za pravilno držanje tijela u razvojnoj dobi djeteta*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
16. Lorger, M. (2011). *Sport i kvaliteta života mladih*. (Doktorska disertacija). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
17. Lorger, M., Grgić, I., & Prskalo I. (2015). Assessment of the Quality of Life of Youth Athletes Participating in Team Sports in the Transition From Junior to Senior Level Competition. 1st FIEP Afro–European Conference on Physical Education and Sport, 25th FIEP World Congress, 10th FIEP European Congress Physical Education and Sport for Peace, Development and Multicultural Understanding. Congress Proceedings (pp. 167-179). Bratislava: END, s. r. O.Topol'čianky, Slovakia.
18. Mišigoj-Duraković, M. & Sorić, M. (2015). Razina tjelesne aktivnosti i stanje uhranjenosti srednjoškolaca – preliminarni rezultati projekta Sports. U V. Findak (ur.), Zbornik radova „24. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske“, (str. 82-85). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.

19. Mraković, M. (1997). *Uvod u sistematsku kineziologiju*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
20. Pavić-Rogošić, L. (2016). *Novi izazov – Globalni ciljevi održivog razvoja do 2030.* Zagreb: ODRAZ.
21. Prskalo, I. (2018). Kinesiology and Sustainable Development. *Croatian Journal of Education, 20*(3), 321-327.
22. Prskalo, I. Badrić, M., & Lorger, M. (2019). Kurikul predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura i suglasje s odgojno-obrazovnim trendovima. U I. Prskalo, S. Jenko Miholić i M. Badrić (Ur.), International Scientific and Art Conference - Kinesiological Trends in Education. Zagreb: Učiteljski fakultet Svezučilišta u Zagrebu**.**
23. Prskalo, I. & Babin, J. (2006). Kvaliteta rada u području edukacije. U V. Findak (ur.), Zbornik radova „15. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske" (str. 26-34). Rovinj: Hrvatski kineziološki savez.
24. Prskalo, I. & Babin, J. (2008). Stanje i perspektiva razvoja u području edukacije. U B. Neljak (Ur.), Zbornik radova „17. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske" (str. 30-41). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
25. Prskalo, I. & Babin, J. (2010). Individualizacija rada u području edukacije U V. Findak (Ur.), Zbornik radova 19. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske „Individualizacija rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije" (str. 22-35). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
26. Prskalo, I. & Sporiš, G. (2016). *Kineziologija*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
27. Rosić, V. (1999). Nastavnik – čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja: U V. Rosić (Ur.), Zbornik radova Drugi međunarodni znanstveni kolokvij „Nastavnik čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju", (str. 1-10). Rijeka: Filozofski fakultet.
28. Stojić, R., Lorger, M., & Prskalo, I. (2016). The Quality of Life of Children Swimmers. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 18*(1), 165-175.
29. Tomić, D., Lapat, G., & Kiš-Novak, D. (2019). Carpe Diem! In the Future Teachers Studying in Međimuje. In E. Sulejmani, M. Kirkov Raunik i Z. Mihajlovski (Eds.), Conference proceedings "14th International Balkan Congress for Education and Science: Quality in contemporary educational process, Concepts, Strategies, Implementation, Evaluation" (pp 76-81). Skoplje: Faculty of Pedagogy "St.Kliment Ohridski".
30. World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.
31. World Health Organization. Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse. (1997). *WHOQOL: measuring quality of life. World Health Organization.* Retrieved on 3th March 2020. https://apps.who.int/iris/handle/ 10665/63482.
32. Zdenković, R. (2017). Depresija u djece i adolescenata. Preuzeto 24 Aprila 2017 sa http://www.poliklinika-djeca.hr/aktualno/teme/depresija-u-djece-i-adolescenata

UTICAJ RODITELJA NA PROFESIONALNE NAMJERE UČENIKA

IMPACT OF PARENTS ON PUPILS 'PROFESSIONAL INTENTIONS

Elvir IBELJIĆ[1], Medina VANTIĆ-TANJIĆ[2], Milena NIKOLIĆ[2]
[1]Filozofski fakultet Univerziteta za poslovni inženjering i menadžment,
Banja Luka, Bosna i Hercegovina
[2]Edukacijsko-rehabilitacijski fakulteta, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Cilj istraživanja je ispitati uticaj roditelja na profesionalne namjere učenika završnih razreda osnovne škole. Željelo se utvrditi da li postoje razlike između profesionalnih namjera učenika i očekivanja njihovih roditelja kada je u pitanju izbor srednje škole, te da li postoji povezanost profesionalnih namjera učenika sa radnim i obrazovnim stausom roditelja. Uzorak istraživanja činilo je 648 ispitanika, od toga 324 učenika devetih razreda osam osnovnih škola s područja Opštine Lukavac i njihovi roditelji (N=324). S obzirom na radni status roditelja od ukupno 324 roditelja njih 126 (38,88%) je nezaposleno, 123 (37,96%) je povremeno zaposleno i 75 (23,15%) je nezaposleno. S obzirom na nivo obrazovanja roditelja njih 76 (23,45%) ima završenu osnovnu školu ili manje, 123 (37,96%) ima srednju stručnu spremu i 125 (38,58%) ima visoku stručnu spremu. Za potrebe istraživanja konstruisana je Anketa u kojoj su učenici odabirali željenu srednju školu i Opšti upitnik koji su popunili roditelji. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika (χ^2=2,220; df=4; p=0,695) između profesionalnih namjera učenika i očekivanja njihovih roditelja kada je u pitanju izbor srednje škole, te da postoji statistički značajna povezanost profesionalnih namjera učenika sa radnim statusom (r=0,737; p=0,000) i obrazovnim nivom (r=0,708; p=0,000) roditelja. Ograničavajući faktor istraživanja je činjenica da je ispitan samo po jedan roditelj od svakog učenika, što ne daje pravu sliku utjecaja roditelja na profesionalne namjere učenika. Kako bi se stekla potpunija slika utjecaja roditelja na profesionalne namjere učenika završnih razreda osnovne škole potrebno je ispitati i utjecaj nekih drugih varijabli.

Ključne riječi: profesionalne namjere, roditelji, učenici završnih razreda osnovne škole

ABSTRACT
The aim of the research is to examine the influence of parents on the professional intentions of primary school pupils. The aim was to determine whether there were differences between pupils professional intentions and their parents' expectations when it came to choosing a high school, and whether there was a relationship between students professional intentions and their parents' work and educational background. The study sample consisted of 648 respondents, of which 324 were ninth grade pupils of eight elementary schools in the Lukavac municipality and their parents (N=324). Considering the working status of parents, out of 324 parents, 126 (38.88%) are unemployed, 123 (37.96%) are occasionally employed and 75 (23.15%) are unemployed. Considering the level of education of parents, 76 (23.45%) have completed primary school or less, 123 (37.96%) have secondary education and 125 (38.58%) have a university degree. For the purposes of the research, a Survey was constructed in which students selected the desired high school and a General Questionnaire completed by their parents. The results showed that

there was no statistically significant difference (χ^2=2.220; df=4; p=0.695) between pupils professional intentions and their parents' expectations regarding high school choice, and that there was a statistically significant association of students' professional intentions with work status (r=0.737; p=0.000) and parents' educational level (r=0.708; p=0.000). The limiting factor of the research is the fact that only one parent of each pupil was questioned, which does not give a true picture of the influence of the parents on the pupil's professional intentions. In order to gain a more complete picture of the influence of parents on the professional intentions of primary school pupils, it is necessary to examine the impact of some other variables.

Key words: professional intentions, parents, pupils of final grade of primary school

UVOD

Nivo stečenih znanja tokom školovanja, školski uspjeh ili nivo osposobljenosti važna su obilježja u životu pojedinca. O njima ovisi odabir budućeg zanimanja, mogućnost zapošljavanja ili daljnjeg školovanja, te cjelokupna kvaliteta budućeg života. Uspjeh učenika u osnovnoj školi i nivo stečenih osnovnoškolskih znanja određuju mogućnost upisa određene srednje škole i uspješnost u daljnjem školovanju. Zato je obrazovni uspjeh na kraju osnovne škole ključni faktor pri odabiru zanimanja, a stečeno znanje preduslov budućeg obrazovnog i profesionalnog uspjeha.

Razlikujemo klasični diferencijalno-psihologijski pristup u kojem se kao dominantni prediktori uspjeha razmatraju inteligencija, spol, osobine ličnosti, interesi ili motivacija učenika od pristupa usmjerenog na proučavanje utjecaja okolinskih varijabli, poput socioekonomskog statusa porodice, roditeljske podrške, obilježja nastave i učitelja ili pak obilježja škole (Babarović, Burušić, & Šakić, 2010). Važnost roditeljskog utjecaja na izbor karijere učenika je evidentna. Iako škola, vršnjaci i studentske zajednice imaju utjecaj na mlade osobe (na njihovu sliku o sebi i izbor zanimanja), očekivanja roditelja i percepcija strukovnog obrazovanja za vlastitu djecu često su ključne uloge u oblikovanju učeničkog izbora obrazovanja i/ili zapošljavanja (Ferry, 2006). Rezultati studije Creamer & Laughlin (2005; prema Ivanović & Rajić-Stojanović, 2012) pokazuju da je taj utjecaj nadjačao utjecaj učitelja, nastavnika i savjetnika za profesionalno usmjeravanje, koji vjerojatno imaju više informacija o području zapošljavanja i obrazovanja. Već dugi niz godina postoji pretpostavka kako roditeljska dinamika i interakcije (primjerice razvoj i tip privrženosti) igraju značajnu ulogu na razvoj profesionalnih namjera učenika (Bratcher, 1982; Zingaro, 1983). Teorija porodičnih sistema bi se mogla koristiti za dobivanje uvida u proces odlučivanja mladih o nastavku karijere, te za ideju da je porodica najmoćniji sistem kojem ljudska bića mogu pripadati i da kontinuirano utječe na razvoj pojedinca. Smatra se da se mlade osobe, koje su tokom adolescencije razvile zdravu nezavisnost od porodice, mogu više usmjeriti na tok vlastite karijere i eksperimentiranja koja su potrebna adolescentu kako bi istražio moguća zanimanja (Bratcher, 1982). Međutim, porodične disfunkcije (npr. zamršeni porodični odnosi ili neadekvatno razvijena privrženost) mogu spriječiti razvoj samoefikasnosti pojedinca prilikom traženja adekvatnog profesionalnog pravca ili prilikom donošenja odluka (Ryan, Solberg, & Brown, 1996). Koncept sigurnog odnosa s porodicom u ranoj fazi razvoja, kako bi dijete razvilo potrebnu znatiželju i bilo u mogućnosti slobodno istraživati svijet, proizlazi iz teorije privrženosti (Ainsworth, 1989; Kracke, 1997). Zingaro (1983) postavlja teoriju kako

vrlo neodlučni učenici (npr. oni koji nisu u stanju odvojiti utjecaj drugih osoba i vlastiti proces donošenja odluka) mogu imati velikih teškoća pri donošenju odluka o daljnjem izboru karijere, s obzirom na to da ne mogu razdvojiti očekivanja svojih roditelja i vlastita, te postavljene ciljeve. Također, dodatni faktori porodične dinamike koji mogu znatno otežavati proces donošenja odluka kod učenika su pretjerana uključenost roditelja u učenikove planove o obrazovanju i/ili zapošljavanju, pretjerana briga i zaštićivanje, te porodične kolizije pri čemu jedan roditelj s djetetom zauzima stav suprotan stavu drugog roditelja (Lopez & Andrews, 1987). Stil roditeljstva utječe na razvoj djetetovih sposobnosti i osobina ličnosti (Benat, 2007). Roditeljsko naglašavanje poslušnosti, udovoljavanja zahtjevima roditelja i korištenje tehnika moći navodi djecu da budu manje društvena (Baldwin, 1955), neprijateljski raspoložena (Hoffman, 1960), tjeskobna, nedruštvena (Baumrind, 1967) i neprilagođena (Schaefer, 1965). Pretpostavka je da će roditelji s visokim podržavanjem autonomije dopustiti vlastitoj djeci da razviju osjećaj o sebi kao uzroku vlastitog ponašanja, promovirajući tako veću autonomiju i veću percepciju kompetentnosti, tako da djeca čiji roditelji snažno podupiru autonomiju, pokazaju veću kompetentnost (Grolnick & Ryan, 1989).

Neka istraživanja pokazuju da je akademski uspjeh učenika pod uticajem socioekonomskih uslova u kojima žive (White, 1982; Sirin, 2005), te da mladi koji žive u porodici sa nižim prihodima pokazuju i niža obrazovna postignuća od vršnjaka koji žive u porodici sa višim prihodima što ukazuje na veći uticaj socioekonomskog od obrazovnog nivoa roditelja na učenika (Goyette & Xie, 1999; Hill et al., 2004; Mau & Bikos, 2000). Socioekonomski status roditelja jedan je od glavnih prediktora profesionalnih namjera učenika. Ovaj koncept temelji se na pretpostavci da roditelji različitih socioekonomskih statusa razvijaju različite socijalne i kulturne vrijednosti, a temeljem vlastitog socijalnog statusa (Schulenberg, Vondracek, & Crouter, 1984). Posljedično, roditelji prenose vlastite socijalne vrijednosti svojoj djeci, pripremajući ih za slična zanimanja unutar pojedine socijalne strukture (Wright & Wright, 1976). Socioekonomski status je definiran prema trenutnim financijskim primanjima porodice, kvalifikacijama roditelja (najvišoj postignutoj obrazovnoj razini) i statusu koji se vezuje uz pojedina zanimanja. Socijalni status utječe na izbor zanimanja putem konkretnih faktora (novac, prijevoz, kvaliteta škole i sl.), kao i putem vrijednosti i očekivanja svakog pojedinca, pripadnika određene socioekonomske grupe (Brown, Fukunaga, Umemoto, & Wicker, 1996).

Cilj istraživanja je ispitati uticaj roditelja na profesionalne namjere učenika završnih razreda osnovne škole. Željelo se utvrditi da li postoje razlike između profesionalnih namjera učenika i očekivanja njihovih roditelja kada je u pitanju izbor srednje škole, te da li postoji povezanost profesionalnih namjera učenika sa radnim i obrazovnim stausom roditelja.

Hipoteze istraživanja:

1. Ne postoji statistički značajna razlika između profesionalnih namjera učenika i očekivanja njihovih roditelja kada je u pitanju izbor srednje škole.
2. Postoji statistički značajna povezanost profesionalnih namjera učenika i radnog statusa roditelja.
3. Postoji statitički značajna povezanost profesionalnih namjera učenika i obrazovnog nivoa roditelja.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju su učestvovali učenici devetih razreda osam osnovnih škola s područja Opštine Lukavac (N=324) i njihovi roditelji (N=324). S obzirom na radni status roditelja od ukupno 324 roditelja njih 126 (38,88%) je nezaposleno, 123 (37,96%) je povremeno zaposleno i 75 (23,15%) je nezaposleno. S obzirom na nivo obrazovanja roditelja njih 76 (23,45%) ima završenu osnovnu školu ili manje, 123 (37,96%) ima srednju stručnu spremu i 125 (38,58%) ima visoku stručnu spremu.

Mjerni instrumenti

Za potrebe istraživanja konstruisana je Anketa u kojoj su učenici odabirali željenu srednju školu i Opšti upitnik koji su popunili roditelji. Za potrebe ovog rada iz Opšteg upitnika su izdvojene dvije varijable i to obrazovni nivo i radni status roditelja.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno nakon dobijanja potrebnih saglasnosti od škola i roditelja. Učenici i roditelji su individualno popunjavali Anketu i Opšti upitnik, koji su anonimni.

Metode obrade podataka

Rezultati su prikazni frekvencijama i procentima, razlike su testirane χ^2 testom a povezanost je provjerena Pearsonovom korelacijom. Podaci su obrađeni uz pomoć statističkog software-a SPSS 17.0.

REZULTATI I DISKUSIJA

U Tabeli 1. su prikazane profesionalne namjere učenika u odnosu na očekivanja roditelja.

Tabela 1. Profesionalne namjere učenika u odnosu na očekivanja roditelja
Table 1. Professional intentions of students in regard to parents' expectations

		Srednja škola					Total
		gimnazija	**tehnička**	**stručna**	**umjetnička**	**medicinska**	
učenik	N	36	123	76	8	81	324
	%	11,1	38,0	23,5	2,5	25,0	100,0
roditelj	N	47	126	67	8	76	324
	%	14,5	38,9	20,7	2,5	23,5	100,0
Total	N	83	249	143	16	157	648
	%	12,8	38,4	22,1	2,5	24,2	100,0
χ^2=2,220, df=4, p=0,695							

U Tabeli 1. je vidljivo da ne postoji statistički značajna razlika (χ^2=2,220, df=4, p=0,695) između profesionalnih namjera učenika i očekivanja njihovih roditelja kada je u pitanju izbor srednje škole, čime je potvrđena Hipoteza 1. Rezultati u velikoj mjeri ukazuju na slične tendecije pri odabiru budućeg zanimanja, odnosno odabira srednje škole. U mnogim istraživanjima se pokazalo kako nije važna samo poruka koju

roditelji usmeno prenose svojoj djeci već i šta sami čine i kako se odnose prema pojedinim zanimanjima (Polson & Jurich, 1980). Razumijevanje očekivanja svojih roditelja značajno utječe na odabir budućeg zanimanja učenika (Mau, Hitchcock, & Calvert, 1998; Penick & Jepsen, 1992).

U Tabeli 2. prikazani su rezultati profesionalnih namjera učenika u odnosu na radni status roditelja.

Tabela 2. Profesionalne namjere učenika u odnosu na radni status roditelja
Table 2. Professional intentions of students in relation to the parents' work status

Profesionalne namjere učenika	**Radni status roditelja**					
	Zaposleni		**Povremeno zaposleni**		**Nezaposleni**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Gimnazija	36	28,6	0	0	0	0
Tehnička škola	80	63,5	43	35,0	0	0
Stručna škola	4	3,2	55	44,7	17	22,7
Umjetnička škola	0	0	6	4,9	2	2,7
Medicinska škola	6	4,8	19	15,4	56	74,7
Ukupno	126	100	123	100	75	100

Rezultati su pokazali kako postoji statistički značajna povezanost profesionalnih namjera učenika i radnog statusa roditelja (r=0,737; p=0,000), čime se potvrđuje Hipoteza 2., a što ukazuje da su roditelji uspjeli kroz prenošenje različitih vrijednosti o pojedinim zanimanja izvršiti uticaj na svoju djecu u izboru budućeg zanimanja. Učenici čiji su roditelji zaposleni najviše preferiraju tehničke škole (63,5%) i gimnazije (28,6%) što se može objasniti time da zaposleni roditelji imaju veće mogućnosti da osiguraju visokoškolsko obrazovanje svojoj djeci, čime bi im se osigurala bolja konkurentnost na tržištu rada. Učenici čiji su roditelji povremeno zaposleni najviše preferiraju stručne (44,7%) i tehničke (35,0%) škole. Pretpostavka je da ovi roditelji veću mogućnost bržeg i stalnog zaposljenja vide u stručnim zanimanjima. Učenici čiji roditelji su nezaposleni najviše preferiraju medicinsku školu (74,7%) tj. „trendovsko zanimanje", koje pruža brzo zaposlenje u zemlji, a posebno u inostranstvu.
Radni status roditelja utiče na socioekonomski status, što je jedan od glavnih prediktora profesionalnih namjera učenika, a temelji se na konceptu da roditelji različitih socioekonomskih statusa razvijaju i prenose različite vrijednosti svojoj djeci o pojedinim zanimanjima (Wright & Wright, 1976). Djeca iz porodica srednjeg socioekonomskog statusa očekuju pomoć roditelja pri stjecanju kvalifikacija te se u budućnosti vide u sličnim zanimanjima kao i njihovi roditelji. Učenici iz porodica s vrlo niskim prihodima nemaju u vidu nastavak visokoškolskog obrazovanja budući da im roditelji nemaju mogućnosti financijski osigurati visokoškolsko obrazovanje, što također ide u prilog činjenici kako učenici usvajaju poruke o mogućnostima odabira obrazovanja i/ili zanimanja na temelju utjecaja roditeljskog socioekonomskog statusa (Weinger, 2000).

U Tabeli 3. su predstavljene profesionalne namjere učenika u odnosu na obrazovni nivo roditelja.

Tabela 3. Profesionalne namjere učenika u odnosu na obrazovni nivo roditelja
Table 3. Professional intentions of students in relation to parents' educational level

Profesionalne namjere učenika	**Nivo obrazovanja roditelja**					
	OŠ ili manje		**SSS**		**VSS**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Gimnazija	32	42,1	4	3,3	0	0
Tehnička škola	30	39,5	88	71,5	5	4,0
Stručna škola	9	11,8	30	24,4	37	29,6
Umjetnička škola	0	0	0	0	8	6,4
Medicinska škola	5	6,6	1	0,8	75	60,0
Ukupno	76	100	123	100	125	100

Dobijeni rezultati ukazuju kako postoji statistički značajna povezanost profesionalnih namjerama učenika i obrazovnog nivoa roditelja (r=0,708; p=0,000), čime je potvrđena Hipoteza 3. Učenici čiji su roditelji završili najviše osnovnu školu u najvećem procentu biraju gimnaziju (42,1%) i tehničke škole (39,5%). Učenici čiji roditelji imaju srednju stručnu spremu najviše preferiraju tehničke škole (71,5%), dok učenici čiji roditelji imaju visoko stručno obrazovanje najviše biraju medicinsku školu (60,0%).
Heyns (1987) je došao do rezultata da obrazovaniji roditelji značajnije doprinose postignuću učenika u odnosu na druge porodične karakteristike. Pretpostavka je da su obrazovaniji roditelji više uključeni u školske aktivnosti svoje djece, a istraživanja pokazuju da postoji pozitivna povezanost između roditeljske uključenosti u školske aktivnosti i dječje uspješnosti u školi. Na temelju ovih otkrića pretpostavka je da će se djeca vrlo uključenih roditelja osjećati kompetentnija, imati veću samokontrolu, te neovisnije akademske motivacijske orijentacije nego djeca s manje uključenim roditeljima (Stevenson & Baker, 1987).

ZAKLJUČAK

Na temelju rezultata istraživanja mogu se izvesti sljedeći zaključci:

- Ne postoji razlika između profesionalnih namjera učenika i očekivanja njihovih roditelja kada je u pitanju izbor srednje škole. Rezultati u velikoj mjeri ukazuju na slične tendecije roditelja i učenika pri odabiru budućeg zanimanja učenika.
- Postoji povezanost profesionalnih namjerah učenika i radnog statusa roditelja. Učenici čiji su roditelji zaposleni najviše preferiraju tehničke škole, učenici čiji su roditelji povremeno zaposleni najviše preferiraju stručne, dok učenici čiji roditelji nisu zaposleni najviše preferiraju medicinsku školu.
- Postoji povezanost profesionalnih namjerama učenika i obrazovnog nivoa roditelja. Učenici čiji su roditelji završili najviše osnovnu školu u najvećem procentu biraju gimnaziju i tehničke škole. Učenici čiji roditelji imaju srednju stručnu spremu najviše preferiraju tehničke škole, dok učenici čiji roditelji imaju visoko stručno obrazovanje najviše biraju medicinsku školu.

Ograničavajući faktor istraživanja je činjenica da je ispitan samo po jedan roditelj od svakog učenika, što ne daje pravu sliku utjecaja roditelja na profesionalne namjere

učenika. Na profesionalne namjere učenika oba roditelja bi trebala imati podjednak utjecaj, te je preporuka za buduća istraživanja da se u uzorak uključe oba roditelja. Kako bi se stekla potpunija slika utjecaja roditelja na profesionalne namjere učenika završnih razreda osnovne škole potrebno je ispitati i utjecaj nekih drugih varijabli kao što su: zanimanje roditelja, socioekonomski status porodica, opšti uspjeh učenika u osnovnoj školi, mjesto boravka.

LITERATURA

1. Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44*(4),709-716.
2. Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: Dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija, 13*(2), 235-256.
3. Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood.* Hinsdale, IL: Dryden Press.
4. Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Pyschology Monographs, 75*, 43-88.
5. Benat, G. (februar, 2009). *Utjecaj očeva na razvoj i odgoj djeteta.* Preuzeto 3. marta. 2020. sa http://www.skole.hr/dobro-je-znati/ogoj?newsid=1044#modnews
6. Bratcher, W. E. (1982). The influence of the family on career selection: A family systems perspective. *The Personnel and Guidance Journal*, *61*(2), 87-91.
7. Brown, M. T., Fukunaga, C., Umemoto, D., & Wicker, L. (1996). Annual Review, 1990-1996: Social class, work, and retirement behavior. *Journal of Vocational Behavior, 49*, 159-189.
8. Ferry, N. M. (2006). Factors influencing career choices of adolescents and young adults in rural Pennsylvania. *Journal of Extension*, *44*(3), 1-6.
9. Goyette, K., & Xie, Y. (1999). Educational expectations of Asian American youths: Determinants and ethnic differences. *Sociology of Education*, *72*(1), 22-36.
10. Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regnlation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 143-154.
11. Heyns, B. (1987). Schooling and cognitive development: Is there a season for learning? *Child Development, 58*(5), 1151-1160.
12. Hill, N. E., Ramirez, C., & Dumka, L.E. (2003). Early adolescents' career aspirations: A qualitative study of perceived barriers and family support among low-income, ethnically diverse adolescents. *Journal of Family Issues*, *24*(7), 934-959.
13. Hoffman, M. L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development, 31*, 129-143.
14. Ivanović, M., i Rajić-Stojanović, I. (2012). *Povezanost socioekonomskog statusa roditelja i profesionalnih namjera učenika osmih razreda osnovne škole.* Hrvatski zavod za zapošljavanje. Preuzeto 4. februara 2020. sa https://www.cisok.hr/wp-content/uploads/2019/05/Ivanovic%CC%81-Rajic%CC%81-Stojanovic%CC%81_Povezanost-socioekonomskog-statusa-roditelja-i-profesionalnih-namjera-uc%CC%8Cenika-2012.pdf
15. Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents' career exploration. *The Career Development Quarterly*, *45*(4), 341-350.
16. Lopez, F. G., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and Development, 65*, 304-307.

17. Mau, W., & Bikos, L. H. (2000). Educational and Vocational Aspirations of Minority and Female Students: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling & Development, 78*,186-194.
18. Mau, W., Hitchcock, R., & Calvert, C. (1998). High school students‘ career plans: The influence of others‘ expectations. *Professional School Counseling, 2*(2), 161-167.
19. Penick, N. I., & Jepsen, D. A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, *40*(3), 208-222.
20. Polson, C. J., & Jurich, A. P. (1980). Using adolescent occupation development to strengthen the parent-adolescent relationship. *Family Strengths, 2*, 253-266.
21. Ryan, N. E., Solberg, S.V., & Brown, S.D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, *43*(1), 84-89.
22. Schaefer, E. S. (1965). Children’s reports of parental behavior: Aninventory. *Child Development, 36*, 417-424.
23. Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family, 46*(1), 129-143.
24. Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achivement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research, 75*(3),417-453.
25. Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child’s school performance. *Child Development, 58*, 1348-1357.
26. Weinger, S. (2000). Opportunities for career success: Views of poor and middle-class children. *Children and Youth Services Review, 22*(1), 13-35.
27. White, K. R. (1982). The Relatio Between Socioeconomic Status and Academic Achievement. *Psychological Bulletin, 91*(3), 461-181.
28. Wright, J. D., & Wright, S. R. (1976). Social class and parental values for children: A partial replication and extension of the Kohn thesis. *American Psychological Review, 41*, 527-537.
29. Zingaro, J. C. (1983). A family systems approach for the career counselor. *The Personnel and Guidance Journal, 62*(1), 24-27.

ODGOVORNO RODITELJSTVO IZ PERSPEKTIVE RODITELJA

RESPONSIBLE PARENTING FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS

Jasminka ZLOKOVIĆ, Ena BEGOVIĆ
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Osnovna svrha ovog istraživanja jest ukazati na aktualnost i relevantnost koncepta odgovornog roditeljstva, dok je cilj istraživanja utvrditi samopercepciju odgovornog roditeljstva i obiteljsku kohezivnost roditelja učenika osnovne škole. U mnogim dosadašnjim istraživanjima samopercepcija se pokazuje relevantnim činiteljem u osobnom funkcioniranju. Istraživanje je provedeno na uzorku roditelja učenika osnovne škole putem anketnog upitnika koji je sadržavao pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Rezultati istraživanja pokazali su kako roditelji učenika osnovne škole sebe percipiraju kao odgovorne roditelje, odnosno kako primjenjuju postupke primjerene odgovornom roditeljstvu. Utvrđeno je da je samopercepcija odgovornog roditeljstva statistički značajno povezana s obiteljskom kohezivnosti, odnosno roditelji iz kohezivnijih obitelji imaju bolju samopercpeciju odgovornog roditeljstva. Rezultati istraživanja pridonose mogućnostima kreiranja različitih programa pedagoškog obrazovanja roditelja kojima bi se poticale aktivnosti odgovornog roditeljstva i obiteljske kohezije.

Ključne riječi: obitelj, roditeljstvo, odgovorno roditeljstvo, usluge podrške odgovornom roditeljstvu

ABSTRACT
The main purpose of this research is to point out the relevance and relevance of the concept of responsible parenting, while the aim of the research is to determine the self-perception of responsible parenting and the family cohesiveness of parents of primary school students. Self-perception has been shown in many studies to be a relevant factor in a person's functioning.The research was conducted on the sample of parents of elementary school pupils through a questionnaire that contained open and closed type questions. Research results have shown that parents of elementary school pupils perceive themselves as responsible parents ie how they apply the actions that the responsible parents apply. It was also found that self-perception of responsible parenting is statistically significantly associated with family cohesion, that is, parents from more cohesive families have greater self-perpetuation of responsible parenting. The research results contribute to the possibility of creating different programs of parental pedagogical education that would encourage responsible parenting and family cohesion activities.

Key words: family, parentnig, responsible parenting, responsible parenting support services

UVOD

U modernom društvu roditeljstvo je iz „zaključane“ privatne sfere prešlo u socijalnu sferu, zbog čega je društveno poželjno roditeljstvo dobilo različita imena koja se

spominju u stručnoj literaturi pedagogije, psihologije i drugih srodnih znanosti. Neka od njih su „kompetentno roditeljstvo“, „dovoljno dobro roditeljstvo“, „odgovorno roditeljstvo“ i slično. Pitanje kompetencije postalo je značajno u kontekstu roditeljstva, budući da je roditeljstvo značajna i odgovorna uloga koja zahtjeva širok spektar znanja i vještina. Rezultati prijašnjih istraživanja pokazali su da očevi i majke podjednako procjenjuju svoju (ne)kompetentnost u pogledu roditeljstva. Kada je riječ o stručnoj spremi, roditelji sa završenom srednjom stručnom spremom procjenjuju kompetentnost najvećom i značajno se razlikuju od onih koji su završili visoku stručnu spremu. Percipirana samoefikasnost majki je značajan korelat njezine stvarne kompetentnosti i ponašanja, neovisno o djetetovom temperamentu i bračnoj podršci te da su osobine ugodnosti i intelekta (originalnost, maštovitost, otvorenost novim idejama i dr.) značajni prediktori roditeljske kompetentnosti. U novijim dokumentima Vijeća Europe kao i u znanstveno-stručnoj literaturi, kada se govori o društveno poželjnom roditeljstvu, koriste se termini poput „pozitivnog roditeljstva“, „roditeljstva u najboljem interesu djeteta“, „odgovornog roditeljstva“. Rezultati istraživanja pokazali su da očevi i majke kojima je roditeljska uloga važnija od radne, pokazuju višu razinu pozitivnog roditeljstva. Činjenica da su na međunarodnoj razini doneseni dokumenti koji govore o pozitivnom odnosno odgovornom roditeljstvu te da su razvijene usluge podrške pozitivnom/odgovornom roditeljstvu govori o tome koliko je ovaj fenomen aktualan i relevantan. Termin roditelj odnosi se na majku ili oca, odnosno na majčinstvo i/ili očinstvo, zbog čega se o roditeljstvu govori kao o skupnom pojmu. Roditelj je i onaj koji je krvno povezan s djetetom, ali i onaj koji iako nije djetetu biološki roditelj, ispunjava roditeljsku ulogu. Uloga roditelja se uči kao što se i ljudi ponašaju u skladu s očekivanjima društva i kulturno određenim načinima ispunjavanja jedne društvene uloge. Ispunjavanje te uloge i odgovarajući sistemi ponašanja čine muškarca i ženu roditeljima, čak i onda kada nisu biološki roditelji (Kapor Stanulović, 1985). Prema Luketin, Sunko, & Kokorić Tomašević (2015) roditelji su prve osobe s kojima dijete uspostavlja i gradi odnos. Slično navodi i Ljubetić (2007) koja roditelje opisuje kao prve i najznačajnije odgajatelje djeteta, prve modele identifikacije i imitacije, prve uzore za učenje govora te kao most za uspostavljanje socijalnih kontakata sa širim okruženjem. Rijavec, Miljković, & Brdar (2008) pak ističu kako dijete svoj prvi životni odnos proživljava upravo kroz odnos s roditeljima, zbog čega se on smatra ključnim za dobrobit djeteta i roditelja. Dijete stvara jake emocionalne veze s osobama koje se brinu za njega, a stvorene veze pružaju mu osjećaj sigurnosti koji je vrlo važan za njegov razvoj. Rezultati istraživanja Diener, Isabella, Behunin, & Wong (2007) pokazuju kako djeca koja imaju višu razinu sigurne emocionalne povezanosti uz oba roditelja, sebe vide kompetentnijima. Istraživanja su pokazala i da je kod starije djece odnos s roditeljima dobar prediktor dobrobiti djeteta (Rijavec i sur., 2008). Termin roditeljstvo osim emocionalne povezanosti i osjećaja koje roditelj osjeća prema djetetu, također uključuje specifične misli i djelovanja te funkcije poput odgoja i obrazovanja koje su u skladu s kulturnim, religijskim i moralnim normama i vrijednostima (Ljubetić, 2007). Roditelji su nositelji odgojnog procesa, a njihova namjera je odgojiti dijete kako bi ono prihvatilo i usvojilo određena društveno prihvatljiva pravila i kako bi se uklopilo u društvo. Oni su također prenositelji kulturoloških normi koje i sami podupiru tako da upoznaju dijete s potrebama obiteljskog života i života šire zajednice (Marinoff, 2000; prema Ljubetić, 2007).

Međunarodni zakonski kontekst roditeljstva i djetinjstva

UN-ova Konvencija o pravima djeteta osim što opisuje mnoštvo građanskih, socijalnih, ekonomskih, obrazovnih, kulturnih i drugih prava koja se smatraju potrebnima kako bi se dijete potpuno psihofizički i socijalno razvilo, sadrži odredbe koje se izravno održavaju na roditeljstvo. Roditeljske odgovornosti spominju se u 5., 18. i 27. članku (Daly, 2008). Dock (2004) ističe dvije ključne poruke o roditeljskim odgovornostima koje se navode u UN-ovoj Konvenciji o pravima djeteta. Prva se odnosi na primarnu odgovornost roditelja za odgoj i razvoj djeteta te njihova najvažnija briga trebaju biti najbolji interesi djeteta. Druga poruka odnosi se na to da države trebaju prepoznati roditeljske odgovornosti i poduzeti različite pozitivne mjere kako bi ih podržale u provođenju odgovornosti u poticanju razvoja i odgoju djeteta. Prema UN-ovoj Konvenciji o pravima djeteta, dijete ima pravo na odgoj, strukturu, priznanje i dobivanje moći, a upravo mu roditelji to trebaju pružiti. Odgovorno roditeljstvo podrazumijeva graditi pozitivan i suradnički odnos s djetetom, biti djetetu pozitivan model ponašanja, razgovarati s djecom i predviđati zahtjevne situacije, učiti ih da unaprijed znaju kako postupati i nagraditi ih kada postupaju dobro te na taj način reducirati mogućnosti za pojavljivanje neprihvatljivih oblika ponašanja (Zahn-Waxler & Robinson, 1995; prema Berk, 2002). Pozitivna komunikacija između roditelja i djeteta podrazumijeva otvorenost; međusobno uvažavanje i ravnopravnost odnosa; pokazivanje interesa za dijete i njegova pitanja, probleme, interese; ohrabrivanje, zainteresiranost i poticanje djeteta na izražavanje vlastitih stavova i mišljenja; ohrabrivanje djeteta da objašnjava svoje želje, interese, stavove i mišljenja; da roditelji pokazuju djeci kako se kulturno i s uvažavanjem razgovara s odraslima; poučavaju dijete kulturi aktivnog slušanja i nenasilnog komuniciranja te da roditelji korigiraju dijete u netočnim ili nekulturnim izrazima (Zloković, 2014).

KONCEPT ODGOVORNOG RODITELJSTVA

Pozitivno/odgovorno roditeljstvo

Preporuka 19 Vijeća Europe o politici podrške pozitivnom roditeljstvu (2006) navodi da je „pozitivno roditeljstvo“ ponašanje roditelja koje je utemeljeno na najboljem interesu djeteta. Ono njeguje, osnažuje, nije nasilno i osigurava uvažavanje i vođenje djeteta, a uključuje postavljanje granica kako bi se omogućio potpuni razvoj djeteta. U kontekstu „pozitivnog roditeljstva“ dijete se nalazi u poziciji subjekta roditeljskih socijalizacijskih utjecaja, a uloga roditelja sagledava se u kontekstu relacijskog tj. odnosnog shvaćanja socijalizacije. Relacijsko/odnosno shvaćanje socijalizacije uzima u obzir ponašanja i shvaćanja obiju strana, i djeteta i roditelja, dok socijalizaciju vidi kao proces uzajamne prilagodbe (Kuczynski & Parkin, 2006). Dijete i roditelj sposobni su razmišljati o vlastitom ponašanju i interpretirati poruke koje su bile odaslane tijekom interakcije, te zauzeti se za sebe i oduprijeti se zahtjevima koji im narušavaju autonomiju ili sprečavaju ostvarivanje ciljeva (Starc, 2014). Rezultati istraživanja koje su proveli Sočo & Keresteš (2011) pokazali su da očevi i majke kojima je roditeljska uloga važnija od radne, pokazuju više pozitivnog roditeljstva. Rezultati su u skladu s teorijama socijalnih uloga koje ukazuju na to da su veća važnost, vrijednost i značenje određene uloge povezani s pozitivnijim i učinkovitijim ponašanjima u toj ulozi (Reitzes & Mutran, 2002). Starc (2014) ističe temeljna načela roditeljstva koje poštuje i promiče prava djeteta u obitelji, a koja ujedno predstavljaju četiri stupa roditeljstva -

roditeljsko brižno i njegujuće ponašanje, struktura i vodstvo, uvažavanje osobnosti i osnaživanje djeteta:

- Brižno i njegujuće ponašanje roditelja je ponašanje koje odgovara na djetetovu potrebu za ljubavi, emocionalnom toplinom, sigurnošću, pripadanjem, povezanošću i prihvaćanjem (Starc, 2014). Prema Zloković (2014) osjećaji imaju veliku ulogu u svakodnevnom životu, zbog čega se od roditelja očekuju da posjeduju sposobnost prepoznavanja i razumijevanja osjećaja djece, ali isto tako da djeca s roditeljima uspostave emocionalnu povezanost i razvijaju osjećaj poštivanja, povjerenja i empatije i to kroz: pokazivanje međusobne ljubavi i poštovanja; pružanje i poticanje emocionalne podrške i sigurnosti, pokazivanje vlastitih osjećaja i iskrenosti u međusobnim odnosima, razumijevanje potreba i osjećaja drugih članova obitelji i drugo.
- Struktura i vođenje djeteta podrazumijeva da roditelji odgovaraju na djetetovu potrebu za sigurnošću, predvidivošću i kompetentnošću. Strukturu također čine granice prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja te drugi načini vođenja i usmjeravanja djeteta, poput izražavanja očekivanja ili objašnjavanja zahtjeva (Starc, 2014). Pritom je važno da su granice jasne, konkretne i dobro definirane, a posebno su djelotvorne ako se postavljaju u atmosferi ljubavi, prihvaćanja i međusobnog poštivanja (Flander & Karlović, 2004). „Djetetu treba jasno reći što od njega želite, koje opcije su mu na raspolaganju, te što je pozitivan ishod njegove suradnje“ (Flander & Karlović, 2004, str. 159). Dakle, potrebno je postaviti jasne posljedice za nepridržavanje dogovora, izbjegavati učestale kazne, zabrane i nepotrebne prijekore, a koristiti poželjne alternative u uspostavljanju discipline te isto tako uspostaviti jasnu i prihvatljivu roditeljsku kontrolu na djetetom (s kime s druži, gdje izlazi, na što troši novac i slično) (Zloković, 2014).
- Uvažavanje ili priznavanje djeteta je ponašanje roditelja koje odgovara na potrebu i pravo djeteta da ga se vidi, čuje i poštuje kao osobu s vlastitim shvaćanjima, idejama, planovima, preferencijama i ljudskim dostojanstvom. Roditelji trebaju posvetiti vrijeme i pažnju te pokazati interes za svakodnevne aktivnosti i iskustva djeteta, primjerice, što dijete voli ili ne voli raditi, kako se osjeća, što ga brine, veseli ili plaši. Kako bi došlo do toga, roditelji trebaju slušati dijete, pokušati razumjeti njegovo gledište i pomoći mu da izrazi svoje misli i osjećaje. Međutim uvažavanje djeteta kao osobe ne podrazumijeva uvažavanje svih djetetovih želja, već se odnosi na prepoznavanje, prihvaćanje i uzimanje ozbiljno onoga kako dijete doživljava sebe ili neku osobu (Starc, 2014).
- Osnaživanje ili omogućavanje osnaživanja djeteta znači da roditelji podupiru djetetovu autonomiju, zbog čega ono zahtijeva roditeljsku osjetljivost, otvorenost za djetetov utjecaj i uzajamnu suradnju (Starc, 2014). „Roditelji podupiru djetetove jake strane, hrabre dijete i izražavaju povjerenje u djetetove sposobnosti, slijede i podržavaju djetetove inicijative“ (Starc, 2014, str. 96). Roditelji također osnažuju dijete kada s interesom slijede njegovu ideju ili mu se pridružuju u aktivnosti na način da dijete samo provede svoj naum (Starc, 2014).

Pećnik & Ferić Šlehan (2011) objedinjuju definiciju „pozitivnog roditeljstva“ Vijeća Europe i temeljna načela roditeljstva te navode da je odgovorno roditeljstvo ponašanje roditelja koje se temelji na najboljem interesu djeteta, a obuhvaća brižno ponašanje, pružanje strukture, granica i vođenja, uvažavanje djeteta kao osobe te omogućavanje osnaživanja djeteta.
Surendra (2017) navodi *ček listu* roditeljskih postupaka koje bi odgovorni roditelji trebali odnosno koje ne bi trebali poduzimati, a koje se u velikoj mjeri podudaraju s temeljnim načelima roditeljstva:

- Odgovorni roditelji uče više primjerima i postupcima koje poduzimaju, a manje riječima.
- Odgovorni roditelji više potiču, a manje kritiziraju.
- Odgovorni roditelji provode kvalitetno vrijeme sa svojom djecom.
- Odgovorni roditelji ponašaju se kao odgovorni pojedinci.
- Odgovorni roditelji potiču dijalog s djecom.
- Odgovorni roditelji ostaju povezani kao par.
- Odgovorni roditelji razumiju „ljubavni jezik“ svoje djece.
- Odgovorni roditelji dopuštaju svojoj djeci da donose vlastite odluke.
- Odgovorni roditelji veći naglasak stavljaju na moralne vrijednosti, a manji na materijalne stvari.
- Odgovorni roditelji lako prihvaćaju roditeljstvo davanjem dobrih uspomena.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na neproporcionalnom stratificiranom i prigodnom uzorku. U istraživanju je sudjelovalo 85 roditelja učenika viših i nižih razreda Osnovne škole Gornja Vežica, različitog spola, dobi, stupnja obrazovanja te radnog statusa. Roditelji se zbog jednostavnosti u istraživanje uključilo metodom „snježne grude“.

Mjerni instrument

Empirijski podaci prikupljeni su putem posebno kreiranog anketnog upitnika za potrebe ovog istraživanja. Upitnik je kreiran na temelju proučavanja literature te je dijelom preuzet iz ranijeg istraživanja Macuka (2007). Upitnik je koncipiran kroz 4 segmenta. U prvom dijelu prikupljali su se demografski podaci: spol, dob, stupanj obrazovanja, radni status te pitanje o razredu koji polazi dijete ispitanika. Drugi dio sadrži otvoreno pitanje - što ispitanici podrazumijevaju pod konceptom odgovornog roditeljstva, odnosno koje su prema njihovom mišljenju najvažnije odrednice. Treći dio upitnika kreiran je na način da sadrži neke hipotetske situacije koje su uključivale temeljna načela roditeljstva koje ističe Starc (2014), a to su: brižno i njegujuće ponašanje roditelja, struktura i vođenje djeteta, uvažavanje ili priznavanje djeteta te osnaživanje ili omogućavanje osnaživanja djeteta. Osim temeljnih načela roditeljstva, hipotetske situacije također su uključivale *ček listu* roditeljskih postupaka koje bi odgovorni roditelji trebali odnosno koje ne bi trebali poduzimati te primjenu odgojnih mjera (Surendra, 2017). Dakle, svaka hipotetska situacija bila je vezana za postupak ili reakciju roditelja koja se odnosila na određeni aspekt odgovornog roditeljstva. Od ispitanika se tražilo da pokušaju procijeniti što bi učinili u opisanoj situaciji i odaberu

odgovor koji najbolje opisuje njihov postupak i/ili reakciju. Za svaku situaciju ponuđeno je tri do četiri mogućnosti koje variraju od primjene postupaka koje bi odgovorni roditelji poduzeli do primjene postupaka koje odgovorni roditelji ne bi poduzeli, s time da 1 označava da su postupci u skladu s konceptom odgovornog roditeljstva, a 3 da nisu. Primjer jedne hipotetske situacije glasi: „Izašli ste zajedno s djetetom u grad na večeru i želite da se ponaša pristojno. Kako bi mu ukazali na pristojnost, Vi: a) pristojnost mu pokazujete vlastitim ponašanjem prema drugim gostima i osoblju restorana; b) govorite mu prije ulaska u restoran da se ponaša pristojno; c) govorite mu da bude pristojno, ako se ponaša nepristojno; d) činite nešto drugo, što?“. Posljednji dio upitnika preuzet je iz istraživanja Zloković (2012), a sastojao se od pitanja kojima se nastojala ispitati samoprocjena obiteljske kohezivnosti. Pitanja su se sastojala od nekih dimenzija kohezije kao što su emocionalna povezanost, obiteljska uključenost, obiteljski odnosi, odnosi roditelj-dijete, unutarnje granice-vrijeme, emocionalni i fizički prostor. Dio instrumenta kojim se ispitala obiteljska kohezija sastoji se od 7 čestica, a čestice su ispitanici procjenjivali na skali: 1-uopće se ne odnosi na mene, 2-nedostatno, 3-neograničeno, 4-povremeno, 5-ponekad, 6-dobro, 7-visoko, 8-naglašeno, 9-vrlo visoko i 10-u potpunosti.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno na području grada Rijeke, odnosno u Osnovnoj školi u akademskoj godini 2019./2020. Upitnik zadovoljava etičke standarde za provedbu istraživanja. Također, prije provedbe anketnog upitnika, od ravnateljice škole zatražilo se dopuštenje, a Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju obratio se školi sa pisanim zahtijevom i obrazloženjem istraživanja kao i primjerkom anketnog upitnika. Nakon dobivenog dopuštenja roditelji su upitnik ispunili na roditeljskim sastancima.

Metode i postupci obrade podataka

Podaci su se obradili u statističkom programu IBM SPSS Statistics 20, koji se koristi za statističku obradu. Provela se deskriptivna statistika pomoću koje su se dobile mjere varijabilnosti, centralne tendencije i grafički prikaz podataka. Nakon toga se provela jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke uz odgovarajuće post-hoc testove kako bi se utvrdila povezanost nezavisnih i zavisnih varijabli. Naposljetku se izračunao Pearsonov koeficijent korelacije kako bi se utvrdila korelacija između samopercepcije odgovornog roditeljstva i obiteljske kohezivnosti. Svi testovi provedeni su na razini rizika od 5%, a kako bi se utvrdila veličina efekta nezavisnih varijabli na zavisne, koristila se Fieldova kategorizacija veličine efekta: od 0,1 do 0,3 je mala, od 0,3 do 0,5 srednja, a od 0,5 nadalje je velika veličina efekta.

REZULTATI I DISKUSIJA

Ograničeni prostorom u dijelu rezultata i rasprave prikazujemo dio rezultata istraživanja. Istražilo se utječu li nezavisne varijable (spol, dob, stupanj obrazovanja, radni status te razred koji pohađa dijete roditelja) na samopercepciju odgovornog roditeljstva roditelja učenika osnovne škole. U Tablici 1. prikazani su postoci prema kojima su roditelji primijenili postupke koje bi poduzeli odgovorni roditelji odnosno one koje ne bi poduzeli, s time da 1 označava da su postupci u skladu s konceptom odgovornog roditeljstva, a vrijednost na skali 3 da nisu.

Prema rezultatima možemo zaključiti kako ispitanici primjenjuju postupke iz opusa odgovornog roditeljstva. Najveći je prosjek slaganja s tvrdnjom da primjenjuju alternativne odgojne mjere, kao što je preusmjeravanje pažnje (M=2,34; SD=1,25), za kojim neznatno zaostaju slaganja s tvrdnjama da kada dijete uradi nešto pogrešno, roditelji ga saslušaju i ukažu mu na to što je pogrešno učinilo (M=2,29; SD=1,07) kao i da zajedno s djetetom postavljaju granice ponašanja i jasne posljedice nepridržavanja dogovorenog (M=1,76; SD=0,85). Ispitanici se najmanje slažu s tvrdnjama da ne uvažavaju osjećaje svoga djeteta (M=1,0; SD=0), da ne podupiru interese i hobije svoje djece (M=1,10; SD=0,49) te da veći naglasak stavljaju na materijalne, a ne moralne vrijednosti (M=1,15; SD=0,58). Prema rezultatima ispitanici u velikoj većini reagiraju i/ili poduzimaju postupke koje poduzimaju odgovorni roditelji, odnosno sebe percipiraju kao odgovorne roditelje. Takav doživljaj roditeljstva, osim što ima pozitivan utjecaj na razvoj djeteta, također ima značajan utjecaj na roditeljske stilove i kvalitetu roditeljstva, jer ima neposredan utjecaj na ponašanje roditelja (Holden, 2010).

Samopercepcija odgovornog roditeljstva

Tablica 1. Samopercepcija odgovornog roditeljstva
Table 1. Self-perception of responsible parenting

Samopercepcija odgovornog roditeljstva	%				M	SD
	1	2	3	4		
Uvažavanje osjećaja djeteta	0	100	0	/	1	0
Poučavanje djeteta vlastitim primjerom	69,4	17,5	10,6	2,4	1,46	0,780
Naglašavanje moralnih vrijednosti	92,9	1,2	3,5	/	1,15	0,588
Razgovor s djetetom o onome što ga brine	83,5	14,1	1,2	1,2	1,20	0,507
Ispravljanje nepravednih postupaka prema djetetu	75,3	16,5	1,2	3,5	1,44	0,957
Donošenje odluka koje se tiču djeteta	82,4	11,8	4,7	0	1,32	1,082
Granice i posljedice prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja	50,6	22,4	27,1	0	1,76	0,854
Održavanje obećanja koje je dato djetetu	65,9	22,4	7,1	4,7	1,50	0,826
Objašnjavanje zahtjeva koji se postavljaju djetetu	45,9	35,3	16,5	2,4	1,75	0,815
Provođenje kvalitetnog vremena s djetetom	78,8	0	17,6	2,4	1,47	0,946
Poticanje razgovora o temama za koje dijete iskazuje interes	80,0	15,3	2,4	1,2	1,28	0,683
Prosuđivanje djeteta na temelju različitih stavova i mišljenja	47,1	49,4	0	2,4	1,61	0,725
Donošenje planova	82,4	9,4	2,4	4,7	1,33	0,836
Upoznatost sa svakodnevnim zbivanjima u životu djeteta i uključenost u školske i slobodne aktivnosti	80,0	16,5	2,4	0	1,26	0,620
Podupiranje djetetovih interesa	92,9	5,9	0	0	1,10	0,489
Nagrađivanje djeteta	42,4	51,8	45,9	7,1	1,40	1,759
Primjena alternativnih odgojnih mjera	34,1	12,9	43,5	8,2	2,29	1,067
Primjena alternativnih odgojnih mjera	40,0	10,06	25,9	22,4	2,34	1,249
Primjena alternativnih odgojnih mjera	72,9	11,8	2,4	10,6	1,58	1,106
Primjena alternativnih odgojnih mjera	78,8	10,6	2,4	8,2	1,40	0,889

U Tablici 2. prikazane su vrijednosti u postocima u kojima se tvrdnje nedostatno odnose na roditelje, ograničeno, povremeno, ponekad, dobro, visoko, naglašeno, vrlo visoko i u potpunosti. Prema prosjecima roditelji vrlo visoko procjenjuju obiteljsku kohezivnost unutar svoje obitelji. Najveći je prosjek slaganja sa tvrdnjom koja govori o razini povezanosti roditelja i djeteta (M=9,40; SD=1,13), za kojim neznatno zaostaju prosjeci slaganja sa tvrdnjama koja se odnosi na međusobnu obiteljsku odanost (M=9,00; SD=1,33) te tvrdnjom koja govori o međusobnim odnosima i postupcima između roditelja i djeteta (M=8,96; SD=1,22). Najmanje se slažu s tvrdnjom koja govori o količini vremena koje provode sa djetetom (M=7,80; SD=2,04). Ostale dimenzije na skali obiteljske kohezivnosti također su visoko procijenjene. Kada je riječ o emocionalnoj povezanosti roditelji su procijenili kako su u njihovoj obitelji odnosi u potpunosti povezani (M=8,78; SD=1,57). Zatim da su članovi obitelji u potpunosti uključeni (M=8,64; SD=1,66) te da se zajednički prostor boravka u potpunosti koristi za razgovor i rješavanje problema (M= 8,82; SD=1,83) (Tablica 2.).

Obiteljska kohezija

Tablica 2. Obiteljska kohezija
Table 2. Familiy cohesion

Obiteljska kohezija	%										M	SD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	0	0	0	0	4,7	8,2	10,6	5,9	24,7	43,5	8,78	1,576
2	0	0	0	0	1,2	8,2	8,2	1,2	35,3	44,7	9,00	1,336
3	0	0	1,2	1,2	4,7	4,7	11,8	7,1	30,6	37,6	8,64	1,660
4	0	0	0	0	1,2	3,5	9,4	12,9	31,8	38,8	8,96	1,229
5	0	0	0	0	1,2	2,4	7,1	3,5	17,6	67,1	9,40	1,136
6	0	3,5	0	1,2	9,4	10,6	20,0	3,5	29,4	21,2	7,80	2,046
7	1,2	0	0	1,2	5,9	5,9	3,5	10,6	16,5	54,1	8,82	1,833

Legenda: 1 (Jesu li odnosi u Vašoj obitelji međusobno povezani?); 2 (Kakvom bi procijenili međusobnu obiteljsku odanost?); 3 (Kako bi procijenili uključenost/sudjelovanje i interakciju među članovima obitelji?); 4 (Kako bi procijenili međusobne odnose, postupke između Vas i Vašeg djeteta?); 5 (Kakvom bi procijenili povezanost između Vas i vašeg djeteta?); 6 (Provodite li dovoljno vremena sa svojim djetetom?); 7 (Koristi li se u Vašoj obitelji zajednički prostor boravka za razgovor i rješavanje problema?)

Roditelji učenika osnovne škole vrlo visoko procjenjuju obiteljsku kohezivnost i obiteljsku odanost, dok su i ostale dimenzije obiteljskih odnosa isto tako visoko procijenjene. Najvažnijim u odgovornom roditeljstvu, ispitanicu su istaknuli: „dosljednost (u postavljanju granica i pravila ponašanja)“, „međusobnu ljubav„ „međusobno poštovanje“ „iskrenost“, „odgovornost (prema sebi, djetetu i drugima)“, „prijateljstvo“, „podršku“, „komunikaciju (iskren i otvoren razgovor, aktivno slušanje djeteta)“, „sigurnost“, „postavljanje granica i logičkih posljedica“, „pružanje odgovarajućeg obrazovanja“, “razumijevanje“, „brigu“, „odgoj djeteta koristeći vlastiti primjer“, „poštenje“, „kvalitetno provedeno vrijeme (zajednička igra i razgovor“, „(su)osjećajnost“, „točnost“, „poticanje“, „pokazivanje pravih vrijednosti (moralnih)“, „usmjeravanje na pravi put“, „povjerenje“, „strpljivost“, „red“, „rad“, „disciplina“, „tolerancija“, „fleksibilnost“, „međusobno uvažavanje“, „samostalnost“, „razvijanje i podizanje samopouzdanje“, „zajedništvo“, „potpora i poticanje djeteta u njegovim interesima“, „posvećenost djeci“, „sloboda (u odlučivanju, izbora, igre)“, „savjetodavnost“, „podrška svom djetetu“, „prihvaćanje djeteta onakvog kakvo jest“,

„sudjelovanje u najbitnijim životnim situacijama uz savjet i poticaj“, „poticati njihov razvoj“, „zajedničko odlučivanje i donošenje odluka“, „ustrajnost“, „popustljivost (izbjegavanje prevelike popustljivosti)“, „stalnost“, „prisutnost“ i drugo.
Odrednice odgovornog roditeljstva u velikoj mjeri se podudaraju s *ček listom* roditeljskih postupaka koje bi odgovorni roditelji trebali poduzimati. Zloković (2014) ističe kako se od roditelja očekuje da posjeduju sposobnost prepoznavanja i razumijevanja osjećaja djece, ali isto tako da djeca s roditeljima uspostave emocionalnu povezanost i razvijaju osjećaj poštivanja, povjerenja i empatije pokazivanjem međusobne ljubavi i poštovanja, razumijevanja potreba i osjećaja drugih članova obitelji, planiranja zajedničkih aktivnosti i vremena.

Rezultati samopercepcija odgovornog roditeljstva s obzirom na spol, dob, stupanj obrazovanja, radni status i razred koji pohađa dijete roditelja

Provedena je jednosmjerna analiza varijance za nezavisne skupine rezultata kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u samopercepciji odgovornog roditeljstva s obzirom na nezavisne varijable: spol, dob, stupanj obrazovanja, radni status i razred koji pohađa dijete roditelja. Rezultati su pokazali kako ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na navedene nezavisne varijable. Očevi i majke podjednako percipiraju sebe kao odgovorne roditelje. Tom rezultatu ide u prilog i sve više rezultata istraživanja koja ukazuju da su očevi danas podjednako kao i majke uključeni u odgoj djece. Rezultati ukazuju na postojanje jedinstvene zasebne veze otac-dijete, zbog čega suvremena humanistička psihološka shvaćanja očinstvo sve više smatraju važnom sastavnicom muškarčeva identiteta, kao što je i majčinstvo najvažniji izvor osobnog identiteta za žene (Čudina Obradović & Obradović, 2003; Abell & Schwartz, 1999). Naposlijetku rezultat da roditelji različitog radnog i obrazovnog statusa podjednako percipiraju sebe kao odgovorne roditelje u skladu je s rezultatom istraživanja i Petani iz 2007. godine, a prema kojem zaposleni i nezaposleni roditelji podjednako procjenjuju svoju roditeljsku (ne)kompetentnost. Razlog tome može biti taj što roditelji veći značaj i veću pozornost pridaju svojoj ulozi roditelja, nego obrazovnoj ili radnoj ulozi.

Rezultati o obiteljskoj kohezivnost s obzirom na demografske varijable

Provedena je jednosmjerna analiza varijance za nezavisne skupine rezultata kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u razini obiteljske kohezije s obzirom na nezavisne varijable: spol, dob, stupanj obrazovanja, radni status. Utvrđeno je kako ne postoji statistički značajna razlika među varijablama.
Međutim, kada je riječ o razredu koji pohađa dijete roditelja, rezultati su pokazali kako postoji statistički značajna razlika u količini vremena koje roditelji provode sa svojom djecom s obzirom na razred koji pohađa njihovo dijete ($F(7,77)=3,897$; $p<0,05$). Razred koji pohađa dijete roditelja može objasniti 26,2 % varijance u količini vremena koje roditelji provode sa svojom djecom ($\eta^2=0,262$). Post-hoc testom višestruke usporedbe po parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha pogreške) utvrđeno je da se roditelji čija djeca pohađaju prvi, drugi i šesti razred osnovne škole statistički značajno razlikuju od roditelja čija djeca pohađaju sedmi razred osnovne škole. Pritom roditelji čija djeca pohađaju prvi ($M=9,20$; $SD=1,032$), drugi ($M=8,27$; $SD= 1,272$) i šesti ($M=9,00$; $SD=1,673$) razred osnovne škole provode više vremena sa svojom

djecom od roditelja čija djeca pohađaju sedmi razred osnovne škole (M=5,76; SD=2,420).

Korelacija samopercepcije odgovornog roditeljstva i obiteljske kohezivnosti
Postoji značajna korelacija između samopercepcije odgovornog roditeljstva i obiteljske kohezivnosti. Roditelji koji se smatraju kohezivnom obitelji sebe više percipiraju kao odgovorne roditelje ($p<0,05$; $r=-0,364$). Utvrđena je povezanost između uključenosti i interakcije članova obitelji i različitih aspekata odgovornog roditeljstva. Uključenost i interakcija članova obitelji povezane su sa objašnjavanjem zahtjeva koji se postavljaju djetetu ($p<0,05$; $r=-0,243$). Što je veća uključenost i interakcija između članova obitelji, to je manja potreba roditelja da posebno djeci objašnjavaju neke svoje zahtjeve. Pronađena je povezanost roditeljske uključenosti i interakcije članova obitelji sa svakodnevnim zbivanjima u životu djeteta i njihovim školskim kao i izvanškolskim aktivnostima ($p<0,05$; $r=0,404$). Intenzivnija uključenost i interakcija u obitelji pretpostavka je boljoj upoznatost roditelja sa svakodnevnim zbivanjima u školskim i slobodnim aktivnostima djeteta, kao i podupiranje djetetovih interesa ($p<0,05$; $r= 0,304$). Naposljetku, uključenost i interakcija članova obitelji je značajno povezana s primjenom alternativnih odgojnih mjera koje isključuju tjelesno kažnjavanje ($p<0,05$; $p=-0,234$). Međusobna kvaliteta odnosa roditelja i djece povezana je i sa postavljanjem granica i posljedica prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja ($p<0,05$; $r=-0,235$). Dobri odnosi roditelja i djece povezani su i sa provođenjem međusobno kvalitetnog dnevnog vremena ($p<0,05$; $r=0,375$). Naposlijetku, u nizu dobivenih rezultata ovog istraživanja utvrđena je povezanost između korištenja zajedničkog fizičkog prostora (dnevni boravak) za razgovor, druženje i rješavanje problema i upoznatosti roditelja sa svakodnevnim aktivnostima i njihovom uključenošću u školske i slobodne aktivnosti djece ($p<0,05$; $r=0,462$). Boravak u zajedničkom prostoru, omogućava roditelju bolju upoznatost sa djetetovim svakodnevnim aktivnostima kao i u njihovu uključenost u školske i slobodne aktivnosti i okruženje u kojem djeca borave ili se dnevno kreću.

ZAKLJUČAK

Dijete svoj prvi socijalni odnos proživljava upravo kroz odnos s roditeljima, zbog čega se roditelji pojevljuju kao ključne osobe za dobrobit djeteta tako i sebe sama. Roditelji su prve osobe nositelji odgojnog procesa, kako bi dijete prihvatilo i usvojilo društveno prihvatljiva pravila ponašanja i socijalizacije. Preduvjet kvalitetnog i uspješnog roditeljstva je upravo pedagoška kompetencija roditelja odnosno primjena znanja i vještina koje su u skladu s konceptom odgovornog roditeljstva. Odgovorno roditeljstvo podrazumijeva ponašanje roditelja koje se temelji na najboljem interesu djeteta, a obuhvaća brižno ponašanje, pružanje strukture, granica i vođenja, uvažavanje djeteta kao osobe te omogućavanje osnaživanja djeteta. O aktualnosti i relevantnosti ovog koncepta govori i činjenica da je na međunarodnoj razini donesen dokument Vijeća Europe kojim je definiran i razrađen koncept pozitivnog/odgovornog roditeljstva te su isto tako razvijene usluge podrške pozitivnom/odgovornom roditeljstvu. Usluge podrške razvijene su kao primarna prevencija, a uključuju strategije i programe čiji je cilj izbjeći značajnu štetu prije nego što do nje dođe. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako ispitanici roditelji primjenjuju postupke koje bi poduzeli odgovorni

roditelji odnosno kako sebe percipiraju kao odgovorne roditelje. Neki od tih postupaka jesu: primjenjivanje alternativnih odgojnih mjera poput preusmjeravanja pažnje na nešto drugo, postavljanje granica ponašanja i jasnih posljedica zajedno s djetetom, uvažavanje osjećaja djeteta, pružanje podrške i podupiranje djetetovih interesa i hobija, isticanje moralnih vrijednosti i drugo. Također, postupci koje primjenjuju roditelji u skladu su s njihovim pretpostavkama najvažnijih odrednica odgovornog roditeljstva (*„postavljanje granica i logičkih posljedica", „(su)osjećajnost", „pokazivanje pravih vrijednosti (moralnih)", „potpora i poticanje djeteta u njegovim interesima", „zajedničko odlučivanje i donošenje odluka"* i slično). Može se zaključiti kako pozitivan doživljaj roditeljstva ima utjecaj na učinkovitost roditeljskih postupaka te ima značajan utjecaj na primjenu roditeljskih stilova i kvalitetu roditeljstva. Rezultati su pokazali kako roditelji vrlo visoko procjenjuju razinu obiteljske kohezivnosti unutar, razinu međusobne obiteljske odanosti te pozitivne međusobne odnose i postupke između roditelja i njihovog djeteta. Rezultati su također pokazali da roditelji različitog radnog statusa podjednako procjenjuju obiteljsku kohezivnost. Međutim, s obzirom na razred koji pohađaju djeca roditelja, razlika je prisutna kod duljine vremena koju provode sa svojom djecom. Pritom roditelji djece koja pohađaju prvi, drugi ili čak i šesti razred osnovne škole provode više vremena sa svojom djecom od roditelja čija djeca pohađaju sedmi razred osnovne škole kao jedno od osjetljivih životnih razdoblja predadolescencije. Između samopercepcije odgovornog roditeljstva i obiteljske kohezivnosti utvrđeno je kako postoji međusobna povezanost. Rezultati ovog istraživanja, smatramo, mogu pridonjeti boljem kreiranju programa pedagoškog obrazovanja roditelja s ciljem podizanje razine roditeljske odgovornosti i obiteljske kohezije kao relevantnih činitelja u poticanju razvoja i u odgoju djece. Utjecaj obitelji na svaku osobu reflektira se tijekom čitavog životnog ciklusa pa time istraživanja odgovornog roditeljstva i obiteljske kohezije neka su od područja znanstvenog interesa obiteljske pedagogije i općenito interdisciplinarnih znanosti kako bi se pridonjelo kvaliteti života djece, mladih, roditelja i svih članova obitelji.

LITERATURA

1. Abell, S. & Schwartz, D. (1999). Fatherhood as a Growth Experience: Expanding Humanistic Theories of Paternity. *The Humanistic Psychologist*, *27*(2), 221-241. DOI: 10.1080/08873267.1999.9986906
2. Berk, L. E. (2002). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. Boston: Allyn and Bacon.
3. Council of Europe (2006). *Recommendation Rec (2006) 19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting/online/*. Retreived on 9th March 2019 from https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d6dda
4. Čudina Obradović, M. & Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, *10*(1), 45-68. Preuzeto 9.3.2019. sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=47569
5. Daly, M. C. (2008). *Roditeljstvo u suvremenoj Europi*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
6. Diener, M. L., Isabella, R. A., Behunin, M. G., & Wong, M. S. (2007). Attachment to Mothers and Fathers during Middle Childhood: Associations with Child Gender, Grade, and Competence. *Social Development*, 17(1), 85-101. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.00416.x

7. Dock, J. E. (2004). *Parents and the rights of the children*. (Izlaganje na sastanku Odbora stručnjaka za djecu i obitelji Vijeća Europe). Strasbourg
8. Flander, G. B., & Karlović, A. (2004). *Odgajam li dobro svoje dijete*?. Zagreb: Marko M. usluge.
9. Holden, G. W. (2010). *Parenting. A Dynamic Perspective*. Los Angeles: Sage.
10. Kapor Stanulović, N. (1985). *Psihologija roditeljstva*. Beograd: Nolit.
11. Kuczynski, L., & Parkin, M. (2006). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions and relational dialectics. In J. E. Grusec & P. Hastings (Eds.), Handbook of socialization, (pp. 259-283). New York: Guilford Press.
12. Luketin, D., Sunko, E. i Kokorić Tomašević, J. (2015). *Roditeljstvo je dvosmjeran odnos*. Split: Liga za prevenciju ovisnosti.
13. Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
14. Macuka, I. (2007). Skala percepcije roditeljskog ponašnja-procjena valjanosti. *Suvremena psihologija*, *10*(2), 179-199. Preuzeto 19. februara 2019. sa https://www.researchgate.net/profile/Ivana_Macuka/publication/239557407_SKALA_PERCEPCIJE_RODITELJSKOG_PONASANJA__PROCJENA_VALJANOSTI/links/56e6a7a308ae65dd4cc1b880/SKALA-PERCEPCIJE-RODITELJSKOG-PONASANJA-PROCJENA-VALJANOSTI.pdf
15. Pećnik, N. & Ferić Šlehan, M. (2011). *Određenje odgovornog roditeljstva, analiza mjera rane pomoći u suočavanju s čimbenicima rizika i prijedlozi novih preventivno-savjetodavnih oblika pomoći obiteljima u riziku*. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti. Preuzeto 21. februara 2018. sa http://www.oc-bbz.hr/Radna_skupina_za_definiranje_odgovornog_roditeljstva_zavrsni%20tekst.pdf
16. Petani, R. (2007). Samoprocjena kompetentnosti roditelja za roditeljsku ulogu i odabir odgojnih postupaka. *Napredak*, 148(1), 5-22.
17. Rijavec, M., Miljković, D., & Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP.
18. Reitzes, D. C. & Mutran, E. J. (2002). Self-Concept as the Organization of Roles: Importance, Centrality, and Balance. *The Sociological Quarterly, 43*(4), 647-667. Retreived on 10th March 2019. from https://www.jstor.org/stable/4120943?seq=1#metadata_info_tab_contents
19. Sočo, M. i Keresteš, G. (2011). Roditeljsko ponašanje zaposlenih roditelja: povezanost s objektivnim obilježjima posla i subjektivnim doživljajem odnosa roditeljske i radne uloge. *Društvena istraživanja*, *20*(3), 647-669. Preuzeto 10. marta 2019. sa https://hrcak.srce.hr/72435
20. Starc, B. (2014). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Preuzeto 21. februara 2018. sa https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2016/01/rz-publikacija_el-knjiga.pdf
21. Surendra, S. (2017). 10 Things Responsible Parents Do (and 5 They Don't). *Thrive Global*. Retreived 9th March 2019 sa https://medium.com/thrive-global/10-things-responsible-parents-do-and-5-they-dont-85a17c1c601d .
22. Zloković, J. (2012). Obiteljska kohezija i pozitivna komunikacija u funkciji osnaživanja suvremene obitelji. *Školski vjesnik*, *61*(3), 265-288.
23. Zloković, J. (2014). *Obiteljski diskurs u kontekstu nasilja maloljetne djece nad roditeljima*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

NAPOMENA

Rad je rezultat znanstveno-istraživačkog rada na projektu „Osnaživanje obitelji za razvoj pozitivnih odnosa i obiteljskog zajedništva“ (voditeljica Jasminka Zloković, šifra: uniri-drustv – 18-6 1132) uz potporu Sveučilišta u Rijeci.

POVEZANOST RODITELJSKIH STILOVA RJEŠAVANJA KONFLIKATA SA PROSOCIJALNIM I AGRESIVNIM PONAŠANJEM DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STYLES OF CONFLICT RESOLUTION AND THE PROSOCIAL AND AGGRESSIVE BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN

Aid BULIĆ
Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Roditeljski stilovi rješavanja konflikata predstavljaju obrasce socijalnih ponašanja koje djeca usvajaju putem socijalnih oblika učenja. Cilj našeg istraživanja odnosio se na utvrđivanje korelacija između roditeljskih stilova rješavanja konflikata sa prosocijalnim i agresivnim ponašanjem djece. Uzorak istraživanja činilo je 87 djece koja pohađaju javi vrtić ustanove „Naše dijete“ u Tuzli i 174 roditelja, odnosno 87 roditeljskih parova. U istraživanju smo koristili metodu teorijske analize i servej metod, dok smo od instrumenata istraživanja koristili modifikovani PAKS-profil (Suzić, 2005) za određivanje roditeljskih stilova rješavanja konflikata, te skalu za procjenu prosocijalnog i agresivnog ponašanja djece (Žužul & Vlahović-Štetić, 1993). Nalazi istraživanja do kojih smo došli, samo manjim dijelom potvrđuju našu hipotezu i to kroz utvrđenu pozitivnu korelaciju između agresivnog stila rješavanja konflikata ispitanih očeva i prosocijalnog ponašanja djece, dok sve ostale korelacije nisu statistički značajne. Na osnovu utvrđenih nalaza nameće se potreba edukovanja roditelja od strane vaspitača i pedagoga predškolskih ustanova o korištenju stilova rješavanja konflikata zavisno od situacije, jer svaki stil rješavanja konflikata može biti vaspitno (ne)opravdano rješenje u pojedinoj situaciji. Nadalje, naši istraživački nalazi ukazuju na potencijano redefinisanje uloge roditelja kao modela ponašanja u kontekstu stalnih društvenih promjena, te bi ih shodno tome, vaspitači i pedagozi trebali uputiti da slobodno vrijeme s djecom provode u zajedničkim aktivnostima (interakciji) zasnovanim na saradnji i dijalogu. Na taj način bi direktno podsticali prosocijalno i smanjivali agresivno ponašanje djece, što je imperativ i institucionalnog predškolskog vaspitanja.

Ključne riječi: Roditelj, konflikt, prosocijalno ponašanje, agresivno ponašanje.

ABSTRACT
Parenting styles of conflict resolution represent patterns of social behaviors that children can adopt via social forms of learning. Aim of this research is related to determining correlations between parenting styles of conflict resolution, and prosocial and aggressive behavior of children. Research sample was comprised of 87 children that attend public kindergarten that are a part of institution “Naše dijete” in Tuzla and 174 parents i.e. 87 couples. In this research we have utilized theoretical analysis method and survey method. Instrument of the research we used, was a modified PAKS-profile (Suzić, 2005) for determining parenting styles of conflict resolution and a scale for assessing prosocial and aggressive behavior of children (Žužul & Vlahović-Šetić, 1993). Results of the research confirm our hipothesis but only to a small extent and that was positive correlation between aggressive style of conflict resolution of surveyed

fathers and prosocial behavior of children, while all other correlations are not significant. Based on the results of the research we can see the need for parents to be educated by the teachers and the institution staff about utilization of different styles of conflict resolutions based on the situation. This is because each style can be justified or unjustified educational solution in a particular situation. Furthermore, our research results, in context of constant social changes, point to the need for parents to spend their free time together with their children and have interaction with them that is based on cooperation and dialog. This is also something educational staff should direct parents to do. These types of activities and interactions would encourage prosocial and discourage aggressive behavior of children, which is imperative of institutional preschool education.

Key words: parent, conflict, prosocial behavior, aggressive behavior**.**

UVOD

Porodica odnosno roditelji predstavljaju prvi kontakt, prvu vezu sa vanjskim svijetom u životu djeteta. Njena posebna važnost ogleda se u tome da se cjelokupan dječiji razvoj, a posebno socijalni, začinje u porodici kroz različite vidove interakcija između članova porodice. „Proces socijalizacije se odvija u grupi, u komunikaciji, dakle, ne može se odvijati u vakumu“ (Pehar, 2007, str. 92). U porodici dijete stiče prva socijalna iskustva, na osnovu kojih kasnije gradi druge socijalne odnose, zatim formira sliku o sebi, usvaja sistem vrijednosti i slično. Sve navedeno odvija se kroz proces učenja, prije svega mislimo na vidove socijalnog učenja. Učenje socijalnih ponašanja neophodnih za prilagođavanje prema drugim osobama, kao i društvu, čini osnovu socijalnog razvoja pojedinca. U procesu socijalizacije djeca uče prosocijalne vještine poput kooperativnosti, odgovornosti, empatije, ljubaznosti, radoznalosti, ali i neke druge vještine poput svadljivosti, egoističnosti i sukobljavanja, a koje su povezane sa problemima u socijalizaciji. I jedne i druge pomenute vještine uče se od modela iz socijalne sredine (Brajša-Žganec, 2003).

Kako stilovi rješavanja konflikata te prosocijalno i agresivno ponašanje predstavljaju vidove naučenih socijalnih oblika ponašanja, to nam daje za pravo da pretpostavimo da će ponašanje roditelja u konfliktnim situacijama (zavisno od toga koji stil rješavanja konflikata koriste) biti povezano sa prosocijalnim i agresivnim ponašanjem djece.

Kod različitih autora nailazimo na različita određenja pojma konflikt. Mi smo se odlučili za određenje koje iznosi T. Gordon , a koji smatra da „konflikt označava borbu ili sukob između dvije ili više osoba kada: (a) njihovim ponašanjem jedni drugima ometaju zadovoljenje potreba, (b) kada im vrijednosti nisu usaglašene“ (Gordon, 2001, str. 136).

Predstavnici teorije konflikata smatraju da je konflikt sastavni dio svakodnevnog života i ljudske prirode, te je zbog toga neminivno osposobljavati djecu za rješavanje konflikata na društveno prihvatljiv način (Janković, 2004). Jasno je da su konfliktne situacije sastavni dio međuljudskih odnosa, te da roditelji svojim načinima rješavanja konflikata djeluju na dječije ponašanje kroz različite vidove socijalnog učenja. Pojmom „stil“ označava se način u rješavanju konfliktnih situacija. Brilhart, Galanes, & Adams (2001) navode tipologiju prema kojoj postoje četiri stila u rješavanju konflikata i to: agresivni, asertivni, pasivni i samooptužujući stil.

Agresivni stil obuhvata ponašanja: dominantnost, zahtjevi, prijetnje, komande ili naredbe, galama i prekidanje drugih u govoru, slabe vještine konstruktivnog rješavanja konflikata, te forsiranje ideja i prakse na drugima. Asertivni stil obuhvata ponašanja kao što su: komunikacija uz iskazivanje poštovanja kako za sebe tako i za druge, komuniciranje otvoreno na ravnopravnoj osnovi, otvoreno iskazivanje mogućeg neslaganja sa drugima, ali i objašnjavanje zašto, jasno iznošenje svojih misli, isticanje svojih želja i potreba, ali i istinski trud da se razumije i ono što drugi žele, kako bi bili u mogućnosti tražiti rješenje koji će biti zadovoljavajuće za sve strane. Pasivni stil obuhvata ponašanja: izbjegevanje diskusije (suprostavljanja), slijeđenje drugih i neiskrenost prema sebi i drugima, u komunikaciji su veoma tihi, izbjegavaju kontakt očima te nisu u mogućnosti suprostaviti se bilo kojoj vrsti napada ili agresije. Samooptužujući stil obuhvata ponašanja kao: posjedovanje relevantnih informacija i sposobnosti za uočavanje nedostaka u prijedlozima drugih, a istovremeno ne iskazivanje toga, briga za svoje interese, sumnjičavost u svoje sposobnosti, strahovi i uznemirenost u komunikaciji, te odbrambeni stav u odnosu na druge ljude.

Iz navedene klasifikacije stilova rješavanja konflikata možemo uočiti da je asertivni stil najpoželjniji način rješavanja konflikata (jedini konstruktivan stil jer uzima u obzir potrebe obje strane), te da pojedinac treba imati razvijene socijalne vještine kako bi ovladao asertivnim stilom komuniciranja u konfliktu. Za očekivati je da bi roditelji koji imaju više izražen asertivni stil rješavanja konflikata trebali doprinositi većoj prosocijalnosti djece, na što ukazuju i Cartledge & Milburn (1995) koji predstavljaju inventar socijalnih vještina koje doprinose „pozitivnom“ prosocijalnom ponašanju, a koji uključuje i komunikacijske vještine neophodne za konstruktivno rješavanje konflikata (Cartledge & Milburn, 1995; prema Bašić, Ferić, & Kranželić, 2001).

Kod određenja pojma prosocijalnog ponašanja nailazimo na različita, ali u isto vrijeme i slična određenja. Staub (1978) navodi da se radi o socijalnom ponašanju koje doprinosi dobrobiti drugog pojedinca ili grupe, bez obzira na stepen i vrstu lične dobiti ili žrtve, odnosno sa malom mogućnosti recipročne materjalne ili socijalne nagrade (Staub, 1978; prema Krnjajić, 2007b). S druge strane Vasta, Haith, & Miller (2004) smatraju da se radi o vidu moralnog postupanja koje sadrži društveno poželjna ponašanja kao dijeljenje, saradnja i pomaganje, dok Eisenberg & Miller (1987) smatraju da se radi o voljnom, namjernom ponašanju, koje ima pozitivne posljedice za druge.

Ponašanja kao što su: pomaganje drugoj djeci, posuđivanje igračaka, čuvanje tuđih igračaka, dijeljenju slatkiša, saosjećanju sa drugom djecom koja su kažnjena i slično, su ona koja ukazuju na razvijenu prosocijalnost u ponašanju djece. Podsticanje pomenutih ponašanja od velike je važnosti za budući razvoj djeteta. Potvrdu navedenog nalazimo kod Bašić i sar. (2001) koje ističu kako je razvijanje prosocijalnog ponašanja nužnost, jer ono sa sobom povlači paletu pozitivnih posljedica kao što su: akademski uspjeh, stvaranje boljih socijalnih veza, kompetentnost i osjećaj uspješnosti. Slično kao i u slučaju prosocijalnog ponašanja, tako se i kada je u pitanju agresivno ponašanje sreću različita određenja. Žužul (1989) smatra da agresivnost predstavlja više ili manje izraženu, relativno stabilnu tendenciju nekog pojedinca, da u određenim (provocirajućim) situacijama reaguje napadanjem, prijetnjom ili traženjem sukoba ili borbe u najširem smislu riječi. Krnjajić (2007a) u agresivno ponašanje ubraja sve djelatnosti, misli i impulse koje dovode do fizičke ili psihičke štete učinjene prema

jednoj ili grupi osoba. Grupa autora kao (Bouillet & Uzelac, 2007; Vasta i sur., 2004) prilikom određenja agresivnog ponašanja kao zajedničko i ključno obilježje agresivnosti ističu postojanje namjere za takvo ponašanje.

Ponašanja kao što su: svađe i galama na drugu djecu, otimanje igračaka drugoj djeci, uništavanje igračaka, ruganje, izazivanje sukoba, kao i druga slična ponašanja, su ona koja ukazuju na razvijenu agresivnost u ponašanju djece. Bašić i sar. (2001) navode da je prosocijalno ponašanje u predškolskom periodu dobar prediktor budućeg socijalnog razvoja, dok Brajša-Žganec (2003) ističe kako je agresivno ponašanje djece u predškolskoj dobi prediktivno za kasnije probleme u socijalnim interakcijama. Govoreći o odnosu prosocijalnog i agresivnog ponašanja Rashton (1985) ističe da su pomenuta ponašanja u negativnoj korelaciji, ali nisu nužno u kuzalnom odnosu (Rashton, 1985; prema Vlahović-Štetić, 1994). Eron & Huesman (1984) smatraju da se radi o jedinstvenoj osobini pri čemu su prosocijalno i agresivno ponašanje samo njene biheviоralno suprotne manifestacije, dok Pullkinen (1984) ističe da su to međusono isključivi stilovi ponašanja stečeni u djetinjstvu (Pullkinen, 1984; prema Vlahović-Štetić, 1994).

Iako postoje određene razlike u predstavljanju odnosa između prosocijalnog i agresivnog ponašanja, jedno je sigurno a to je podsticanjem socijalnih vještina kao sastavnih dijelova prosocijalnog ponašanja djece direktno utičemo na samnjenje agresivnih oblika ponašanja. Iako nismo bili u mogućnosti doći do većeg broja istraživanja koja direktno govore o vezi između roditeljskih stilova rješavanja konflikata sa prosocijalnim i agresivnim ponašanjem djece, rezultati istraživanja do kojih smo došli ukazuju na indirektnu ili direktnu povezanost između pomenutih roditeljskih i dječijih ponašanja i to uglavnom kroz učenje po modelu.

Bandura (1961) je došao do eksperimentalnih rezultata da postoji uticaj posmatranog ponašanja na ponašanje onih koji ga posmatraju. To je potvrđeno u eksperimntima u kojima su djeca roditelja koji u svojim postupcima manifestuju agresivno ponašanje, ispoljavala viši nivo agresivnosti, nego djeca roditelja koji sebe kontrolišu i inhibiraju agresivno ponašanje. Međutim, isti autor smatra da kao modeli ne djeluju samo roditelji nego i različite osobe iz dječije sredine, kao i sredstva masovnih komunikacija (Bandura, 1961; prema Rot, 2003). U skladu sa prethodnim nalazima utvrđeno je i da u većini porodica agresivne djece vladaju poremećeni porodični odnosi, zasnovani na agresiji, prisili i prijetnjama (Patterson et al., 1989; prema Vasta i sur., 2004).

Rezultati istraživanja roditeljskih vaspitnih stilova pokazali su veze između autoritarnog (u kojem je zastupljena agresivna komunikacija) i permisivnog (pasivnost u komuniciranju) roditeljskog stila i relacijske agresivnosti djece predškolske dobi. Sa druge strane utvrđena je veza između autoritativnog vaspitnog stila (u kome preovladava asertivna komunikacija) i manje fizičke agresivnosti predškolaca (Casas, Weigel, Crick, Ostrov, & Woods, 2006).

Bar Tal, Nadler, & Blechman (1980) ustanovili su i postojanje uticaja porodice na prosocijalno ponašanje djece. Ustanovljeno je da je prosocijalno ponašanje djece pozitivno povezano sa načinima podrške koje koriste roditelji, uključujući pomaganje pri izradi domaće zadaće. Nasuprot tome, upotreba stege (agresije, fizičke kazne, socijalne izolacije) bila je negativno povezana sa prosocijalnim ponašanjem. Također, nalazi istraživanja su pokazali da je destruktivno (agresivno i pasivno) ponašanje roditelja u konfliktu u negativnoj korelaciji sa emocionalnom sigurnosti djece, dok

konstruktivno (asertivno) ponašanje roditelja u konfliktu pozitivno korelira sa emocionalnom sigurnosti djece, kao i sa prosocijalnim ponašanjem djece (McCoy, Cummings, & Davies, 2009). Sa druge strane Cummings, Goeke-Morey, & Papp (2004) došli su do nalaza da roditeljsko destruktivno ponašanje u konfliktu (agresivni i pasivni stil rješavanja konflikata) uzrokuje više izraženo agresivno ponašanje djece, nego konstruktivno ponašanje (asertivni stil rješavanja konflikata) roditelja u konfliktu.
Iz prethodno pomenutih istraživanja uviđamo postojanje direktne ili indirektne veze između roditeljskih stilova rješavanja konflikata i dječijeg ponašanja. Uglavnom je priroda te veze usmjerena u pravcu da ponašanje roditelja vodi ka sličnom ponašanju djece. Međutim, društvene promjene, zatim transformacije koje porodica doživljava i koje će doživljavati u budućnosti, nameću nam jednu vrstu dileme i obaveze da preispitujemo prirodu veze između ponašanja roditelja i djece.
Cilj istraživanja: Ispitati i utvrditi postoji li statistički značajna povezanost između pojedinih stilova rješavanja konflikata očeva i majki sa prosocijalnim i agresivnim ponašanjem njihove djece.
Hipoteza istraživanja: Pretpostavljamo da postoji statistički značajna povezanost između pojedinih stilova rješavanja konflikata koje koriste očevi i majke sa prosocijalnim i agresivnim ponašanjem njihove djece.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 87. djece koja pohađaju javi vrtić ustanove „Naše dijete“ u Tuzli i 174 njihova roditelja. Uzorak istraživanja sačinjavala su djeca uzrasta od 4 do 6 godina starosti i to (38 djece dobi 4 godine, 26 djece dobi 5 godina i 23 djece starosne dobi 6 godina). Od ukupno 87 djece koja su sačinjavala uzorak istraživanja, 55 su djeca muškog, a 32 djece su ženskog spola. Roditeljski parovi (njih 87) su ispunjavali upitnik o stilovima rješavanja konflikata koje oni koriste, dok su skale o prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece ispunjavali njihovi odgajatelji, iz razloga veće objektivnosti, ali i činjenice da su oni osobe koje veliki dio vremena provode sa djecom i dobro poznaju njihovo ponašanje.

Mjerni instrumenti

Modifikovani PAKS-profil je upitnik samoprocjene, kojim se određuju stilovi rješavanja konflikata, i izrađen je na osnovu tipologije koju su predstavili Brilhart et al. (2001). Autor upitnika je Nenad Suzić (Suzić, 2005). Upitnik razlikuje četiri stila u rješavanju konflikata i to: asertivni, agresivni, pasivni i samooptužujući stil. Autor navodi tri kategorije izraženosti svakog od stilova rješavanja konflikata, i to: slabo izražen, srednje izražen i visoko izražen stil rješavanja konflikata, što zavisi od rezultata za svaki pojedini stil rješavanja konflikata. Upitnik smo pretvorili u petostepenu skalu procjene i faktorskom analizom (metodom glavnih komponenti sa promax rotacijom) izdvojena su jasno tri faktora (agresivni, asertivni i pasivni stil rješavanja konflikata) dok se četvrti faktor (samooptužujući stil) gotovo izjednačava sa trećim faktorom (pasivnim stilom rješavanja konflikata). Pomenuti faktori orijentaciono odgovaraju teorijskoj strukturi upitnika, ali smo se mi za potrebe ovog istraživanja, i uz saglasnost autora, odlučili koristiti tri jasno izdvojena faktora

(agresivni, asertivni i pasivni). Modifikovana skala, koja sadrži 30 ajtema, razlikuje tri stila rješavanja konflikata (agresivni, asertivni i pasivni). Teorijski je podudarna sa tipologijom stilova rješavanja konflikata koju navodi Gordon (2001), a prema kojoj također postoje tri stila rješavanja konflikata (pobjeda-poraz, poraz-pobjeda i pobjeda-pobjeda). Pri čemu stil pobjeda-poraz odgovara agresivnom stilu rješavanja konflikata i znači uzimanje u obzir samo svojih potreba i interesa u konfliktnim situacijama, poraz-pobjeda odgovara pasivnom stilu rješavanja konflikata i znači zanemarivanje vlastitih i uzimanje u obzir samo tuđih potreba i interesa u konfliktnim situacijama, dok stil pobjeda-pobjeda odgovara asertivnom stilu rješavanja konflikata i označava ponašanje u kojem se ističu vlastite potrebe i interesi, ali se jednako uvažavaju i tuđe potrebe i interesi prilikom rješavanja konflikata. Na osnovu podataka dobijenih ovim istraživanjem, utvrđeno je da pouzdanost, mjerena Alfa Krombach (Crombach) koeficijentom, za cijeli upitnik iznosi α=0,725, dok pozdanost po subskalama (za svaki pojedini stil rješavanja konflikta) iznosti: α=0,710 – za agresivni stil, α=0,772 – za pasivni stil i α=0,734 – za asertivni stil.

Skala za procjenu agresivnosti i prosocijalnog ponašanja djece namijenjena je ispitivanju prosocijalnog i agresivnog ponašanja djece predškolske dobi. Iz većeg broja konkretnih svakodnevnih dječijih reakcija izabrano je 10 za agresivno i 10 za prosocijalno ponašanje. Pri izboru reakcija autori su se odlučili za one koje se najčešće javljaju i lako su primjetljive u dječijem vrtiću. Svaka reakcija uobličena je u jednu česticu skale. Tako je dobivena standardna skala procjene sa dvadeset čestica i dvije subskale (parne čestice odnose se na agresivno, a neparne na prosocijalno ponašanje). Zadatak procjenjivača je da na skali od 5 stepeni procjeni čestinu navedenog ponašanja pojedinog djeteta. Brojevi na skali definisani su na sljedeći način: (1) nikad se tako ne ponaša, (2) rijetko se tako ponaša, (3) ponekad se tako ponaša, (4) često se tako ponaša, (5) gotovo uvijek se tako ponaša. Ograničenja koja se postavljaju pred sve ovakve mjerne instrumente (skale procjene) su: 1. osobina koja se procjenjuje mora imati jasnu bihevioralnu manifestaciju, i 2. osoba koja vrši procjenu mora dovoljno često biti u prilici da opaža to ponašanje. Kako su manifestacije agresivnog ponašanja jasne i prepoznatljive, a isto vrijedi i za prosocijalno ponašanje, prvi uslov je zadovoljen. S obzirom na drugi uslov čini nam se opravdanim kao najprimjerenije procjenjivače predložiti odgajatelje u dječjim vrtićima. Naime skale procjena su uvijek zasićene specifičnom pogreskom procjenjivača, pri čemu je logično pretpostaviti da je ta pogreška manja ako procjenu vrše odgajatelji nego roditelji, jer odgajatelji su dovoljno iskusni i objektivni procjenjivači. Na skali Pros/Ag dobivaju se linearnom sumacijom odgovora dva rezultata: suma parnih čestica daje procjenu agresivnog ponašanja, a suma odgovora na neparnim česticama daje rezultat na subskali prosocijalnog ponašanja. Teoretski raspon za svaku subskalu je od 10-50 bodova. Autori pomenute skale su Miomir Žužul i Vesna Vlahović-Štetić (1993). Pouzdanost skale mjerena Alfa Cronbach koeficijentom iznosi α=0,937 za prosocijalno i α=0,949 za agresivno ponašanje.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje o stilovima rješavanja konflikata koje koriste roditelji i prosocijalnom ponašanju njihove djece provedeno je u Decembru 2014. godine, u vrtiću Sunčica koji djeluje u sasatavu JU za predškolski odgoj i obrazovanje „Naše dijete“ u Tuzli. U

pomenutom vrtiću smo izvršili pripreme koje su se sastojale od posjeta vrtiću, razgovora sa direktorom, pedagogom i odgajateljima, a sve u cilju njihovog što boljeg informisanja o važnosti istraživanja i načinu njegovog provođenja. Anketiranje roditelja bilo je anonimno, radi obezbjeđivanja veće iskrenosti odgovora i realizovano na ranije dogovorenim i pripremljenim roditeljskim sastancima, dok se procjenjivanje prosocijalnog i agresivnog ponašanja djece od strane odgajatelja odvijalo za vrijeme boravka djece u vrtiću. Cjelokupno istraživanje provedeno je uz saglasnost (odobrenje) JU Naše dijete u Tuzli, a roditelji su na dobrovoljnoj osnovi uzeli učešće u istraživanju. Također, kompletno istraživanje bilo je anonimno.

Metode obrade podataka

Za obradu podataka prikupljenih na terenu, korišten je Software SPSS 16 (Statistical package of social sciences-for Windows). U skladu sa postavljenim ciljem, hipotezom kao i prirodom dobijenih podataka korišteni su deskriptivni statistički pokazatelji i Pirsonov koeficijent korelacije kao parametrijska statistička metoda.

REZULTATI I DISKUSIJA

Kako bismo odgovorili na postavljeni cilj našeg istraživanja, pristupili smo statističkoj obradi podataka i dobili smo sljedeće nalaze (Tabela 1.).

Tabela 1. Korelacije roditeljskih stilova rješavanja konflikata sa prosocijalnim i agresivnim ponašanjem djece

Table 1. Correlations of parenting conflict resolution styles with prosocial and aggressive child behavior

Ponašanje djece		**Stilovi rješavanja konflikata**					
		Agresivni stil rješ. konflikata (očevi)	Asertivni stil rješ. konflikata (očevi)	Pasivni stil rješ. konflikata (očevi)	Agresivni stil rješ. konflikata (majke)	Asertivni stil rješ. konflikata (majke)	Pasivni stil rješ. konflikata (majke)
Prosocijalno ponašanje	r	0,233	0,093	0,023	-0,129	0,019	0,103
	p	0,015*	0,197	0,417	0,117	0,430	0,170
Agresivno ponašanje	r	-0,142	0,076	-0,149	0,043	0,108	0,083
	p	0,095	0,241	0,085	0,347	0,161	0,222

P<0,05*

Nalazi istraživanja koji su prikazani u (Tabeli 1.) pokazuju da postoji statistički značajna korelacija između agresivnog stila rješavanja konflikata ispitanih očeva i prosocijalnog ponašanja djece, dok niti jedan drugi stil rješavanja konflikata ispitanih očeva i majki ne korelira statistički značajno sa agresivnim i prosocijalnim ponašanjem djece. Nalazi ukazuju da je naša hipoteza potvrđena jednim (manjim) dijelom, koji se odnosi na utvrđenu statistički značajnu povezanost između agresivnog stila rješavanja konflikata ispitanih očeva i prosocijalnog ponašanja djece. Svi drugi stilovi rješavanja konflikata ispitanih majki i očeva nisu pokazali statistički značajnu vezu bilo sa prosocijalnim ili agresivnim ponašanjem djece, čime naša hipoteza nije potvrđena u (većem) dijelu. Ovakvi nalazi korelacija su u suprotnosti sa drugim istraživanjima i određenim teorijskim saznanjima (Bar Tal et al.; 1980; Barthassat, 2014; Cummings et

al., 2004; McCoy et al., 2009), jer su ranija istraživanja direktno ili indirektno ukazivala na pozitivnu korelaciju roditeljskog asertivnog (konstruktivnog) stila rješavanja konflikata sa prosocijalnim ponašanjem djece, odnosno pozitivnu korelaciju roditeljskog agresivnog (destruktivnog) stila rješavanja konflikata sa agresivnim ponašanjem djece. Navedeni nalazi su uglavnom ukazivali na postojanje pomenutih korelacija putem učenja po modelu. Međutim, učenje po modelu nije jedini način socijalnog učenja. Milošević (2007) ističe da u porodičnom kontekstu razlikujemo tri vrste procesa kroz koje djeca formiraju vrijednosti, stavove i obrasce socijalnog ponašanja i to:

- instrumentalno uslovljavanje (sistem nagrada i kazni),
- imitacija (učenje putem posmatranja gdje dijete aktivno imitira stavove i ponašanja roditelja bez namjere roditelja da ih tome uče),
- identifikacija (dijete nastoji da inkorporira ponašanje i karakteristike roditelja - ovaj proces se zasniva na snažnoj emocionalnoj vezanosti djeteta za roditelje).

Ovo nisu jedini mehanizmi učenja, postoje u i verbalne tehnike (instrukcija, opomena, savjet i slično).

Upravo se naši nalazi istraživanja odnosno pozitivan korelativni odnos između agresivnog stila rješavanja konflikata ispitanih očeva i prosocijalnog ponašanja djece može objasniti putem instrumentalnog uslovljavanja. Instrumentalno uslovljavanje u ovom slučaju odvija se preko negativnog potkrepljenja (primjer: situacije u kojima otac na neki način maltretira, vrijeđa, komanduje, odnosno prisiljava dijete da pomaže braći i sestrama ili da dijeli sa njima igračke ili slatkiše. Nakon što dijete izvrši određenu reakciju, u ovom slučaju počne se ponašati prosocijalno, prekida se s maltretiranjem, prijetnjama i verbalnim naredbama od strane oca. Upravo taj prekid takvog ponašanja oca, predstavlja negativno potkrepljenje, putem kojeg djeca usvajaju prosocijalna ponašanja).

Korištenje agresivnog stila rješavanja konflikata od strane očeva kao dominantnog obrasca ponašanja koji djeluje na prosocijalno ponašanje djece, sugeriše nam da očevi i dalje imaju dominantnu poziciju u porodici, odnosno da se procesi demokratizacije odnosa u društvu ne odvijaju jednakim tempom i unutar porodice. Navedeno može ukazivati na činjenicu da je autoritarni odgojni stil (agresivna komunikacija) itekako zastupljen u porodičnom odgoju, posebno kada su u pitanju očevi, što bi trebalo uzeti u obzir prilikom kreiranja programa saradnje vrtića i roditelja.

Dobijeni nalazi korelacija ne ukazuju na povezanost između ponašanja roditelja (stilova rješavanja konflikata) sa prosocijalnim i agresivnim ponašanjem djece kroz učenje po modelu. Logično se nameće pitanje koliko djeca imaju prilike da oponašaju roditelje, odnosno koliko vremena provode u zajedničkim aktivnostima (interakciji) sa roditeljima? Uzmemo li u obzir da djeca (koja sačinjavaju uzorak našem istraživanju) većinu vremena provode u vrtiću, te da nalazi istraživanja do kojih je došla Nenadić-Bilan (2014) ukazuju da samo 22,6% roditelja ima svakodnevno vremena za igru sa djecom, kao potencijalan odgovor nameću se nedovoljno kvalitetne interakcije između roditelja i djece. Ovome u prilog idu i mišljenja pojedinih autora. Milošević (2007) navodi da priroda i kvalitet interakcije roditelj-dijete imaju direktan uticaj na djetetove prosocijalne tendencije. U skladu sa tim i Maleš (1988) navodi da posebne štete mogu nastati zbog nedovoljnog uključivanja djeteta u zajedničke aktivnosti (interakciju) jer

se gubi prilika za zbližavanje i odgojno djelovanje, te se ograničava razvoj ličnosti djeteta što dovodi do postepenog otuđivanja djece od porodice.
Pedagoška korist ovakvih nalaza ogleda se u neophodnosti uključivanja odgajatelja i pedagoga predškolskih ustanova u edukovanje roditelja kroz različite oblike saradnje. Edukovanje bi trebalo ići u smjeru ukazivanja roditeljima na neophodnost uspostavljanja kvalietetne interakcije sa djecom. Ukoliko nije uspostavljena kvalitetna interakcija između roditelja i djeteta, kao rezultat ćemo imati otuđivanje djece od porodice, te ponašanja koja nisu rezultat oponašanja roditelja. Ovo može biti razlog naših istraživačkih nalaza, što nam sugeriše da ukoliko roditelji žele zaista da ostvare kvalitetnu interakciju sa djetetom, odnosno dijalog i saradnju, neophodno je da kreiraju što više situacija u kojima će učestvovati zajedno sa djecom, jer će tako uticaj roditelja na ponašanje djeteta biti izraženiji.To bi značilo da roditelji trebaju kvalitetnije organizovati i osmisliti provođenje slobodnog vremena sa djecom (kojeg nemaju puno jer su djeca uglavnom borave u vrtiću), kako bi na direktan način podsticati razvoj socijalnih vještina djece (prosocijalnog ponašanja), a time smanjivali agresivno ponašanje djece.
Nadalje, utvrđeni nalazi istraživanja (pozitivna korelacija između agresivnog stila rješavanja konflikata očeva i prosocijalnog ponašanja djece), kao i mišljenja drugih autora, govore nam da ne postoji nijedan stil rješavanja konflikata koji će djelovati uvijek samo ka povećanju ili smanjenju prosocijalnosti ili agresivnosti djece, što opet znači da nijedan stil rješavanja konflikata nije u potpunosti „pozitivan ili negativan“. Potvrdu navedenog nalazimo i kod drugih autora. Tako King & Miles (1990) navode da ne postoji jedinstven stil rješavanja konflikata koji je prikladan za svaku situaciju. U pojedinoj situaciji određeni stil rješavanja konflikata može biti pogodniji od drugih. Veoma je bitan kontekst u rješavanju konflikata, što znači da bi se stil rješavanja konflikata trebao prilagoditi određenoj situaciji (King & Miles, 1990; prema Pološki Vokić & Sontor, 2009). U skladu sa tim i Rahim (2002) navodi situacije u kojima svaki pojedini stil rješavanja konflikata može biti dobro rješenje problema, ali isto tako navodi i niz situacija u kojima svaki pojedini stil ne bi predstavljao dobar način rješavanja konfliktne situacije, dok Kozan (2002) navodi da izbor stila rješavanja konflikata ovisi od specifičnosti situacije kao i od osnovne orijentacije ili ponašanja u konfliktu.
Pedagoška korist od ovakvog nalaza može se ogledati u činjenici da stručnjaci iz predškolskih ustanova trebaju edukovati roditelje iz oblasti vaspitne komunikacije sa djecom. Potrebno je uputiti roditelje na činjenicu da različiti stilovi rješavanja konflikata mogu u zavisnosti od situacije i individualnih karakteristika djeteta voditi povećanju ili smanjenju prosocijalnog odnosno agresivnog ponašanja djece, jer bez obzira što je asertivni stil rješavanja konflikata društveno najprihvatljiviji, on nije uvijek najbolji način rješavanja konflikta.
Nalazi do koji smo došli, a koji ne pokazuju da je ponašanje djece rezultat učenja po modelu od njihovih roditelja navode nas i na promišljanje da uloga roditelja kao osnovnih modela ponašanja djece sve više se mijenja. Moguće je da vremenom dolazi do zamjene uloga, te da djeca koja borave u vrtiću većinu vremena jednog dana, kao glavne modele umjesto roditelja imaju vaspitače, vršnjake, možda i medije. Ovome u prilog idu i mišljenja drugih autora koji ističu važnost grupnog konteksta (odgajatelja, vršnjaka i medija) za dječije ponašanje.

Dijete po dolasku u vrtić pokazuje privrženost prema odgajateljici koja postaje slična privrženosti koju dijete razvija sa majkom, te može razviti takvu privrženost sa odgajateljicom i ako je nema razvijenu sa majkom. Odgajateljica podstiče razvoj, pruža emocionalnu podršku, upravlja i medijator je u uspostavljanju i održavanju vršnjačkih odnosa (Howes, 2004; Howes & Hamilton, 1993; prema Klarin, 2006).
Kranželić i Bašić (2000) ističu da dijete u vrtiću sa vršnjacima i odgajateljima gradi odnose koji će predstavljati bazu za dalji život i u kojima će učeći vještine postajati sve kompetentniji na području interpersonalnih i intrapersonalnih odnosa (Kranželić & Bašić, 2000; prema Bašić i sar., 2001). Jedan od najvažnijih uticaja na djecu predšolske dobi imaju vršnjaci. Interakcija sa vršnjacima doprinosi većoj socjalnoj kmpetenciji, prosocijalnosti i manjoj agresivnosti djece (Guralnik et al., 1996; Howes et al., 1994; prema Brajša-Žganec, 2003). U skupini vršnjaka djeca lakše uče pravila, socijalizuju se i veće su mogućnosti imitacije i identifikacije (Bašić i sar., 2005). Najpovoljniji način učenja socijalnih vještina (prosocijalnog ponašanja) jeste u grupi u kojoj djeca imaju različito razvijene socijalne vještine, jer se time podstiče međusobno učenje i olakšava grupna interakcija (Ajduković & Pečnik, 1998). Bitno je istaći da dijete u grupi vršnjaka ne usvaja samo poželjna nego i društveno nepoželjna ponašanja. Istraživački nalazi do koji su došli Powers & Bierman (2012) to i potvrđuju. Naime oni su utvrdili višestruku prirodu vršnjačkog uticaja na agresivno ponašanje u ranoj osnovnoj školi. Nadalje, posebnu pažnju treba pokloniti još jednom faktoru socijalnog razvoja djece koji u novije vrijeme sve više dobija na važnosti. Radi se o uticaju medija na ponašanje djece. Valković (2016) ističe da procesi socijalizacije djece i mladih danas se više ne odvijaju putem „tradicionalnih institucija“ (porodica, vrtić, škola, crkva) nego tu ulogu preuzimaju mediji. Ljubetić (2010) ističe da mediji imaju dalekosežne posljedice na razvoj djece te da ugrožavaju roditeljski odgojni uticaj, dok Anđelić, Čekeravac, & Dragović (2014) navode da djeca slobodno vrijeme uglavnom provode u porodici gledajući televiziju ili filmove, i sve više djece je prepušteno samima sebi. Mandarić (2012) ističe kako su se mediji nametnuli kao nova društvena institucija u socijalizaciji djece, koja se vezuje za uzročnike rizičnog ponašanja djece i krize komunikacije u porodici. Istraživanja na ovom polju potvrđuju prethodno. Longitudinalna studija u americi pokazala je da agresivni i obrazovni sadržaji u medijim utiču na pojavu prosocijalnog i agresivnog ponašanja predškolaca. Sadržaji u medijima predstavljaju jedan od prediktora pojave agresivnog i prosocijalnog ponašanja u ranom djetinjstvu (Ostrov, Gentile, & Crick, 2006). Izloženost djece prosocijalnim medijima dovodi do višeg nivoa prosocijalnog ponašanja i empatije djece, te smanjene agresivnnosti djece (Coyne et al., 2018).
Pedagoška korist od ovog nalaza istraživanja ukazuje na potrebu daljeg ispitivanja uloge roditelja kao primarnih modela u socijalnom razvoju djece, uz istovremeno ispitivanje ostalih pomenutih faktora (odgajatelja, vršnjaka i medija). Uporedo bi došli i do saznanja o potencijalno promijenjenoj odgojnoj ulozi roditelja.

ZAKLJUČAK

Na osnovu nalaza našeg istraživanja, možemo reći da je naša hipoteza o postojanju korelacija između roditeljskih stilova rješavanja konflikata sa prosocijalnim i agresivnim ponašanjem djece, potvrđena jednim (malim) dijelom koji se odnosi na

utvrđeni (statistički značajan) pozitivan korelativni odnos između agresivnog stila rješavanja konflikata ispitanih očeva i prosocijalnog ponašanja djece. Niti jedan drugi stil rješavanja konflikata ispitanih očeva i majki nije pokazao statistički značajnu korelaciju sa prosocijalnim i agresivnim ponašanjem djece. Iz utvrđenih nalaza, kao i specifičnosti uzorka istraživanja (djeca koja pohađaju vrtić), nameće se potreba edukacije roditelja iz oblasti vaspitne komunikacije (stilova rješavanja konflikata) od strane vaspitača i pedagoga predškolskih ustanova, posebno uzimajući u obzir specifičnosti pojedinih konfliktnih situacija, jer svaki stil rješavanja konflikata može biti vaspitno (ne)poželjno rješenje zavisno od specifičnosti konfliktne situacije. Nepostojanje korelacija između ponašanja roditelja i djece koja su rezultat učenja po modelu, obavezuju stručnjake iz predškolskih ustanova da ukazuju roditeljima na potrebu i značaj organizovanja provođenja slobodnog vremena s djecom u zajedničkim aktivnostima (interakciji), jer je interakcija zasnovana na saradnji i razgovoru siguran put podsticanja prosocijalnog i smanjivanja agresivnog ponašanje djece. Međutim, ovakvi nalazi nas obavezuju da razmišljamo o mogućem redefinisanju uloge roditelja kao primarnih modela ponašanja djece, u kontekstu društvenih promjena. Stoga bi bilo poželjno kroz naredna istraživanja provjeriti ulogu roditeljskih stilova rješavanja konflikata na većem istraživačkom uzorku, ali i na uzorku djece koja ne pohađaju vrtić. Ulogu roditelja bi trebalo ispitati i putem roditeljskih odgojnih stilova, jer oni prema Baumrind (1991) predstavljaju emocionalni kontekst u kome se odvija interakcija roditelja i djece koji je određen sa više dimenzija, dok su roditeljski postupci (stilovi rješavanja konflikata) ciljno usmjerena ponašanja radi socijalizacije djece i manje više su nezavisni od odgojnih stilova (Baumrind, 1991; prema Raboteg-Šarić, 2011). Za potpunije shavatanje kompleksnih fenomena kao što su prosocijalno i agresivno ponašanje djece, neophodno bi bilo da se kroz naredna istraživanja pažnja usmjeri i u pravcu ispitivanja uloge grupnog konteksta (odgajatelja i vršnjaka) kao i uloge medija u manifestovanju prosocijalnog i agresivnog ponašanja djece.

LITERATURA

1. Ajduković , M. & Pečnik, N. (1998). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
2. Anđelić, S., Čekerevac, Z., & Dragović, N. (2014). Utjecaj informacijskih tehnologija na razvoj predškolske djece. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 1*(1), 259-287.
3. Bar Tal, D., Nadler, A., & Blechman, N. (1980). The relatioship between Israeli childrens helping behavior and their perception on parents Socialization practices. *The journal of Social Psychology, 11*(2), 159-167.
4. Barthassat, J. (2014). Positive and Negative Effects of Parental Conflicts on Children's Condition and Behaviour. *Journal of European Psychology Students, 5*(1), 10-18. DOI: 10.5334/jeps.bm
5. Bašić, J., Ferić, M., & Kranželić, V. (2001). *Od primarne prevencije do ranih intervencija.* Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
6. Bašić, J., Kooler-Trbović, N., & Žižak, A. (2005). *Integralna metoda u radu sa predškolskom djecom i njihovim roditeljima.* Zagreb: Alinea.
7. Bouillet, D. & Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: Emocionalni i socijalni razvoj.* Jastrebarsko: NAKLADA SLAP.
9. Brilhart, K. J, Galanes, G. J., & Adams, K. (2001). *Effective group discussion: Theory and Practice.* New York: McGraw-Hill.

10. Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Woods, K. E. (2006). Early parenting and childrens relational and physical aggression in the preschool and home cotntexts. *Psychology Faculty Publications, 27*(6), 209-227.
11. Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Holmgren, H. G., Davis, E. J., Collier, K. M., Memmott-Elison, M. K., & Hawkins, A. J. (2018). A meta-analysis of prosocial media on prosocial behavior, aggression, and emphatic concern: A multidimensional approach. *Developmental Psychology, 54*(2), 331-347. DOI: 10.1037/dev 0000412
12. Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., & Papp, L. M. (2004). Everyday marital conflict and child aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(2), 191-202. DOI: 10.1023/B:JACP.0000019770.13216.be
13. Eisenberg, N., & Miller, P. (1987). The relationof empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*(1), 91-119.
14. Eron, L. D., & Huesmann, L. R. (1984). The relation of the prosocial behavior to the development of aggression and psychopatology. *Aggressive behavior, 14*, 13-25.
15. Gordon, T. (2001). *Kako biti uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.
16. Janković, J. (2004). *Pristupanje obitelji-sustavni pristup*. Zagreb: Alinea.
17. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
18. Kozan, M. K. (2002). Subcultures and conflict management style. *Management international review, 42*(1), 89-105.
19. Krnjajić, S. (2007a). Agresivno ponašanje učenika. U O. Knežević-Florić (Ur.), Osnove socijalne pedagogije, (str. 152-171). Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
20. Krnjajić, S. (2007b). Podsticanje prosocijalnog ponašanja učenika. U O. Knežević-Florić (Ur.), Osnove socijalne pedagogije, (str. 211-233). Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
21. Ljubetić, M. (2010). Kriza obiteljskog odgoja i mediji. *Magistra Iadertina, 5*(1), 23-29.
22. Maleš, D. (1988). *Obitelj i uloga spolova- Utjecaj roditelja na usvajanje uloge spola kod djece*. Zagreb: Školske novine.
23. Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovska smotra, 82*(1), 131-149.
24. McCoy, K., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2009). Constructive and destructive marital conflict, emotional security and children's prosocial behavior. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 50*(3), 270-279. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2008. 01945.x
25. Milošević, N. (2007). Porodica i socijalno ponašanje dece. U O. Knežević-Florić (Ur.). Osnove socijalne pedagogije, (str. 90-105). Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
26. Nenadić-Bilan, D. (2014). Roditelji i djeca u igri. *Školski vijesnik, 63*(1-2), 107-117.
27. Ostrov, J. M., Gentile, D. A., & Crick, N. R. (2006). Media exposure, aggression and prosocial behavior during early childhood: a longitudinal study. *Social Development, 15*(4), 612-627. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2006.00360.x
28. Pehar, L. (2007). *Psihološke posljedice reforme osnovne škole*. Sarajevo: Službeni list BiH.
29. Pološki Vokić, N., i Sontor, S. (2009). Conflict managment style in croatian enterprises – the relationship between individual characteristics and conflict handling styles. *EFZG working paper series, 9*(5), 2-22.
30. Powers, C. J., & Bierman, K. L. (2013). The multifaceted impact of peer relations on aggressive-disruptive bahavior in early elementary school. *Developmental Psychology, 49*(6), 1174-1186. DOI: 10.1037/a0028400
31. Raboteg-Šarič, Z., Merkaš, M., & Majić, M. (2011). Nada i optimizam adolescenata u odnosu na roditeljski odgojni stil. *Napredak, 152*(3-4), 373-388.

32. Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The international journal of conflict management, 13*(3), 206-235.
33. Rot, N. (2003). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
34. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek.* Banja Luka: TT-Centar.
35. Valković, J. (2016). Utjecaj medija na socijalzaciju. *Riječki teološki časopis, 24*(1), 99-116.
36. Vasta, R., Haith, M., & Miller, S. (2004). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
37. Vlahović-Štetić, V. (1994). *Priručnik za skalu za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja kod djece.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
38. Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje: psihologijska analiza*. Zagreb: RZ RK SSOH.
39. Žužul, M. & Vlahović-Štetić, V. (1993). *Skala za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja kod djece.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

NEKI ASPEKTI STEČENE AFAZIJE KOD DECE

SOME ASPECTS OF ACQUIRED APHASIA IN CHILDREN

Slavica VASILIJEVIĆ[1], Mile VUKOVIĆ[2]
[1]Dom zdravlja „Novi Beograd“, Beograd, Republika Srbija
[2]Univerzitet u Beogradu, Faklutet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Beograd, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
Stečena dečja afazija može nastati kao posledica dejstva niza etioloških faktora koji dovode do oštećenja centralnog nervnog sistema. Manifestuje se gubitkom, tj. poremećajem već stečenih jezičkih sposobnosti. Kod dece se uočavaju artikulaciono-fonološki, sintaksički, leksički, semantički i pragmatski deficiti. Takođe se uočavaju specifični afazički simptomi, kao što su parafazije, perseveracije, anomija i dr. U ovom radu su prikazane neke karakteristike stečenih jezičkih poremećaja kod dece s ciljem bližeg određivanja kliničke slike afazije i adekvatnijeg pristupa tretmanu.

Ključne reči: afazija, oštećenje mozga, deca

ABSTRACT
Acquired childhood aphasia can occur as a result of a number of etiological factors that lead to damage to the central nervous system. It is manifested by loss, i.e. disruption of already acquired language skills. In children, articulatory-phonological, syntactic, lexical, semantic and pragmatic deficits are observed. Specific aphasic symptoms, such as paraphasia, perseveration, anomia, etc., are also observed. This paper presents some features of acquired language disorders in children with the aim of more closely determining the clinical picture of aphasia and more appropriate treatment.

Key words: aphasia, brain damage, children

UVOD

Pod stečenom dečjom afazijom podrazumeva se gubitak ili poremećaj već stečenih sposobnosti uzrokovan oštećenjem mozga u detinjstvu. O stečenoj dečjoj afaziji se može govoriti kada se poremećaj javi posle određenog normalnog perioda razvoja jezika, i u tome se ona i razlikuje od kongenitalne afazije kod koje se insult desio prenatalno ili perinatalno, odnosno u ranom postnatalnom periodu (Vuković, 2016). Smatra se da se stečena afazija može dijagnostifikovati na uzrastu od dve godine (Van Hout, 2003).

Stečena afazija je najčešće uzrokovana akutnim oštećenjem mozga, uglavnom traumatske etiologije (Friede & Kuband, 2011). Prema nekim empirijskim podacima, broj dece sa traumatskim povredama glave je u porastu. Tako se na primer navodi da na 100.000 dece njih 280 biva hospitalizovano u bolnicu zbog povrede glave. S obzirom na to da povrede glave mogu uzorkovati dugotrajnu ili čak doživotnu invalidnost ova stopa incidencije je zabrinjavajuća. U druge etiološke faktore stečene

afazije kod dece spadaju tumori mozga, moždani udar, epilipsija i dr. (Morgan & Vogel, 2009; Vuković, 2019).

ANATOMSKO-KLINIČKA KORELACIJA I KARAKTERISTIKE

Stečena afazija kod dece može biti uzrokovana lezijom supkortikalnih i kortikalnih oblasti mozga (Rowan et al., 2007). Bez obzira da li je lezija primarno locirana na nivou korteksa ili supkortikalnih struktura, jezički poremećaji se uglavnom ispoljavaju kada su zahvaćene oblasti od značaja za jezičke funkcije.
Smatra se da se stečena afazija može dijagnostifikovati na uzrastu od dve godine (Van Hout, 2003). Klinički podaci pokazuju da se kod dece uglavnom javlja mešoviti tip afazije u kojoj je pogođena i ekspresivna i receptivna komponenta jezika (Lees & Neville, 1990). Međutim tip kao i težina afazije obično korelišu sa mestom i tipom moždane lezije. Posmatrano s aspekta jezičke strukture, afazija se manifestuje sintaksičkim, fonološkim, leksičkim, semantičkim i pragmatičnim deficitima, s varijacijama u stepenu oštećenja pojedinih lingvističkih oblasti. Takođe, jezički poremećaji su često praćeni oštećenjem motorike govora, te se kod dece sa stečenom afazijom često uočava apraksija govora ili verbalna dispraksija (Aram & Nation, 1982; Shriberg, Aram, & Kwiatkowski, 1997). Podrobnija analiza jezičkih sposobnosti kod dece sa stečenom afazijom pokazuje da se kod lezije leve hemisfere obično uočavaju redukcija vokabulara, teškoće u upotrebi funkcionalnih reči, dok je morfološka struktura uglavnom očuvana (Curtiss & Schaeffer, 1997). Takođe se uočavaju deficiti fonološke obrade (Aram & Nation, 1982). Kao rezultat toga, javljaju se zamene ili pogrešno pozicioniranje fonema (fonemske parafazije). Stoga se često kod dece s oštećenjem mozga opisuju fonemski žargon, i neologizmi (Denis, 1980; Paquier & Van Dongen, 1991; Visch-Brink & Van de Sandt-Koenderman, 1984). Poremećaji razumevanja kod dece sa stečenom afazijom kreću se od auditivne verbalne agnozije za neverbalne zvukove, poput lajanja pasa ili kucanja na vrata (Cooper & Ferry, 1978), do teškoća u razumevanju značenja reči (Dennis, 1992) kako u usmenom tako i u pisanom diskursu (Barnes, Faulkner, Wilkinson, & Dennis, 2004). Kod neke dece se uočavaju teškoće u razumevanju ironije i empatije (Dennis, Purvis, Barnes, Wilkinson, & Winner, 2001). Takođe je pokazano da deca sa ranim jednostranim oštećenjem mozga imaju poremećaje u izvođenju pragmatiskih zaključaka, (Eisele, Lust, & Aram, 1998).
Simptomi jezičkih poremećaja zavise od faze u kojoj je vršeno ispitivanje. Tako na primer u akutnoj fazi nakon povrede glave uočavaju se teški poremećaji govorno-jezičkih funkcija (Guttmann, 1942; Jordan, 1990; Loonen & Van Dongen, 1990; Van Dongen & Loonen, 1977). Dok u kasnijim fazama oporavka dolazi do značajnog poboljšanja jezičkih funkcija, te su poremećaji obično blažeg stepena. Međutim, empirijski podaci pokazuju da se određeni deficiti u jeziku kod dece sa povredom glave uočavaju i po nekoliko godina posle povrede (Chapman et al., 1996; Levin, 1996; Vuković, 2017; Vuković, 2019).

PRAĆENJE OPORAVKA JEZIČKIH FUNKCIJA

Deca i mladi koji su pretrpeli tešku povredu mozga često imaju posledice na planu govornih, jezičkih i komunikacionih sposobnosti. Stoga je neophodno praćenje i

pružanje specifične podrške u cilju prevazilaženja ili ublažavanja poremećaja. Poboljšanje jezičkog i kognitivnog funkcionisanja pomaže ovoj deci da uspostave efikasnu komunikaciju sa članovima porodice, vršnjacima, vaspitačima i nastavnicima. Gledano sa dugoročnog aspekta, time se stvaraju uslovi za uspešno uključivanje dece u širu društvenu zajednicu (Fager & Spellman, 2010).

Efekti oštećenja mozga kod dece se razlikuju od efekata oštećenja kod odraslih. Pokazano je da deca imaju veće šanse za jezički oporavak, zbog neuroplastičnosti. Smatra se da neuralna plastičnost neiskorišćenih kortikalnih područja omogućava reorganizaciju jezika. Međutim, pokazano je da, i pored toga, kod većine dece sa oštećenjem mozga zaostaju suptilni jezički deficiti (Paquier & Van Dongen, 1996). Studije naglašavaju da se ovi deficiti uočavaju na višim nivoima jezičke organizacije. U skladu s tim nalazima, govori se o smanjenoj plastičnosti oštećenog mozga za razvoj diskursa (Docking & Murdoch, 2006). Studije diskursa pokazuju da deca sa stečenom afazijom imaju tendenciju korišćenja pojednostavljene sintakse i telegrafskog stila izražavanja, kao i smanjenu želju za komunikacijom. Takođe su pokazani i rezidualni deficiti u oblasti pronalaženja semantičkih reči. Pored jezičkih deficita, kod dece sa stečenom afazijom često zaostaju deficiti pažnje, teškoće u učenju novih pojmova, kao i promene u ponašanju, što sve zajedno uzrokuje teškoće u učenju i sticanju akademskih veština (Cross & Ozzane, 2017).

Kako u akutnoj i subakutnoj fazi mnoga deca sa traumatskom povredom glave nisu u stanju da koriste svoj govor ili gestove u komunikacione svrhe, kod njih se primenjuju metode augmentativne i alternativne komunikacije u cilju obezbeđivanja uslova deci da izraze svoje potrebe i da komuniciraju sa okolinom (Fager & Spellman, 2010). Međutim, deca sa teškom povredom mozga kod koje se govorne i jezičke funkcije ne oporave u meri koja omogućava funkcionalnu komunikaciju su prinuđena na doživotno korišćenje asistivne tehnologije (Fager & Spellman, 2010). Upotreba asistivne tehnologije se prilagođava individualnim potrebama deteta, zavisno od uzrasta i tipa poremećaja. Krajnji cilj logopedskog tretmana dece sa stečenom afazijom jeste osposobljavanje deteta za aktivnu participaciju u porodičnim, obrazovnim, društvenim i slobodnim aktivnostima (Blacktone, Williams, & Wilkins, 2007; Dudgeon, Massagli, & Ross, 1996).

Priroda poremećaja govora, jezika i komunikacije kod dece sa stečenom lezijom mozga zahteva praćenje i rehabilitaciju u dužem vremenskom intervalu. U rehabilitacioni tretman ove dece treba da bude uključen tim stručnjaka (logoped, neurolog, psiholog,...), porodica i šire socijalno okruženje. S obzirom na primarana oštećenja, logoped treba da bude nosilac rehabilitacionog tretman; da sarađuje sa članovima porodice, sa vaspitačima, nastavnicima, socijalnim radnicima i drugim stručnjacima, kako bi dete sa rezidualnim deficitima u oblasti govora, jezika i kognicije što bolje funkcionisalo u porodičnoj i široj socijanoj sredini. Studije o efikasnosti programa rehabilitacije jezičkih i kognitivnih funkcija kod dece sa oštećenjem mozga su uglavnom izvedene na malom broju ispitanika, zbog čega još uvek nema dovoljno podataka o efektima primenjenih programa terapije (Tam et al., 2003). Međutim, podaci nekih empirijskih studija pokazuju da primenjene tehnike intervencije daju ohrabrujuće rezultate (Conklin et al., 2015).

ZAKLJUČAK

Stečene afazije kod dece manifestuju se čitavom lepezom simptoma jezičkih poremećaja. Simptomi se evidentiraju u oblasti ekspresivne i receptivne komponente jezika. Na ekspresivnom planu, ova deca ispoljavaju fonološke, leksičke i pragmatske deficite. Od specifičnih afazičkih simptoma prisutne su parafazije, teškoće u pronalaženju sadržajnih reči, neologizmi i perseveracije. Deficiti receptivnog jezika manifestuju se teškoćama razumevanja složenog jezičkog materijala u usmenom i pisanom modalitetu. Karakteristično je da se kod ove dece uočavaju deficiti u diskursu i teškoće u razumevanju metaforičkih aspekata jezika, čak i onda kada se klinički ne ispoljavaju oštećenja jezičke strukture. Navedeni deficiti iziskuju dugoročno praćenje ove dece u cilju otkrivanja rezidualnih jezičkih deficita, koji su hroničnim fazama često suptilni (Docking & Murdoch, 2006). Zbog često prisutnih jezičkih i kognitivnih poremećaja, deca sa stečenom lezijom mozga treba da budu obuhvaćena rehabilitacijom u dužem vremenskom intervalu (Anderson & Cartroppa, 2006; Chevignard, 2016). Najbolje je da se sa rehabilitacijom počne još u akutnoj/subakutnoj fazi i da se ona nastavi i u kasnijim fazama oporavka s ciljem pružanja podrške detetu da se što lakše uključi u porodičnu i školsku sredinu (Zampolini et al., 2008). Za decu koja nemaju klinički uočljive teškoće u učenju, jezička i kognitivna intervencija može da doprinese poboljšanju performansi u školskom okruženju (Klinberg et al., 2005). Zbog svega navedenog, deca sa stečenom lezijom mozga zahtevaju procenu oštećenja jezičkih i kognitivnih funkcija i uključivanje u proces rehabilitacije od momenta nastanka povrede. Važno je kontinuirano praćenje i pružanje specifičnih terapijskih programa sve dok deca ne dostignu maksimalni mogući oporavak.

LITERATURA

1. Anderson, V., & Catroppa, C. (2006). Advances in Postacute Rehabilitation After Childhood-Acquired Brain Injury. *American Journal Of Physical Medicine & Rehabilitation, 85*(9), 767-778. DOI: 10.1097/01.phm.0000233176.08480.22
2. Aram, D., & Nation, J. (1982). *Child language disorders*. St. Louis, MO: C. V. Mosby.
3. Blackstone, M., Williams, M., & Wilkins, D. (2007). Key principles underlying research and practice in AAC. *Augmentative and Alterative Communication, 23*, 191-203.
4. Chapman, S. B., Levin, H. S., & Harward, H. (1996). Long-term recovery of discourse, cognitive and psychological abilities in pediatric head injur: A case ilustration. In A. Balejko (Ed.), Daignoza and terapia osob z roznymi zaburzeniami jezykowymi. Bialystok, Wydanel.
5. Chevignard, M. (2016). Children with brain tumours need long-term multidisciplinary psychosocial, neurocognitive, academic and rehabilitation follow-up programmes. *Acta Paediatrica, 105*(6), 574-575. DOI: 10.1111/apa.13245
6. Conklin, H., Ogg, R., Ashford, J., Scoggins, M., Zou, P., & Clark, K. et al. (2015). Computerized Cognitive Training for Amelioration of Cognitive Late Effects Among Childhood Cancer Survivors: A Randomized Controlled Trial. *Journal Of Clinical Oncology, 33*(33), 3894-3902. DOI: 10.1200/jco.2015.61.6672
7. Cooper, J., & Ferry, P. (1978). Acquired auditory verbal anosia and seizures in childhood. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 43*, 176-184.

8. Cross, J., & Ozzane, A. (2017). Acquired Childhood Aphasia: Assessment and Treatment. In B. Murdoch, *Acquired Neurological Speech/Language Disordes in Childhood* (1 ed., pp. 66-114). London: CRC Press. DOI:10.1201/b12539
9. Curtiss, S., & Schaeffer, J. (1997). Development of the I-and D-system in children with hemispherectomy. Paper present at the a faourth Annual Society for Cognitive Neuroscience.
10. Dennis, M. (1980). Strokes in childhood I: Communicative intent, expression, and comprehension after left hemisphere arteriopathy in a right-handed nine-year-old. In *Language development and aphasia in children* (pp. 45-67). Academic Press.
11. Denis, M. (1992). Word finding in children and adolescents with a history of brain injury. *Topics in Language Disorders, 13*, 66-82.
12. Denis, M., Purvis, K., Barnes., M., Wilkinson, M., & Winner, E. (2001). Understanding of literal truth, ironic criticism, and deceptive praise following childhood head injury. *Brain and Language, 78*(1),1-16.
13. Docking, K., & Murdoch, B. (2006). Long-term linguistic deficits subsequent to stroke in children. *Brain and Language, 99*(1-2), 185-186. DOI: 10.1016/j.bandl.2006.06.101
14. Dudgeon, B., Massagli, T., & Ross, B. (1996). Education participation of children with spinal cord injury. *The American Journal of Occupational Therapy, 51*, 553-561.
15. Eisele, J., Lust, B., & Aram, D. (1998). Presupposition and Implication of Truth: Linguistic Deficits following Early Brain Lesions. *Brain and Language*, 61(3), 376-394. DOI: 10.1006/brln.1997.1883
16. Fager, S., & Spellman, C. (2010). Augmentative and alternative communication intervention in children with traumatic brain injury and spinal cord injury. *Journal of Pediatric Rehabilitaton Medicine: An Interdisciplinary Approach, 3*, 269-277.
17. Friede, S., & Kubandt, M. (2011). Assesment and diagnosis of acquired aphasia in children and adolescents. *Forum Logopadie, 26*(6), 18-25.
18. Guttmann, E. R. I. C. (1942). Aphasia in children. *Brain: A Journal of Neurology*.
19. Jordan, F. M. (1990). Speech and language disorders following childhood closed head injury. *Acquired neurological speech/language disorders in childhood*, 124-147.
20. Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P., Johnson, M., Gustafsson, P., & Dahlström, K. et al. (2005). Computerized Training of Working Memory in Children With ADHD-A Randomized, Controlled Trial. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *44*(2), 177-186. DOI: 10.1097/00004583-200502000-00010
21. Lees, J., & Neville, B. (1990). Acquired aphasia in childhood: Case studies of five children. *Aphasiology*, *4*(5), 463-478. DOI: 10.1080/02687039008248787
22. Levin, D. (1996). Endangered play, endangered development: A constructivist view of the role of play in development and learning. In A. Philips (Ed.), *Topics in early childhood education 2: Playing for keeps*. St. Paul, MI: Inter-Institutional Early Childhood Consortium, Redleaf Press.
23. Loonen, M. C. B, & Van Dongen, H. R. (1990). Acquired Childhood Aphasia: Outcome one year after onset. *Archives of Neurology (Chicago), 47*, 1324-1328.
24. Morgan, A., & Vogel, A. (2009). A Cochrane review of treatment for dysarthria following acquired brain injury in children and adolescents. European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine, *45*(2), 197-204.
25. Paquier, P. F., & Van Dongen, H. R. (1996). Reviev of Research on the Clinical Presentation of Acquired Childhood Aphasia. *Acta Neurologica Scandinavica, 93*(6), 428-436.
26. Paquier, P., & Van Dongen, H. R.(1991). Two contrasting cases of fluent aphasia in children. *Aphasiology*, *5*, 235-245.
27. Rowan, A., Vargha-Khadem, F., Calamante, F., Tournier, J., Kirkham, F., & Chong, W. et al. (2007). Cortical abnormalities and language function in young patients with

basal ganglia stroke. *Neuroimage*, *36*(2), 431-440. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2007.02.051
28. Shriberg, L., Aram, D., & Kwiatkowski, J. (1997). Developmental Apraxia of Speech. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *40*(2), 273-285. DOI: 10.1044/jslhr.4002.273
29. Tam, S., Man, W., Hui-Chan, C., Lau, A., Yip, B., & Cheung, W. (2003). Evaluating the efficacy of tele-cognitive rehabilitation for functional performance in three case studies. *Occupational Therapy International*, *10*(1), 20-38. DOI: 10.1002/oti.175
30. Van Hout, A. (2003). Acquired afasia in childhood. In S. J. Segalowits & I. Rapin (Eds.) *Hanbook of Neuropsychology, 8*(2). Amsterdam: Elsevier.
31. Van Dongen, H., & Loonen, M. (1977). Factors Related to Prognosis of Acquired Aphasia in Children. *Cortex*, *13*(2), 131-136. DOI: 10.1016/s0010-9452(77)80004-x
32. Visch-Brink, M., & van de Sandt-Koenderman (1984). The occurrence of paraphasias in the spontaneous speech of children with an acquired aphasia. *Brain and Lanuage, 23*(2), 258-271.
33. Vuković, M. (2016). *Afaziologija* (4. dopunjeno izdanje). Beograd: Udruženje logopeda Srbije.
34. Vuković, M. (2017). Karakteristike jezičkih poremećaja i oporavak jezičkih sposobnosti kod dece sa traumatskom povredom mozga. In M. Filipović & B. Brojčin, (Eds.) *Proceeding Eurlyaid Conference "Early Childhood Intervention: For meeting sustainable development goals of the new millenium"*(p.109-115), October 6-8th, Beograd: University, Faculty of Special Education and Rehabilitation.
35. Vuković, M. (2019). *Poremećaji komunikacije kod traumatskih oštećewa mozga.* Beograd: Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
36. Zampolini, M., Todeschini, E., Bernabeu Guitart, M., Hermens, H., Ilsbroukx, S., & Macellary, V. (2008). Telerehabilitation: present and future. *Ann Ist Super Sanita, 44*(2), 125-134.

ASSOCIATION OF SCREEN TIME AND SPEECH-LANGUAGE DEVELOPMENT IN CHILDREN

POVEZANOST MEDIJA I GOVORNO-JEZIČKOG RAZVOJA KOD DECE

Ivana BOGAVAC[1,2], Marija TEŠOVIĆ[1,2], Ljiljana JELIČIĆ[1,2]
[1]Institute for Research and Development "Life Activities Advancement Center"
[2]Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology, Belgrade, Republic of Serbia

Review paper

ABSTRACT
Previous studies showed that excessive exposure to screen media is associated with developmental problems. This excessive exposure to media can have negative consequences on speech and language development, and cognitive, socio-emotional, and motor development in children as well. Excessive exposure to media is associated with emerging pervasive symptoms in the development of speech and language, attention, and behavior within preschool children. This paper reviews the literature on the association between screen time and speech and language development in early childhood. Electronic databases were searched using the term "speech/language development" along with one of the following terms: screen time, smartphone, tablet, computer, television, media, video games. The current review provides information on which way screen time or screen exposure can affect early development in children, especially speech and language development. These findings refer to the necessity of implementing procedures and measures which aim to raise parent's awareness of the negative consequences that excessive use of media can have.

Key words: speech-language development, screen time

APSTRAKT
Prethodne studije su pokazale da velika izloženost ekranima bilo kog medija jeste povezana sa razvojnim poremećajima i problemima. Intenzivna izloženost ekranima može imati negativne posledice na govorno-jezički razvoj, ali i na kognitivni, socio-emocionalni i motorni razvoj dece. Povećana izloženost elektronskim sadržajima se povezuje sa pojavom elemenata pervazivnih poremećaja u razvoju govora i jezika, pažnje i ponašanja kod dece predškolskog uzrasta. Ovaj članak daje pregled literature o povezanosti izloženosti ekranima i govorno-jezičkog razvoja u ranom detinjstvu. Pretraživane su elektronske baze podataka koristeći termin „govorno-jezički razvoj“ zajedno sa jednim od sledećih termina: vreme ispred ekrana, pametni telefon, tablet, kompjuter, televizija, mediji, video igrice. Pregledni članak stavlja u fokus informacije o tome na koji način izloženost ekranima bilo koje vrste može uticati na govorno-jezički razvoj dece. Ovakva saznanja upućuju na neophodnost primene mera i postupaka koje imaju za cilj podizanje svesti roditelja o štetnim posledicama prekomerne izloženosti dece elektronskim medijima.

Ključne reči: govorno-jezički razvoj, elektronski mediji

INTRODUCTION

Language development is the best indicator of overall childhood development. It is sensitive to delays or deficits in other systems like cognitive, psychological, sensorimotor, and environmental conditions in which the child grows. The language abilities of children have been declined over the past decade and it can be associated with increased screen time (Close, 2004). Television and media technology had rapid improvements in screen and audio quality as well as affordability. That led to improved quality of viewing and also increased time in front of the screen; it is common to have more than one TV in the household, to have a TV in children's bedrooms. Programs and software also had rapid changes and became more educational. For children, that many channels and variety of programs, as well as DVDs, video and computer games, tablets, android phones, etc, led to them spending 3 to 6 hours per day watching television. That is more time in front of the screen then they spent doing anything else during the day (Christakis, 2009). If we take a child two years old who watch TV for 3-4 hours per day and are awake around 10-12 hours per day, we can conclude that it is approximately 30-40% of its waking hours every day. Two decades ago, children began to watch television with 4 years, and today they start with 5 months. Baby TV and various channels for infants are growing industries. Different marketing strategies that suggest a beneficial effect of the content have been very effective. Language acquisition began even before birth, and slowly language becoming more and more complex.

It is a common fact that children's verbal interaction with adults during every single stage of development is the most important. Low verbal interaction in the early stages of development can lead to poor vocabulary and possible difficulties with learning and comprehension later in school (Snow, Barnes, & Griffith, 1998). Later, during the intensive development of vocabulary (12-18 months) environmental factors, especially home habits continue to shape language acquisition (Paley, 1986). According to the ORIM framework (Hannon, 2000) strand of literacy experience needs to provide by adults to children with “opportunities, recognition, interaction, and models”. Despite the language specialist's recommendations television has been accepted as a learning tool as well as many applications on smartphones and tablets.

We review the association between television and language development in young children and possible negative effects.

ASSOCIATION BETWEEN SCREEN TIME AND LANGUAGE DEVELOPMENT

To investigate the relationship between screen time and language development we considered several language aspects in early childhood. We considered attention and comprehension, development of vocabulary, grammar, and preliteracy skills like phonological awareness, narrative skills, and literacy.

The first aspect includes why and how attention to screen may relate to language comprehension. Barr & Hayne (1999) investigate the ability to imitate in the early stages of development (12, 15, and 18 months). Imitation is the first level of communication before children start to talk. A method included live and screen

presentation of puppets movement and they found that all children successfully imitate movements presented live, while there were differences in imitation of movements presented over the screen. Children aged 15 and 18 did imitate movements presented over the screen but the performance was better for a live presentation. Children aged 12 months did not imitate movements presented over the screen. According to this Krcmar et al. (2007) showed that screen learning did not work with children under 22 months comparing with live interaction with adults. They showed that cartoons like Teletubbies have too many stimuli for children under 22 months so they could not process or learn from it. The study (Roberts & Howard, 2004) provides unclear data about whether children's responses to program on-screen mean that they understand the content. Barr & Hayen (1999) showed that 12 to 18 old children were amused with the program but do not understand it. All these studies suggest low knowledge of associations between attention and comprehension in very young children. Some researchers state background media during children play as dangerous for vocalizations during children's play. Zimmerman et al., (2007) assessed language abilities in 1000 children under two years old. Children between 7 and 16 months, who watched baby DVDs, had poorer language. Even programs with educational benefits for 3 to 5 old children may result in a delay in language acquisition. Some studies have evaluated the effects of watching television on attention span immediately after watching. Christakis et al. (2007) conduct a large study and found a moderate association between television viewing before the age of 3 and attention problems at the age of 7.

Vocabulary development has a positive association with screen time in preschool children (2-5 years) (Klein, 1997; Naigles & Mayeux, 2001). But it is important to define what part of vocabulary development was evaluated and under what conditions. Children over the age of two can learn through 'fast mapping' and over time acquire significant lexical background or meaning information (Naigles & Mayeux, 2001). Krcmar et al. (2007) showed evidence that screen content is related to vocabulary development, especially for children between 3 and 5 years of age. The studies did not take into consideration comprehension on the sentence level, they considered only word level. More investigation is required to determine if screen time does have a positive impact on vocabulary development at every level.

An examination of all television viewing showed approximately 7 words less in children 30 months old with no alteration in growth rate (Linebarger & Walker, 2005)

Expressive language, the children's ability to use words learned from screens during the conversation was the case of investigation in the few studies. The strongly negative effect was shown by Arraf (1990) where he points out underdeveloped language skills in children who had high exposure to screen. These children did not have interpersonal interactions and consequently, their speech did not develop adequately. Stowell (1992) reported a correlation between television viewing at the preschool period and speech disorders.

The negative effects on grammar development may be associated with the low opportunity for interaction, or acquisition of grammar takes time (Naigles & Mayeux, 2001). More evidence of grammar development is needed. It is challenging because in the period 3 to 5 children mastering most of the grammar rules. The research must be age-appropriate and connected with grammatical development.

The pre-school skills like phonological awareness, ability to narrate and telling stories, and literacy are grouped have very little treatment in screen time research. Singer & Singer (2001) emphasize that educational programs through songs, games, and poems can impact rhyming and manipulation of sounds that can draw attention to the phonological structure of words. Marsh (2004) found that cartoons can encourage role-play in children and in that way make their narratives and stories. In contrast, the study of Noble (1975) re-examines understanding in pre-school children. They perceive the program as separate and fragmented events rather than one complete sequence. This is more obvious for complex narratives in programs for adults. Evidence strongly suggests that television is promoting talk in imaginative play and children's storytelling related to favorite programs and characters (Close, 2004). Ability to pay attention and to distinguish central from noncentral information – are developed at this early stage. Chonchaiya & Pruksananonda (2008) found that children who had language impairment tended to start watching television for about ten months before they pronounce their first word. More than half of children with language delay in this study were left to watch television on their own. Besides, "the time spent with media could displace other, more age-appropriate and developmentally appropriate activities, such as reading, singing, or speaking with parents" (Christakis & Zimmerman, 2009).
In the 2001 American Academy of Pediatrics (AAP) published the recommendations for screen time exposure in children that include:

- Limit children's total media time to no more than 1 to 2 hours of quality programming per day.
- Remove television sets from children's bedrooms.
- Discourage television viewing for children under 2 years of age and encourage more interactive activities (talking, playing, singing, reading together).
- Monitor the programs children are viewing.
- View television programs together and discuss the content.

There seems to be a negative association between language development and screen time, especially in children under 2 years of age. Children who started to watch television before twelve months of life, and spent more than two hours each day had approximately six times more likely to develop speech and language impairment (Chonchaiya & Pruksananonda, 2008). In 2009, Nenadović, and Punišić examine television exposure in preschool children. They did not associate the quality of time spent in television viewing in the contest of lower verbal and social stimulation with fact that they would be more prone to television exposure. But the association was made between growing trends of television exposure within the sample of children with pervasive developmental disorders. The possible cause for this association could be the existence of other factors intrinsic to the clinical picture of these children, particularly social and communicative difficulties. The effect of background television is also predominant with the sample of children with pervasive developmental disorders, which authors associated with parental lifestyle and their attitudes and affinities towards television and electronic media in general.

BACKGROUND TELEVISION

Researchers stand out that even background TV disrupts children's play and interaction with parents, and it is well known that the development of speech and language systems needs early exposure to rich and various verbal environments (Anderson & Pempek, 2005). In an average American home, television is on around six hours per day (Vandewater et al., 2005). This result seems to harm the dynamics and interactive process of developing language milestones in children. More caregiver-child interaction in the children could imply that the development of language is built on early interactions with caregivers and is augmented later by the presence of a rich, conversational environment. Not that much attention is been paid to phenomena that television is on in the background, and consequently very little is known about the impact of this phenomenon on children's development, especially on very young children. This question may be very important for infants, toddlers, and pre-schoolers because in these stages are the basic groundwork for learning in later developmental stages is set.

CONCLUSION

There is a piece of evidence that benefits screen time depends on the child's age, linguistic maturity, age-appropriate content, amount of screen time, and the parent's involvement in the process. Firm associations exist among early onset and high exposure of screen time and language delay. Television and other media must be observed as complex and as such need brain maturation and development of cognitive skills, mostly after 2 or 3 years of age. In the same way, television and media must be observed as a potential risk factor or negative factor that can impact children's development particularly language development.

REFERENCES

1. Anderson, D. R., & Pempek, T. A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist 48*, 505-522.
2. American Academy of Pediatrics Committee on Publication Education. Children Adolescents, and Television. (2001). *Pediatrics, 107*, 423-426.
3. Arraf, S. (1990). An analysis of the effects of television viewing patterns, IQ, SES and gender on receptive and expressive language development of pre-school children. unpublished PhD, Wayne State University, Detroit, Michigan.
4. Barr, R. & Hayne, H. (1999). Developmental changes in imitation from television during infancy. *Child Development, 70*(5), 1067-1081.
5. Chonchaiya, W. & Pruksananonda, C. (2005). Television viewing associates with delayed language development. *ActaPaediatrica, 97*, 977-982.
6. Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn? *ActaPaediatrica, 98*(1), 8-16.
7. Christakis, D. A. & Zimmerman, F. J. (2009). Young children and media limitations of current knowledge and future directions for research. *American behavioral scientist 52*(8), 1177-1185.
8. Close, R. (2004). *Television and language development in the early years, a review of the literature.* National literacy trust.

9. Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. London: Routledge Falmer.
10. Klein, P. (1997). *Evidence of vocabulary development in television programs for preschoolers* (Dissertations/Theses - Masters Theses). New Jersey: Kean College.
11. Krcmar, M., Grela, B., & Lin, K. (2007). Can Toddlers Learn Vocabulary from Television? An Experimental Approach. *Media Psychology, 10*(1), 41-63.
12. Linebarger, D. L. & Walker, D. (2005). Infants' and Toddlers' Television Viewing and Language Outcomes. *American Behavioral Scientist, 48*(5), 624-645.
13. Marsh, J. (2004). The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research, 2*(1), 51-56.
14. Naigles, L.& Mayeux, L. (2001). Television as incidental language teacher. In D. Singer, & J. Singer (Eds.), Handbook of children and the media. London: Sage Publications.
15. Noble, G. (1975). *Children in front of the small screen*. London: Sage Publications.
16. Nenadović, V., & Punišić, S. (2009). Television exposure in early childhood: developmental and clinical implications. In Lj. Jovičić, & S. M. Sovilj (Eds.), Speech and language, Interdisciplinary Research III.
17. Paley, V.S. (1986). On listening to what the children say. *Harvard Educational Review, 56*, 122-30.
18. Roberts, S. & Howard, S. (2004). Watching Teletubbies: television and its very young audience. In J. Marsh (Ed.), Popular Culture, Media and Digital Literacies in Early Childhood. London: Routledge Falmer.
19. Singer, D. & Singer J. (2001). *Handbook of children and the media*. London: Sage Publications.
20. Snow, C., Burns, S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
21. Stowell, J. (1992). The effects of television viewing on communication suppression on communication apprehension. Chicago: paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association.
22. Vandewater, E. A., Bickham, D. S., Lee, J. H., Cummings, H. M., Wartella, E. A., & Rideout, V. J. (2005). When television is always on. *American Behavioral scientist, 48*(5), 562-577.
23. Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *J. Pediatr., 151*, 364-368.

ACKNOWLEDGMENT

This work is supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

PRAVDA ZA DECU

JUVENILE JUSTICE

Sunčica DIMITRIJOSKA[1], Sonja TEVDOVSKA[2], Srboljub DIMITRIJEVIĆ[3]

[1]Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Social work and Social policy, Skopje, Republic of Northern Macedonia

[2]Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Skopje, Republic of Northern Macedonia

[3]Pedagogy Faculty of Vranje, University of Niš, Niš, Republika Srbija

Professional paper

APSTRAKT

Pravosudni sistem za decu mora omogućiti njihovo socijalizaciju, vaspitanje i prevaspitanje, pomoć i brigu o deci i zaštitu u postupcima pred sudom i drugim organima. Dete svedok ima ista prava kao dete žrtava, osim onih koji su oštećeni u postupku. Pravo na besplatnu pravnu pomoć definisano je Zakonom o besplatnoj pravnoj pomoći. Zakon propisuje posebne mere zaštite kako za decu svedoke, tako i za decu žrtve - žrtve u sudskim postupcima, kao što je korišćenje video snimka izjave, davanje izjave ne više od dva puta, pružanje prevodioca i pružanje stručnog savetovanja. Obećešćenje je jedno od najvažnijih prava žrtava kriminala, a ovo može biti posebno važno kada je reč o deci koja su žrtve. Najnovija analiza tumačenja načela „najboljeg interesa deteta“ u nacionalnom zakonodavstvu pokazuje da postojeći zakoni ne definišu princip „najboljeg interesa deteta“ niti postoje smernice kako da se tumači ovaj princip, tako da nadležne institucije koji postupaju u slučajevima zaštite dečjih prava, tumače ovaj princip po vlastitom nahođenju.

Ključne riječi: pravda, deca, pravosudni sistem, zakon

ABSTRACT

The judicial system for children must enable their socialization, upbringing and re-education, assistance and care for children and protection in proceedings before the court and other bodies. A child witness has the same rights as a child victim, except for those who are harmed in the proceedings. The right to free legal aid is defined by the law on free legal aid. The law prescribes special protection measures for both child witnesses and child victims - victims in court proceedings, such as using a video of the statement, giving the statement no more than twice, providing an interpreter and providing expert advice. Promise is one of the most important rights of victims of crime, and this can be especially important when it comes to children who are victims. The latest analysis of the interpretation of the principle of "best interests of the child" in national legislation shows that existing laws do not define the principle of "best interests of the child" nor are there guidelines on how to interpret this principle, so that competent institutions acting in cases of protection of children's rights at its own discretion.

Key words: justice, children, judicial system, law

JUVENILE JUSTICE

The *Law on Juvenile Justice* (Official Gazette of RM No. 148/2013.) governs the treatment of at-risk children and children perpetrators of actions which are by law

considered criminal acts or offenses. It determines the circumstances and conditions for implementation of measures for help, care and protection, as well as corrective pedagogic measures and alternative punitive measures for children and young adults, along with the rank, role and authority of the organs who work with children. A priority issue is protecting children from crime, abuse and violence, and any form of violation of their rights and freedoms or their proper development. The system for juvenile justice must include measures for the child's resocialization, correction, help and care, and protection in a court of law or similar law-enforcement organs. The child witness of a criminal act has the exact same rights as the child victim, except for the those pertaining to harm. Even though the approach used with child victims cannot be the same for all children, the legal framework must include a provision defining the child's best interest, and to propose minimum standards and guidelines when working with cases of violence against children. In the most recent analysis on how the child's best interest principle is interpreted in the legal framework, it was noted that the existing laws have not codified or defined this principle, nor are there any guidelines on how to interpret it. Therefore, all stakeholders involved in cases pertaining to the protection of children's rights are left with no choice but to base their interpretation of the principle upon their own findings and beliefs. According to law enforcement officials, it is up to the police inspector to determine what is in the child's best interest. However, there is no single method for determining what that might be at a given moment. So, for the time being, all of these decisions depend upon personal assessment, which differs from one case to another, accordingly the competences, skills and understanding of the case on part of the official making the assessment (Orovcanec Arangjelovik & Kocevski, 2018).

The right to free legal aid has been defined by the Law on Free Legal Aid. It is aimed for persons, who due to their financial struggles, would not be able to attain their rights without compromising their livelihood or that of the family they live with. In the course of the criminal procedure, the child victim of violence is entitled to legal aid from a lawyer, before the child is being deposed or upon submitting a property and legal claim. The child also has the right to compensation for material and moral damages, under the terms and conditions stipulated by the Law on Juvenile Justice, in cases when the damages cannot be collected from the perpetrator. The child has the right to a proxy during the whole procedure, starting from the first interrogation. The legislation foresees special protection measures during a trial to be used for both child victims and child witnesses. They entail the following: recording the child's statement, the child not being deposed more than twice, providing an interpreter, and offering professional consult. The court is required to issue such special protection measures in cases when the child victim needs special care and protection or when the child is a victim of human trafficking, violence or sexual abuse. The same applies for cases when the child is part of a crime against humanity or international laws have been violated, or any other felony which entails a minimum of 4 years' incarceration. Otherwise, the court orders, either as a separate measure or as part of another protection measure, the child's deposition to be video-recorded and to be used as evidence throughout the proceedings. In very exceptional circumstances, if there is new evidence, the court may request the child to be deposed only one more time, in which case the deposition will be telecommunicated. The court, the Public Prosecution and the police are required to

inform the child victim about his/her rights, and do so no later than before the child's first interrogation, which must be recorded in an official note or in minutes from the process.
According to Article 145 of the Law on Juvenile Justice, the police, the Public Prosecutor or the court must treat the child victim of violence with special care, advise the child on his/her rights, protect the child's interests when ruling on the criminal case against the perpetrators, all of which must be recorded in an official note or in minutes from the process.

WHAT HAPPENS IN PRACTICE?

There are both legal and practical obstacles in exercising the right to free legal aid for child victims of violence. Based on information obtained from *Centers for Social Work* regarding the access to a free legal representative (free legal aid) and the efficiency of the court protection, it seems that these two issues are yet another obstacle for children to attain their rights, especially children of Roma nationality. Even though Roma children fall in the category of socially-jeopardized population and as such are entitled to free legal representation and free legal aid, accordingly the Law on Free Legal Aid, the vast majority of them are unaware of this option or have problems collecting the needed documentation to submit the request.
By rule, legal aid to a child victim is provided by a legal representative who has had specialized training in children's rights. Regarding the time frame between a *Center for Social Work* reporting to the relevant authorities the case of violence against a child, to submitting a request for free counsel, and a legal representative finally being appointed, it takes as long as 3 months.[1]
Based on data obtained from *Center for Social Work* , there have been 5 cases when a *Center for Social Work* would contact relevant authorities to report violence against a child, for 2 of which court proceedings have been initiated. In cases of violence and sexual abuse where a *Center for Social Work* was the provider of support, the proceedings lasted too long, i.e. in certain cases up to 3 years, which questions their efficiency. In 2019, the legal representative of a *Center for Social Work* supported 4 children, potential victims of human trafficking, by providing legal counseling and representation during depositions with the Public Prosecution. To date, no charges have been brought against the perpetrators of this crime.
According to *Centers for Social Work*, the inconsistencies in the process of identification and prosecution pose serious violations of the victims' rights, especially in regards to protection and justice.

COMPENSATION AND RESTITUTION

Compensation and restitution are some of the most fundamental of rights which victims of criminal acts are entitled to. This is of particular importance when child victims are involved. Our legislation has not been completely harmonized with the adopted international guidelines regarding mechanisms for compensation/restitution of

[1] A statement by a CSO.

victims of crimes (Council of Europe Convention on Action against Trafficking in Human Beings, European Convention on the Compensation of Victims of Violent Crimes, The Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence Against Women and Domestic Violence, The Istanbul Convention). The Law on Juvenile Justice proposes compensation of a child victim of violence, or other acts of individual or group violence. Considering the sensitivity of cases of child victims, the compensation is awarded with funds from the budget of the Ministry of Justice. Damages may be awarded as restitution collected from the perpetrator, as ordered by the criminal court, or as part of a civil action but upon previously submitted ruling from a criminal court, confirming the child's right to compensation in a civil action.

WHAT HAPPENS IN PRACTICE?

In the course of the criminal procedure, child victims are entitled to file property and legal claims, requesting restitution for material and moral damages. For this, they need to submit proof of inflicted harm in support of their claims, based on which the court decides on the type or amount of restitution to be awarded. The requirement to submit proof of inflicted harm is in fact the first obstacle towards the process claiming restitution. This is particularly true of submitting proof of physical or emotional harm, or fear. The victim has to cover the costs of the expert witness' fees.

"If the Center for Social Work does not cover the expert witness' fees, an underprivileged victim cannot exercise her/his right to file property and legal claims in a criminal procedure".[2]

The process of claiming restitution in a civil court incurs additional costs which the victim must cover in order to initiate a proceedings in court. Apart from the expert witness' fees, the plaintiff must pay a court fee, which is calculated proportionally with the claim for restitution.

Aside from the incurred costs, a civil action represents yet another act of victimization of the victim, considering the fact that the victim has to face the perpetrator in court during the proceedings. This legal solution is a serious obstacle, deterring the victim to initiate any proceedings for restitution.

Compensation of child victims of human trafficking is awarded using funds from the budget of the Ministry of Justice. The process of awarding compensation from the budget is governed by the Law on Juvenile Justice. A child who has been determined victim with an effective court ruling and has been acknowledged the right to file property and legal claims, may file a request for compensation from the budget of the Ministry of Justice. In a previous step, the child victim initiates a procedure with an authorized collector for execution of awarded restitution from the perpetrator's property. When due to factual or legal reasons, the restitution cannot be collected from the perpetrator's property, the child has the right to file a claim with the authorized court, if the court ruling has been in effect for at least 6 months. Based on the filed claim, the court will decide upon compensation in the amount adjudged as part of the initial property and legal claim. However, the court does not award compensation for penal interest or other costs incurred pertaining to the collection of compensation or

[2] Statement by a CSO who has provided legal representation of child victims.

restitution. In case the court decides to reject the claim, the child may appeal the decision in the Court of Appeal, within 8 days of receiving the decision. The court submits the final decision to the Ministry of Justice, which executes the collection of damages. On any of the courts' websites, it is virtually impossible to find any rulings in a civil court which acknowledges the right to compensation or restitution of a child victim. Even in cases where such rulings have been made, compensation has never been awarded to the child victim due to a chronic lack of funds in the budget of the Ministry of Justice for this purpose.

Centers for Social Work note that despite the fact that the country is required to have a special State Compensation Fund, such fund has not been established. Hence, it is especially important to consider this option of awarding compensation to child victims with money from a state fund, purposefully established for this reason.[3]

- There are both legal and practical problems in the provision of free legal aid to child victims of violence. Despite the fact that socially-jeopardized citizens are entitled to request and receive free legal representation and free legal counseling, a entitled with the Law on Free Legal Aid, they are either unaware of this option or have problems collecting the necessary documents to file the request.
- It has been noted that the existing legislation has not clearly defined the principle 'in the child's best interest', nor are there any guidelines on how to interpret the principle, which means that the institutions working on cases of child protection have to interpret the principle based on their own beliefs and understanding.
- The legal framework has not been fully harmonized with the adopted international mechanisms for compensation and restitution of child victims of criminal acts.

RECOMMENDATIONS

- Changing the legal decisions to enable a prompt and simple procedure in accessing free legal aid.
- The laws should include a provision defining the child's best interest and should propose minimum standards and guidelines for working with cases of child violence.
- Even though the country is required to have a special State Compensation Fund, such fund is not available in our country. Hence, it is of utmost importance to consider the possibility of awarding compensation to child victims from a state fund established for this purpose.

[3] The need for establishing a state compensation fund has been confirmed by the Group of Experts on Action against Trafficking in Human Beings, GRETA, Council of Europe. This will enable the victim of human trafficking to claim compensation and do so without facing any obstructions. Future plans entail enactment of a Law on State Fund. (National Strategy and Action Plan for Combating Human Trafficking and Illegal Migration for 2013 – 2016).

REFERENCES

1. *Law on Juvenile Justice*, Official Gazette of RM. No. 148/2013.
2. Orovcanec Arangjelovik, J., & Kocevski, G. (2018). *Comparative Analysis of the Legislation on Protection of Child Victims of Abuse Between our Country and Contextually Similar Countries.* MYLA.

Legislative

1. Law on Child Protection, Official Gazette of RM. No. 23/2013, 12/2014, 44/2014, 144/2014, 10/2015, 25/2015, 150/2015, 192/2015, 27/2016, 163/2017 and 21/2018.
2. Family Law Act, Official Gazette of RM. No. 80/1992, 9/1996, 38/2004, 33/2006, 84/2008, 67/2010, 156/2010, 39/2012, 44/2012, 38/2014, 115/2014, 104/2015 and 150/2015.
3. Law on Prevention and Protection against Domestic Violence, Official Gazette of RM No. 138/2014, 33/2015 and 150/2015.
4. Law on Execution of Sanctions, Official Gazette of RM No. 2/2006, 57/2010, 170/2013, 43/2014, 166/2014, 33/2015, 98/2015, 11/2016 and 21/2018.
5. Law on Prevention and Protection Against Discrimination, Official Gazette of RM No. 50/2010, 44/2014, 150/2015, 31/2016 and 21/2018.
6. Law on Primary Education, Official Gazette of RM No. 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015, 30/2016, 127/2016, 67/2017 and 64/2018.
7. Law on Secondary Education, Official Gazette of RM No. 44/1995, 24/1996, 34/1996, 35/1997, 82/1999, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 67/2004, 55/2005, 113/2005, 35/2006, 30/2007, 49/2007, 81/2008, 92/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015, 30/2016, 127/2016, 67/2017 and 64/2018.
8. School Inspection Law, Official Gazette of RM No. 52/2005, 81/2008, 148/2009, 57/2010, 51/2011, 24/2013, 137/2013, 164/2013, 41/2014, 33/2015, 145/2015, 30/2016 and 64/2018.
9. Law on Social Welfare, Official Gazette of RM No. 79/2009; 36/2011; 51/2011; 166/2012; 15/2013; 79/2013; 164/2013; 187/2013; 38/2014; 44/2014; 116/2014; 180/2014; 33/2015; 72/2015; 104/2015; 150/2015; 173/2015; 192/2015; 30/2016 and 163/2017.
10. The Law on Audio and Audiovisual Media Services, Official Gazette of RM No. 184/2013, 13/2014, 44/2014, 101/2014, 132/2014, 142/2016 и 132/2017, Article 50.
11. Criminal Code of RM, Official Gazette of RM No. 37/1996, 80/1999, 4/2002, 43/2003, 19/2004, 81/2005, 60/2006, 73/2006, 7/2008, 139/2008, 114/2009, 51/2011, 135/2011, 185/2011, 142/2012, 166/2012, 55/2013, 82/2013, 14/2014, 27/2014, 28/2014, 41/2014, 115/2014, 132/2014, 160/2014, 199/2014, 196/2015, 226/2015 and 97/2017.
12. Law on Trade in Explosive Materials, Official Gazette of RM. 12/1993, 66/2007, 86/2008 and 148/2015.
13. Report on Application of the Law on Juvenile Justice by Center for Social Work in the Republic of Macedonia. December 2017. Institute for Social Activities.

THE IMPORTANCE OF MOTIVATION FOR MUSIC TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

ВАЖНОСТ МОТИВАЦИЈЕ ЗА НАСТАВУ МУЗИКЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Ivan LEŠNIK
Faculty of Education, University of Primorska, Slovenia

Original scientific paper

APSTRAKT
Музика је кроз сва времена била културна потреба људи. Између осталог, она изражава жељу за дизајнираним звучним окружењем, звучном комуникацијом и креативношћу. Људи су природно мотивисани да прихватају музику и уче о њој. Претпоставка о урођеној мотивацији за музику код деце, што потврђују и бројне студије, важна је за образовни процес у којем наставници одређују интензитет интересовања за музичке активности. У чланку је представљена важност мотивације за музичко образовање. Мотивација и учење несумњиво су у интерактивном односу, јер мотивација утиче на квалитет учења, а учење има утицаја на ниво мотивације. Наставник, са својим професионалним и дидактичким знањем, ученицима је увек узор. Његове компетенције и квалификације за наставу музике, које такође укључују знање о различитим врстама мотивације, утичу на ниво мотивације ученика за учење музике, а самим тим и на квалитет наставе, што утиче на генерације ученика у обликовању њиховог става према музици. Мотивација ученика за музичке активности најбоље је тестирана у високо-развијеним друштвима савременог света. Међутим, пракса музичке педагогије указује да ученици због своје демотивације више нису спремни за континуиране интензивне музичке активности. У чланку је представљено истраживање засновано на квантитативном методу педагошког истраживања и испитан је степен интеракције ученика и наставника у домену музичке мотивације. Између осталог, идентификујемо које методе наставници користе како би мотивисали ученике и које музичке активности изводе. Као резултат тога, такође ћемо истаћи важност наставничких компетенција за наставу музике.

Кључне речи: музичка уметност, мотивација, музичке методе, музичке активности, компетенције наставника.

ABSTRACT
Music has a human cultural need at all times. Among other things, it expresses ones desire for a designed sound environment, sound communication and creativity. People are naturally motivated to learn about and accept music. The assumption of innate motivation for music in children, as confirmed by numerous studies, is important for the educational process in which teachers determine the intensity of interest in music activities. The article presents the importance of motivation for music education. Motivation and learning are undoubtedly in an interactive relationship, as motivation affects the quality of learning and learning has an impact on the level of motivation. The teacher, with his professional and didactic knowledge, is always a role model to the pupils. His competencies and qualifications for music teaching, which also include knowledge of different types of motivation, affect the level of pupils' motivation for music learning and, consequently, the quality of teaching, which affects the generations of

pupils in shaping their attitude towards music. Pupils' motivation for music activities is a true test in a highly developed society of the modern world. Optimal individual development of music ability requires persistent and intense work in the context of music activities. However, practice in music pedagogy proves that pupils are no longer ready for continuous intensive music activity due to their demotivation. The article presents research based on a quantitative method of pedagogical research and examines the degree of interaction between pupils and teachers in the domain of musical motivation. Among other things, we identify what methods teachers use to motivate pupils and what music activities they implement. As a result, we will also highlight the importance of teachers' competencies for music teaching.

Keywords: musical arts, motivation, music methods, music activities, teachers' competencies.

INTRODUCTION

Music and other forms of art are important areas of education for young people. To create a musical aesthetics and taste, children from birth have to be appropriately directed and led through music experience. On this basis, they will build a musical value system as a basis for understanding and accepting the musical art. The latter is in fact human cultural value in all times and expressed his desire shaped sound environment, sound communication and creativity (Reichenberg, 2007). Musical arts teachers, with their professional and didactic musical competencies, are most often role models for pupils. This is an important responsibility of the teacher, since the teaching quality affects many generations of pupils who, based on the teacher's example, shape their relationship to musical arts subject and music in general. Pupils'motivation for music activities in today's world in a highly developed society is on trial, as individuals' development of music abilities, skills and knowledge requires persistent and intense work, which few are able to accomplish today. The reason is found in the passive attitude towards the musical arts and the preference for low-quality music content (Rotar Pance, 2006; Borota, 2013). The purpose o this research is to determine the level of interaction between pupils and teachers in the field of motivation, emphasize teaching methods teachers use in motivating pupils and present which music activities are carried out when motivating pupils. We also want to determine the extent to which external factors, such as the influence of the social environment, influence the level of pupils' motivation in musical arts lesson.

The meaning of music art

Music satisfies, according to its anthropological starting point, the human need for aesthetic experience, acceptance and expression. Engaging in music promotes mental and physical development, emotion, a sense of beauty and creativity. Music as an art captures the individual holistically and contributes to the achievement of a wide variety of educational goals (Sicherl Kafol, 2001). The child grows intellectually by listening, performing and creating, as music leads him to think and solve problems, as well as organize perceptions in terms of relations, comparisons and learning new concepts.

The vocabulary acquired by a child while singing and listening to music encourages the development and use of language and helps him to learn vocabulary and sound patterns. Singing, playing instruments and rhythmic movement take care of the child's physical development, as the child increases their body control and thus makes it easier

to explore the surroundings. The music is evolving conception of themselves, gets to know themselves through the sound environment and as a personality gets rooted into the cultural reality that surrounds them (Pesek, 1997). Integrated musical arts includes music activities of performance, creating and listening, which are the basis of modern learning plans and at the same time carry out a comprehensive aspect of the educational process. Musical arts provide the foundation for harmonious personal development and are in conjunction with other arts shaping the integrated development of the child's personality. The child is susceptible to the perception of music at an early stage of development. From this perspective, it is important that we stimulate interest in music already in newborns. At the same time we use the music activities to actively influence the child's dispositions for music creation and reproduction. The preschool period is a period of accelerated and intensive development of music abilities. In this regard, it is important to give even greater importance to the musical arts during this period (Voglar, 1979). All methodical and didactic systems are musically oriented and systematically and experientially guide the individual to musical knowledge. They are oriented towards the entire population, and only on the social environment depends, if a child from a young age is encouraged to continuous musical development and if it allows him aformal music education. The basis of musical thinking are sound performances, which are created on the basis of individual psychomotor and affective experiences gained in the processes of performing, creating and listening (Rotar Pance, 2006).

Motivation

Motivation, as a onceptual expression, has always attracted the attention of psychologists, philosophers, educators, physiologists and biologists. Over the years, different theoretical definitions have emerged, defining it from different angles. Each theoretical basis is a unique unit, therefore we cannot compare them with each other. In everyday life, we often use the concept of motivation, but few can define it properly. In general, we know what it is supposed to mean, but when we try to define it, its complexity causes us problems. Motivation is difficult to study, as each separate individual differently operates or reacts in the same and different situations. In addition, motivation is a complex phenomenon. There are individual differences in motivation and therefore it is difficult to identify underlying motivation, which is the reason for the individual to be active. In music education it is difficult to establish the optimum definition as well. An approximation is that motivation for music education can be anything that activates an individual for music learning, determines its intensity and duration, and directs it towards the set musical goals (Rotar Pance, 2006). Learning and motivation are in an interactive relationship, as motivation affects the quality of learning, as well as Learning presents an active incentive and motivation. Hard work and perseverance is required for the success in music learning. Most people have maintained a natural motivation for musical performance since birth. However, a variety of factors influence whether their motives that lead them in music activities, are strengthened or not. Motivational factors can in principle be categorized into three sets of theories. Theoretical background of the first group is advocating motivation based on internal factors, the second group emphasizes that the individual's motivation is impacted by environmental factors and in the third group it is highlighted that

motivation is the result of a combination of internal and external factors in relation to cognition (Lango, 2011; according to Hallam, 2006). Human actions depend on motivational factors, and equally talented individuals can act qualitatively at different levels, as their ability interacts with motivation. The pupil can enhance and develop their abilities, which is of great pedagogical importance (Motte Haber, 1990). Teachers play an important role in motivating pupils for music education. If teachers are sufficiently motivated for music teaching, they will be able to positively influence their pupils' motivation for various musical activities. The teacher, with his personality, ability to make interpersonal contacts and his own methods of work, intensely nfluences pupils' musical and general behavior. Many researchers note, that the behavior of pupils is connected with both academic performance as well as their motivation to learn. The pupils' motivation for music is stimulated by the dimensions of the teacher's musical behavior. The latter is often characterized by conflict with the pupils, which is manifested in the expression of dissatisfaction, reprimand, threats, and punishment.

This kind of authoritative type of teaching is unacceptable in music pedagogy practice**.** It leads pupils away from music and its art (Peklaj et al., 2009; according to Wubbels, Brekelmans, & Hooymayers, 1991). In this, the teacher's motivation for music is of paramount importance. If teachers will demonstrate and radiate devotion to the art of music, the pupils will take the affection for music for granted as well and this will undoubtedly affect their musical motivation (Rotar Pance, 2006). Teachers with high expectations on the diligence of pupils with quality teaching and directing pupils in deepening and mastering learning plan, have positive impact on their perception of their own abilities and chances of success in a particular subject. Learning performance in certain subject is positively influenced by pupils' positively motivated beliefs about their own learning abilities and success (Peklaj et al., 2009). The motivation of the pupils and the attitudes that pupils develop in relation to the teaching content, the subject and the school as an institution are importantly linked to the teacher's leadership of the class and their expectations which they develop in relation to the pupils. The teacher creates expectations about the pupils on the basis of the variety of information they receive from the social environment, the first impression, the pupils' previous achievements and the teacher's basic beliefs about what motivates the pupils to learn (Rowe, 1974; according to Peklaj et al., 2009). Learning motivation is a holistic concept for different types of motivation in a learning situation. It encompasses everything that initiates learning, directs it, determines its intensity, duration and quality. At the same time, it is a state that leads to a conscious decision to act (learning) and initiates periods of persistent intellectual and physical effort in order to achieve the set goals. It is the result of the interaction of more permanent personality traits, such as interests, the level of productivity motivation, the level of aspiration in the student, and the characteristics of the learning situation, such as attractiveness, difficulty level, meaningfulness of learning tasks and interpersonal relationships (Marentič Požarnik, 2000). Good timing and the type of reinforcement are important for quality learning. If the pupil receives positive encouragement in the form of praise, reward, or information when successful, the student will perform the activity more often and more successfully. In addition to cognitive, feedback also has a motivating function, as it encourages the pupil to persist in the task and strive to reach as many

appropriate solutions as possible. The latter is acceptable, but only for a limited time. Acting without intrinsic motivation leads to a model in which the child directs and shapes his behavior solely on the basis of external rewards and punishments (Marentič Pozarnik, 2000). Curiosity and interest form the basis of intrinsic motivation (Rotar Pance, 2006). Having said that, a key segment of intrinsic motivation is the desire to find and overcome obstacles. Only when pupils are intrinsically motivated will they do what they are really interested in and at the same time experience satisfaction without the need for rewards for their actions (Puklek Levpušček & Zupančič, 2009). Music accompanies a person from the cradle to the grave and is inherently linked to a person's internal need and motivation. Individual has a unique way of experiencing pleasure in music as a listener, performer or artist. So he is intrinsically motivated musically, which is manifested in different situations, such as singing or listening to music at work, on trips, in family or friends, at musical events (Raffini, 2003).

A model of quality musical motivation

While understanding the motivation in musical education, teachers have to face the fact that in music lessons and teaching other subjects each pupil is an individual. Pupils have different musical predispositions, which are reflected in the development of their music abilities, skills, in the intensity of interests, goals, needs and information (Juriševič & Razdevšek-Pučko, 2006). Due to individual differences between pupils, the teacher is most assisted by an approach based on individualization and differentiation. Given that we do not know the common definition of the term, teachers agree that it is impossible to design an individual music education program for an individual pupil at school. Teachers can with the relevant professional didactic knowledge, music culture worldliness and with a positive attitude towards music education, bridge the problem of musical heterogeneity so that with appropriate differentiation of learning content and the individual approach guide pupils to optimal work regardless of musical ability of the individual (Rotar Pance, 2006). For music teachers, we know the levels of pupil motivation that are offered on the basis of the ARCS model - attention, relevance, confidence, satisfaction. The model of quality music instruction for the 4th grade of primary school includes the active participation of established artists from various fields of music, as well as the partnership interaction with cultural and artistic institutions. Music pedagogy in practice shows that the learning goals in the 4th grade of primary school are based on the knowledge and understanding of musical concepts, which is why the pupils are primarily given their theoretical explanations and definitions by the teachers. For this reason, pupils were in direct contact with artists and music, which they met at various events in cultural and artistic institutions, in a school setting or when actively participating in music workshops. From this perspective, pupils under that model of quality music teaching of music professionals acquire specific musical experiences and new knowledge of music, while they upgrade their musical abilities and skills. Results of the research while applying such a model in the music-educational practice with pupils in experimental group are indicators of the increasing popularity of the subject musical arts, their more positive opinion and higher evaluation of music, greater interest in music and better and more lasting musical knowledge as in control group pupils. The inclusion of cultural and artistic content in the teaching of music depends on the teacher's

professional and didactic skills, their own initiative, ingenuity, curiosity, music evaluation system and their own intrinsic motivation. The teacher will only be able to influence the quality music motivation of their pupils and music in general with positive opinion and attitudes towards music arts and its positive evaluation, as a teaching model (Dobovičnik, 2016).

The results of the conducted research point to the novelty in the Slovene realm, and thus also the possibility of a higher level of quality of music teaching while linking music with cultural and artistic education. In this context, due attention should be paid to the quality of music teaching by including such good practices in official programs while providing system support and adequate funding.

The motivation criteria are as follows (Marentič Požarnik, 2000):

- to insist on activity even without external control;
- the resistance against failures and obstacles on the way to ones goal;
- the quality of learning strategies, a deep approach to learning;
- the quality of the learning outcomes to make the knowledge lasting, understandable, useful;
- a positive emotional attitude towards oneself, self-esteem;
- a degree of independence in setting goals and solving tasks.

The stages of quality motivation planning are as follows (Marentič Požarnik, 2000):

Level: Initial motivational analysis by which the teacher determines the pupils' motivational structure.

Level: Based on the obtained results of motivational analysis, the teacher defines motivational goals.

level: The teacher plans motivational strategies.

Level: The teacher tests, monitors and refines the selected strategies.

Pupils' motivational structure can be unmotivated or passive pupils, extrinsically motivated pupils, pupils with intrinsic motivation which means that they conscientiously solve tasks and depend on external motivation incentives, pupils with mixed motivation, internally motivated pupils.

Motivation of pupils in music arts

Pupils are content with learning and are more successful when they are more motivated internally than externally (Lucariello, Graham, Nastasi, Dwyer, Skiba, Plucker, Pitoniak, Brabeck, DeMarie, & Pritzker, 2016). Pupils who are internally motivated will perform the tasks because they find satisfaction in them, since participation in co-creation of the learning process is a reward for them and is not related to tangible rewards, such as praise, grades and other external factors. Internal and external motivation are not on opposite sides, so if we have more of one, there is the consequently less of the other. Pupils participate in the assignments for both internal and external reasons, for example, because they enjoy it or would like to receive a good grade. Research has shown that positive learning outcomes are significantly influenced by appropriately used external motivational incentives. At the same time, they demonstrate that pupils develop learning competence when they consolidate activities in carefully chosen ways to the point where the basic skills are automated. Satisfaction of pupils is intensified when skills are automated and required them to invest less effort (Lucariello et al., 2016). The economic position of the family and the

social environment significantly affects the musical motivation of the children. Research has shown that well-educated and situated parents provide music education for their children and motivate them in many ways. It is not only important that you know how to learn, but that we are ready to direct our energy towards achieving the set, also more demanding learning goals and persist in them. The type and level of motivation determine the thoroughness of the learning and the quality of the results achieved - whether it will be permanent, useful, in-depth knowledge or not (Marentič Pozarnik, 2000). Motivation is an important segment of the learning process, which is also evident in the music arts. We usually have a musically heterogeneous group of pupils in the classroom, so they need to be motivated in diametrically opposite ways. Particular attention should be given to those who do not have adequately developed musical skills. Having said that, motivation alone is not sufficient for successful music teaching. The teacher should be familiar with and use different specific music-didactic methods of work that will motivate the pupils appropriately with regard to their musical predispositions (Sand, 1997).

METHOD

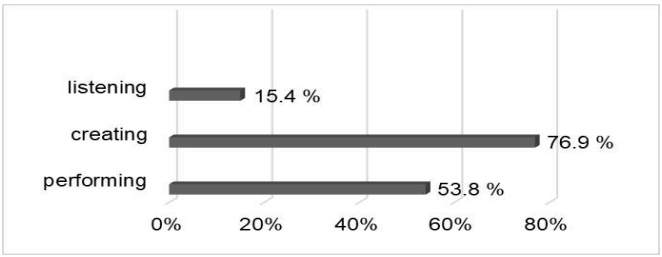
The article presents a research based on a descriptive quantitative causal-non-experimental method of pedagogical research. In doing so, we examine the degree of interaction between pupils and teachers in the domain of musical motivation. Among other things, we find out which professional-didactic methods teachers use to motivate pupils, and which musical activities are most often implemented as a motivational stimulus in music teaching in the lower grades of primary school. As a result, we also highlight the relevance of teachers' competences for music teaching.
In the research we are interested in the differences and relationship between pupils' motivation in teaching musical arts and:

- extra-curricular musical activity,
- participation in the singing choir,
- the way of testing, evaluating and assessing knowledge,
- gender of pupils of randomly selected elementary school pupils.

We assume that teachers mostly use the singing method to motivate pupils. Pupils who are musically active outside school environment and attend music school, are generally more motivated to learn music. Likewise, pupils who perform in the school choir are more active in music lessons. Assessment and testing in musical arts in the lower grades of elementary school significantly affect the level of motivation of pupils and consequently their learning performance. We assumed that motivation in musical arts depends on the gender of the pupils. According to the principle of random selection, 273 (100%) pupils from the second to the fourth grade of primary school were included in the research, of which 124 (45.4%) are girls and 149 (54.6%) are boys and 13 teachers who teach music in the first cycle of primary school. Two questionnaires which in terms of content relate to musical arts and related motivation, were used to obtain the data. Quantitative data collection techniques have yielded data suitable for statistical processing. The latter were processed using SPSS 26.0. We used descriptive statistical analysis and tabular presentation of the results in the form of absolute frequencies (f) and about two percentage values (f%).

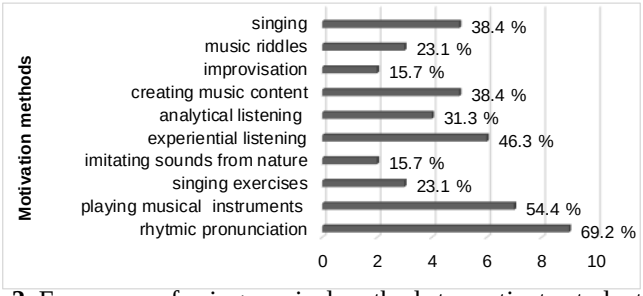
RESULTS AND DISCUSSION

From the results of the questionnaire for teachers, it is evident that six teachers (46.1%) attended the music school. Based on the above, we can conclude that almost half of the teachers are proficient in a particular musical instrument. However, the results related to the use of instruments in teaching show that only one teacher (7.7%) functionally uses the instrument and knowledge previously acquired in music school. In this regard, we note that attending a music school is not an important factor in ensuring the proper use of musical instruments in music teaching. We were also interested in the attitude of teachers towards music teaching. Replies of teachers show that the majority of teachers (8 teachers, 61.5%), regardless of musical competencies positive relationship to music teaching, which they perform with enthusiasm, only five teachers (38.5%), however teaches musical arts as an obligation whereby as a consequence have a negative attitude to music. With regard to the teacher's positive appreciation of the musical arts and the interest in music teaching, we assume that teachers also provide appropriate musical motivation for the pupils in music lessons. All surveyed teachers (100%) confirmed our expectations with the survey. Each single lesson in musical arts is systematically prepared, with appropriate planning and use of different forms of musical motivation.



Graph 1. Music activities related to the highest level of student motivation

The highest proportion of teachers (10 teachers, 76.9%) responded that the pupils are most motivated by the creating, followed by performing (7 teachers, 53.8%) and then listening (2 teachers, 15.4%). We assume that pupils are most motivated by the activity in which they are constantly active, due to their curiosity and interest in independently creating new music content.



Graph 2. Frequency of using musical methods to motivate students

Teachers responded heterogeneously about the frequency of using specific music methods to motivate students in musical arts lessons. The results show that teachers

most often use the rhythmical pronunciation method (69.2%), followed by playing musical instruments for children (54.4%), experiential listening (46.3%), creating music content (38.4%) and singing (38.4%), and then analytical listening (31.3%), singing exercises (23.1%) and music riddles (23.1%), imitating sounds from nature (15.7%) and improvisation (15.7 %). Based on the results in Table 1, we determine whether pupils attending music school are more motivated to learn music compared to students not attending music schools.

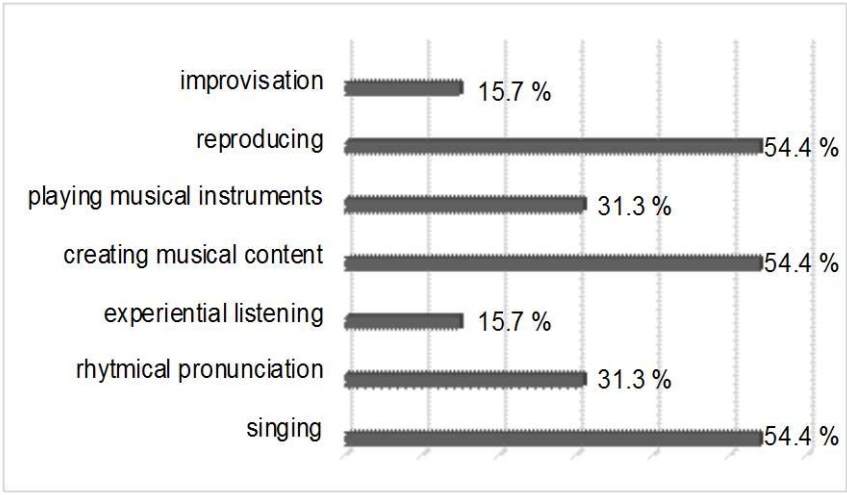
Table 1. Variable correlation "I getbored with musical arts lessons"and" I attend music school."

			I get bored with musical arts lessons		**Total**
			Yes	**No**	
I attend music school	Yes	f	29	50	79
		%	36.7	63.3	100.0
		% total	10.6	18.3	28.9
	No	f	80	114	194
		%	41.2	58.8	100.0
		% total	29.3	41.8	71.1
Total		f	109	164	273
		%	39.9	60.1	100.0

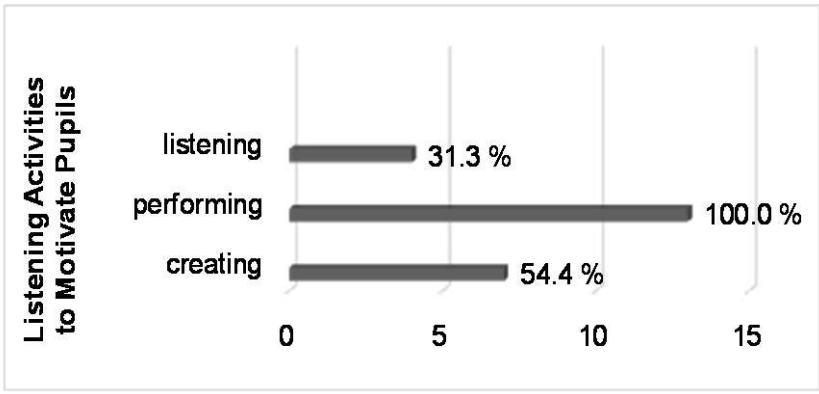
Responses show that 39.9% of pupils get bored with musical arts lessons, whether or not they attend music school, andas much as 60.1% of pupils say they don't get bored with musical arts lessons. Of the 273 students surveyed, 79 attend music school (28.9%). Among students attending music school, 10.6% said they were bored with musical arts, while 18.3% said they felt good with musical arts lessons. From the table it is evident that the percentage of pupils who do not attend music school is significantly higher, namely 71.1%. Of these pupils, 29.3% are bored with the music arts classes, while 41.8% of pupils say that they attend music arts lessons with interest and contentment. Based on the results obtained, we find that most pupils in musical arts lessons are not passive, irrespective of attending music school or not. The music school has no significant influence on the level of pupils' motivation to work in musical arts lessons, compared to other students who do not attend music schools. With those results we can conclude that the teachers with the professional music didactic approaches in teaching musical arts properly motivate the pupils, namely with the implementation of a motivation-oriented musical activity. In doing so, we emphasize the importance of the teacher's role in promoting the performance-based musical motivation of the pupils, taking into account their individual musical predispositions in the teaching of musical arts. Below, we are interested in what musical methods are most commonly used by teachers in the motivation of lower grades of primary school pupils in the context of musical arts lessons.

Graph 3 shows that teachers most commonly use methods of creating musical content, reproduction and singing (54.4%), followed by method of playing musical instruments and rhythmic pronunciation (31.3%). However, only two interviewed teachers (15.7%) use the method of improvisation and experiential listening. Musical activities and

teaching methods are undoubtedly interacting with each other. The following are interpretedresults of responses in the domain of musical activities carried out by teachers to motivate pupils in the musical arts lessons.



Graph 3. Effective Music Methods in Motivating Pupils for Musical Activities



Graph 4. Frequency of using musical activities to motivate pupils.

Graph 4 shows that all the surveyed teachers (13) involve performing activities (100%) in the teaching of musical arts. More than half (54.4%) use the creative musical activity to motivate them, and 31.3% of teachers use the musical activity of listening. None of the teachers surveyed opted for just one music activity. Based on the aforementioned, we find that teachers in music-pedagogical practice often intertwine diverse musical activities and in this way musically motivate individually different pupils. At the same time, we were interested in whether the pupils participating in the school choir were more motivated to learn music than those who did not attend the extracurricular activities. The results of the answers are shown in the table below.

Table 2. Correlations between the variables "I attend the choir" and "I get bored with music lessons."

			I attend the choir		Total
			Yes	No	
I get bored with music lessons	Yes	f	11	96	107
		%	10.3	89.7	100.0
		% total	4.0	35.2	39.2
	No	f	37	129	166
		%	22.3	77.7	100.0
		% total	13.6	47.2	60.8
Total		f	48	225	273
		%	17.6	82.4	100.0

The table shows that only 48 pupils (17.6%) of the total sample of respondents (273 pupils) attend the choir. The results show that 39.2% of the pupils are bored with the lessons of musical arts, with only 4.0% of the pupils attending the choir, while 35.2% of the aforementioned do not attend extracurricular activity. The majority of pupils (60.8%) are active in the music arts lessons and perform the music content with interest. Of these, only 13.6% attend the choir and 47.2% of pupils do not attend extracurricular singing activity. According to the data obtained, we find that the participation in the choir requires appropriate additional motivation, which is proportionately evident also in the musical arts lessons. Based on the results, it can be summarized that attending a choir does not also condition pupils to be more motivated to work hard. In this context, we highlight that a high percentage of pupils who do not attend choir, in the musical arts lessons expresses affection and contentment. We find that statistically significant differences are not shown in cooperation of pupils in choir in correlation with their passive attitude (boredom), in musical arts lessons, $x^2=0.081$, $p>0.05$. Teachers carry out assessment in different ways and independently decide how often they will assess pupils' knowledge. With regard to the frequency of teacher assessment and testing, we were further interested in pupils' performance in the form of final grade in the musical arts lesson. The table below presents the correlation of results between final grade and frequency of proficiency assessment.

Table 3. Correlation between the variables "Frequency of proficiency testing" and "Final grade in music."

Final grade in the musical arts lesson		Frequency of proficiency assessment.			Total
		Never	Every school hour	Once a week	
3	f	2	9	4	15
	%	13.3	60.0	26.7	100.0
	% total	0.7	3.3	1.5	5.5
4	f	11	22	41	74
	%	14.9	29.7	55.4	100.0
	% total	4.0	8.1	15.0	27.1
5	f	33	61	89	183
	%	18.0	33.3	48.6	100.0
	% total	12.1	22.3	32.6	67.0
Total	f	46	92	135	273
	%	16.8	33.7	49.5	100.0

From the results it is evident that the majority of pupils are very successful (grade 5) in musical arts (67.0%). Significantly fewer pupils (27.1%) were marked well (4). There are only 5.5% of pupils who have achieved a final grade good (3). The results show that the highest percentage of pupils achieved a grade of excellent 5 for teachers who checked their knowledge once a week (49.5%), followed by a third (33.7%) of those teachers who assessed the music skills of students every school lesson. From this point of view, it cannot be generalized that the frequency of assessing knowledge influences pupils' performance in music arts lessons or their final grade. In this context, we highlight that the frequency of assessment to a certain extent affects the rate of motivation in musical arts. Motivation is an important element in this process, which guarantees the effectiveness of music learning and pupil achievement. Having said that, we emphasize that the pupil can, based on the proper motivation, step up their abilities and upgrade music knowledge. In this regard, the level of motivation of teachers for music-pedagogical work is extremely important, since the motivation of pupils for music learning also depends on it.

CONCLUSION

Motivation and learning interact with each other, as motivation affects the quality of learning, and learning changes the motivation. The latter is an important segment that ensures the effectiveness of music learning and pupil achievement. Motivation therefore encompasses everything that activates the individual for music activity.

The main purpose of the research was to identify differences and links between pupils' motivation in musical arts lessons and extracurricular activities - the music school. At the same time, we were interested in the differences and interactions between the pupils' motivation in musical arts lessons and participating in the choir. In addition, we found statistically significant differences between the pupils' motivation and the way their knowledge is assessed and tested. The results of the research show that students are motivated in musical arts lessons regardless of whether they attend an extracurricular activity - a music school or not. The latter does not play a significant role in the level of motivation of the pupils in the musical arts lessons. We have found that attending an extracurricular activity - the choir does not affect the pupils' motivation in musical arts lessons. In this respect, we point out that singing extracurricular activity is not a condition for a higher level of pupils' motivation for music lessons, but that pupils are motivated for music in general. Despite the small sample of teachers' we note that teachers like to teach musical arts, and make effort to appropriately motivate pupils to the same extent as in other teaching subjects. As part of their teaching, they use a variety of methods to motivate pupils and to assess and test their knowledge, which helps to keep pupils interested in the work. Different ways of testing and assessing knowledge do not affect pupils' level of motivation in musical arts lessons. In this respect, we find that the frequency of testing and assessment, as well as the final grade, are not relevant motivating factors. In the light of the foregoing, we emphasize that the teacher's intrinsic motivation in the absence of additional external encouragement and validation is of paramount importance for the teaching of musical arts. In addition, we emphasize the developmental aspect, emphasizing the importance of a family environment which, with a positive attitude towards music and

with examples at an early stage of a child's development, influences the child's desires and interest in music activities. It is also important for parents to bring their children closer to and enable musical perception, thus stimulating interest in a variety of musical activities. Parents' attitudes and values towards music are emphasized as an important factor for a child's musical progress and their acceptance of music art in school as an important art subject. In general, however, most parents percieve and value musical arts as less important learning subject compared to the rest, so they do not present it to their children as an equal to other school subjects. From this perspective, the role of the teacher and their awareness of the importance of the musical arts for the overall development of pupils is of utmost importance. It is the teacher who has to take care of the well-being of the pupils in the classroom and to have a positive attitude towards the subject of musical art. In addition, it is the teacher with motivation-oriented music activities with the use of diverse specific musical techniques and finally their own engagement, that will have positive impact on the development of pupils' musical abilities as well as their positive evaluation of the musical arts. Based on the results obtained, it can be summarized that the teacher, with their own professional-didactic musical competencies, interacting with the integration of various musical methods and activities, successfully motivates their pupils and consequently enables their overall development.

REFERENCES

1. Borota, B. (2013). *Music activities and content.* Koper: Annales University Press.
2. Dobovičnik, I. (2016). *Awareness of classroom teachers and parents about the importance of music education in the first and second years of primary school* (Doctoral disertation). Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education.
3. Juriševič, M., i Razdevšek-Pučko, C. (2006). Learning motivation of younger school children. In V. Lango, J. (2011). *Teaching music education using information and communication technology* (Doctoral disertation). Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education.
4. Lucariello, J., Graham, S., Nastasi, B., Dwyer, C., Skiba, R., Plucker, J., Pitoniak, M., Brabeck, M., & Marentič Pozarnik , B. (2000). *Psychology of learning and teaching.* Ljubljana: CBS.
5. Motte Haber, H. (1990). *Psychology of Music*. Ljubljana: CBS.
6. Puklek Levpušček, M., & Zupančič, M. (2009). *Personal, motivational and social factors of learning performance.* Ljubljana: Scientific Publishing House of the Faculty of Arts.
7. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., & Ajdišek, N. (2009). *Teacher competences and achievement of educational goals in school.* Ljubljana: Scientific Publishing House of the Faculty of Arts.
8. Pesek, A. (1997). *Children in Music World.* Ljubljana: Debora.
9. Raffini, J. P. (2003). *150 exercises to increase students' intrinsic motivation.* Ljubljana: Educy.
10. Reichenberg, M. (2007). *Music Signpost 4-6: A Guide to Listening to Music Examples in Music Education in the Second Three Years of a 9-Year Elementary School.* Ljubljana: Institute of the Republic of Slovenia for Education.
11. Rotar Pance, B. (2006). *Motivation, the key to music.* Nova Gorica: Educa, Melior.
12. Sand, A. (1997). *Kids in the music world. Selected Topics in Music Psychology andPedagogy.* Ljubljana: Youth Book.

13. Sicherl Kafol, B. (2001). *Integrated music education: heart, mind, body*. Ljubljana: Deborah.
14. Voglar, M. (1979). *How we bring children closer to music*. Ljubljana: DDU Universe.

VRIJEDNOSTI SPORTA

VALUES OF SPORT

Mario VASILJ[1], Ivana JOVANOVIĆ[1], Leo KLAPAN[2]
[1]Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, Mostar, Bosna i Hercegovina
[2]Medicinska škola, Rijeka, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
U načinu razmišljanja suvremenog čovjeka sve je više prisutna svijest o nužnosti aktivnog načina življenja i njegovim višestrukim pozitivnim posljedicama. U svakodnevnom smo životu sve više svjedoci popularnosti sporta među djecom i mladima, a sport se promovira i kao jedna od najvrjednijih aktivnosti za djetetov motorički, ali i psihološki razvoj. Bavljenje organiziranim oblicima sporta može utjecati na oblikovanje djetetove ličnosti i njegovih moralnih i socijalnih obilježja. Putem sporta dijete oblikuje i usvaja sustav vrijednosti, razvija i uči neke poželjne osobine ličnosti kao što su npr. empatičnost, asertivnost, odgovornost, upornost, usvaja neka pravila ponašanja i komunikacije, mijenja i oblikuje životne navike. Također, brojna istraživanja pokazuju da je bavljenje sportom u negativnoj vezi s nepoželjnim oblicima ponašanja, npr. delikvencijom. O svemu tome biti će riječi u ovom radu.

Ključne riječi: sport, vrijednosti sporta

ABSTRACT
There is an increasing awareness of the necessity of an active lifestyle and its multiple positive consequences in the way of thinking of the modern man. In everyday life, we are increasingly witnessing the popularity of sport among children and young people, and sport is promoted as one of the most valuable activities for the child's motor and psychological development. Engaging in organized forms of sport can influence the formation of a child's personality and his or her moral and social characteristics. Through sport, the child designs and adopts a value system, develops and learns some desirable personality traits such as empathy, assertiveness, responsibility, persistence, adopts some rules of behavior and communication, changes and shapes life habits. Also, numerous studies show that playing sports is negatively related to undesirable behaviors, such as delinquency. All this will be discussed in this paper.

Key words: sport, values of sport

UVOD

Sport osim očuvanja zdravlja, te stvaranja radnih i obrambenih sposobnosti ima i značajnu društvenu ulogu. Ta uloga je prvenstveno usmjerena na odgojno-obrazovne vrijednosti. Značajan je utjecaj sporta na formiranje osobnosti. On omogućava djeci da razviju svoje humane kvalitete i promiče autentične ljudske vrijednosti. Odgoj za ljubav, život i zajedništvo prevenira egoistično zatvaranje u sama sebe i predstavlja snažnu prepreku širenja droge, alkohola i kriminala koji su u današnje vrijeme vrlo rašireni. Pod utjecajem općih društvenih vrijednosti i u sportu uspjeh i kompetitivnost postaju važniji od samog odgoja. Umjesto stjecanja znanja, vještina, podizanja sposobnosti i usvajanja moralnih vrijednosti, na prvom mjestu među ciljevima

sportskih aktivnosti sve se češće ističe samo postizanje visokih rezultata i uspjeha. Iz tog razloga potrebno je veću pozornost dati upravo odgojnim aspektima rada s djecom u sportu.

UTJECAJ SPORTA NA DRUŠTVO

Sport i tjelesna aktivnost imaju važnu ulogu u svim područjima ljudskog života. Tjelesna aktivnost pozitivno utječe na usvajanje zdravog načina života, unapređuje zdravlje i kvalitetu života. Sport je danas „medij" kojim se šire poruke mira, jednakosti i prijateljstva među ljudima. Redovna tjelesna aktivnost jedan je od ključnih faktora za zdrav život. Nemoguće je navesti sve pozitivne aspekte fizičke aktivnosti, ali bez sumnje neke od njih su: unapređenje zdravlja i kvaliteta života, produžuje očekivano trajanje života i smanjuje rizik za kronično nezaraznih bolesti kao što su bolesti srca i krvnih žila, šećerna bolest, maligne bolesti i sl. Pozitivni aspekti redovne tjelesne aktivnosti uočavaju se kod fizičkog i mentalnog zdravlja, kao i psihosocijalnog razvoja. Nikada nije prerano da se započne s usvajanjem zdravih navika i edukacijom o važnosti fizičke aktivnosti. Studije pokazuju da većina djece koja se bave sportom i fizički su aktivna u djetinjstvu, zadrže takve navike i kasnije kad odrastu. Sport ima pozitivan učinak na razvoj osobnosti - djeca koja se od malena bave nekom sportskom aktivnošću, već u ranoj životnoj dobi razvijaju radne navike i samodisciplinu. Sport sa druge strane ima pozitivnu ulogu i u emocionalnom razvoju djece budući da olakšava i proces njihove socijalizacije. Povezanost sporta, tjelesne aktivnosti i zdravlja, prepoznata je i od strane Svjetske zdravstvene organizacije koja je 2004. godine donijela dokument o Globalnoj strategiji zdrave ishrane, tjelesne aktivnosti i zdravlja, kao i Rezoluciju o unapređenju zdravlja i zdravog stila života. Trenutno je od velike važnosti najnovija inicijativa Svjetske zdravstvene organizacije uvrštavanja tjelesne aktivnosti među prioritetne domaće zadatke, u svrhu suzbijanja globalnog povećanja broja nezaraznih bolesti, kako u razvijenim zemljama, tako i u zemljama u razvoju. To je novi izazov i velika mogućnost za sportski pokret u cjelini, a posebno za dostupnost sporta svakome.

LIČNOST I SPORT

Ličnost je dinamička organizacija onih psihofizičkih sustava unutar individue koji određuju njeno karakteristično ponašanje i njen karakterističan način mišljenja. Osobine ili crte ličnosti su osnovne jedinice strukture ličnosti koje predstavljaju predispozicije da se na različite vrste draži i situacija odgovara ili reagira na sličan ili ekvivalentan način. Kada se govori o povezanosti ličnosti i sporta mogu se izdvojiti bar tri pravca razmišljanja u vezi sa time. Jedan takav pravac razmišljanja, prilično radikalan, objedinjuje autore koji smatraju da ne samo da postoji adekvatna ličnost ili model sportaša, nego je moguće identificirati i tip sportaša za točno određeni sport. To bi, na primjer, značilo da postoje osobine ličnosti koje, kada ih osoba posjeduje, pogoduje njenom uspjehu u konkretnom sportu. Drugu krajnost u pokušaju odgovora na pitanje o odnosu između ličnosti i sporta čine autori koji smatraju da ličnost nije značajan faktor u sportskom uspjehu. Kako to obično biva, istina je negdje između navedenih krajnosti. Sportaši se razlikuju u nekim specifičnostima u strukturi ličnosti

od ostalih osoba. Te razlike su, prije svega, u stupnju izraženosti pojedinih dimenzija u okviru sklopa osobina ličnosti. Osobe koje se sistematski i kontinuirano bave sportom razlikuju se ne samo od nesportaša, nego i od manje uspješnih sportaša. Važno je, dakle, zapamtiti da postoji obostrana uvjetovanost, odnosno stalna povratna sprega između osobina ličnosti i sporta. Osobine ličnosti determiniraju bavljenje i uspješnost u sportu, a sport, opet, utječe na formiranje i razvijanje određenih osobina ličnosti. Rezultatima psiholoških istraživanja je utvrđeno da među osobine koje dovode do razlika između uspješnih sportaša i ostalih spadaju: Emocionalna stabilnost, samokontrola - emocionalna kontrola se odnosi na relativno trajnu sposobnost ličnosti da na poticaje sredine iskazuje emocije koje su u skladu sa snagom poticaja, a emocionalna stabilnost, vrlo slično, na staloženost osobe u opasnim ili iznenadnim, odnosno stresogenim situacijama (Bajraktarević, 2004). Emocionalna stabilnost je bipolarna dimenzija na čijem se jednom kraju nalaze emocionalno stabilni sportaši (zreli, realni, optimistični, mirni, sa visokim nivoom tolerancije na frustraciju), a na drugom emocionalno nestabilni (napeti, umorni, nesigurni pred nastup, itd). Sport i bavljenje sportom su po svojoj prirodi povezane sa stresnim situacijama koje vrlo brzo i vrlo lako dovode do razlike između onih koji sa takvim situacijama mogu da se izbore i onih kojima je to daleko teže. Ovi prvi opstaju u sportu zahvaljujući, dakle, emocionalnoj stabilnosti, a ostali polako bivaju potisnuti, bilo u niži rang takmičenja ili iz sporta uopće, tako da se slobodno može reći da emocionalna stabilnost predstavlja vid prirodne selekcije u sportu. Važno je znati da, ipak, emocionalna (ne)stabilnost nije podjednako moćno psihološko svojstvo ličnosti u svim vrstama sportova. Kod onih sportova koji zahtijevaju snagu i izdržljivost emocionalna stabilnost manje dolazi do izražaja u odnosu na one gdje se zahtijeva fina koordinacija pokreta i preciznost, tako da je i efekt ovog svojstva ličnosti na uspješnost različit. Manja tendencija za anksioznim oblicima ponašanja - simptoma anksioznosti postajemo svjesni kada je njihov intenzitet daleko iznad optimalnog, kadaremeti naše aktivnosti, bilo kroz pojačano znojenje, drhtanje, ubrzano disanje ili, pak, razdražljivost iliagresivnost. Sa sviješću o tim promjenama, javlja se i strah. Strah i anksioznost, znači, nisu sinonimi, mada senajčešće javljaju u neodvojivom jedinstvu. Koliko god značajna za uspješnost u sportu bila, anksioznost jošuvijek nije do kraja ispitana i poznata, te su i načini preventivnog djelovanja ograničenog dometa. Još uvijek, naprimjer, postoji dilema da li je anksioznost strukturirana crta ličnosti ili prolazno stanje vezano za određenu situaciju i, od čega ovisi da li je jedno ili drugo. Ako bismo, ipak, pokušali da odgovorimo da li emocijepotpomažu ili otežavaju prilagođeno ponašanje u sportu, možda bi najpreciznij odgovor bio da postoji jednaoptimalna granica emocionalne napetosti iznad i ispod koje dolazi do narušavanja rezultata, odnosno padauspješnosti.

Izraženiji oblici ekstrovertnog ponašanja - rezultati psiholoških istraživanja su suglasni da se osobe koje imaju veću sklonost kaekstrovertnim oblicima ponašanja se češće opredjeljuju za sportske aktivnosti, a i uspješniji su. Naime, sadržaj sportskih aktivnosti, s jedne strane, i zahtjevi koji se pred sportaše postavljaju, s druge, vrše selekciju međuosobama. Oni koji su spremni da podnesu veće napore (što fizičke, što psihološke prirode), da riskiraju, onikoji su istrajniji, oni koji su fizički aktivniji uopće, opstaju u sportu. Te karakteristike posjeduju ekstroverti. Introvertne osobe zbog toga srećemo češće u nižim nivoima takmičenja, kao i u individualnim sportovima. Izraženija potreba za dominacijom, kompetentnošću i postignućem - osobe koje su

uspješnije u sportskim aktivnostima pokazuju u većem stupnju izraženu potrebu zadominacijom pod kojom se podrazumijeva težnja za dokazivanjem, sklonost ka natjecanju, samopotvrđivanju, itd. Za razliku od dominantnih osoba koje teže postizanju cilja i samopotvrđivanju, agresivne osobe mogu imati isti cilj, ali se načini njihovog dolaženja do cilja uglavnom razlikuju, bar kada seradi o osnovnom značenju agresivnosti. Naime, agresivnost kao osobina ličnosti podrazumijeva postojanje namjere da se nekome nanese šteta. Proučavanjem agresivnosti, međutim, došlo se do značajnih saznanja koja omogućavaju bolje razumijevanje tzv. agresivnog ponašanja u sportu.

MOTIVACIJA I SPORT

Od svih pojedinačnih faktora koji sudjeluju u objašnjenju uspješnosti u bilo kojoj poduzetoj aktivnosti, utjecaj motivacije je najveći. Motivacijom koju iskazujemo u poslu manifestiramo smisao i značaj koji pridajemo tom poslu, od čega ovisi i postignuti uspjeh. Isto važi i u sportskim aktivnostima. Nogometaš može biti, na primjer, konstitucionalno predodređen za ovaj sport, motorički vrlo spretan, nadaren za usvajanje i uviđanje raznovrsnih taktičkih varijanti, ali da nikad u nogometu ništa značajnije ne postigne jer mu je važnije da se odmara ili razonodi nego da trenira. Motivi i razlozi zbog kojih djeca ulaze u sport su mnogobrojni i raznovrsni. Na motive utječu spolne razlike, djevojčice imaju drugačije motive od dječaka. Uključivanje u sport i motivacija za učešće u sportskoj aktivnosti mogu ovisiti od socijalne sredine, kulturnih faktora, doba djeteta, vrste sportske aktivnosti, vrijeme sudjelovanja u sportu i dr. Motivacija u sportu dolazi do izražaja već pri opredjeljivanju za bavljenje fizičkim aktivnostima u odnosu, na primjer, na preferenciju sviranja instrumenta ili učenje stranog jezika. To, naravno, nije pitanje isključivosti, ali je kod djece, već na predškolskom uzrastu, primjetno opredjeljivanje za određene oblasti, u čemu je motivacija ključna. Dalje, motivacija dolazi do izražaja u sportu i kroz istrajnost, upornost, te odgovornost. U sportu opstaju najuporniji, što je, opet, povezano sa motivima koji su i uvjetovali opredjeljivanje za sport. Predselekcija se vrši već poslije par tjedana bavljenja sportom kada svi oni koji nisu bili ozbiljno zainteresirani nego su željeli da probaju, odustanu. Naravno da motivacija igra važnu ulogu i u kasnijim fazama bavljenja sportom, tada više u moralno-voljnoj sferi (istrajnost u podnošenju napora da bi se cilj ostvario, zalaganje na treninzima, itd.). Imajući rečeno u vidu, motivacija se u sportu iskazuje i kroz efikasnost. Zainteresiranost, upornost, usmjerenost ka ciljevima, najčešće moraju uroditi plodom. Motivacija i dovodi do razlika u postignuću između sportaša koji su u podjednakoj mjeri fizički i taktičko-tehnički pripremljeni. Danas se naročito ističe značaj dvije vrste motiva za uspješnost u različitim aktivnostima, od intelektualnog rada, do bavljenja sportom:unutrašnji i vanjski motivi. Unutrašnji motivi se u velikoj mjeri zadovoljavaju samom aktivnošću koju su pokrenuli. Kada se osoba počne baviti određenom aktivnošću iz čistogzadovoljstva, kako bi otkrila nešto što do tada nije znala, kada prepoznaje u sebi želju da produbi ono što je naučila, kada doživljava radost otkrivajući nešto do tada nepoznato i novo, znači da je unutrašnje motivirana za bavljenje tom aktivnošću. Vanjski motivi se, pak, zadovoljavaju ishodom ili rezultatom aktivnosti, tako da je za one koji su vanjski motivirani važniji cilj koji se postiže tom aktivnošću od same

aktivnosti. Ako se osoba bavi sportom da bi kupila dobar auto ili osigurala egzistenciju, onda je vanjski motivirana. Vanjsko možemo biti motivirani i kada ishod nije materijalne prirode, dovoljno je samo da bude instrument za postizanje cilja, a ne cilj po sebi. Te vanjske motive najčešće nazivamo poticajima.

SPORT DJECE I MLADIH

Sport predstavlja višedimenzionalni i složen fenomen. Pored natjecanja, područje sporta obuhvaća socijalne, psihološke, ekonomske, političke, pedagoške, znanstvene, medicinske, fiziološke, religiozne, kulturne, pravne i druge vrijednosti. Sport je društvena pojava, sa specifičnim socijalnim funkcijama i izraz je određenih društvenih potreba. U osnovi sport je tjelesna aktivnost kojom mogu i trebalo bi da se bave sve uzrasne kategorije. Profesionalni sport predstavlja dimenziju u kojoj je najprimarniji rezultat, često se zanemaruje sposobnost i mogućnost sportaša da li su u stanju da isprate veoma zahtjevne i obimne treninge sa ciljem postizanja pobjede. Za razliku od profesionalnog sporta, amaterski sport predstavlja onu djelatnost koju pojedinac izabere prema svojim sposobnostima, a gdje nije glavni poticaj stjecanje sredstava za život već unutarnja motivacija i želja za kreativnim provođenjem slobodnog vremena.
Dječji sport mladih bi trebao biti u okvirima zdravstvene, zabavne i rekreativne sredine sa humanijim ciljevima. Dječji sport i fizička aktivnost u njegovim okvirima ne treba imati rezultat i pobjedu kao imperativ, već pravilan razvoj, druženje, stjecanje dobrih navika djece i sl. U situacijama u kojima se od djeteta zahtijeva postizanje visokih rezultata, koja često nisu u skladu sa uzrastom i fiziološkim mogućnostima djeteta, dovodi do narušavanja emocionalnog, zdravstvenog, socijalnog stanja djeteta i u većini slučajeva odvraća dijete od sporta. Dolazi do napuštanja određenog sporta ali i do izbjegavanja sudjelovanja u svim drugim oblicima fizičke aktivnosti. Na ovaj način postiže se kontraefekt, prekomjerni treninzi i prevelike obveze mogu nanijeti dosta bola i patnje djeci koja nisu sposobna da isprate uvjete treniranja odraslih sportaša (Bačanac, & Radovanović, 2005, str. 58). Nesporno je da je sport idealan odgojni i obrazovni medij za razvoj poželjnih psiho socijalnih atributa kao što su kooperativnost, borbenost, neovisnost, samostalnost, vodstvo, motivacija postignuća, samopotvrđivanje, samopouzdanje. Pozitivan doprinos sporta poboljšanju fizičkog i emocionalnog stanja djece i mladih ne mora uvijek da se iskaže. To se događa kada je prenaglašena vrijednost natjecanja i pobjede, pa sport postaje mjesto velikog pritiska i stresa za djecu, uništava njihovu sposobnost, zadovoljstvo i kreativnost. U svijetu, tri desetljeća u nazad, shvaćen je problem djece u sportu. Istraživanja su nedvosmisleno dokazala da je neophodan poseban pristup, jer je dječji sport veoma osjetljivo područje. Ako se teži zdravoj naciji neophodno je više ulagati u sport za mlade, potrebno je stvoriti zdravu naviku kod djece. Sport i zdrava, kontrolirana fizička aktivnost predstavlja jednu od veoma bitnih navika koje bi svako dijete trebalo da usvoji. Da bi se to desilo država treba pokrenuti sve raspoložive mehanizme kako bi se zadovoljile osnovne potrebe djece za sportom.

POJAM SPORTSKOG TROKUTA

Tzv. „sportski trokut“ čine roditelji trener i dijete. Odnosi između ova tri elementa trokuta se ne mogu izbjeći. Sasvim prirodno je što su roditelji nezaobilazni čimbenik dječjeg sporta. Trener treba težiti provođenju svog plana i programa, a na tom putu roditelji mogu i trebaju biti saveznici kako bi se pomoglo djeci da se što bolje snađu i napreduju u sportskom okruženju. Roditelji mogu ponekada iz neznanja i nerazumijevanja da otežaju rad trenera a svojoj djeci uskrate mnogo zadovoljstva koje im pričinjava bavljenje sportom. Treneri svojim angažiranjem trebaju posvetiti određeni dio vremena i roditeljima, na taj način se roditelji mogu uključiti i mogu biti od koristi za svoju djecu. Roditelji koji razumiju značaj bavljenja sportom mogu svom djetetu dati poticaj za bavljenje sportom, što djeci u tom uzrastu je od velike važnosti. Oblast dječjeg sporta je veoma opsežna i veoma složena. Različiti uzrasti djece u razvoju karakteriziraju dosta različitih specifičnih čimbenika za svaku uzrasnu kategoriju. Kada se tome pridoda i razlika među spolovima i razlika u socijalnom statusu može se zaključiti da je treniranje djece složen proces. Greške u radu sa djecom mogu biti veoma neprijatne po dijete sa aspekta psihofizičkog razvoja. Treneri trebaju biti dobro potkovani znanjem ali i upoznati se sa svim pojedinostima koja su relevantna za provođenje trenažnog procesa.

ODGOVORNOST I ULOGA RODITELJA

Za djetetovo sretno djetinjstvo i mladost, za njegov uspješan psihofizički razvoj i kvalitetan život i rad, nije od posebne važnosti, da li je rođeno u skromnom obiteljskom stanu ili u raskošnoj vili, da li u domu inženjera, rudara, pravnika, umjetnika, već je veoma bitno da li će se razvijati i odgajati sa ljubavlju i na zdravim osnovama. Uz sve to, za djetetov uspješan razvoj i odgoj, značajno je i to, da li će biti uvažavano kao ravnopravan član obitelji, i hoće li se uvažavati njegova individualnost, njegove mogućnosti, izražene sklonosti i sposobnosti. A to znači, za sretno i uspješno odrastanje djeteta u odraslu zrelu, slobodnu, sposobnu i kreativnu ličnost (čovjeka), ovisi od toga kakvi su mu roditelji-staratelji i kakvi su mu ostali članovi uže i šire obitelji. Bitno je i to u kakvoj obiteljskoj sredini se odvija život i rad djeteta, da li je on zasnovan na suvremeno-demokratskom, ili na patrijarhalno-autoritarnom stilu odgoja, ili su to, pak, suviše prebrižni, preambiciozni, prestrogi, prezaposleni, nestrpljivi i neurotični roditelji. Činjenica je da, i pored brojnih drugih čimbenika, najvažniju i nezamjenjivu ulogu i značaj za razvoj, odgoj i učenje djeteta imaju, upravo, njegovi roditelji. Stoga je, veoma je bitno kakav stil, stav, odnos, postupke i metode roditelji primjenjuju u ophođenju i komunikaciji sa djetetom, odnosno djecom. Da bi dijete na pravi način zakoračilo u svet sporta, presudnu ulogu moraju odigrati roditelji. Njihova je misija ukazati djeci na pravilan razvojni put i onda kada to ona još nisu sama sposobna učiniti. Prvi korak je najvažniji, postave li se roditelji prema sportu ispravno, djeca će biti na najboljem putu da zavole sport. Za djecu predškolskoga uzrasta, sport bi trebao biti samo igra, daleko od pravog aspekta sporta. Uključivanjem u razne sportske discipline, djeci se pruža prilika upoznati sport i, što je najvažnije, razviti psihofizičke sposobnosti. Većina sportskih psihologa vjeruje kako je za dijete vrlo važno da roditelji pokazuju interes za sport kojim se bavi. Djeca koja se žale da

njihovo bavljenje sportom ne zanima njihove roditelje, češće i brže odustaju i ne postižu vrhunske rezultate. Sport je veoma važan segment ljudskog života. On je dio kulture. Preporuka svima, bez obzira na talent, da se treba baviti bilo kojim sportom. Sport razvija i oblikuje tijelo, razvija natjecateljski duh i želju za uspjehom, jednostavno sport je temelj uspjeha u kasnijem životu bez obzira što radili. Roditelji trebaju osluškivati potrebe svoje djece. Roditelji djece koja su vrlo uspješna, pokazuju visoku zainteresiranost za aktivnosti svoje djece, potiču i nagrađuju dječji napor više nego same rezultate. Topli su i pružaju podršku čak i kad djeca čine greške. Za njih se može reći da su svojoj deci osobni savjetodavci. Roditelji trebaju pohvaliti dijete za sportski uspjeh. Pod sportskim uspjehom treba uzeti u obzir sve ono pozitivno što dijete čini na treninzima zainteresirano trči, dobar je timski igrač, trudi se i slično, a ne samo konačan uspjeh, postignuti pogodak i sl. Ako se roditelj usmjeri na cjelokupno dijete, onda će na svakom treningu pronaći mnogo razloga za pohvalu, čak i u slučaju da dijete nema neke posebne sposobnosti. Jedna od najtežih stvari za roditelje je gledanje svog djeteta kako vježba ili igra utakmicu bez mogućnosti da mu pomogne, teško je dopustiti djetetu da griješi bez miješanja. Prirodno je željeti osigurati dijete od neuspjeha, prirodno je željeti pružiti podršku i ohrabrenje, ali u sportu ta roditeljska potreba predstavlja pretjerano štićenje i preveliku uključenost roditelja u sport djeteta. Dijete u sportu treba naučiti osloniti se na lične snage, upoznati sebe i naći vlastite načine prevladavanja manjih i većih problema. Djetetu je potreban roditelj koji ga neće previše pritiskati i tražiti od njega previsoke rezultate. Ne treba pritiskati dijete i biti hladni i strogi. Treba poštovati djetetovu želju da dio svog vremena posveti sportu, ali voditi računa o tome da je dijete i da ono ima potrebe za igrom i slobodnim vremenom.

ULOGA I ODGOVORNOST TRENERA

Treniranje mladih sportaša predstavljaju veoma složenu, izazovnu i značajnu stručnu i pedagošku aktivnost. Pedagogija kao znanstvena disciplina se bavi odgojem i obrazovanjem. Treneri su jednim, većim dijelom odgovorni za formiranje karaktera mladih osoba tokom veoma osjetljivih faza razvoja. U svom djelovanju trener ima odgojnu funkciju kako u stvaranju novih sportaša tako i na izgradnju cjelovitih osoba. Kad je riječ o odgoju, odgojni početak se zasniva na stvaranju ciljeva koji se žele postići. Pri tome trener kao odgojni čimbenik može da svojim ponašanjem utječe na mlade sportaše (učenje po modelu) te i prijenosom svoga znanja kao iskusni voditelj. Vrjednovanje pedagoško odgojne aktivnosti u sportu često je na niskom nivou, što rezultira da mnogi treneri izbjegavaju da ulažu napor koji nitko adekvatno ne vrjednuje. Pred trenera mladih sportaša postavljaju se visoki zahtjevi u pogledu stručnih znanja, socijalnih vještina, sposobnosti i crta ličnosti i dr. Struktura ličnosti trenera veoma je važna, s obzirom na to da je identifikacija članova ekipe s njim intenzivna. Od osobina ili crta, koje čine ličnost trenera, u mnogome ovisi da li će se i u kojoj mjeri određeni sportaš identificirati sa trenerom, ponašanjem, stavovima, zahtjevima, vrijednostima za koje se zalaže, itd. (Milanović, 2007). On također treba biti emocionalno i socijalno zreo, odgovoran, savjestan, radan i moralan. Iskustva pokazuju da je za uspješno rukovođenje potreban i povoljan profil ličnosti Treneri bi trebali da ovladaju posebnim vještinama i principima u treningu djece. Kreiranje

dobrih programa treninga za djecu i mlade trebaju se zasnivati na poznavanju uzrasnih karakteristika djece sa kojima rade. Treneri trebaju posjedovati zakonitosti psihosocijalnog razvoja i sazrijevanja. Neophodno je poznavanje senzibilnih faza razvoja u kojima su stabilni ili kritički periodi u razvoju. Poznavanje odnosa kronološke i biološke starosti djeteta, sa načinima kako da se odrede ti parametri. Treneri se trebaju rukovoditi osnovnim postulatom kod sportske aktivnosti djece, a koji se odnosi na multilateralni i višestrani razvoj koji je istovremeno usmjeren na razvoj većeg broja psihofizičkih sposobnosti (Milanović, 1997).

ZAKLJUČAK

Pravilan psihofizički razvoj djece je od velike važnosti. Jedan od načina da se djeca pravilno razvijaju jeste svakako bavljenje sportom. Sport u službi djece bi trebao da bude imperativ svakog suvremenog društva. Ulaganje u dječji sport i razvoj ulaže se u pravilan razvoj društva. Djeca su predstavnici budućih naraštaja koji trebaju formirati neko novo društvo, koliko se pozornosti posveti djeci toliko se osigurava budućnost cjelokupnog društva. Sport kao pojava u suvremenom društvu predstavlja mogućnost da se zdravo razvija organizam svakog čovjeka (rekreativna fizička aktivnost) ali i sredstvo da se kroz profesionalni sport zarade velike količine novca. Ta druga pojava je sve više u ekspanziji i narušava izvorne potrebe sporta koje imaju sve odlike humanosti. Profesionalni sport traži rano regrutiranje mladih sportaša koji su veoma osjetljivi na principe na kojima se zasniva profesionalizam. Takvim pristupom mogu se ugroziti osnovne fiziološke i psihološke potrebe djeteta za učešće u sportu. Kao rezultati pristupa djece u takvim uvjetimamogu se javiti mnoge loše pojave i odustajanje djece od bavljenja fizičkom aktivnošću. Da bi se napravila razlika između dječjeg sporta i profesionalnog sporta potrebno je ulaganje dosta napora kako bi se dječji sport stavio u svoje okvire u kojima bi se poštovali osnovni principi i načela pedagoškog, sociološkog, biološkog razvoja. Okruženje u kojem bi se mogli kontrolirati rad klubova, škola sportova i drugih aktera koji se bave učešćem djece u sportu. Kontrola bi svakako obuhvatila programe po kojima se provode trenažni procesi, kao i stručnosti i sposobnosti trenera koji rade sa djecom. Za rad sa djecom bi trebali da rade visoko moralni, stručni treneri a ne treneri koji rade sa djecom po kazni. Prema povelji mladih sportaša, sport bi trebao biti dostupan svakom djetetu (zdrava fizička aktivnost). Djeca u sportskoj sredini trebaju imati sve uvjete da iskažu svoj potencijal i da se bolje integriraju u društvo i zajednicu putem sporta. Također djeca bi tako imala i adekvatan nadzor i sve psihofizičke anomalije bi mogle na vrijeme da se otklone sa ciljem da se stvore zdrave navike i usvoje prave vrijednosti ponašanja (prosocijalnoponašanje). Roditelji, treneri, sportski radnici, lokalne samouprave i ostali bi trebali da stvore ambijent u kome bi sport za djecu predstavljao potrebu a ne luksuz. Edukacijom trenera i ulaganjem u infrastrukturu mogu se uz minimalne napore pokrenuti akcije za zdravije i prihvatljivijedruštvo. Mnoge razvijene zemlje su odavno ustanovile da zdrav život, sport predstavlja mnoge prednosti za društvo. Vršena su mnoga istraživanja koja su nedvosmisleno dokazala potrebu za posebnim tretmanom prema djeci koja se bave sportom. Velike su razlike između sportskih načela kod treninga djece i odraslih. Treneri koji rade sa djecom i koji teže da zaštite djecu i struku od mnogih koji žele da se oprobaju u trenerskom poslu a nemaju kvalifikacije. Trebaju

pokrenuti inicijativu kojom će se propisati određena zakonska regulativa koja će, prije svega, štititi prava djece i mladih ali i trenere koji sa njima rade. Jedan od preduvjeta za razvoj dječjeg sporta jeste stručan i kvalificiran kadar (treneri, pedagozi, psiholozi, dječji liječnici, sociolozi, menadžeri i dr.).

LITERATURA

1. Bačanac, Lj., & Radovanović I. (2005). *Vaspitanje kroz sport*. Beograd: Učiteljski fakultet.
2. Bajraktarević, J. (2004). *Psihologija sporta – teorija i empirija*. Sarajevo: Arka.
3. Milanović, D. (2007). *Priručnik za sportske trenere*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
4. Milanović, D. (2007). *Teorija i metodika treninga – priručnik za studente stručnog studija za izobrazbu trenera*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

NAPOMENE O TVORBI RIJEČI U JEZIKU PREDŠKOLSKE DJECE

SOME REMARKS ON WORD FORMATION IN THE LANGUAGE OF PRESCHOOL CHILDREN

Diana STOLAC[1], Dunja STOLAC[2]
[1]Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Republika Hrvatska
[2]Dječji vrtić Rijeka, Rijeka, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Sustavne spoznaje o rječotvorbi dobivaju se tijekom školovanja, ali to ne znači da govornici tek tada shvaćaju strukture riječi, jezične odnose i jezična pravila. Djeca već u ranoj predškolskoj dobi oblikuju spoznaje o rječotvorbi na temelju zamjedbi odnosa riječi u čestoj uporabi. Tijekom 2019/2020. godine u dječjem je vrtiću prikupljena građa te se analiziraju primjeri otklona od standardne rječotvorbe, koji upućuju na različite kognitivne procese. Na razini morfologije izdvajaju se primjeri vezani uz tvorbu duge množine imenica kao neutralne (npr. *mrav – mravovi*). U pomacima u odnosima između glagolskih oblika promatraju se infinitiv, prezent i perfekt (npr. *zvati – zovi – zovili su*) te se može pretpostaviti visoka čestotnost uporabe zapovjednih oblika u svakodnevnoj komunikaciji. Djeca u riječima koje završavaju na *-ić, -čić* ili *-ica* vide umanjenice, premda neke njihove novotvorbe ne nose sem deminucije ili deminucijski odnos vide tamo gdje ga nema (npr. *brat – bratić*). Posebno se promatraju novotvorbe koje značajno mijenjaju riječ, a ipak su svima razumljive (npr. *kopatica „lopatica"*). Na temelju iznesenih primjera donose se zaključci o dječjoj percepciji rječotvornih odnosa.

Ključne riječi: hrvatski jezik, tvorba riječi, dječji govor, predškolska djeca

ABSTRACT

Systematic knowledge on word formation is learned during school education, but that does not mean that speakers then understand word structures, linguistic relationships, and linguistic rules for the first time. Children in early pre-school years form the cognition on word formation based on their observations on relations between words in common use. During 2019/2020 material was collected in the kindergarten and examples of deviations from standard speech were analyzed, pointing to different cognitive processes. At the level of morphology, examples of a long plural noun formation as neutral (eg. *mrav – mravovi*) stand out. In the relations between verb forms and in their shifts, the infinitive, the present and the perfect are observed (eg. *zvati – zovi – zovili su*) and the high frequency in the use of command forms in everyday communication can be assumed. Children have seen diminutives in words ending in *-ić, -čić* or *-ica*, although some of their innovatory lexical units do not carry deminuations or see a deminitive relationship where it is absent (eg. *brat – bratić*). Some words changed significantly and yet easily understood by everyone (eg. *kopata 'lopata'/'shovel'; kopatica 'lopatica'/'little shovel'*) are observed. Based on the presented examples, a conclusion is made about children's perceptions of relationships in word formation.

Key words: Croatian language, word formation, child speech, pre-school children

UVOD

Tijekom uspostavljanja jezikoslovlja kao znanstvene discipline pojavljivale su se različite teorije o jeziku kao identitetskom obilježju govornika. Zauzele su široki raspon, od onih koje su jezik vidjele kao nespornu komponentu čovjeka kao socijalnoga bića od rođenja, preko onih koje su usvajanje jezika vezivale uz institucionalno i izvaninstitucionalno poučavanje do onih koje su pokušavale proučavati čovjekova životna razdoblja vezujući jezične spoznaje uza njih. I dok neke od tih teorija nastupaju kao neupitne, kao one koje ne ostavljaju mjesta dvojbama o spoznajama o jezičnim sposobnostima, i opet u rasponu od jezika kao božjega dara do jedino mogućega usvajanja jezika unutar institucionalnoga poučavanja. Kako nigdje u životu, pa onda naravno ni u znanosti, nema mjesta krajnostima. Stoga trebamo primijeniti teorijski okvir koji će nam omogućiti razumijevanje jezičnih kompetencija djece, pa i ako ostavlja neka neodgovorena pitanja. Znanstvene spoznaje su u prošlome, 20. stoljeću, pokazale da se jezik ne nasljeđuje, nego da se usvaja. Usporedivost faza usvajanja s dobi djeteta nije jednoznačna, tako da nije uvijek jednostavno uspostaviti paralelne crte te, npr. reći da s dvije godine dijete usvaja imenice tom i tom brzinom i sl. To nije samo zbog individualnosti kao osnovne crte osobnosti svakoga od nas nego i zbog toga što su faze usvajanja jezika različitoga trajanja i različitoga intenziteta. Tako su neke faze s više novoga usvajanja, a neke s manje i jezični laboratoriji širom svijeta (u različitim društvima i istražujući različite jezike) pokušavaju odrediti koje i kakve krivulje daju najbolji matematički prikaz toga procesa.

Kada govorimo o usvajanju jezika u dječjoj dobi, usmjeravamo se na faze intenzivnoga usvajanja jezika, vidimo krivulju uzlaznoga toka u početnome dijelu s povremenim platoima zastajanja zbog različitih razloga, a najčešće zasićenosti i potrebe za reorganizacijom spoznaja. U toj dobi obično ne nalazimo izraziti pad krivulje, koja bi pokazala polaganu atrofiju s padom kognitivnih sposobnosti, često vezanu uz stariju dob. U dječjim jeziku tako očitujemo rast jezičnih spoznaja, evidentno je leksičko bogaćenje, što uključuje i prepoznavanje značenjskih nijansi, s dobi je slobodnija uporaba različitih oblika te se mogu pratiti promjene u jezičnoj uporabi (Stančić & Ljubešić, 1994; Pavličević-Franić, 2003, 2007).

Naše je istraživanje usmjereno lingvističkoj fazi (Pavličević-Franić, 2005), fazi usmenoga govora, koja se razvija u 2. godini i traje do polaska u školu, fazi u kojoj je usvajanje jezika najintenzivnije, a od jezičnih razina usmjereno je rječotvornoj razini. Sustavne spoznaje o rječotvorbi dobivaju se tijekom školovanja, i to djelomične spoznaje vrlo rano, o kroz usvajanje nekih tvorbenih skupina u razrednoj nastavi (prvenstveno umanjenica, naziva za vršitelje radnje, naziva za različite vrste otvorenih i zatvorenih prostora i sl.), a sam sustav tvorbe riječi susreću u predmetnoj nastavi hrvatskoga jezika u 7. razredu. To ne znači da govornici tek tada shvaćaju strukture riječi, jezične odnose i jezična pravila. Djeca već u ranoj predškolskoj dobi oblikuju spoznaje o rječotvorbi na temelju zamjedbi odnosa riječi u čestoj uporabi, oponašajući govor odraslih (Vasta, Haith, & Miller, 2005, str. 431).

Tako ne znajući pravila iz tih odnosa spoznaju kako tvoriti npr. umanjenice (*slon – slonić, kuća – kućica*...). Pri tome se očituju i pojedinačne varijacije, koje možemo promatrati i kao kreativnost u jeziku (Stolac, 2020).

U našem smo istraživanju izdvojili jednu novotvorenicu (*kopatica*) na kojoj ćemo pokušati pokazati kognitivne procese u pozadini stvaranja riječi te progovoriti o dječjoj kreativnosti u jeziku. Jedna od sveobuhvatnijih analiza dječje kreativnosti u jeziku ona je autorica Dunje Pavličević-Franić i Marije Sikirić *Razvoj pragmatične jezične kompetencije u sustavu okomito bilingvalnoga diskursa*, koje donose brojne primjere te potom zaključuju: „Tijekom ranoga jezičnoga razvoja, u početku oblikovanja sustava jezičnoga znaka, moguće su različite privremene pojavnosti strukture jezičnoga znaka čije se realizacije provjeravaju u komunikacijskim situacijama. Unutar tih privremenih oblika pojavljuju se kombinacije koje se u potpuno oblikovanih i ustavljenih struktura ne će pojavljivati. One su nam poznate kao obilježja tzv. dječjeg govora koji nije identičan s govorom odraslih, a označuju jezikoslovno učenje i razvoj jezikoslovnoga mišljenja. Djeca, u kojih je uočen proces usvajanja jezičnoga znaka, obično su komunikacijski kompetentnija, sposobnija jezikoslovno misliti, pa se i kasnije pokazuju kao uspješniji govornici jezika koji su usvojili provjeravajući njegove strukture u poticajnoj okolini“ (Pavličević-Franić & Sikirić, 2005, str. 101). Dodajmo tome i funkciju igre kao značajnoga čimbenika koji potiče i razvija djetetove govorne sposobnosti.

METODOLOGIJA

Tijekom 2019/2020. pedagoške godine u dječjem je vrtiću u Rijeci prikupljena građa za analizu otklona od standardnoga jezika. Vrtićka skupina je miješana (9 djevojčica i 12 dječaka), djeca su na početku istraživanja u rujnu 2019. bila dobi do 3 do 6,5 godina. Odgajateljica je tijekom godine zapisivala riječi i izraze koji su zadovoljavali zadane uvjete:

a) nestandardnojezične likove imenica i glagola na morfološkoj razini;
b) nestandardnojezične likove imenica na tvorbenoj razini (prvenstveno: umanjenice);
c) novotvorenice.

U radu se analiziraju neki od primjera koji pokazuju otklone od standardne morfologije i rječotvorbe te se zastaje na jednom primjeru (*kopatica*) koji omogućava uvid u kognitivne procese u pozadini novotvorbe. U tome dijelu istraživanja anketirane su dvije skupine studenata kroatistike Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci (od 20 i od 30 studenata).

POMACI U MORFOLOGIJI

U svojoj knjizi *Komunikacijom do gramatike* Dunja Pavličević-Franić pokazuje kako teče razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika. Dijete u razdoblju od dvanaestoga do dvadeset i četvrtoga mjeseca usvaja pojedine vrste riječi, posebice imenice, pa glagole i pridjeve, potom zamjenice i brojeve te pokoji prilog, a kasnije usvaja i druge vrste riječi te obogaćuje leksik. U ranoj dobi dijete usvaja osnovu materinskoga jezika, odnosno prvoga jezika komunikacije služeći se

fonemskim sustavom, rečeničnom strukturom i gotovo svim vrstama gramatičkih oblika (Pavličević-Franić, 2005).
Tijekom usvajanja jezika djeca od najranije dobi usvajaju morfološke odnose i u slaganju rečenica rabe odgovarajuće oblike. Tako se rabe odgovarajući padeži za sintaktičke kategorije: subjekt je u nominativ, objekt u akuzativu ili priložna oznaka kretanja u dativu. Ipak, u promatranoj je vrtićkoj skupini bilo zabilježeno više primjera neodgovarajućih imeničkih likova. Pritom ne mislimo na ona odstupanja koja pripadaju dijalektu ili pak razgovornom stilu i obilježje su velikoga dijela i odraslih govornika, kao što je uporaba nominativa umjesto vokativa. Zapravo, u dječjem je jeziku vokativ češći nego u jeziku odraslih jer je to padež s izrazitom komunikacijskom funkcijom, funkcijom pozivanja i obraćanja, te ga stoga svakodnevno čuju u odgajateljičinu jeziku.
Tijekom istraživanja zamijećeno je da su neka mlađa djeca imala problema u određivanju kategorije roda za imenice tipa *kost* i *krv*. Naime, generaliziranjem su došla do spoznaje da su imenice na suglasnik muškoga roda (npr. *dječak*), a imenice koje završavaju na samoglasnik *-a* ženskoga roda (npr. *sestra*). Stoga su mlađu djecu u skupini zbunjivale imenice *kost* i *krv* te su iz znali rabiti u sintagmama *veliki kost* ili *crveni krv*. Za imenicu *kost* dodatno im je bilo zbunjujuće što je sličnozvučnica *gost* muškoga roda: *naš gost*.
Također se vidi da su djeca percipirala dugu množinu imenica kao neutralni iskaz, pa su i od imenica koje tvore samo kratku množinu (npr. *mrav – mravi*; *konj – konji*) rabili likove s dugom množinom (npr. *mrav – mravovi; konj – konjovi*). Dapače, takav su gramatički morfem dodavali i imenicama ženskoga roda *i*-promjene u kojoj se ne ostvaruje dvojnost kratka : duga množina, pa su pored gramatički ispravnoga odnosa *kost – kosti* zabilježeni i ostvaraji *kost – kostovi*. Navedeni primjeri govore o prekomjernom generaliziranju, na što nas upućuje i literature (Vasta, Haith, & Miller, 2005, str. 426), a povezano je uz značajnije usmjeravanje pažnje na završetke riječi nego na početke (Vasta, Haith, & Miller, 2005, str. 428).
Zastanimo na jednoj zamjedbi koja pokazuje različitost našega reagiranja na pogreške u jezičnoj uporabi: roditelji obično reagiraju na pogreške u sadržaju i ispravljaju djecu ako npr. kažu da im je igračku dao djed, a dala je baka, ali su reakcije na gramatički netočno zapravo rijetke (Vasta, Haith, & Miller, 2005, str. 431). Odgajatelji obično neizravno komentiraju gramatičke pogreške, a najčešća je strategija ponavljanje djetetove rečenice iste izjavne ili pak upitne strukture s gramatički ispravnim oblikom. Tako se na djetetovu rečenicu „Ova riba ima veliki kost“ može nastaviti tekstom „Misliš da ova riba ima veliku kost?“.
U usvajanju glagolskoga sustava ima više poteškoća nego u usvajanju imeničkoga. Teškoća proizlazi iz dviju osnova glagola koje su polazišta za pojedine glagolske likove: infinitivna i prezentska osnova (npr. *prati – perem*).
Za ovaj dio istraživanja prikupljena je građa tijekom godine, koja pokazuje različite otklone od norme.
Ostvaruje se zamjena, odnosno ujednačavanje samoglasnika, a koje ne priječi razumijevanje, npr.:

- Da ne zabaravim.

Zanimljiv je lik *prekaskakat* u rečenici:

- Ja ću prekaskakat.

Značenje je „Ja ću preskakati“. Nije razvidno je li polazni lik sintagma *preko skakati* ili parcijalna slogovna duplikacija (pre-ka-ska-kat). Naravno, elidiranje dočetnoga *-i* obilježje je razgovornoga stila i nije značajka samo dječjega jezika.
Ipak, većina je otklona od normativnih morfoloških oblika vezana iz gramatičke morfeme.
Navedimo nekoliko rečenica s glagolima u 3. licu množine prezenta:

- Mravi uzeju salatu i prave ručak.
- Oni uzmeju moje igračke.
- Kako se zoveju?
- Oni skakaju po hodniku.
- Sutra ideju nonotu.
- Pereju ruke. (i: Peraju ruke)

Zamjećuje se da se ostvajuje gramatički morfem *-ju*, koji je normativan za ovaj gramatički opis, ali ne i za ovu skupinu glagola (Težak & Babić, 1992, str. 122). To znači da glagoli koji u 3. licu množine prezenta glase: *gledaju, pjevaju, bacaju, hvataju, čekaju, ručaju...*, odnosno glagoli s tematskim vokalom *-a-*, koji su česti u vrtićkome diskursu, utječu na glagole drugih konjugacijskih tipova (drugih vrsta i razreda) te oni preuzimaju njihove gramatičke morfeme. Tako se ostvaruju, osim navedenih, još i ovi zabilježeni likovi: *treseju, pijeju, nosiju*.
Osim toga ostvaruju se i dijalektni i lokalni likovi (npr. *nonotu*), ali to izlazi iz teme ovoga istraživanja. Zastanimo na jednome uočenom otklonu od norme koji valja posebno komentirati. Od glagola *zvati* zabilježen je perfekt *zovili su*. Već je rečeno da su u nekih glagola infinitivna i prezentska osnova iste (npr. *čekati – čekam*), dok za neke nisu iste (npr. *zvati – zovem*) pa su moguće pogreške u dječjoj dobi, dok još nije usustavljena i automatizirana uporaba odgovarajuće osnove za tvorbu pojedinih glagolskih likova. Primjer za to vidimo u navedenu liku perfekta *zovili su*, tvorenu od prezentske umjesto do infinitivne osnove (normativni je lik *zvali su*). Imperativ ili zapovjedni način od glagola *zvati* tvori se od prezentske osnove: *zovi* (premda se u većine glagola imperativ tvori od infinitivne osnove).
Sada, kada imamo uvid u ove oblike, pitamo se kako je došlo do tvorbe lika *zovili su*, odnosno, je li to samo pomak u uporabi odgovarajuće glagolske osnove, ili bismo se mogli zamisliti nad tim načinom tvorbe jer ju je moguće tumačiti ne samo kao prezentsku osnovu nego vidjeti imperativ kao polazište za tvorbu. U tom nam slučaju možda djeca šalju i poruku da se s njima često u svakodnevnoj komunikaciji rabe zapovjedni oblici. To, naravno, ne znači da se treba kod svakoga pojavljivanja takvih likova paliti alarm, ali možemo pretpostaviti visoku čestotnost uporabe zapovjednih oblika u svakodnevnoj komunikaciji.

POMACI U RJEČOTVORBI

Dok su u jasličkoj dobi, od dvije do tri godine pokazali poznavanje tristotinjak riječi, u najmlađoj vrtićkoj skupini, od tri do četiri godine, djeca poznaju oko tisuću riječi, što je značajan pomak, a svake sljedeće godine leksik se obogaćuje (Sathyabodha, 2018).
Ne slijede sva djeca isti obrazac leksičkoga razvoja (Vasta, Haith, & Miller, 2005, str. 417), ali ovo su osnovni okviri.

Učenje novih riječi vezano je uz razvoj pojmova i važan je dio odrastanja, ne samo stjecanja jezičnih, u ovom slučaju semantičkih, kompetencija (Vasta, Haith, & Miller, 2005, str. 416). Od vrsta riječi najviše poznaju imenice, a između riječi koje često rabe izdvajamo umanjenice. Deminucija je vezana uz dječje usvajanje jezika dvojako: to je naša i njihova slika dječjega svijeta, otuda i način na koji se mi obraćamo djeci. I nije rijetko da u jednoj rečenici bude i više umanjenica te se ta jezična strategija primjenjuje kada se želimo približiti djeci ili prenijeti neku nježniju poruku. Takav je npr. slogan kampanje za riječki azil „Sagradi kućicu za njuškicu".

Umanjenice su ne samo visokočestotne u komunikaciji nego su tvorbeni obrasci koje djeca rano „skidaju" i potom primjenjuju na raznim riječima, uključujući i one koje prije nisu čuli kao deminutive. Kao što smo to već rekli uz gramatičke pogreške u morfologiji, tako su neke od njih u rječotvorbi vezane uz usmjeravanje pažnje na završetke riječi (sufikse) više nego na početke (prefikse), i ovdje kao rezultat prekomjernoga generaliziranja (Vasta, Haith, & Miller, 2005, str. 426-428).

Hrvatska rječotvorba poznaje veliki broj deminutivnih sufikasa (Babić, 1986), ali ovdje izdvajamo sufikse *-ić, -čić, -ica* i *-ak*. Djeca deminutivne likove na *-ić, -čić, -ica* i *-ak* slušaju svakodnevno, od riječi kojima imenujemo dijelove tijela (npr. *nosić, zubić, obraščić, trbuščić, ručica, nožica, bradica, kosica*), preko biljaka i životinja (*cvjetić, cvjetak, krumpirić, oraščić, jabučica, šljivica, leptirić, slonić, medvjedić, zečić, kravica, mačkica, žabica, crvak*) do stvari koje ih okružuju (npr. *zidić, putić, potočić, jastučić, zalogajčić, mrvica, haljinica, kuglica, kockica, kišica, oblačak, darak*).

Tako se igraju jezikom i rado sama uspješno stvaraju umanjenice kada prepričavaju priče i filmove, npr. *zmajić, zmajčić, dinosaurić, Garfildić, vjeveričica...*

Iznimno je zabilježen primjer neuspjele novotvorbe, odnosno takve tvorbe sufiksom *-ić* koja ne nosi sem deminucije, pa se tepanje malome bratu imenicom *bratić* preklopilo s već u leksiku zauzetim mjestom koje ne pokazuje deminucijski odnos u paru *brat: bratić*, dakle, gdje deminucije nema *Bratić* nije „mali brat", nego „stričev, ujakov ili tetkin sin, prvi rođak" (Anić, 1998, str. 82).

Za razliku od umanjenica, uvećanice nisu dio leksika koji djecu okružuje i u promatranu razdoblju nisu zabilježeni primjeri ni novotvorbe uvećanica ni neuspješne/neodgovarajuće tvorbe.

KOPATICA

U uvodu je spomenuta riječ *kopatica* kao primjer novotvorbe. Novotvorenica je značajno promijenjena u odnosu na polazne likove, a ipak je, i uz te promjene, svima odmah (ili gotovo odmah) razumljiva (Vancaš & Kovačević, 1999). Riječ se ostvarila u jednoj vrtićkoj skupini i nismo je čuli u drugim skupinama istoga vrtića. Trogodišnji dječak je upotrijebio riječi *kopata*, a potom i *kopatica*. Premda je *kopatica* dotad bio nepotvrđen leksem, ostali su članovi skupine i njihova odgajateljica razumjeli riječ. Pomogao je stvarni kontekst: bili su u pješčaniku, dječak je u ruci držao lopaticu i počeo njome kopati. Bilo je evidentno da dječaku intefreriraju izrazi *lopata* i *kopati*, odnosno da su uzrok pomaku *lopatica>kopatica* u istim fonetsko-fonološkim obilježjima: isti broj slogova, isti samoglasnici (*o, a, i*) i suglasnici (*p, t, c*) i ista prozodijska obilježja (kratkouzlazni naglasak na prvome slogu). Dodamo li tome glagolski lik *kopati* sličnoga fonetskoga sastava, razumljivo je kako je u pravi plan

izbilo značenje radnje ('kopati') i transferiralo se u naziv pribora za vršenje te radnje (*lopatica*).
Možemo jasno pratiti kognitivni proces u pozadini ovoga imenovanja. Pođimo od leksikografskih podataka. U dvama su rječnicima hrvatskoga jezika manje razlike pa navodimo oba:

- *lopata*, ručno oruđe s dugom držalicom i donjim metalnim dijelom nešto ukošenim, za grtanje i premještanje zemlje i čega sipkoga (Anić, 1998, str. 493)
- *lopata*, ručno oruđe za premještanje sipkih, rahlih tvari ili za stavljanje hljebova u krušnu peć i vađenje iz peći (Šonje, 2000, str. 550)
- *lopatica*, dem. od lopata; mala lopata (Anić, 1998, str. 494)
- *lopatica*, umanjenica od lopata (Šonje, 2000, str. 550)
- *kopati*, 1. praviti udubinu; dupsti (ob. lopatom zemlju) (Anić, 1998, str. 434)
- *kopati*, f) razgrtati (zemlju, pijesak) (Šonje, 2000, str. 485)

Na semantičkome se planu navedene riječi preklapaju semovima grtanje i zemlja. Ta dva sema vode vizualizaciji kopanja/grtanja zemlje/pijeska lopatom/lopaticom.
Odlučili smo provjeriti kolika je povezanost ovih semova. U ovome dijelu istraživanja sudjelovalo je 20 studenata kroatistike Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Trebali su navesti riječi koje im padaju na pamet kada čuju riječi *grtanje* i *zemlja* (do 10 riječi). Od njih 20 troje je svoje asocijacije dalo odvojeno za zadane riječi (*grtanje* i *zemlja*), što se najbolje vidi u nizu riječi s jednom i dvije potvrde, a ostali su naveli asocijacije koje imaju za obje riječi zajedno. Većina potvrda su imenice i glagoli, nekoliko je pridjeva i priloga. Većina je među imenicama navela *lopatu* i/ili *lopaticu*, a među glagolima *kopati*. Slijede *grablje, rovati, kopanje, duboko, plitko, kramp, stroj, razgrtati, kopač, kopačica, jama...*

Tabela 1. Asocijacija na riječi „grtanje“ i „zemlja“
Table 1. Association on words „accumulation“ and „soil“

Riječi	**N**
lopata	15
lopatica	12
kopati	10
grablje, rovati	7
kopanje, duboko, plitko	6
kramp, stroj	5
razgrtati, kopač, kopačica, jama	4
oranje, sađenje, iskop, snijeg, čišćenje, oruđe	3
tlo, podzemlje, trava, cvijeće, crna, nož, oštrice	2
kop, crvena, ratovi, država, buka, hladno, zima, bijelo	1

Odlučili smo također provjeriti kako odrasli razumiju riječ *kopatica*. Pretpostavili smo da je izolirano izrečena kao sama riječ nerazumljiva, ali u rečeničnom ili u stvarnom kontekstu potpuno razumljiva. Ovu smo pretpostavku provjerili s drugom skupinom od 30 studenata kroatistike Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Podijelili smo ih u tri manje skupine po 10 ispitanika.

Od prve smo skupine ispitanika tražili da navedu značenje riječi *kopatica*. Svi su odgovorili da ne razumiju, da riječ nisu nikada čuli. Drugu smo skupinu ispitanika pitali što im znači riječ *kopatica* u rečenici „S kopaticom se igram na plaži". Četvero ih je pitalo mislimo li na *lopaticu*, a šestero je odmah reklo da znači *lopatica*. Trećoj smo skupini pokazali sliku skupine djece u pješčaniku s lopaticama, grabljama i kanticama. Na upit što je *kopatica* nije bilo dvojbe, svi su dali odgovor *lopatica*, što znači da stvarni kontekst omogućuje nedvosmisleno razumijevanje.

Danas je tehnologija omogućila pregled uporabe riječi na mrežnim stranicama, u digitalnome svijetu, pa je tako bilo zanimljivo pogledati rabi li se negdje riječ *kopatica*. Nađena su dva primjera. U prvome nalasku riječi *kopatica* radi se o zatipku (*tipfeleru*) na str. 5 u tehničkom opisu lopatice ventilatora. Da je zatipak, vidi se po tome što je u cijelome tekstu inače *lopatica* (https://www.fsb.unizg.hr/kas/PIKOS/W&S_Fan.pdf).

Drugo je pojavljivanje u reklamnome sučelju za naručivanje proizvoda – „FA Kopatica rešetkasta okrugla za omlet" (https://solomaher.ba/product/fa-kopatica-resetkastaok rugla-za-omlet/). Nažalost, artikl je nekategoriziran unutar ostalih ponuda vrtnih i kuhinjskih artikala, nema konteksta (teksta ili slike) pa ne znamo o čemu se radi (vidi se samo cijena: 12,90 KM). U dječjem je jeziku izmišljanje riječi zamijećeno kao znak jezične kreativosti (Vasta, Haith, & Miller, 2005, str. 418), kod odraslih govornika više je zabilježeno u književnosti, ali zašto ne i u imenovanju novih predmeta u marketingu. Zapravo, upravo je u marketingu očekivana leksička kreativnost kao jedna od strategija bolje prezentacije proizvoda, strategija bolje motivacije za kupovinom.

Vratimo se našoj vrtićkoj skupini. U dječjem je svijetu igra i igranje središnja aktivnost (Miljak, 1987), a lopatica je pribor kojim se ugodno, lijepo i često igra. *Kopaticu* je skupina prihvatila i ubrzo je na izlasku na igru u vanjski prostor postalo uobičajeno čuti da netko pita tko je uzeo *kopaticu* ili gdje je *kopatica*. Riječ je svakako nova, tvorbeno se može označiti kao novotvorba i možemo je smatrati neologizmom, premda je uobičajenije očekivati termin neologizam za leksem koji imenuje neku novu stvar ili pojavu. Ali, i poznate i već imenovane stvari katkada dobivaju nova imenovanja od novih korisnika, od nove generacije, ako je neka nova razlika u izgledu, funkciji ili nekom detalju i sl. Stvaranje neologizama svakako se povezuje s leksičkom kreativnosti (Muhvić-Dimanovski, 1998, str. 496-497).

Ne očekujemo da će *kopatica* dobiti mjesto u nekom rječniku (svakako ne kao natuknica, čak i ne kao dio opisa unutar rječničkoga članka) ili rječotvornom priručniku (npr. kao primjer umanjenice), ali je svakako pokazatelj kreativnoga jezičnog stvaranja.

ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje svojom metodologijom (ciljanim prikupljanjem građe u dužem periodu u zatvorenoj vrtićkoj skupini) ne može biti sveobuhvatnim niti se želi predstavljati izvorom relevantne građe za donošenje općih zaključaka o dječjoj rječotvorbi. Ono je tek polazišna točka za daljnja istraživanja, ali nudi mogućnosti za otvaranje prostora istraživanja dječjega leksika i otklona od utvrđenih načina usvajanja jezika u dječjoj dobi, nudi uvid u jezičnu kreativnost i posebnost.

Zastanimo na jednom novijem lingvističkom području. Istraživači forenzične lingvistike u svojim istraživanjima daju prednost traženju načina kako razlikovati

pojedince jednoga od drugoga, odnosno svakoga pojedinaca od drugih pojedinaca, premda postoje i razvijaju se teorije o „lingvističkom otisku prsta“ (Olsson, 2010, str. 34), koje njihovim nepodupirateljima naliče na (nepotrebno) iscrpljivanje u utvrđivanju jedinstvenosti svakoga pojedinca (Olsson, 2010, str. 41). Naime, posebnost i jedinstvenost svakoga govornika svi bismo rado atribuirali svojoj uporabi jezika (a najčešće se to spominje unutar govorenja o jedinstvenosti stila svakoga govornika/autora). Školovanje, normativnost, globalizacijski procesi i klišeiziranje izričaja značajno djeluju na jezik svakoga odraslog pojedinca te je razumljiv otpor prema teoriji o „lingvističkom otisku prsta“.

Prebacimo li se na temu ovoga rada, možda je jezičnu posebnost i jedinstvenost lakše „braniti“ upravo za dječju dob i njihovu jezičnu kreativnost. Vrtićka skupina koja rabi *kopaticu* vidljivo se razlikuje ne samo od starijih govornika hrvatskoga jezika nego i od svojih vršnjaka, pa i onih u istom vrtiću, dakle, istome mikrookruženju. Usmjerimo li se sada od cjelokupnosti jezičnih ostvaraja samo na rječotvorbu, mislimo da izneseni primjeri pokazuju na koje se sve načine ostvaruje dječja percepcija rječotvornih odnosa, od kojih su svakako u prvome planu kopiranje starijih govornika i pretjerano generaliziranje. Usvajanjem jezika odrastanjem, a posebice školovanjem i usvajanjem standarda kao prestižnoga i više vrednovanoga jezičnog sustava, ovakvih će kreativnih zahvata u jezik biti sve manje, dok ih odrastao govornik ne svede tek na izlete u jezičnu kreativnost.

LITERATURA

1. Anić, V. (1998). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
2. Babić, S. (1986). *Tvorba riječi u hrvatskome književnome jeziku*. Zagreb: JAZU – Nakladni zavod Globus.
3. Miljak, A. (1987). *Uloga komunikacije u razvoju govora predškolske djece*. Zagreb: Školske novine.
4. Muhvić-Dimanovski, V. (1998). Neologizmi na razmeđi jezične otvorenosti i jezičnoga purizma. *Filologija, 30-31*, 495-499.
5. Olsson, J. (2010). *Forenzička lingvistika*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
6. Pavličević-Franić, D. (2003). Razvoj pragmatične jezične kompetencije u sustavu okomito bilingvalnoga diskursa. U D. Stolac, N. Ivanetić & B. Pritchard (Ur.), Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici (str. 579-589). Zagreb – Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
7. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
8. Pavličević-Franić, D. (2007). Dobna frazeologija – identitetska obilježja dječjega govora. U J. Granić (Ur.), Jezik i identiteti (str. 427-436). Zagreb – Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
9. Pavličević-Franić, D. & Sikirić, M. (2005). Inovacijski semantemi u procesu usvajanja jezičnoga znaka. *Jezik, 52*(3), 92-102.
10. Sathyabodha, A. (2018.) *Preschool Children“s Speach and Language Development: 2 to 6 years*. Preuzeto 10. svibnja 2020. sa https://1specialplace.com/2018/04/16/preschool-childrens-speech-and-language-development-2-to-6-years/?v=fd4c638da5f8
11. Stančić, V. & Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
12. Stolac, D. (2020). Iz tvorbe riječi djece predškolske dobi. U M. Grčević (Ur.), Zbornik radova posvećen akademiku Stjepanu Babiću. Zagreb (u pripremi).

13. Šonje, J. (Ur.) (2000). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža & Školska knjiga.
14. Težak, S., & Babić, S. (1992). *Gramatika hrvatskoga jezika – priručnik za osnovno jezično obrazovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Vancaš, M., & Kovačević. M. (1999). Je li leksikon logičan? Pojavnost i vrste semantičkih kategorija u djece. U L. Badurina, N. Ivanetić, B. Pritchard, & D. Stolac, (Ur.), Teorija i mogućnost primjene pragmalingvistike (str. 825-832). Zagreb – Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
16. Vasta, R., Haith, M. M. & Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

NAPOMENA

Ovaj rad je financiralo Sveučilište u Rijeci projektom *uniri-human-18-285*.
This work has been fully supported by the University of Rijeka under the project number *uniri-human-18-285*.

NEUROFEEDBACK KAO BUDUĆNOST ZA KVALITETNIJI ŽIVOT DJECE I MLADIH

NEUROFEEDBACK AS A FUTURE FOR A BETTER QUALITY OF LIFE FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

Sanja DŽELALAGIĆ, Nermin TOROMANOVIĆ
ZU Dom zdravlja, Cazin, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT
Neurofeedback (NFB) je neinvazivna metoda, vrsta biofeedbacka, kojom se postupno utječe na poboljšanje funkcije mozga. To je računalno potpomognuta metoda treninga u kojoj se određeni parametri moždane aktivnosti, koji se inače ne mogu percipirati, učine vidljivim klijentu. Do neurološke neravnoteže (disregulacije) dolazi kada kao posljedica različitih uzroka mozak koristi „krivi" moždani val zbog čega se s vremenom javlja prevelika pobuđenost koja rezultira poremećajem funkcioniranja mozga. NFB omogućava poboljšanje u funkcioniranju mozga zbog tzv. „plasticiteta mozga", a podrazumijeva razgranjivanje i bolje povezivanje neuronske mreže čime se postiže bolje funkcioniranje mozga. Mnogi neželjeni obrasci ponašanja, poremećaji i oboljenja uzrokovani su upravo dereguliranom moždanom aktivnošću. Pomoću neurofeedbacka klijenti uče kako kompenzirati tu deregulaciju i postići veću funkcionalnost. Cilj rada je prikazati studiju 5 slučajeva: N. N., rođ. 2007. godine, DG: Epilepsija, lakša mentalna retardacija, poteškoće učenja, čitanja, pisanja i koncentracije; N. N., žensko, rođ. 2015.godine, DG: Razvojni govorno jezični poremećaj, novorođenačke konvulzije, perinatalna asfiksija, motorička nespretnost, obostrano oštećenje sluha 80/100%; N. N., muško, rođ. 1998. godine, DG: Sportaš sa glavoboljama, loše raspoloženje, manjak koncentracije, preciznosti i fokusa; N. N., muško, rođ. 1986. godine, DG: Polineuropatije, manjak inervacije vidnog živca obostrano, motorički nemir ruku i nogu, poremećaj ravnoteže, narušena fina motorika i pincet hvat, susp. Sclerosis Multiplex bez potvrđene dijagnostike; N. N., žensko, rođ. 2011. godine, DG: Pervazivni razvojni poremećaj, autistični spektar, te kako Neurofeedback terapija i na koji način smanjuje simptome pobuđenosti. Simptomi koji prate gore navedene dijagnoze bit će prikazani u radu, prije NFB terapije, za vrijeme trajanja iste i nakon realizacije 2 ciklusa NFB terapije. Metode korištene u studiji slučaja za prikaz simptomatologije prije, tijekom i poslije terapije su interne inicijalne procjene pacijenta, NFB-evaluacija i Skale procjene po EEG Institut Germany, kao i intervjui sa roditeljima, nastavnicima i pedagogom škole, trenerima, liječnicima/specijalistima neurolozima odgovornim za liječenje gore navedenih slučajeva.

Ključne riječi: Neurofeedback, EEG, epilepsija, mentalna retardacija, glavobolja, polineuropatije, autizam

ABSTRACT
Neurofeedback (NFB) is a non-invasive method, a type of biofeedback, which has a gradual effect on the improvement of brain function. It is a computer-assisted training method in which certain parameters of brain activity, which can not be perceived otherwise, make it visible to the client. Neurological imbalance (disregulation) occurs when, as a result of various causes, the brain uses a "curve" of the brain, causing over time an excessive stimulus that results in a brain function disorder. NFB enables improvements in brain function due to the so-called. "The plasticity of the brain", and it involves the separation and better connection of the neural network to achieve better functioning of the brain. Many unwanted behaviors, disorders and

diseases are caused by deregulated brain activity. With neurofeedback clients, they learn how to compensate for this deregulation and achieve greater functionality.The aim of the paper is to present a study of 5 cases, NN, born. 2007, DG: Epilepsy, mild mental retardation, learning, reading, writing and concentration difficulties, NN, female, born. 2015, DG: Developmental speech-language disorder, newborn convulsions, perinatal asphyxia, motor clumsiness, mutual hearing impairment 80/100%, NN, male, born. 1998, DG: Headache athlete, bad mood, lack of concentration, precision and focus, NN, male, born. 1986, DG: Polyneuropathies, lack of innervation of the optic nerve on both sides, motor restlessness of arms and legs, balance disorder, impaired fine motor and forceps, susp. Sclerosis Multiplex without confirmed diagnosis, N.N., female, born. 2011, DG: Pervasive developmental disorder, autism spectrum, and how Neurofeedback Therapy and how it reduces arousal symptoms. The symptoms that accompany the above diagnoses will be presented in the work, before NFB therapy, for the duration of the same and after the realization of 2 cycles of NFB therapy. The methods used in the case study to present symptomatology before, during and after therapy are internal patient initial assessments, NFB evaluations, and EEG Institute Germany Assessment Scales, as well as interviews with parents, teachers and school educators, coaches, physicians / specialist neurologists responsible for treatment of the above cases.

Key words: Neurofeedback, EEG, epilepsy, mental retardation, headache, polyneuropathies, Autism

UVOD

Neurofeedback (NFB) je neinvazivna metoda, vrsta biofeedback, kojom se postupno utječe na poboljšanje funkcije mozga. Neurofeedback ili EEG biofeedback u stvarnom vremenu prikazuje električnu aktivnost mozga te se kroz povratnu spregu postupno umanjuje i/ili otklanja disregulacija i postiže samoregulacija mozga. To je računalno potpomognuta metoda treninga u kojoj se određeni parametri moždane aktivnosti, koji se inače ne mogu percipirati, učine vidljivima klijentu. Preko monitora i zvučnika na perceptivno prepoznatljiv način mozgu se pokazuje njegova vlastita aktivnost u sadašnjem trenutku (Akay, Blisowaska, & Durka, 1999; Arns, de Ridder, Strehl, Breteler, & Coenen, 2009). Do neurološke neravnoteže (disregulacije) dolazi kada kao posljedica različitih uzroka mozak koristi „krivi“ moždani val zbog čega se s vremenom javlja prevelika pobuđenost koja rezultira poremećajem funkcioniranja mozga. NFB omogućava poboljšanje u funkcioniranju mozga zbog tzv. „plasticiteta mozga“, a podrazumijeva razgranjivanje i bolje povezivanje neuronske mreže čime se postiže bolje funkcioniranje mozga (Chapin, & Russell-Chapin, 2014).

Kako neurofeeddback funkcionira?

Na površinu glave postavljaju se tri do pet elektroda prema unaprijed određenom protokolu, ovisno o simptomima stanja/teškoće. Elektrode detektiraju moždane valove koji se u realnom vremenu očitavaju i obrađuju na računalu. Elektrode isključivo služe za detekciju moždanih valova i ne mogu nanijeti ozljedu niti se njima dovodi električna energija u mozak. NFB nije „klinički EEG“ koji se koristi u svrhe medicinske dijagnostike. Za vrijeme NFB tretmana računalo obrađuje moždane valove i ostale informacije koje su dio ovog procesa kako bi se osobi koja je u NFB tretmanu pružilo povratnu informaciju (feedback) o funkciji njegovog vlastitog mozga (Akay, Blisowaska, & Durka, 1999). Povratna informacija se predstavlja na više načina, a

najčešće putem promjene u zvuku i slici na video zapisu, odnosno simulaciji koja nalikuje igrici. Kontinuiranim treningom počinju se proizvoditi „željeni“ moždani valovi, a potiskuju neželjeni. NFB u većini slučajeva ima pozitivan, trajan učinak ali u određenim stanjima cikluse NFB-a je potrebno ponavljati (Arns et al., 2009; Chapin & Russell-Chapin, 2014). U manjem postotku osoba koje su bile uključene u NFB trening nisu zabilježene promjene te je za sada nemoguće predvidjeti do koje mjere će NFB za nekoga biti koristan. U prvom susretu se uzima opsežna anamneza te se određuju ciljevi koje se NFB tretmanom može postići. Bitno je naglasiti da kod složenih oboljenja i stanja treba imati realna očekivanja. U početku je potrebno napraviti minimalno 20 treninga NFB-a s dinamikom od 3x tjedno. Kod složenijih teškoća kao što su poremećaj autističnog spektra ili neurološka oštećenja mozga potreban je puno veći broj treninga. Nakon određenog ciklusa NFB treninga može se napraviti pauza, a novi ciklus treninga se određuje prema potrebama klijenta i ovisi o njegovim simptomima. Neurofeedback trening obično traje 30 minuta (McPortland & Klin, 2006). Neurofeedback se koristi kao nadopuna i nije zamjena za ostale terapije. Bitno je naglasiti da osobe koji uzimaju određenu medikamentoznu terapiju (lijekove) istu ne smiju prekidati za vrijeme tretmana NFB-a te je odluka o promjeni vrste i doze određenog lijeka isključivo u nadležnosti liječnika. Korisnik NFB-a, a u slučajevima malodobne djece roditelji su odgovorni za izvještavanje o učincima NFB-a (Othmer, Othmer, & Legarda, 2011).

Povratna sprega u neurofeddback-u

U svakodnevnom životu ne možemo direktno osjetiti funkcije mozga, niti ih možemo staviti pod svoju voljnu kontrolu. Prihvaćamo da je, primjerice stanje depresije posljedica moždanog funkcioniranja. Ono je za nas ili prisutno ili ne, ali ne očekujemo da je pod našim direktnim utjecajem. U neurofeedbacku se koristimo jezikom mozga – EEG-om (elektroencefalografom) koji nam daje direktnu i vrlo jednostavnu metodu kako naučiti upravljati vlastitom moždanom aktivnošću. Neurofeedback je istovremeno znanost i umijeće (Gillberg & Billstedt, 2000). Cilj je naučiti mozak da postigne optimalno stanje i da bude sposoban ostati u njemu, stavljajući specifični problem klijenta u kontekst znanstvenih spoznaja o funkcioniranju mozga. Kad to postignemo možemo reći da smo povećali kapacitet mozga za samoregulaciju i da smo to postigli pomoću *neurofeedback* treninga. Kroz takav proces učenja vodi vas educirani *neurofeedback* terapeut (Chapin & Russell-Chapin, 2014).

Kod kojih stanja i poremećaja se koristi neurofeedback?

Pozitivni učinci NFB-a su zabilježeni kod poremećaja iz autističnog spektra, ADHD-a hiperaktivnosti, odnosno poremećaja pažnje i koncentracije, Touretteovog sindroma, poteškoća u učenju, epilepsije, poremećaja u ponašanju, agresivnosti, cerebralne paralize, poremećaja spavanja, anksioznosti, depresije, kroničnog umora, kronične boli, migrena, ozljeda glave, moždanog udara, ovisnosti o lijekovima i drogama, socijalne fobije, napadaja panike, bipolarnog poremećaja, shizofrenije, PTSP-a, Alzheimerovog sindroma, općenito demencije i drugih problema s pamćenjem, stresa (DSM-IV, 1996; Fombonne & Tidmarsh, 2003; Fombonne, 2006).

PRIKAZ SLUČAJEVA

Cilj rada je prikazati studiju 5 slučajeva:

- N. N., rođ. 2007.godine, DG: Epilepsija, lakša mentalna retardacija, poteškoće učenja, čitanja, pisanja i koncentracije,
- N. N., žensko, rođ. 2015 .godine, DG: Razvojni govorno jezični poremećaj, novorođenačke konvulzije, perinatalna asfiksija, motorička nespretnost, obostrano oštećenje sluha 80/100%,
- N. N., muško, rođ. 1998. godine, DG: Sportaš sa glavoboljama, loše raspoloženje, manjak koncentracije, preciznosti i fokusa,
- N. N., muško, rođ. 1986. godine, DG: Polineuropatije, manjak inervacije vidnog živca obostrano, motorički nemir ruku i nogu, poremećaj ravnoteže, narušena fina motorika i pincet hvat, susp. Sclerosis Multiplex bez potvrđene dijagnostike,
- N. N., žensko, rođ. 2011. godine, DG: Pervazivni razvojni poremećaj, autistični spektar, te kako Neurofeedback terapija i na koji način smanjuje simptome pobuđenosti.

Simptomi koji prate gore navedene dijagnoze bit će prikazani u radu, prije NFB terapije, za vrijeme trajanja iste i nakon realizacije 2 ciklusa NFB terapije. Metode korištene u studiji slučaja za prikaz simptomatologije prije, tijekom i poslije terapije su interne inicijalne procjene pacijenta, NFB-evaluacija i Skale procjene po EEG Institut Germany, kao i intervjui sa roditeljima, nastavnicima i pedagogom škole, trenerima, liječnicima/specijalistima neurolozima odgovornim za liječenje gore navedenih slučajeva.

Tabela 1. Prikaz slučaja br. 1, N. N., muško, rođ. 2007.godine, DG: Epilepsija, lakša mentalna retardacija, poteškoće učenja, čitanja, pisanja i koncentracije
Table 1. Case report No. 1, NN, male, born in 2007, DG: Epilepsy, mild mental retardation, learning, reading, writing and concentration difficulties

Inicijalna procjena pacijenta NFB-evaluacija-simptomi	**SKALA PROCJENE** **1–odlično, 2–vrlo dobro, 3–dobro, 4–nezadovoljavajuće, 5–veoma loše**	
	Skala procjene prije NFB tretmana	**Skala procjene nakon I ciklusa NFB tretmana (20 tretmana)**
Koncentracija i pažnja	5	2
Raspoloženje	4	1
Spavanje	3	2
Socijalni odnos	4	3
Pamćenje	4	2
Planiranje i organizacija	4	1
Vid-vidno usmjerenje	2	2
Probava	4	3
Motorika	4	1
Poteškoće u učenju		
Fokus i koncentracija	5	2
Čitanje	5	2
Pisanje	5	1
Koordinacija pokreta	3	1
Usvajanje gradiva	4	2
Samostalan rad kod kuće/pisanje domaće zadaće	5	3

Tabela 2. Prikaz slučaja br. 2, N. N., žensko, rođ. 2015.godine, DG: Razvojni govorno jezični poremećaj, novorođenačke konvulzije, perinatalna asfiksija, motorička nespretnost, obostrano oštećenje sluha 80/100%

Table 2. Case report No. 2, NN, female, born in 2015, DG: Developmental speech and language disorder, neonatal convulsions, perinatal asphyxia, motor awkwardness, bilateral hearing impairment 80/100%

Inicijalna procjena pacijenta NFB-evaluacija-simptomi	**SKALA PROCJENE** **1–odlično, 2–vrlo dobro, 3–dobro, 4–nezadovoljavajuće, 5–veoma loše**	
	Skala procjene prije NFB tretmana	**Skala procjene nakon II ciklusa NFB tretmana (40 tretmana)**
Govor	5	3
Koncentracija i pažnja	4	2
Hiperaktivnost	4	3
Agresivnost	5	3
Socijalni kontakt	5	3
Poteškoće zaspivanja	4	2
Pamćenje	3	3
Planiranje i organizacija	3	3
Motorika	4	3

Tabela 3. Prikaz slučaja br. 3, N. N., muško, rođ. 1998. godine, DG: Sportaš sa glavoboljama, loše raspoloženje, manjak koncentracije, preciznosti i fokusa

Table 3. Case report No. 3, NN, male, born in 1998, DG: Athlete with headaches, bad mood, lack of concentration, precision and focus

Inicijalna procjena pacijenta NFB-evaluacija-simptomi	**SKALA PROCJENE** **1–odlično, 2–vrlo dobro, 3–dobro, 4–nezadovoljavajuće, 5–veoma loše**	
	Skala procjene prije NFB tretmana	**Skala procjene nakon I ciklusa NFB tretmana (20 tretmana)**
Koncentracija i pažnja	5	2
Raspoloženje	5	3
Glavobolja	5	2
Spavanje	5	1
Socijalni odnos	4	2
Pamćenje	3	3
Planiranje i organizacija	3	1
Vid-vidno usmjerenje	2	2
Probava	4	2
Motorika	4	2
Sportska izvedba		
Kondicija i izdržljivost	5	3
Ponašanje na terenu	4	2
Ravnoteža	4	3
Spretnost	4	3
Preciznost	5	2
Koordinacija pokreta	5	3

Tabela 4. Prikaz slučaja br. 4, N. N., muško, rođ. 1986. godine, DG: Polineuropatije, manjak inervacije vidnog živca obostrano, motorički nemir ruku i nogu, poremećaj ravnoteže, narušena fina motorika i pincet hvat, susp. Sclerosis Multiplex bez potvrđene dijagnostike

Table 4. Case report No. 4, NN, male, born in 1986, DG: Polyneuropathy, lack of optic nerve innervation on both sides, motor restlessness of arms and legs, balance disorder, impaired fine motor skills and tweezers grip, susp. Sclerosis Multiplex without confirmed diagnostics

Inicijalna procjena pacijenta NFB-evaluacija-simptomi	**SKALA PROCJENE** **1–odlično, 2–vrlo dobro, 3–dobro, 4–nezadovoljavajuće, 5-veoma loše**	
	Skala procjene prije NFB tretmana	**Skala procjene nakon III ciklusa NFB tretmana (60 tretmana)**
Tremor/tikovi	4-5	3
Mišićna snaga	4	2
Govor/izgovor/disleksija	4	1
Glavobolja	3	1
Raspoloženje	3	1
Koordinacija pokreta	3-4	2-3
Vid-vidno umsjerenje	5	4
Ravnoteža	3-4	2
Spretnost/preciznost gornjih ekstremiteta	4-5	3
Spretnost/preciznost donjih ekstremiteta	3-4	2-3
Spavanje/buđenje/usnivanje	4	1
Koncentracija i pažnja	3	1

Tabela 5. Prikaz slučaja br. 5, N. N., žensko, rođ. 2011. godine, DG: Pervazivni razvojni poremećaj, autistični spektar

Table 5. Case report No. 5, NN, female, born in 2011, DG: Pervasive developmental disorder, autism spectrum

Inicijalna procjena pacijenta NFB-evaluacija-simptomi	**SKALA PROCJENE** **1–odlično, 2–vrlo dobro, 3–dobro, 4–nezadovoljavajuće, 5–veoma loše**	
	Skala procjene prije NFB tretmana	**Skala procjene nakon III ciklusa NFB tretmana (60 tretmana)**
Hiperaktivnost	5	3
Agresivnost	5	2
Samoozljeđivanje	4	2
Koncentracija i pažnja	5	2-3
Socijalno ponašanje	4-5	3
Vizuelni kontakt	5	2
Ponavljajuća ponašanja	5	3
Odazivanje na vlastito ime	4-5	3
Interes za igru različitim igračkama	4-5	1-2
Ponavljajući pokreti tijela / dijelom tijela	5	3
Ponavljajući pokrati predmetima	4-5	1
Govor	5	4
Fina motorika	5	3-4

Pojedinci bilo koje dobi mogu osjetiti dobrobiti EEG treninga. Neurofeedback može pomoći kod različitih razvojnih problema uključujući noćno mokrenje, noćne more, poremećaje pažnje i ostale oblike razvojnih poteškoća. Neurofeedback može pomoći adolescentima koji se bore s anksioznošću i depresijom ili uporabom droge i alkohola (Gruzelier, 2013). Neurofeedback može pomoći bilo kome tko želi održati dobru funkciju mozga sa starenjem. Ljudi koji žele vrhunsku izvedbu također koriste EEG trening kako bi poboljšali svoje sposobnosti u sportu, poslu ili umjetnosti. Neurofeedback je vrsta terapije iza koje stoji više od 40 godina znanstvenih istraživanja u cijelom svijetu. Nekima zvuči i kao stvar naučne fantastike, ali zapravo ova tehnologija je tu već decenijama. Međutim, pravi način korištenja povratnih informacija iz moždanih stanica otkriven je tek prije nekoliko godina i upravo na tome se i zasniva terapija Neurofeedback-om. Drugim riječima, neurofeedback koristi snagu suvremene tehnologije kako bi uhvatio i analizirao aktivnosti moždanih valova i pretvara ih u korisne informacije o tome kako vaš mozak funkcionira (Fombonne, 2007). Koristeći neinvanzivne tehnike EEG-a za mjerenje moždanih valova, pomoću NFB-a, mozak se može „vidjeti u ogledalu“. S tim informacijama, on može uspostaviti ponovnu bolju regulaciju s ciljem poboljšanja svojeg funkcioniranja. Pomoću ove metode moguće je trajno promijeniti „loše“ obrasce i jednostavno naučiti mozak da funkcionira bolje, te time smanjiti ili u potpunosti ukloniti simptome određenih poremećaja kod djece, mladih i odraslih osoba (Othmer, Othmer, & Legarda, 2011).

LITERATURA

1. Akay, M., Blisowaska, K., & Durka, P. (1999). Electroencephalography. *Electrical & Electronics Engineering, 1*(6), 394-402.
2. Arns, M., de Ridder, S., Strehl, U., Breteler, M., & Coenen, A. (2009). Efficacy of Neurofeedback Treatment in ADHD: the Effects on Inattention, Impulsivity and Hyperactivity: a Meta-Analysis. *Clinical EEG and Neuroscience, 40*(3), 180-189.
3. Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome – A guide for Parents and Professionals*. UK: Jessica Kingsley Publishers.
4. Chapin, T. J., & Russell-Chapin, L. A. (2014). *Neurotherapy and Neurofeedback: Brain Based Treatment for Psychological and Behavioral Problems*. New York: Routhledge.
5. DSM-IV. (1996). *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders, 4. izdanje*. Zagreb: Naklada Slap.
6. Fombonne, E., & Tidmarsh, L. (2003). Epidemilogic data on Asperger disorder. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 12*(1), 15-21.
7. Fombonne, E. (2006). Autism and newborn encephalopathy. *Developmental Medicine & Child Neurology, 48*(2) 84.
8. Gillberg, C., & Billstedt, E. (2000). Autism and Asperger syndrome: coexistence with other clinical disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 102*(5), 21-30.
9. Gruzelier, J. (2013). EEG-neurofeedback for optimising performance. I: a review of cognitive and affective outcome in healthy participants. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 44*, 124-141.
10. McPortland, J., & Klin, A. (2006). Asperger's syndrome. *Adolescent medicine clinics, 17*(3), 71-88.
11. Othmer, S., Othmer, S., & Legarda, S. (2011). Clinical Neurofeedback: Training Brain Behavior, Treatment Strategies. *Pediatric Neurology and Psychiatry, 2*(1), 67-73.

12. Othmer, S., Othmer, S., Legarda, S., & McMahon, D. (2011). Clinical Neurofeedback: Case Studies, Proposed Mechanism, and Implications for Pediatric Neurology Practice. *Journal of Child Neurology*, *26*(8), 1045-1051.

POVEZANOST PEDAGOŠKE KLIME U ŠKOLI I SOCIJALNIH KOMPTENCIJA UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE DOBI

RELATIONSHIP BETWEEN PEDAGOGICAL CLIMATE AT SCHOOL AND SOCIAL COMPETENCES OF STUDENTS

Zehrina SELIMOVIĆ, Nermin MULAOSMANOVIĆ, Hazim SELIMOVIĆ
Edukacijski faklutet Univerziteta u Travniku, Travnik, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Rad se bavi ispitivanjem povezanosti pedagoške klime i socijalnih kompetencija učenika osnovne škole. Cilj istraživanja je ispitivanje i utvrđivanje kvaliteta pedagoške klime i razvoja socijalnih kompetencija djece osnovnoškolskog uzrasta u školama Srednjobosanskog kantona. Nadalje istraživanje ima za cilj utvrditi postojanje razlika među ispitanicima s obzirom na spol; utvrđivanje povezanosti pedagoške klime i socijalnih kompetencija sa uspjehom učenika i utvrđivanje povezanosti između pedagoške klime i socijalnih komptencija. Istraživanje je provedeno na uzorku od 1639 učenika osnovnih škola sa područja Srednjebosanskog kantona. Dobiveni nalazi su dali značajne odgovore. Utvrđena je visoka samoprocjena učenika o kvalitetu pedagoške klime, kao i o nivou razvijenosti socijalnih kompetencija. Regresionom analizom utvrđeno je da pedagoška klima predstavlja značajan prediktor razvoju socijalnih kompetencija. Nalazi do kojih se došlo imaće svoju praktičnu primjenu u nastavnom radu te će pomoći nastavnicima i učenicima u pravcu razvoja socijalnih kompetencija i pozitivne pedagoške klime kroz nastavni rad.

Ključne riječi: učenik, pedgoška klima, socijalne kompetencije**.**

ABSTRACT
This paper deals with the connection of the pedagogical climate and social competences of elementary school children. The aim of the research is to examine and determine the quality of the pedagogical climate and the development of social competences among children of elementary school age in the Central Bosna Canton. Furthermore, the study aims to determine the presence of differences among students based on gender; determining the connection of the pedagogical climate and social competences and its further connection to children's academic progress. The survey was conducted on a sample of 1639 elementary school students from the Central Bosnia Canton. The findings provided significant answers. The students' high self-assessment of the quality of the pedagogical climate as well as the level of development of social competences was determined. Regression analysis found that the pedagogical climate is a significant predictor of the development of social competences. The findings will have practical application in teaching and will help teachers and students to develop social competences and a positive pedagogical climate through teaching.

Key words: student, pedagogical climate, social competence

UVOD

Pozitivan odnos prema svakom radu i sposobnost za izvođenje određenog konkretnog djelovanja i poslovanja, primjena teorijskih znanja i zamisli u praksi, prosudba stvarnih dimenzija naše svakidašnjice, izvediv je zadatak moderne škole. Kako bi škola uspješno obavljala svoju djelatnost potrebno je stvoriti određene preduslove za njeno nesmetano funkcionisanje. Pokazatelj uspješnog funkcionisanja škole su odnosi koji se stvaraju između faktora odgojno-obrazovnog rada. Odnosi koji postoje u odgojno-obrazovnom radu zajednički se mogu nazvati pedagoška klima. Međutim ovaj pojam u literaturi se veže i za druge pojmove kao što su školska klima, razredna klima, ugođaj, ozračje itd. Ono što je bitno je da se ovom problemu daje značaj i da se istražuje kao bitan element odgoja i obrazovanja. Pedagoška klima se u zadnje vrijeme sve češće naglašava i o njoj se raspravlja i potencira. U Enciklopedijskom rječniku pedagogije (1963) poistovjećuje se razredna atmosfera sa pojmom razredne klime; Brajša (1994) i Osmić (2001) govore o komunikacijskoj klimi; Bratanić (1993) o socioemocionalnoj klimi; Suzić (1995) govori o emocionalnoj klimi u odjeljenju; Ajanović i Stevanović (1998) o radnoj klimi; Hibert (2005) o ozračju za učenje. Ono što zajedničko svim ovim pojmovima je shvatanje da ono predstavljaju skup i utjecaj svih okolnosti (fizičkih, fizioloških, socijalnih i psihičkih) pod kojima se razvija i odvija proces odgajanja i obrazovanja. Pedagoška klima kao unutrašnji relativno konstantni kvalitet skupa obilježja škole, razreda, odjeljenja učenika koje oni mogu doživjeti i koji potencijalno utječu na njihovo zadovoljstvo školom i nastavom, možemo sagledati kroz: „utjecaje i međuutjecaje u organizaciji i realizaciji nastavnog procesa kao implikacije formalnih organizacija i poželjnih uvjeta rada, ukupno stanje odnosa u razrednoj zajednici u vrijeme nastavnih aktivnosti, emocionalni ton u interpersonalnoj komunikaciji, te proces koji se interakcijon uspostavlja između učitelja i učenika“ (Hadžibulić-Nurković, 2011, str.14). Gledano sociološki školsku i razredno-nastavnu pedagošku klimu možemo razumjeti ukoliko sagledamo ostvarivanje složene interakcije na nivou organizacije rukovođenja, kao i na nivou međusobnih učesnika odgojno-obrazovnog procesa. Prema Joksimović (2004) najšire gledano pedagoška klima predstavlja skup svih okolnosti u kojima se odvija proces odgoja i obrazovanja, kao i mrežu odnosa koji postoje među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Jagić i Jurčić (2006) upotrebljavaju termin razredno-nastavno ozračje i čini ga unutarnju relativno konstantnu kvalitetu skupa obilježja razrednog odjela kojeg učenici mogu doživjeti i koji potencijalno utiču na njihovo zadovoljstvo nastavom. Drugačije rečeno razredno ozračje može se razumjeti sagleda li se ostvarenje složene interakcije na nivou organizacije i rukovođenja, te na nivou međuodnosa između sudionika odgojno-obrazovnog procesa koji uključuje emocionalni ton u interpersonalnoj komunikaciji i proces koji nastaje kao produkt interakcije između nastavnika i učenika. Puzić, Baranović i Dolan (2011) ističu da je pedagoška klima na iskustvu zasnovan, multidimenzionalan, relativno trajan percepcijski fenomen koji je zajednički članovima određene škole. Prema Ajanović, Stevanović (1998) razredno-nastavna klima ima multifaktorsku određenost. Određuju je školska sredina (prirodna i društvena), arhitektonska obilježja, uređenost i karakteristike unutrašnjeg prostora, organizacijske karakteristike i karakteristike nastavnika i učenika. Odnosi koji se uspostavljaju između učenika i nastavnika utiču na postignuća učenika koje se ogleda prije svega u

sticanju znanja i razvoju kompetencija koje su djeci neophodna u vremenu u kojem će živjeti. Kompetentna djeca nesmetano se upuštaju u različite odnose i interakcije s vršnjacima, sa drugom djecom i sa odraslim osobama, te putem tih odnosa razvijaju i usavršavaju vlastite socijalne sposobnosti i ličnu kompetenciju. Kompetentan pojedinac može koristiti podsticaje iz okruženja i postići dobre razvojne rezultate koji omogućavaju zadovoljavajuće i kompetentno učešće u grupama, zajednicama i široj društvenoj sredini kojoj osoba pripada. S obzirom na značaj uspostavljanja odnosa sa drugim pojedncima i skupinama bitan je socijalni razvoj djeteta i njegove socijalne kompetencije. Howes i Matheson socijalnu kompetenciju određuju kao „skup ponašanja i spoznaja koje se reflektiraju kroz uspješnu socijalnu interakciju s vršnjacima“ (Howe & Matheson, 1992, str. 963). Ona je izuzetno važan aspekt kratkoročnog i dugoročnog adaptacijskog procesa u psihosocijalnoj, odgojnoj i profesionalnoj sferi. Zahvaća razvoj i održavanje zadovoljavajućih interpersonalnih odnosa (prema vršnjacima i odraslim osobama), izgrađivanje prijateljstva, rješavanje sukoba itd. Socijalna kompetencija obuhvaća djelotvorno funkcioniranje u socijalnom kontekstu i sastoji se od sposobnosti i/ili grupe sposobnosti koje olakšavaju početak, razvijanje i održavanje odnosa među ljudima (Brdar, 1993). Prema Božinu i saradnicima (2011) ona podrazumijeva socijalnu odgovornost, komunikaciju, saradnju, sposobnost rješavanja konflikata, te vođenje i nastup primjeren situaciji. „Bez obzira na razlike među autorima i konceptualnim okvirima, možemo zaključiti da je socijalna kompetentnost složeni konstrukt koji se sastoji od više specifičnih elemenata, odnosno kompetencija. Iako se u literaturi navodi različit broj i različite definicije tih specifičnih vještina, važan zaključak je da se one mogu naučiti, odnosno da je socijalnu kompetentnost moguće i nužno razvijati u okviru obrazovanja“ (Markuš, 2010, str. 432). Već odavno je zapažen značaj kvalitetne pedagoške klime za cjelokupni odgojno-obrazovni proces. Pedagoška literatura upućuje na različita stajališta autora u podsticanju kvalitetne pedagoške klime u školama. Za kvalitetnu i podsticajnu pedagošku klimu prvenstveno je važno kreirati kvalitetne međuljudske odnose među učesnicima odgojnog procesa. Poznato nam je da uspješnog međuljudskog odnosa nema bez interakcije i da će njegova uspješnost zavisiti od stepena i kvalitete interakcije. Kako bi se pojedinac uspješnije nosio sa problemima i teškoćama današnjeg društva od njega se očekuje usvajanje i razvijanje velikog broja različitih kompetencija koje mu omogućava brzo i uspješno prilagođavanje novim društvenim i profesionalnim zahtjevima. S obzirom na kompleksnost situacija sa kojima se pojedinci susreću nije lahko definirati sve kompetencije koje pojedinac treba posjedovati. Škole trebaju osigurati pedagošku klimu u kojoj će djeca razvijati pozitivan odnos s učiteljem, s drugim odraslim osobama u školi, sa vršnjacima, ali i socijalnu klimu koja će doprinositi razvoju socijalnih vještina. Socijalne se kompetencije razvijaju u interakciji s drugim osobama i stjecanjem socijalnih vještina. U školi se to može postići putem dovođenja učenika u komunikaciju s drugima, sudjelovanjem u raznovrsnim aktivnostima, putem igara dramatizacije, zamišljanja, putem saradničkog učenja, učešća rada u projektima, interaktivnog učenja, učenja rješavanjem problema i dr.

Prvi cilj rada je istraživanje i utvrđivanje kvaliteta pedagoške klime i nivoa razvijenosti socijalnih kompetencija u školama Srednjobosanoskog kantona. Drugi cilj je ispitivanje postojanja razika između učenika s obzirom na spol. Treći cilj je utvrđivanje

povezanosti između pedagoške klime i socijalnih komptencija sa jedne strane i uspjeha učenika sa druge strane. Četvrti cilj je ispitivanje pedagoške klime kao prediktora na razvoj socijalnih komptencija. Na osnovu ciljeva postavljene su i hipoteze istraživanja:

- Postoji kvalitetna pedagoška klima i visok nivo razvijenosti socijalnih komptencija u školama Srednjobosanskog kantona.
- Postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na spol o kvalitetu pedagoške klime i razvijenosti socijalnih komptencija u školi.
- Postoji statstički značajna povezanost između uspjeha učenika i kvaliteta pedagoške klime kao i uspjeha učenika i nivoa razvijenosti socijalnih komptencija
- Socijalne kompetencije učenika, mogu se predvidjeti na osnovu pedagoške klime u školi i njihova povezanost je stistički značajna.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika obuhvato je učenike/ce 5. i 8. razreda osnovnih škola Srednjobosanskog kantona njih 1639. Od ukupnog broja ispitivanih učenika/ca, njih 802 (49%) su djevojčice, a 837 (51%) su dječaci. Učenika/ca petih razreda je 846 (52%), a 793 (48 %) učenika osmih razreda.

Mjerni instrumenti

U istraživanju smo koristili dva instrumenta. Prvi instrument pedagoške klime u izvornom obliku je ISC-S: Inventory of School Climate. U Bosni i Hercegovini njegov prevod je izvršio i predstavio (Suzić, 2005, str. 859). Prevedenu verziju smo uz saglasnost autora preuzeli i ona je korištena u našem istraživanju.

Instrument ISC-S INVENTAR koristi skalu procjene Likertovog tipa, koja se sastoji od petostepene liste mogućih odgovora kojom učenici procjenjuju kvalitet pedagoške klime, odnosno svoj stepen slaganja, i neslaganja sa datim tvrdnjama. Instrumenti se primjenjuju na nivou subskala, a na pitanja se odgovara biranjem jedne od ponuđenih opcija (1 – nikad, 2 – vrlo rijetko, 3 – ponekad, 4 – pretežno, 5 – uvijek).

Upitnik Socijalne komptencije učenika sastoji se od 24 tvrdnje. Prva dio instrumenta čine sociodemografske podataka o učenicima koji su uključeni u istraživanje. Zatim slijedi kratko obrazloženje svrhe instrumenta, sadržaj problema koji se istražuje i način odgovaranja na postavljene tvrdnje. Drugi dio upitnika se odnosi na tvrdnje u obliki skale.Na pitanja se odgovara petostepenom skalom Likertovog tipa i to: (1 – *nikad,* 2 – *vrlo rijetko,* 3 – *ponekad,* 4 – *pretežno,* 5 – *uvijek*).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje o povezanosti pedagoške klimi i socijalnih komptencija kod učenika je sprovedeno u maju 2019 u školama Srednjebosanskog kantona. Za sprovođenje istraživanja dobijena je saglasnost od resornog ministarstva obrazovanja i od svih direktora osnovnih škola u kojima je provedeno istraživanje. Prije samog anketiranja ispitanici su upoznati sa značajem samog istraživanja i načinom popunjavanja pitanja u upitniku. Takođe ispitanicima je objašnjeno da je anketiranje anonimno i da služi za naučne svrhe. Svaki učenik je dobrovoljno odgovarao na postavljena pitanja tako što je

na listu za odgovore zaokruživao svoje procjene u odnosu na tvrdnje koje je čitao testator. Ritam postavljanja pitanja omogućio je da se odgovori daju brzo i iskreno, a ispitanik kome nešto ne bi bilo jasno mogao je dobiti dodatna objašnjenja. Ovim načinom željelo se postići da istraživanje teče odgovarajućim tempom i da se uklone sve nejasnoće ukoliko se pojave. Ispitivanje je trajalo jedan školski sat.

Metode obrade podataka

Nakon prikupljenih podataka izvršena je njihova statistička analiza, koja je urađena u okviru statističkog paketa SPSS 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences for Windows), a uključivala je deskriptivnu statistiku, t-test i regresijsku analizu.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Prvi cilj rada je istraživanja i utvrđivanje kvaliteta pedagoške klime i nivoa razvijenosti socijalnih kompetencija kod učenika u školama Srednjobosanoskog kantona. U Tabeli 1 prikazani su rezultati deskriptivne statistike i t- testa jednog uzorka za pedagošku klimu i socijalne komptencije.

Tabela 1. Deskriptivna statistika i t- testa jednog uzorka za pedagošku klimu i socijalne komptencije

Table 1. Descriptive statistics and one-sample t-tests for pedagogical climate and social competencies

Tvrdnje	N	M	SD	SEM	df	t	p
Pedagoška klima	1639	3,54	0,61	0,02	1638	35,54	0.00
Socijalne komptencije	1639	3,81	0,51	0,013	1638	63,74	0.00

Vrijednost aritmetičke sredine (M=3,54) za pedagošku klimu (Tabela 1.), pokazuje da je ocjena učenika o kvalitetu pedagoše klime iznad prosječna. To potvrđuje i vrijednost (t=35,54; df=1638; p=0.000; $mean_{diff}$=0.54, test $_{value}$=3), koja pokazuje da su rezultati statistički značno razlikuju od prosječne vrijednosti 3. Vrijednost standardne devijacije (SD= 0,61) ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine malo što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti CV=17,23%, a time i izuzetno dobru homogenost dobijenih rezultata. „Kada je koeficijent varijabilnosti od 15 do 30 % riječ je o homogenom skupu, a kada je veći od 30%, riječ je o heterogenom skupu“ (Matijević, Bilić, & Opić, 2016, str. 396). Aritmetičke sredina za socijalne komptencije od (M=3,81) pokazuje da je procjena učenika o razvijenosti njihovih socijalnih kompetencija, iznad prosječna. To potvrđuju rezultati One Sample t testa koji ukazuju da ispitanici pozitivno procjenjuju svoje socijalne kompetencije (t=63.74; df=1638; p=0.000; $mean_{diff}$=0.81, test $_{value}$=3). Dakle postoji statistički značajna razlika dobijene aritmetičke sredine od prosječne vrijednosti 3. Standardne devijacije (SD=0,51) ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine mala što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti 13,39%, a time i homogenost dobijenih rezultata.

U Tabeli 2. su prikazane razlike između ispitanika s obzirom na spol.

Tabela 2. Razlike između ispitanika s obzirom na spol
Table 2. Gender differences between respondents

Subskale	Spol	N	M	SD	Razl.M	t	p
Procjena pedagoške klime u školi	M	837	3,50	0,61	-0,08	-2,731	0,01
	Ž	802	0,58	0,61			
Socijalne kompetencije Suma	M	837	3,73	0,55	-0,16	-6,744	0,00
	Ž	802	3,89	0,46			

Drugi cilj našeg istraživanja je utvrđivanje razlika aritmetičkih sredina u procjeni učenika o pedagoškoj klimi i socijalnih komptencija u školi, u odnosu na spol učenika Nalazi su pokazali (Tabela 2.) da postoji statistički značajna razlika aritmetičkih sredina (M) na nivou ($p<0,05$), u procjeni učenika ženskog i muškog spola ($t=-2,731$; $p=0,01$). Nalazi pokazuju da djevojčice pozitivnije procjenjuju pedagošku klimu u odnosu na dječake. Utvrđivanje značajnosti razlika aritmetičkih sredina t-testom u procjeni razvijenosti socijalnih komptencija, u odnosu na spol učenika, pokazalo je (Tabela 2.) da postoji statistički značajna razlika aritmetičkih sredina (M) na nivou ($p<0,05$), u procjeni učenika ženskog i muškog spola ($t=-6,744$; $p= 0,00$). Ovaj rezultat pokazuje da se procjene djevojčica statistički značajno razlikuju od procjena dječaka tj. da djevojčice pozitivnije procjenjuju razvijenost socijalnih kompetencija, a sukladno smjeru skale.

Treći cilj našeg istraživanja je ispitivanje razlika između pedagoške klime i socijalnih komptencija i uspjeha učenika. Nalazi istraživanja (Tabela 3.) pokazuju da uspjeh učenika bitno određuje učeničku procjenu kvaliteta pedagoške klime ali i socijalnih kompetencija. Postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na uspjeh u procjeni pedagoške klime ($t=13,131$; $p=0,00$). Dakle, što učenici imaju veći školski uspjeh pozitivnija je i njihova procejena pedagoške klime. Kod socijalnih kompetencija učenici također imaju statistički značajnu razliku u procjeni s obzirom na školski uspjeh ($t=27,102$; $p=0,00$). Nalazi u (Tabeli 3.), pokazuju da je ta procjena najveća kod odličnih učenika ($M=3,92$); zatim vrlo dobrih ($M=3,78$); dobrih ($M=3,67$) i dovoljnih ($M=3,55$).

Tabela 3. Razlike između ispitanika s obzirom na školski uspjeh
Table 3. Differences between respondents with regard to school success

Subskale	Spol	N	M	SD	t	p
Pedagoške klime	Dovoljan	64	3,45	0,62	13,131	0,00
	Dobar	367	3,43	0,57		
	Vrlo dobar	517	3,49	0,62		
	Odličan	691	3,65	0,61		
Socijalne kompetencije	Dovoljan	64	3,55	0,62	27,102	0,00
	Dobar	367	3,67	0,54		
	Vrlo dobar	517	3,78	0,49		
	Odličan	691	3,92	0,47		

Ispitivanja odnosa između pedagoške klime prediktorske varijable i razvijenost socijalne kompetencije provjerili smo regresionom analizom. Nalazi rezultata u Tabeli 4. pokazuju da je vrijednost Koeficijenta determinacije ($R^2=0,206$) i multiple korelacije ($R=0,454$) i pokazuju da je varijansu socijalnih kompetencija moguće sa 21% pojasniti pedagoškom klimom u školi, jer njihova korelacija iznosi 0,45.

Tabela 4. Koeficijent korelacije i determinacije pedagoške klime i socijalnih kompetencija
Table 4. Coefficient of correlation and determination of pedagogical climate and social competences

Prediktor	Koeficijenat korelacije R	Koeficijenat determinacije R^2	Prilagođeni R kvadrat	Standardna greška procjene	Durbin Watson test
Pedagoška klima	0,454	0,206	0,205	0,45705	1,602

Rezultati Durbin Watson testa ukazuju da nije utvrđena autokorelacija. Autokorelacija predstavalja pojavu koreliranja pogrešaka prognoze (reziduala, devijacije), što utječe na rezultate metode najmanjih kvadrata, odnosno na prikladnost prognostičkog modela. Zapravo, autokorelacija djeluje na veličinu pogreške regresijskih koeficijenta. Ako je autokorelacija pozitivna tada za posljedicu imamo precjenjivanje vrijednosti standardnih pogrešaka regresijskih koeficijenata. To posljedično može navesti na zaključak da su regresijski koeficijenti statistički značajni, iako zapravo oni to nisu. Suprotno, ako je autokorelacija negativna tada će se podcijeniti standardne pogreške regresijskih koeficijenta (Opić, 2012). Prema tome, sa sigurnošću se može tvrditi da se *socijalne kompetencije* učenika, može predvidjeti na osnovu pedagoške klime u školi, odnosno da je njihova povezanost statistički značajna u manifestnom prostoru varijabli. Vrijednost (F=423,937, p<0,01), ukazuje da je cjelokupna regresija statistički značajna (Tabela 5), tj. da pedagoška klima značajno utiče na socijalne kompertencije.

Tabela 5. Regesiona analiza statistička značajnost
Table 5. Regression analysis statistical significance

Indikatori	Suma kvadrata	df	MS	F	p
Regresija	88,557		88,557	423,937	0,00
Ostatak	341,955	1637	0,209		
Ukupno	430,512	1638			

Vrijednost koeficijenta determinacije Beta (Tabela 6.), ukazuje koliko prediktorska varijabla pedagoška klima u školi determiniše kriterijusku varijablu socijalne kompetencije. Vrijednost Beta =0,454 ukazuje da pedagoška klima determiniše socijalne kompetencije što govori da naš model objašnjava 38 procenata varijanse socijalnih kompetencija.

Tabela 6. Standardizovani i nestandardizovani koeficijent
Table 6. Standardized and nonstandardized coefficient

Prediktor	Nestandardizovani koeficijent		Standardizovano koeficijent	t	p
	B	Standarna greška	Beta		
Pedagoška klima	0.381	0,018	0,454	20,590	0.000

Ovi nalazi su statistički značajni jer je vrijednost (t=20,590; p<0,01) i oni znače da nezavisna varijabla pedagoška klima daje statistički značajan jedinstven doprinos predikciji socijalnih kompetencija.

Pedagoška klima je vrlo važna za razvoj socijalnih komptencija. U našem radu smo upravo napravili vezu među ovim pojmovima ispitujući njihov kvalitet i nivo razvijenosti. Osnovni cilj koji smo postavili je ispitivanje kvalitata pedagoške klime i socijalnih komptencja. Nalaz aritmetičke sredina M=3,54 pokazuje da je ocjena učenika o kvalitetu pedagoškoj klimi, iznad prosječna. Pregledom brojnih istraživanja Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral (2009) su ustanovili da postoje četiri bitna aspekta školske klime koji učenici pozitivno procjenjuju: sigurnost (npr. pravila i norme ponašanja, fizička i emocionalna sigurnost itd.), odnosi (npr. poštovanje različitosti, osjećaj pripadnosti/povezanosti sa školom, socijalna podrška, vođenje itd.), učenje i poučavanje (npr. socijalno, emocionalno, etičko i građansko obrazovanje; podrška za učenje, profesionalni odnos itd.) i okolina institucije (npr. fizičko okruženje i sl.). Razvijenost socijalnih kompetencija takođe je iznad prosječana *M*=3,82; p=0.000; što govori da su učeničke samoprocjene visoke. Socijalnih kompetencije smo ispitivali kod učenika školske dobi, dakle dobiveni rezultati su posljedica uticaja nastavnog rada koji možemo okarakterisati kao uspješan. Rezultati istraživanja se poklapaju sa nalazima i nekih drugih istraživanja. Fabra-Brell i Romero-Naranjo (2017), su u eksperimentalnom istraživanju na uzorku učenika drugog razreda srednje škole dokazali da se socijalne kompetencije kroz BAPNE metode mogu poboljšati. Ispitival smo i razlike između učenika s obzirom na spol. Rezultati istraživanja pokazuju da postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina u procjeni učenika o pedagoškoj klimi u školi, u odnosu na spol učenika. Nalazi Velki, Kuterovac-Jagodić i Antunović (2014) ispitivali su povezanost samoprocjene školske klime s obzirom na spol i utvrdili da ne postoje statistički značajne razlike u povezanostima samoprocjene školske klime s vanjskim kriterijima između dječaka i djevojčica.

Nalazi istraživanja o razlikama između ispitanika u procjeni socijalnih kompetencija u odnoso na spol pokazuju postojanje statistički značajne razlike među ispitanicima. Učenici ženskog spola pozitivnije procjenjuju nivo razvijenosti socijalnih komptencija. Nalazi našeg istraživanja se podudaraju sa rezultatima nekih drugih istraživanja. Dražić (2016), Magelinskaite, Kepalaitė, & Legkauskas (2014), navode da djevojčice iskazuju veću razinu razvijenosti socijlno-emocionalnih kompetencija. Istraživanje Jašarević, Jašarević & Hadžić (2016) su utvrdili da djevojčice imaju izraženije razvijene socijalne komptencije. Rezultati istraživanja o razlici između ispitanika s obzirom na uspjeh su pokazali da postoji statistički značajna razlika između ispitanika. Ispitanici se razlikuju u procjeni pedagoške klime ali i socijalnih komptencija u zavisnosti kojom ocjenom su završili predhodni razred. Veće i pozitivnije procjene su iznijeli učenic sa boljim uspjehom. Postojanje povezanosti između školske klime i uspjeha učenika utvrdio je i Knox (2011) koji ističe da školska klima utječe na uspjeh učenika. Navodi McEvoy & Welra (2000) također naglašavaju da pozitivna školska klima rezultira boljim školskim uspjehom. Povezanost pozitivne školske klime i školskog uspjeha ispitivali su i neki drugi autori i utvrdili da je pozitivna školska klima povezana s boljim školskim uspjehom i osjećajem sigurnosti i pripadnosti školi (Freiberg, 1999; Lee, & Smith, 1999; Sherblom, Marshall, & Sherblom, 2006; Whitlock, Heynen, Shuler, & Bear, 2006). Razvijenost socijalnih kompetencija i njihova povezanost sa školskim uspjehom je bila predmet i mnogih drugih istraživanja. Tako se navodi da socijalne kompetencije povećavaju vjerovatnost boljega školskog uspjeha i smanjenje rizika razvoja poremećaja u ponašanju (Ladd, 2006; Valiente et al., 2007; prema Trends, 2014).

Istraživanja (Elias & Haynes, 2008; Magelinskaite 2011) su, također, potvrdila pozitivan odnos između socijalnih komptencija i školskog uspjeha. Rezultati istraživanja Buljubašić-Kuzmanović & Botić (2012) potvrđuju rezultate našeg istraživanja. Naime, one su na uzorku učenika petih i sedmih razreda dokazale da učenici koji imaju bolji školski uspjeh imaju bolje razvijene socijalne vještine. Utjecaj školskog uspjeha na razvijenost socijalnih vještina ispitivala je i Vinaj (2014) i došla do zaključka da se učinak školskog uspjeha na socijalne vještine kao i na odgovornost i pristojnost pokazao značajnim, a post hoc analiza pokazala je da se statistički značajna razlika javila između skupine odličnih i vrlo dobrih učenika. Rezultati upućuju na to da učenici odličnog uspjeha imaju razvijenije socijalne vještine od učenika vrlo dobrog uspjeha. Razlike u razvijenosti socijalnih vještina s obzirom na školski uspjeh pokazala se i u istraživanju Pečjak i saradnici (2009). Nalazi istraživanja o povezanosti između pedagoške klime i socijalnih komptencija pokazuju da postoji povezanosti između ova dva fenomena. Rezultat do kojeg smo došli da pedagoška klima utječe na nivo razvijenosti socijalnih kompetencija; što je pedagoška klima povoljnija učenici su socijalno kompetentniji. Nalazi pokazuje da je vrijednost koeficijenta determinacije (R^2=0,206) i multiple korelacije (R=0,454) što govori da je varijansu socijalnih kompetencija moguće sa 21% pojasniti pedagoškom klimom u školi, jer njihova korelacija iznosi 0,45. Vrijednost (F=423,937, p<0,01) ukazuje da je cjelokupna regresija statistički značajna i da pedagoška klima značajno utječe na socijalne kompetencije. Vrijednost koeficijenta determinacije Beta ukazuje koliko prediktorska varijabla pedagoška klima u školi determiniše kriterijsku varijablu socijalne kompetencije. Vrijednost Beta=0,454 ukazuje da pedagoška klima determiniše socijalne kompetencije što govori da naš model objašnjava 38% varijanse socijalnih kompetencija. Ovi nalazi su statistički značajni jer je vrijednost (t=20,590; p<0,01) i oni znače da nezavisna varijabla pedagoška klima daje statistički značajan jedinstven doprinos predikciji socijalnih kompetencija. Rezultati našeg istraživanja podudaraju se sa nalazima Magelinskaite (2011) u kojem je otkriveno da su socijalne komptencije povezane sa kvalitetom odnosa učenika i nastavnika kao elementom pedagoške klime. Jasno je, što su potvrdili i rezultati našeg istraživanja, da postoji povezanost između procjene pedagoške klime učenika i razvijenosti njihovih socijalnih kompetencija. Socijalne kompetencije su važan preduvjet pozitivne pedagoške klime, a isto tako pozitivna pedagoška klima podstiče razvoj socijalnih kompetencija učenika. Pozitivna pedagoška klima preduvjet je maksimalnog razvoja svakog pojedinca obuhvaćenog odgojno-obrazovnim radom i visokih odgojno-obrazovnih ishoda. Preduvjet je ljudske sreće i radosti i stjecanja znanja u opuštenoj i relaksirajućoj atmosferi. Znajući da djeca školske dobi provode veliki dio svoga života u školi i školskom učenju, nije svejedno da li je on lagodan, relaksirajući, ili napet i ispunjen traumama i stresnim situacijama.

Učenici koji imaju razvijenije socijalne kompetencije sposobniji su učestvovati u kreiranju pozitivne pedagoške klime u školi i razredu. Između socijalnih kompetencija učenika i pedagoške klime u uvjetima nastavnog rada postoji uzročno-posljedična veza. Zalaganje odgojnih faktora za pravilnu i kvalitetnu organizaciju nastavnog rada uz osiguranje svih neophodnih preduvjeta za pozitivnu pedagošku klimu rezultira visokim odgojnim i obrazovnim ishodima. Ovo potvrđuju teorijski stavovi o razmatranom problemu, ali i rezultati do kojih smo došli našim istraživanjem.

ZAKLJUČCI

Zaključujemo da je prava i studiozna briga svih agensa socijalizacije o pravilnoj organizaciji odgojno-obrazovnog rada učenika uz osiguranje svih neophodnih preduvjeta za njegovu organizaciju i realizaciju u uvjetima pozitivne pedagoške klime, važan argument da se organizaciji odgojno-obrazovnog rada ne smije prilaziti stihijski, jer pozitivna pedagoška klima podstiče razvoj socijalnih kompetencija učenika neophodnih za njihovo nesmetano uključivanje i funkcioniranje u društvenoj zajednici u kojoj budu živjeli i radili. Socijalne kompetencije su važan društveni fenomen, značajan u životu svakoga pojedinca. Nije svejedno koliko su razvijene i koliko ih iskoristiti za lični napredak i razvoj i samopotvrđivanje. Zadatak škole i nadležnih stručnih službi je da podignu edukaciju na veći nivo, stručno usavršavanje nastavnika, kako bi ih sve jednako osposobili za rad sa učenicima u edukaciji za podsticanje i razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija učenika, odnosno da učenike osposobljavaju za kvalitetnu i kreativnu komunikaciju i interakciju u socijalnoj sredini, što mogu na različite načine, putem interaktivnog učenja, kooperativnog učenja, putem vannastavnih aktivnosti, različitih ekoloških aktivnosti itd.

LITERATURA

1. Ajanović, Dž., & Stevanović, M. (1998). *Školska pedagogija*. Sarajevo: Prosvjetni list.
2. Božin, S., Milović, S., Pašalić, A., & Schroder, B. (2011). *Svako uči na svoj način*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
3. Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
4. Bratanić, M. (1993). *Međuljudski odnosi nastavnika i učenika.* Priručnik za ravnatelje. Zagreb: Znamen.
5. Brdar, I. (1993). Što je socijalna kompetencija? *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, 13-22.
6. Buljubašić - Kuzmanović, V., & Botić, T. (2012): Odnos školskoga uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola, časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja 27*(1), 38-54.
7. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
8. Dražić, L. (2016). *Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi.* Zagreb: Educa.
9. Elias, M., & Haynes, N. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income urban elementary school children. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 474-495.
10. Enciklopedijski riječnik pedagogije (1963). Zagreb: Matica Hrvatske.
11. Fabra-Brell, E., & Romero-Naranjo, F. (2017). Body percussion: social competence between equals using the method BAPNE in Secondary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237*, 1138-1142.
12. Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
13. Hadžibulić-Nurković, H. (2011). *Interakcijsko-komunikacijski aspekt pedagoške klime u srednjoj školi.* (Doktorska disertacija). Tuzla: Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet.
14. Howe, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social-pretend play. *Developmental Psychology, 28*, 961-974.

15. Jagić, S., & Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina,3*, 29-43.
16. Jašarević, V., Jašarević, H., & Hadžić, S. (2016). Razvijenost kompetencija kod učenika osnovne škole. U I. Radžo (Ur.). Zbornik radova Prve međunarodne naučne konferencije InSSED. (str. 187-196). Travnik: Edukacijski fakultet.
17. Joksimović, S. (2004). Komunikacija u nastavi i psihosocijalna klima škole. *Pedagogija, 59*(2), 1-11
18. Knox, J. A. (2011). Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and School Climate in an Era of Accountability: A Mixed Methods Study of Two High Schools on Tennessee's High Priority List. (Doctoral disertation). Tennessee: University of Tennessee.
19. Ladd, G. W. (2006). Peer relationships and social competense during early and middle childhood. *Annul Review of Psychology, 50*, 333-359.
20. Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of social academic press. *American Educational Research Journal, 36*(4), 907-945
21. Magelinskaitė, Š. (2011). Pirmaklasių mokinių socialinio subrendimo ir adaptacijos mokykloje rodiklių sąsajos. *Pedagogika, 103*, 45-51.
22. Markuš, M. (2010). Socijalna kompetencija-jedna od ključnih kompetencija. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 151*(3-4), 432-444.
23. McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130-140.
24. Matijević, M., Bilić, V., & Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike.* Zagreb: Školska knjiga.
25. Opić, S. (2012). Neke dvojbe u primjeni faktorske analize u području istraživanja odgoja i obrazovanja (pedagogiji*). Školski vjesnik, 61*(4), 481-496.
26. Osmić, I. (2001). *Komunikacija i interakcija u nastavnom procesu: sukob ili saradnja*. Tuzla: Univerzitet u Tuzli.
27. Pečjak, S., Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Kalin, A., & Peklaj C. (2009). Students' Social Behaviour in Relation to their Academic Achievement in Primary and Secondary School: Teacher's Perspective. *Psihologijske teme, 18*(1), 55-74.
28. Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor, 49*(3), 335-358.
29. Sherblom, S., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education, 4*(1-2),19-31.
30. Suzić, N. (1995). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka „Petar Kočić".
31. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar
32. Trends, C. (2014). Family structure: indicators on children and youth. *Child Trends Data Bank*. Retreived 25th January 2020 from https://www.childt rends.org/wp-content/uploads/2015/03/59_Family_Structure.pdf
33. Velki, T., Kuterovac-Jagodić, G., & Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija, 17*(2),151-165.
34. Vinaj, A. (2014). *Odnos socijalnih vještina, depresivnih simptoma i školskog uspjeha kod srednjoškolac*a. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.
35. Whitlock, J. R., Heynen, A. J., Shuler, M. G., & Bear, M. F. (2006). Learning induces long-term potentiation in the hippocampus. *Science, 313*(5790), 1093-1097.

MOTORIČKI RAZVOJ DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

MOTOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Miloš NIKOLIĆ
Akademija tehničko-vaspitačkih strukovnih studija, Pirot, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
Jedan od osnovnih i ključnih zadataka fizičkog vaspitanja je da doprinese razvoju osnovnih motoričkih sposobnosti. Razvoj motoričkih sposobnosti ima svoju uzrasnu dinamiku i veoma je važno već u predškolskom uzrastu pokloniti dovoljno pažnje podsticanju optimalnog razvoja snage, brzine, izdržljivosti, koordinacije, fleksibilnosti, sposobnosti održavanja ravnoteže. U ovom uzrastu postavljaju se osnove razvoja motoričkih sposobnosti koje treba razvijati i održavati kroz čitav život. Izborom i primenom odgovarajućih vežbi treba ostvariti uticaje na jačanje pojedinih mišića i mišićnih grupa, što je veoma značajno kako sa stanovišta pravilnog rasta i razvoja dece tako i razvoja njihove motorike, odnosno njihovih motoričkih sposobnosti. Sve ove sposobnosti su karakteristike čoveka koje se ispoljavaju u rešavanju različitih motornih zadataka, ali treba naglasiti da su značajnim delom genetski uslovljene, odnosno nasleđene, a drugim delom njihov razvoj zavisi i na njega se može uticati kroz proces sistematskog fizičkog vaspitanja. U procesu fizičkog vaspitanja primenjuju se specifična sredstva za razvoj pojedinih motoričkih sposobnosti.

Ključne reči: motoričke sposobnosti, deca, predškoloski uzrast

ABSTRACT
One of the basic and key tasks of physical education is to contribute to the development of basic motor skills. The development of motor skills has its own age dynamics and it is very important, as early as preschool age, to pay sufficient attention to stimulating optimal development of strength, speed, endurance, coordination, flexibility, ability to maintain balance. At this age, the basics of the development of motor skills are being laid, which should be developed and maintained throughout life. The selection and implementation of appropriate exercises should have an impact on the strengthening of individual muscles and muscle groups, which is very important from the point of view of proper growth and development of children and the development of their motor skills, ie their motor skills. All these abilities are the characteristics of a person manifested in solving various motor tasks, but it should be emphasized that they are largely genetically conditioned or inherited, and in the second part their development depends and can be influenced through the process of systematic physical education. In the process of physical education, specific means for the development of particular motor skills are applied.

Key words: motor skills, children, preschool age

UVOD

Efikasnost čoveka u rešavanju određenih kretnih zadataka, odnosno izvođenje zadatih pokreta telom ili pojedinim delovima tela, jeste motorička sposobnost. Reč je zapravo, o sposobnostima čoveka da izvrši određenu, zadatu, motoričku radnju, telom ili

pojedinim delovima tela na odgovarajući način. Prilikom definisanja pojma motorička sposobnost, Zaciorski (1975) ističe da motoričke sposobnosti čine oni elementi motoričke aktivnosti koji se javljaju prilikom kretanja, a koji se mogu uočiti, izmeriti, određenim skupom mera i opisati standardnim parametrima, pa se u strukturi motoričkog prostora javljaju i određene posebno definisane komponente, kao što su brzina, snaga, koordinacija i Berković (1978) je dao dosta prihvatljivu definiciiju fizičkih sposobnosti, u kojoj se ističe da je reč o onim dimenzijama ličnosti koje su u prvom redu odgovorne za rešavanje motoričkih zadataka, odnosno da je reč o dimenzijama koje dolaze do posebnog izražaja pri rešavanju motoričkih zadataka. Te sposobnosti bi, ako polazimo od pomenute definicije, činile osnovu za svako vršenje kretnih zadataka, bilo o kojoj vrsti kretanja da je reč, pa bi zato one trebalo da budu bazičan faktor u ukupnom razvoju sportsko – tehničkih znanja i umenja, odnosno za razvoj motorike čoveka u celini. Motoričke sposobnosti su telesne aktivnosti u kojima dete deluje, i pomoću svojih mišića (motorike) i svojih čula, ostvaruje raznovrsne pokrete i obavlja različite aktivnosti. Telesnim vežbanjem se značajno može uticati na razvoj i na održavanje postignutog nivoa pojedinih motoričkih sposobnosti. Na neke sposobnosti moguće je uticati u većoj meri nego na druge, a to zavisi od stupnja urođenosti pojedine sposobnosti i od vežbanja u optimalnom životnom dobu. Na snagu se može efikasno delovati i u starijem životnom periodu, dok je uticaj vežbanja na brzinu, koordinaciju i pokretljivost bitno manji, a moguće je značajnije uticati samo u ranoj mladosti. Kod dece predškolskog uzrasta ne možemo očekivati potpuno razvijene određene motoričke sposobnosti jer deca i dalje imaju nepotpuno razvijen CNS i ostale organske sisiteme u odnosu na odrasle osobe. Nervno – mišićna i čulna sposobnost su uslov uspešnog učeščća deteta u mnogim aktivnostima. Kroz motorne aktivnosti deluje se i podstiče razvoj mišića, lokomotornog aparata u celini i doprinosi se razvoju koordinacije pokreta. Nedovoljna razvijenost raznih kretnih sposobnosti uslovljava lošu koordinaciju kretanja i čini dete manje sigurnim u sebe. Kroz usvajanje raznovrsnih motornih aktivnosti usavršavaju se opšte i specifične sposobnosti za kretanjem, podstiče se skaldan razvoj lokomotornog aparata i razvijaju psihomotorne sposobnosti kao što su brzina, snaga, izdržljivost, pokretljivost, koordinacija pokreta i dr. Motoričke sposobnosti, manje ili više, zavisno od pojedinih segmenata, vezane su za genetski faktor, odnosno nasledne osobine od roditelja i predaka, s jedne strane, kao i za bavljenjem telesnim vežbanjem, s druge strane. Upravo, u zavisnosti od ova dva faktora uticaj na razvoj pojedinih segmenata motorike može biti različit: kod nekih se mogu postići veoma visoki rezultati, dok su kod drugih uticaji u priličnoj meri ograničeni. U razvoju brzine vežbanja na primer, genetski faktor je veoma izražen i odlučujući u smislu postizanja visokih postignuća. U razvoju snage medjutim, genetski faktor nije toliko presudan u postizanju visokih rezultata kao kod brzine, jer je poznato da se sistemskim vežbanjem kod pojedinaca mogu postići visoki motorički rezultati, iako nije bilo većih dispozicionih činilaca. Sistemsko vežbanje dovodi do razvoja motoričkih sposobnosti svakako u zavisnosti od toga kako je postavljen cilj vežbanja, u kom smeru je upravljeno vežbanje, da li je reč o obimu vežbanja, intenzitetu, složenosti, odnosno koje adaptivne promene tela i organizma želimo da izvršimo. Te promene se najčešće odnose na poboljšanje motoričkih sposobnosti u celini ili pojedinih segmenata (brzine, snage i dr.) kroz sisteme odgovorne za motoriku, a zavisno od postavljenog cilja i programa vežbanja. U izboru motornih aktivnosti i

načinu njihove primene u radu sa decom predškolskog uzrasta moraju se uvažavati uzrasne osobenosti dečijeg organizma, njihovo zdravstveno stanje, nivo motoričkih i drugih sposobnosti. Osnovni princip je da se primenjuje čitavo bogatstvo i raznovrsnost motornih aktivnosti koje po svom karakteru i sadržćaju, obimu, trajanju i intenzitetu opterećenja odgovaraju motoričkim, funkcionalnim, intrelektualnim i emocijalnim karakteristikama i sposobnostima dece. U narednom tekstu izložićemo o svakom segmentu motoričkog prostora najčešće prihvaćene definicije, kao i osnovne karakteristike o brzini, snazi, koordinaciji, pokretljivosti, ravnoteži, preciznosti i izdržljivosti.

BRZINA

Brzinu možemo definisati kao sposobnost pojedinca da izvrši veći broj pokreta ili jedan jedini pokret u što kraćem vremenskom trajanju. Primenom faktorske analize došlo se do zaključka da faktor brzine upućuje na sposobnost čoveka da brzo izvodi jednostavne motoričke zadatke (Kurelić, 1975). Svi pokreti mogu se izvoditi celim telom i pojedinim delovima tela, pa kada je u pitanju brzina, možemo govoriti o brzini pokreta celog tela (opšta brzina) ili pojedinih delova tela (segmentarna brzina). Brzinu pokreta uz biomehaničke uslove, određuje brzina neuromošićne kontrakcije, koja zavisi od morfoloških i biohemijskih karakteristika mišića. Kada govorimo o svojstvu brzine najčešće se razlikuju četri pojma (brzina neuromišićne reakcije, brzina pojedinačnog pokreta, brzina repetativnih pokreta i brzina kretanja u kratkom vremenu odnosno bazična brzina). U predškolskom fizičkom vaspitanju najveći značaj ima brzina cele motorne radnje, pre svega kod prirodnih oblika kretanja, a posebno trčanja. Razvoj brzine kao fizičke komponente prisutan je od samog hoda deteta, tako da se brzina razvija pod uticajem sazrevanja i spoljašnjih faktora. Devojčice imaju manju brzinu od dečaka i ranije dostižu najveći porast brzine. Fizičke aktivnosti u kojima dominira brzina imaju kompleksno dejstvo, jer sem razvoja brzine utiču i na razvoj snage i izdržljivosti kod predškolske dece. Razvoju brzine trčanja prethodi usvajanje trčanja kao oblika kretanja kod dece. Efektivno sredstvo za razvoj brzine su sve one aktivnosti čiji sadržaji zahtevaju da se brzo ispolji kretanje. Da bi dete razvilo maksimalni tempo za svoj uzrast, treba da upražnjava razne oblike kretanja: trčanje brzim i sporim tempom, trčanje sa ubrzanjem, trčanje maksimalnim tempom na kratke staze, trčanje u paru...Na razvoj brzine kao fizičke sposobnosti može se uticati kroz sve forme rada u fizičkim aktivnostima sa decom predškolskog uzrasta. Pokretne igre kao metod rada su veoma pogodne za razvoj brzine hvatalice, takmičarske igre (Džinović-Kojić, 2002). Brzina kao motoričko svojstvo je velikim delom urođena, pa je njen razvoj dosta limitiran. Ono u čemu i postoji konsenzus je da je u velikom procentu zavisna od genetskog potencijala, odnosno da je urodjenost oko 95% tako da se treningom može uticati samo 5%. Iz tih razloga trening brzine treba raditi na vrlo ranom uzrastu, slično kao i sa ekspolozivnom snagom koja direktno utiče na ispoljavanje brzine. Zbog toga veoma važno mesto treba da nađe razvoj drugih činilaca koji direktno utiču na postizanje većih rezultata, a to su: izbor vežbi, dužina trajanja vežbanja, usavršavanje tehnike, racionalnost pokreta, eliminisanje tzv. suvišnih pokreta, formiranje specifičnih automatizma. Kada je reč o vežbama, treba se orijentisati na takav izbor vežbi koje omogućuju veću brzinu pokreta, veću

koncentraciju, brzinu reagovanja, da mogu uticati u punoj meri na razvoj tehnike, da su raznovrsne, da mogu uticati na psihološku stimulaciju i dr. Od elementarnih vežbica za razvoj brzine kod najmlađeg uzrasta mogu se koristiti, na primer: kombinovano hodanje sa trčanjem, trčanje raširenih ruku (kao avion), trčanje sa imitacijom raznih životinja (kao konjić), razna štafetna trčanja sa i bez korišćenja raznih predmeta i rekvizita (lopte, čunjevi), trčanje na određenim distancama zavisno od uzrasta do 10m uz motivaciju „ko će pre" pojedinačno ili u grupi. U metodici razvoja brzine i primene pomenutih vežbi i pokretnih igara, u svakom momentu moramo imati u vidu uzrast dece, njihove fizičke i mentalne potrebe i mogućnosti. Izbor vežbi mora biti takav da je prihvatljiv za decu, kako u smislu njihovih fizičkih mogućnosti, tako i da budu u funkciji motivacionog faktora, odnosno da decu primernim pozivom uvedemo u vežbanje, popularnim animiranjem, imitacijama i sl.

SNAGA

Snaga kao komponenta fizičke aktivnosti, mogla bi da se svede na to da je reč o sposobnosti čoveka da posredstvom mišićnog naprezanja savlada ili da se suprostavi nekom spoljašnjem otporu. Termin snaga ima veliki broj alternativnih naziva, pa se govori o: apsolutnoj, relativno opštoj, specijalnoj, dinamičkoj, statičkoj, snazi u izdržljivosti, repetativnoj. U stručnoj literaturi koja je u velikoj meri prihvaćena i od stručnjaka u praksi, već poodavno egzistira definicija koju je dao Zaciorski (1975), a koja glasi: „Snaga je složena motorička sposobnost koja sudeluje prvenstveno u onim motoričkim zadacima u kojima treba da se savlada neki otpor ili izvrši neki rad, odnosno, to je sposobnost ili svojstvo čoveka da savlada neki spoljašnji otpor pomoću mišićnog naprezanja". Razvoj snage devojčica i dečaka podjednako i ravnomerno se razvija do puberteta, da bi posle toga dečaci imali izrazit porast snage, dok devojčice umeren. Bitno je napomenuti da razvoj snage u predškolskom uzrastu i do puberteta može ići samo u pravcu razvoja relativne snage (snaga deteta u odnosu na sopstvenu težinu) i eksplozivne snage, isključujući apsolutnu snagu (zbog specijalnih anatomskih karakteristika kod rasta i razvoja). Vežbe snage dovode do zamora, zato vežbe snage traju do 15 sekundi. Za razvoj snage kao komponentne fizičke sposobnosti primenjuju se motorne aktivnosti koje iziskuju dovoljno mišićnog naprezanja. Koriste se vežbe sa otporom, koje izazivaju svi bačeni predmeti i vežbe koje izazivaju napor sopstvenog tela: skokovi, savijanje, penjanje, nošenje raznih predmeta, guranje...Veliki značaj na razvoj snage ima primena raznih sprava i rekvizita (vrećice, medicinke, penjalice, švedski sanduk, klupa, ripstol...) i broj ponovljenih vežbi (Džinović-Kojić, 2002). Polazeći od prethodnih datih definicija snage i činjenica da je reč o veoma složenoj motoričkoj aktivnosti, mogu se diferencirati tri akciona faktora snage: eksplozivna, dinamička ili repetativna i statička snaga. Eksplozivnu snagu definišemo kao sposobnost maksimalnog opterećenja najvećeg broja mišićnih jedinica u određenom vremenu, u određenom trenutku. Suština ove definicije, kao i brojnih drugih o eksplozivnoj snazi mogla bi da se iskaže i drugim rečima. Naime reč je o sposobnosti mišića da se brzo mobilišu uz angažovanje maksimalnog broja mišićnih vlakana i uz voljni napor kako bi se postigao najbolji rezultat. Ekspolozivna snaga kao motorička sposobnost u velikoj meri je vezana za dispozicije pojedinca, odnosno urođene sposobnosti, gde se taj koeficijent kreće oko 80%. Imajući u vidu visok stepen

urođenosti, na njen razvoj se može uticati, ali su rezultati u priličnoj meri ograničeni. Pri razvoju ekspolozivne snage u principu treba primenjivati vežbanja u kojima se ona može ispoljavati, pa kako smo već napomenuli, to bi kod dece predškolskog uzrasta bile vežbe poskoka, skokova, bacanja, brza trčanja u raznim elementarnim formama, kao i brojne pokretne igre koje delom sadrže i eksplozivne pokrete. Pokretne igre za razvoj eksplozivne snage koje se primenjuju su: Skoči brzo, Vuk u potoku, Skakanje u dzakovima...Repetativnu snagu pojedini autori formulišu kao dinamičku snagu (Stanković, 2004) i daju definiciju da je to „Sposobnost mišićnog tkiva koja omogućuje ponavljanje nekih jednostavnih pokreta, povezanih sa podizanjem ili pomeranjem težine tela, odnosno sposobnost repetativnog pokreta tereta ili tela sa savladavanjem otpor“. Kada govorimo o telesnom vežbanju i telesnim vežbama i konkretnom ispoljavanju repetativne snage to bi bile vežbe koje zahtevaju uzastopne kontrakcije i relaksacije aktiviranih mišića, kao što su, na primer, voženje bicikla, uzastopni čučnjevi, uztastopna ponavljanja pojedinih vežbi oblikovanja, brojne dečije i elementarne igre. Za razliku od eksplozivne snage za koju smo istakli da je uslovljena u velikoj meri genetskim faktorom, dinamička snaga nije uslovljena u značajnoj meri, jer je uslovljena sa oko 50% što znači da se u njenom razvoju sistematskim vežbanjem mogu postići vrlo visoki rezultati. U razvoju dinamičke snage kod dece predškolskog uzrasta treba primenjivati vežbe primerene njihovim fizičkim i mentalnim sposobnostima a koje se karakterišu, odnosno koje zahtevaju naizmenične kontrakcije i opuštanje mišića a koje se ponavljaju više puta. Statička snaga predstavlja sposobnost zadržavanja veće izometrijske kontrakcije mišića, pri čemu se telo održava u određenom položaju suprostavljajući se spoljašnjim silama, sili zemljine teže, spoljašnje sredine, raznih pravca, težini tela, inerciji i dr. U praksi, to bi bile motoričke aktivnosti u kojima se u najvećoj meri ispoljavaju izdržaji, određenije rečeno, reč je o vežbama koje aktiviraju mišiće, a da se pri tome ne menja njihova dužina, odnosno, njihovi pripoji za kosti se ne približavaju, niti udaljavaju. U telesnom vežbanju dece predškolskog uzrasata na usmerenim aktivnostima i drugim oblicima fizičkih aktiuvnosti, to bi bile vežbe u kojima dominira međusobna potiskivanja dece i potiskivanja raznih predmeta i sprava tzv. izdržaji, zadržavanje raznih stavova izvesno vreme, vage i sl. U metodici razvoja statičke snage najvažnije je napraviti pravilan izbor vežbi, kao i vreme trajanja primenjene vežbe da bude primereno uzrastu. Treba napomenuti da se u teoriji i praksi o razvoju statičke snage ističu kao najefikasniji: vežbanja sa maksimalnim opterećenjem, vežbanje do otkaza i izvođenje pokreta što većom brzinom. U principu kod najmlađih, vežbe statičke snage treba izbegavati, a ako se primenjuju treba da budu lakše, da sprave i rekviziti budu manji i lakši, da manje traju, da se manji broj puta ponavljaju.

KOORDINACIJA

Koordinacija je izraz međusobnog delovanja središnjeg nervnog sistema i skeletne muskulature u izvođenju motoričkog akta. Dobra koordinacija podrazumeva optimalno vremensko i prostorno delovanje ovih sistema uz minimalnu potrošnju energije. Njena osnova je u plastičnosti nervnog sistema, koji karakteriše veliki stepen adaptacije, rekonstrukcije i usavršavanja kretanja. Od stepena razvijenosti koordinacije zavisi brzina učenja novog kretanja, izbor reagovanja, način na koji će se najlakše i

najekonomičnije izvršiti postavljeni motorički zadatak. Što je veći kvalitet koordinacije, to se diskretnije, lakše i preciznije postiže cilj kretanja. Pokreti su gipkiji, ekonomičniji pa i time potrošnja energije mala. Što je motorički zadatak složeniji, značaj koordinacije je veći. Koordinacija celog tela, koordinacija oko ruku i nogu, poboljšavaju se kod dece sa uzrastom. Smatra se da nakon puberteta vežbanje manje utiče na razvoj koordinacije Pojmovi koji se pominju kod koordinacije su spretnost i okretnost. Spretnost označava kvalitet koordinacije finih motoričkih kretnji dela motoričkog sistema. Okretnost označava visoki kvalitet koordinacije čitavog tela, kretanja u prostoru. Posebne zahteve u koordinaciji predstavlja preciznost, pod kojom se podrazumeva koordinirano izvođenje nekog motoričkog zadatka sa gađanjem npr. Preciznost šutiranja lopte u gol. Utvrđeno je da je veća preciznost za smer nego za udaljenost. Koordinacija se povećava za vreme detinjstva i adolescencije postižući optimium kod oba pola do oko 17. godine. Posle osamnaeste godine rezultati različitih testova spretnosti su za 10% bolji kod žena nego kod muškaraca (Berar, 2002). S obzirom na složenost ove motoričke dimenzije, uvek je aktuelno pitanje njenog razvoja i održavanja. U prvom redu treba istaći da je koeficijent urođenosti ove sposobnosti veoma visok i da iznosi oko 0,80. To nam govori da se vežbanjem ne mogu postiući vrhunski rezultati, ali se u svakom slučaju sistemskim vežbanjem može postići značajan uspeh. Može se razviti solidna koordinacija potrebna u svakidašnjem životu i telesnim aktivnostima, a i kao baza za postizanje većih sportskih rezultata. Osnovu za uspeh treba da čini sticanje većeg fonda motoričkih navika, razvijanje sposobnosti za brze pokrete, vežbanje u nepromenljivim i nepredvidivim situacijama, primena složenijih formi kretanja i dr. Za odresle to su elementi skoro svih sportova, kao i sami sportovi, to bi, pre svega, bile elementarne i sportske igre, a svakako i svi drugi sportovi. Za razvoj koordinacije kod najmlađih, od telesnih aktivnosti treba koristiti prirodne oblike kretanja u raznim formama (hodanje, trčanje, skakanje, penjanje, kotrljanje, prevrtanje, guranje, bacanje, vučenje, gađanje i provlačenjne). Svi ovi prirodni oblici kretanja kao genetski motorni zapisi i njihove varijacije predstavljaju za decu ovog uzrasta temelj za razvoj celokupnog motoričkog, funkcionalnog, kognitivnog i konativnog prostora deteta kao i kasniju nadogradnju složenijih kretnih struktura i formiranje motoričkog obrasca. Kod dece ovog uzrasta radi se o generalnom faktoru motorike i o motoričkom ponašanju koje podrazumeva reagovanje celim telom i bićem, a ne o diferencijaciji motoričkih sposobnosti i ekonomičnosti motoričkog ponašanja koji se javljaju u kasnijem periodu (Bala, 2004).

POKRETLJIVOST

Pokretljivost tela podrazumeva mogućnost izvođenja pokreta tela i pojedinih delova tela u većim amplitudama. U skladu sa ovom konstatacijom mogli bismo dati i njenu definiciju: Pokretljivost je motorička sposobnost izvođenja pojedinih pokreta velikim amplitudama. Obim ovih pokreta u najvećoj meri je određen i limitiran, odnosno, u velikoj meri zavisi od morfološkog sklopa zglobova vežbača, odnosno od stanja njegovog anatomskog reljefa zglobova, tonusa i elastičnosti mišića, ligamenata koji okružuju zglob, što upućuje na zaključak da je ova motorička dimenzija u velikoj meri genetski uslovljena. Deca istog uzrasta mogu imati veoma različite nivoe ove fizičke sposobnosti, a da to nije rezultat vežbanja. Inače, generalno se može konstatovati da je

pokretljivost kod najmlađih veoma visoka i da ona sa godinama slabi. Sistematsko vežbanje može doprineti poboljšanju pokretljivosti i odložiti prirodni proces slabljenja ove motoričke dimenzije. U procesu vežbanja kod najmlađih ne treba insistirati na razvoju pokretljivosti jer je ona inače visoka, što ne znači da treba isključiti ta vežbanja, ali obazrivost u smislu izbora vežbi i doziranja mora biti uvek prisutna. Na sistematskoj primeni vežbi pokretljivosti ne treba insistirati kod predškolskog uzrasta, odnosno, sistematičniji rad sa ovim vežbanjem početi polaskom dece u školu. U radu sa predškolskom decom treba primenjivati jednostavnije vežbe sa davanjem zadataka da se pokreti izvode u svim ravnima. To mogu biti razne vežbe oblikovanja, razni pretkloni, otkloni, zakloni i sl. Pored pomenutih vežbi, svakako značajno mesto treba da zauzmu dečije pokretne igre kao najznačajnije sredstvo i metod u razvoju dečije motorike, kao: Brod prolazi ispod mosta, Mišolovka, Tobogan, Kavez, Igra sa obručima i dr. Optimalna pokretljivost tela i pojedinih delova tela je potrebna u svakidašnjem životu i motoričkim aktivnostima, a veći nivo fleksibilnosti je potreban u nekim sportskim granama kao uslov za postizanje većih takmičarskih rezultata, kao u akrobatici, ritmičkoj gimnastici, sportskoj gimnastici, umetničkom klizanju i dr.

RAVNOTEŽA

Ravnotežu možemo definisati u najsažetijoj formi kao sposobnost održavanja tela u jednom određenom položaju na suženim površinama i sa izdignutim težištem tela. Ona ljudima pruža orijentaciju u prostoru, kretanje, određuje pravac kretanja, održavanje pravilnog položaja tela kod različitih pokreta (Višnjić, Jovanović i Miletić, 2004). Da bi se taj položaj zadržao, potrebno je naporom nervno- mišićnih struktura neutralisati sile gravitacije i druge sile. Ona se ispoljava u svim motoričkim radnjama gde treba održati izbalansiran položaj tela uz učešće biomehaničkih potencijala pojedinca, a to su u praksi, na primer, stajanje na jednoj nozi na običnoj podlozi, stajanje na jednoj ili obema nogama na izdignutoj površini, hodanje po švedskoj klupi, vaga unapred i unazad, kao i druge situacije gde se treba suprostaviti silama gravitacije, a i drugim silama koje nastoje da promene zauzeti ravnotežni položaj. Kada govorimo o položajima ravnoteže u osnovi mogu biti statički i dinamički. Statička ravnoteža najviše zavisi od razvoja vestibularnog sistema. Statički položaj se može definisati kao sposobnost zadržavanja izabranog položaja u uslovima kada je oslonac pojedinca smanjen i najčešće izdignut od podloge. Ovi položaji mogu biti sa vizuelnom kontrolom (kada su oči otvorene) i bez vizuelne kontrole (Berar, 2002). Dinamička ravnoteža se razlikuje od statičke, jer ona najviše zavisi, u velikoj meri od koordinacije. Dakle, dinamički oblik ravnoteže označava sposobnost zadržavanja zadatog položaja u kretanju kod kojih vertikalna projekcija težišta tela pada izvan površine oslonca. Ovaj oblik ravnoteže, kao i prethodni, može se izvoditi sa i bez određenih predmeta i rekvizita, a mogu se kao balans koristiti i posebne sprave. U predškolskom uzrastu devojčice pokazuju bolje rezultate u ravnoteži, a od osme godine do poznog doba ravnoteža je bolja kod muškaraca. Koeficijent urođenosti ravnoteže je veoma visok i iznosi oko 0,90, pa je razumljivo da se do većih transformacija teže dolazi, ali se u svakoim slučaju sistematskim vežbanjem mogu postići dosta zapaženi rezultati. Razvoj ravnoteže se kod najmlađih uglavnom razvija primenom odabranih vežbi, pre svega onih koje će se izvoditi na suženim površinama, na ravnoj podlozi, na uzdignutim

površinama, zatim potiskivanju partnera sa ciljem da se izvede iz zauzetog položaja. Vežbanje na raznim spravama (ripstol, lestve...), izvođenje raznih oblika vage, kao i raznim dečijim igrama u kojima se može ispoljiti ova osobina. Pomenute i druge vežbe ravnoteže mogu se usložavati primenom raznih predmeta i rekvizita kao balansa, kao i kombinovanjem raznih oblika kretanja. U sportu se ova motorička sposobnost naročito ispoljava u sportskoj gimnastici, umetničkom klizanju, skijanju, smučarskim skokovima, hokeju i dr.

PRECIZNOST

Preciznost predstavlja motoričku sposobnost koja omogućava tačno usmerene i po intenzitetu dozirane pokrete i kretanja. Tako od nje zavisi da li će neko biti precizan prilikom aktivnosti koje sadrže ciljanja ili gađanja nekog statičnog ili pokretnog cilja. Da bi se postigli takvi pokreti, potrebna je optimalna motorička osnova, kao i fina regulacija proprioceptivnog sistema, kako bi se ukomponovali svi potrebni elementi i postigao željeni cilj. Rezultati u zadacima koji se odnose na utvrđivanje preciznosti variraju u odnosu na emocijalno stanje izvođača, uzbuđenost i brzopletost se negativno održavaju. Za postizanje dobrih rezultata u preciznosti nužna je i solidna koordinacija sa kojom je ova motorička sposobnost u tesnoj vezi. U praktičnom vežbanju najčešće se primenjuju aktivnosti gde se telo ili pojedini delovi tela usmeravaju i vode do određenog cilja ili se korišćenjem tela usmeravaju i vode do određenog cilja ili se korišćenjem tela ili delova tela predmet usmeri i dovede do cilja. Za preciznost se smatra da ima visok procenat zavisnosti u odnosu na nasledne osobine i da je njen razvoj u velikoj meri ograničen. Zato bi zadatke preciznosti trebalo postavljati deci predškolskog uzrasta u početku sa jednostavnijom formom, a kasnije sa složenijim uslovima. Kada govorimo o usmeravanju predmeta ka cilju, najčešće se ističu dva segmenta preciznosti: preciznost ciljanja i preciznost gađanja. Preciznost ciljanja je kada se usmeravanje ka cilju planira uzimajući u obzir faktore koji mogu uticati na uspeh, udaljenost cilja, karakteristike cilja. Preciznost gađanja odnosno bacanja je sposobnost da se izabranim predmetom pogodi određeni cilj. Pored ova dva segmenta aktivnosti, moguće je govoriti i o jednostavnoj preciznosti, kada se kontinuirano upravlja kretanje ka cilju uz pomoć korekcije, i složenoj preciznosti kada se pri kretanju predmeta ka cilju ne može korigovati kretanje već se prethodno proračunavaju svi parametri koji eventualno mogu uticati na ishod bacanja. Kod najmlađih se uglavnom preciznost vežba sa loptom, kao: bacanje lopte u cilj, dodavanje lopte, rušenje čunjeva loptom, primena lopte u pokretnim igrama, a i primenom drugih predmeta i rekvizita, ubadanje palice, pikado, pogađanje horizontalnih i vertikalnih ciljeva , razne pokretne igre. Za uspeh u brojnim sportovima odlučujuću ulogu ima visok nivo ove motoričke dimenzije kao na primer u košarci, odbojici, rukometu, fudbalu i dr.

IZDRŽLJIVOST

Izdržljivost je sposobnost da se određeno opterećenje podnese što je moguće duže vreme. Možemo da kažemo da je to i identična sposobnost odupiranja umoru, iz čega proizilazi, da je umor činilac koji ograničava izdržljivost. Kod telesnog vežbanja taj

zamor uglavnom posmatramo kroz komponentu fizičkog zamora a naravno prate je i drugi oblici zamora, kao što su emocijalni, senzorni i umni. Treba naglasiti da izdržljivost kao motorička sposobnost faktorskom ananlizom i drugim statističkim procedurama nije izolovana kao poseban faktor motoričkog prostora jer je utvrđeno da u najvećoj meri zavisi od urođenog sklopa telesnih i funkcionalnih osobina pojedinca. Karakteristično je za izdržljivost, s obzirom da tada vežbanja traju duže vremena, jeste veliki utošak kiseonika, pa u zavisnosti od količine utroška kiseonika vežbanja izdržljivosti mogu biti aerobnog i anaerobnog karaktera. U aerobnom režimu vežbanja utrošak kiseonika je upravo onoliki koliko zahteva dato vežbanje, dok se kod anaerobnog vežbanja javlja tzv. kiseonički dug. U toku vežbanja organizam ne može da obezbedi potrebne količine kiseonika te se javlja deficit u odnosu na potrebe, i koje organizam nakon prestanka vežbanja na određeni fiziološki način kompenzira. Vidovi izdržljivosti mogu biti i kombinacija sa ostalim fizičkim sposobnostima pa govorimo o opštoj, osnovnoj, brzinskoj i kombinovanoj izdržljivosti. Opšta izdržljivost je svojstvena kod dece predškolskog uzrasta. Prisutna je kod aktivnosti malog intenziteta, koje duže traju i uključuju više mišićnih grupa. Izdržljivost se najbolje razvija optimalnim opterećenjem u dužem trajanju, jer se uz opšti rast i razvoj povećava i nivo aerobnih sposobnosti. Za razvoj izdržljivosti najbolje je primenjivati aktivnosti čiji su sadržaji cikličnog karaktera (hodanje, trčanje, vožnja bicikla, plivanje). Takva kretanja uključuju više mišićnih grupa, ravnomerno se smenjuju naprezanje i opuštanje mišića, reguliše tempo i produžava njihovo trajanje. Razvoju izdržljivosti doprinose i sledeći oblici kretanja: skokovi preko konopca, poskakivanje u mestu, sportske vežbe kao i pokretne igre, gde se motorna dejstva ponavljaju više puta. Izdržljivost se u principu razvija dugotrajnim vežbanjem, što znači većem izlaganju naporu, pre svega, disajnog i srčano-sudovnog sistema. Imajući u vidu da su ova dva sistema kod dece predškolskog uzrasta u fazi intenzivnog razvoja, prilaz vežbanju izdržljivosti treba da bude veoma obazriv i primeren njihovim mogućnostima i naravno uz obaveznu lekarsku kontrolu. Na vežbama izdržljivosti ne treba insistirati do polaska dece u školu, odnosno 6-7. godine, mada ih treba primenjivati u lakšim formama, da manje traju, sa pauzama, odnosno kraćim odmorima.

ZAKLJUČAK

Svako dete poseduje određeni nivo motoričkih sposobnosti i nisu kod svakog deteta podjednako razvijene. Sve one su, manje ili više genetski determinisane i prema tome trenažni efekti mogu imati različiti uticaj na njihov razvoj. Tako je brzina u visokom procentu određena naslednim materijalom, dok je nasuprot njoj snaga uslovljena u manjem procentu i na nju se treningom može značajno delovati. Jedno je sigurno, bez obzira na genetski potencijal motoričke sposobnosti se neće razviti (same po sebi) ukoliko dete nema odgovarajuće stimulanse odnosno ako nije fizički aktivno. Zato je važno da dete stekne naviku za redovnim fizičkim vežbanjem i da tokom života razvije i održava bazične motoričke sposobnost. Fizičkim vaspitanjem se tako teži svestranom i skladnom razvoju deteta. Sa aspekta motoričkog statusa deteta potrebno je neprestano raditi na razvoju motoričkih sposobnosti, i to tako da se prirodni nivo motoričkih sposobnosti pojedinca podiže na sve viši nivo.

LITERATURA

1. Bala, G. (2004). Kvantitativne razlike osnovnih antropometrijskih karakteristika i motoričkih sposobnosti dečaka i devojčica u predškolskom uzrastu. *Glasnik Antropološkog društva Jugoslavije*, *39*, 219-227.
2. Berar, M. (2002). *Motoričke aktivnosti predškolskog deteta*. Kikinda: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
3. Berković, L. (1978). *Metodika nastave fizičkog vaspitanja*. Beograd: Partizan.
4. Džinović- Kojić, D. (2002). *Fizičko vaspitanje predškolskog deteta.* Beograd: CIP.
5. Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Šturm, J., Radojević, Đ., & Viskić-Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine.* Beograd: Fakultet za fizičku kulturu / FFK - Institut za naučna istraživanja
6. Stanković, V. (2004). *Osnove primenjene kineziologije*. Leposavić: Fakultet za fizičku kulturu.
7. Višnjić, D. Jovanović, A., & Miletić, K. (2004). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
8. Zaciorski, M. V. (1975). *Fizička svojstva sportista*. Beograd: NIP Partizan.

POVEZIVANJE MUZIČKOG OBRAZOVANJA I DJEČJEG ŠKOLSKOG USPJEHA

THE CONNECTION BETWEEN LEARNING MUSIC AND SUCCESS AT SCHOOL OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Barbara KOPAČIN
Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, Koper, Slovenija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Rezultati istraživanja sa područja muzičke psihologije pokazuju da su rano učenje muzike i aktivno uključivanje u muzičke aktivnosti važni, jer se tijekom predškolskog i školskog razdoblja spontano razvijaju glazbene, opće osobine ličnosti (sposobnost percepcije, usredotočena pažnja, motoričke sposobnosti, jezična komunikacija, društveno ponašanje i znanje), estetski, moralni, fizički i intelektualni razvoj djece. Željeli smo provjeriti da li je bavljenje muzikom povezano sa učenikovim uspjehom kod školskih predmeta. U našoj studiji je učestvovao nasumično odabran uzorak od 177 učenika iz devetih razreda, iz šest osnovnih škola na Primorskom. Upitnikom su prikupljeni podaci o njihovim glazbenim aktivnostima, glazbenom obrazovanju ili sudjelovanju u glazbenim aktivnostima, podaci o uspješnosti iz pojedinih predmeta (slovenski jezik, strani jezik, matematika, tjelesni odgoj) u četvrtom, petom, šestom, sedmom i osmom razredu devetogodišnje osnovne škole. Rezultati istraživanja pokazuju povezanost između učenja muzike i aktivnog sudjelovanja u glazbenim aktivnostima sa školskih uspjehom u četvrtom, petom, šestom, sedmom i osmom razredu osnovnih škola na Primorskom.

Ključne riječi: školski uspjeh, uspjeh iz jezika, uspjeh iz matematike, uspjeh iz tjelesnog odgoja, uspjeh iz stranog jezika

ABSTRACT
The research in the area of music psychology shows that the early learning of music (in the pre-school and school period) is important because it spontaneously develops musical and general personality characteristics (such as the ability of perception, directed attention, motor skills, verbal communication, social behavior and knowledge) as well as the child's aesthetic, moral, physical and intellectual development. We wanted to investigate if the engagement in musical activities is related to learning performance in school. This paper presents a study of 177 year nine pupils (14 years old) from six different primary schools in the region of Primorska. The questionnaires gathered the data about musical activities within family environment, musical education or the engagement in musical activities, the data about the success in specific subjects (physical education, Slovene language, foreign language, mathematics) in year four, five, six, seven and eighth. The results of the research clearly show the correlation between learning music, the engagement in musical activities and success at school for year four, five, six, seven and eighth in primary schools in the region of Primorska.

Key words: success at school, success at gym, success at Slovene language, success at foreign language, success at mathematics

Svaki čovjek po prirodi teži znanju.
(Aristotel)

ŠKOLSKI USPJEH

Definicija školskog uspjeha nije tako jednostavna, posebno ako smo svjesni njene dvodimenzionalnosti. Prva je objektivna – odnosi se na ocjene učenika i pokazuje njegov stepen prilagođenosti školskom radu. Druga dimenzija je subjektivna, a pritom je riječ o vlastitim stajalištima i gledanju na svoj uspjeh odnosno neuspjeh, kao i stajališta drugih (roditelja, vršnjaka, nastavnika). Ako roditelji očekuju djetetov niži školski uspjeh, ni dijete ga neće shvaćati kao neuspjeh i obrnuto: neće svaki učenik shvaćati odličan uspjeh kao da se on podrazumijeva (Kobal, 2000). Pojam „rezultati (postignuća) učenja", kako ga u svom radu obrađuje Juriševič (2006), znači rezultate procesa učenja odnosno školski uspjeh ili znanje izraženo školskom ocjenom (brojem, procentom, opisnom ocjenom) ili učenikov rezultat na ispitu znanja. Dijete, koje dobije pozitivnu informaciju o svom radu izraženu dobrom ocjenom, više cijeni sebe i bit će spremno i dalje marljivo raditi, jer ima dokaz da je sposobno. Takvo dijete, koje o sebi ima dobro mišljenje, cijelo vrijeme je znatiželjno, rado uči i veselo je, kada se susretne s novim izazovom. Upravo suprotno se ponaša dijete, koje o sebi ima loše mišljenje. Entuzijazam za učenje brzo prolazi i nije motivisano za dalji rad. Ne čini mu se, da se isplati ulagati trud u rad koji ne obavlja uspješno. Nakon te neaktivnosti dolazi sljedeći loš rezultat, što donosi još veću sumnju u vlastite sposobnosti (Zurc, 2008). Rezultati dosadašnjih istraživanja (Campbell, 2004; Čebulc, 2009; Denac, 2002; Habe, 2006; Günther, 1998; Sicherl-Kafol, 2001; Slosar, 2002) pokazuju, da je učenje muzike povezano sa cjelokupnim razvojem djeteta.

Osnovni cilj našeg istraživanja je utvrditi veze između učenja muzike ili učestvovanja u muzičkim aktivnostima, opšteg uspjeha na nastavi i uspjeha u određenim predmetima (slovenački jezik, matematika, sport, strani jezik). U tu svrhu smo na uzorku populacije devetoškolaca prikupili podatke o njihovom pohađanju muzičke škole, pjevanju u horu, učestvovanju u plesnim grupama, sviranju u instrumentalnim grupama i uspjehu u nastavi.

Kod sastavljanja hipoteza istraživanja oslonili smo se na svoja teoretska predviđanja, rezultate drugih istraživanja i vlastita iskustva.

Hipoteza 1: Učenici, koji su tokom školovanja aktivni u oblastima povezanima s muzikom (ples, sviranje u instrumentalnoj grupi, formalno muzičko obrazovanje, pjevanje u horu), u prosjeku su uspješniji u slovenačkom jeziku, matematici, stranom jeziku i sportu u četvrtom, petom, šestom, sedmom i osmom razredu devetogodišnje škole u poređenju, s onima, koji ne učestvuju ni u jednoj od navedenih oblasti.

Hipoteza 2: Učenici, koji aktivno učestvuju u horu u prosjeku su uspješniji u slovenačkom jeziku, matematici, stranom jeziku i sportu u četvrtom, petom, šestom, sedmom i osmom razredu devetogodišnje škole, u poređenju s onima, koji se ne bave aktivno pjevanjem u horu.

Hipoteza 3: Učenici, koji se formalno muzički obrazuju u prosjeku su uspješniji u slovenačkom jeziku, matematici, stranom jeziku i sportu u četvrtom, petom, šestom, sedmom i osmom razredu devetogodišnje škole u poređenju, s onima, koji ne stiču formalno muzičko obrazovanje.

Hipoteza 4: Učenici, koji se godinama aktivno bave muzikom u prosjeku su uspješniji u slovenačkom jeziku, matematici, stranom jeziku i sportu u četvrtom, petom, šestom, sedmom i osmom razredu devetogodišnje škole u poređenju, s onima, koji se muzikom bave kraće vrijeme.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorkom smo obuhvatili sto sedamdeset i sedam devetoškolaca iz nasumično izabranih šest osnovnih škola u Primorskoj regiji (Republika Slovenija). U istraživanje je uključeno 177 ispitanika, 97 (55,1%) djevojčica i 79 (44,9%) dječaka.

Ispitanike smo podijelili smo u dvije grupe zavisno od toga, da li su se tokom svog školovanja bavili i muzikom (ples, učenje instrumenta, pjevanje u horu ili učestvovanje u instrumentalnoj grupi) ili ne. 57,6% (102) devetoškolaca ne bavi se muzikom, dok se muzikom bavi 75, odnosno 42,4% ispitanika. Samo 29,9% devetoškolaca redovno prati muziku. 20,9% anketiranih je odgovorilo, da jako vole muziku i da s prijateljima često zapjevaju neku pjesmu. 7,9% devetoškolaca muziku sluša samo kada su tužni, a samo ponekad muziku sluša ili nešto zapjeva 28,8% ispitanika. Muziku nikada ne sluša i nikada ne pjeva čak 11,3%, odnosno 20 anketiranih. Polovina onih, koji se bave muzikom, uči svirati neki instrument kod privatnog učitelja ili u muzičkoj školi. 57,3% pjeva u horu, a ostali sviraju u instrumentalnoj grupi ili u orkestru, plešu, a jedan čak i piše vlastite kompozicije. Među onima koji se aktivno bave muzikom, svi se njome prosječno bave na 1,37 različitih načina (najmanje 1 i najviše 3). Udio od 20,9% cjelokupnog uzorka formalno se muzički obrazuje. Iznenađujuće mnogo, ako uporedimo podatke navedene na web stranici statističkog ureda Republike Slovenije (2009). Na početku školske godine 2007/08. u osnovnu muzičku školu i plesno obrazovanje uključeno je 23.929 djece i mladih, od toga 19.186 osnovnoškolaca, što predstavlja otprilike 10,3% osnovnoškolske populacije. Broj djece, koja se uključuju u osnovno muzičko obrazovanje, inače se iz godine u godinu povećava. Na primjer, u školskoj godini 2002/03 u muzičke škole bilo je upisano nešto manje od 22.000 djece, a u školskoj godini 2007./08. već skoro 24.000 (to je 10,9% više nego u školskoj godini 2002./03.). Većina djece, koja pohađaju muzičku školu, u nju se uključuje u drugom i trećem razredu devetogodišnje osnovne škole (64,8%). Čak 17, odnosno 45,9% muzičku školu pohađa već šest godina. Od onih koji se formalno muzički obrazuju, u muzičkoj školi 8,1% anketiranih je završilo sedam odnosno osam razreda. 8% je onih, koji nastavljaju formalno muzičko obrazovanje.

Mjerni instrumenti

Potrebne podatke o devetoškolcima prikupili smo pomoću anketnog upitnika za učenike.

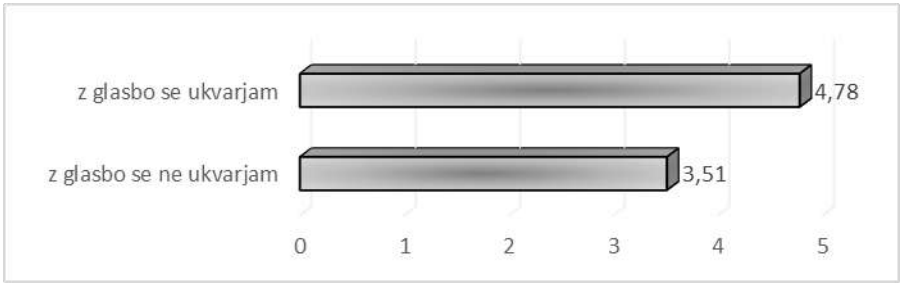
Metode obrade podataka

Statistički smo obradili sve prikupljene podatke i protumačili rezultate.

REZULTATI I DISKUSIJA

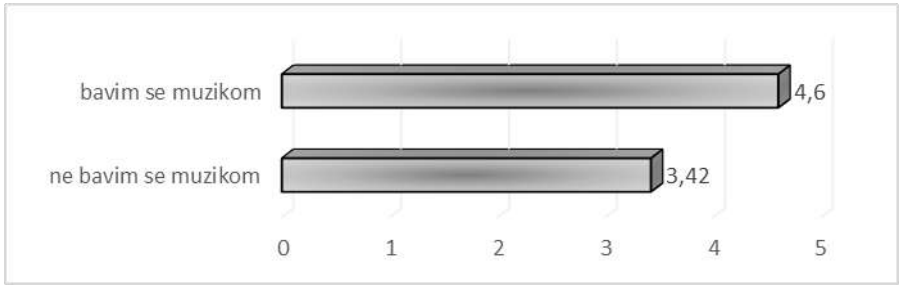
Muzička aktivnost i školski uspjeh

Istraživanje je pokazalo, da devetoškolci, koji se bave muzikom, imaju u prosjeku za 1,27 ocjene viši opšti uspjeh. Najveću razliku prosječne ocjene su devetoškolci, koji se bave muzikom ostvarili u matematici. Njihova prosječna ocjena je za 1,46 ocjene viša, nego kod ispitanika koji se u svoje slobodno vrijeme ne bave nijednom muzičkom aktivnošću. Poređenje školskog uspjeha između te dvije grupe učenika prikazano je i na Grafikonima od 1. do 5.



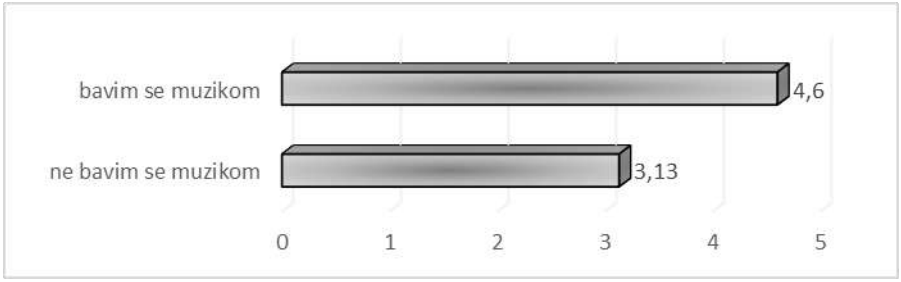
Grafikon 1. Prikaz prosječne ocjene opšteg školskog uspjeha
Figure 1. Presentation of the average grade of general school success

Iz Grafikona 1. je vidljivo, koliko višu prosječnu ocjenu opšteg obrazovnog uspjeha su postigli devetoškolci, koji se bave muzikom u poređenju s onima, koji se u slobodno vrijeme ne bave muzičkim aktivnostima.



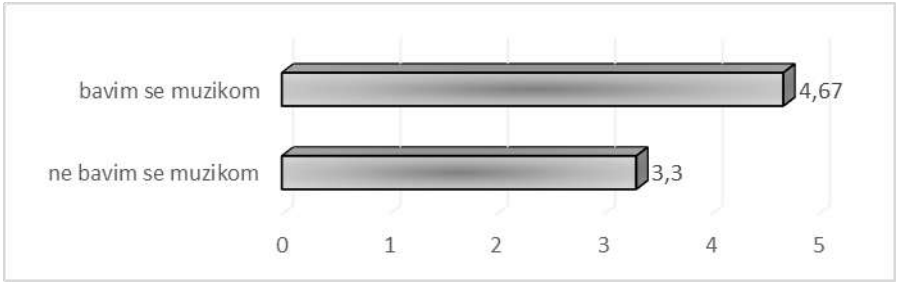
Grafikon 2. Prikaz prosječne ocjene iz slovenačkog jezika
Figure 2. Overview of the average grade in the Slovenian language

Iz Grafikona 2. je vidljivo, koliko višu prosječnu ocjenu iz slovenačkog jezika su postigli devetoškolci, koji se bave muzikom u poređenju s onima, koji se ne bave muzičkim aktivnostima u slobodno vrijeme.



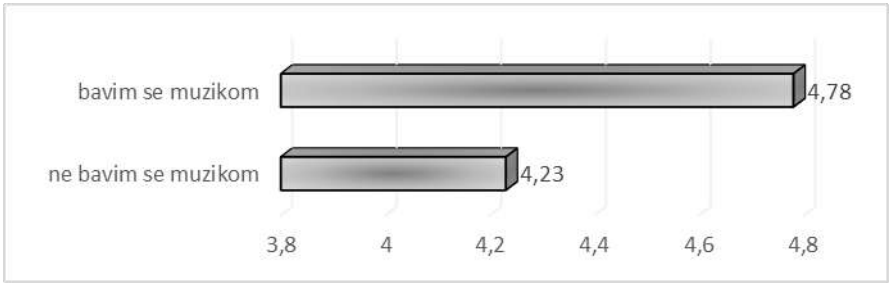
Grafikon 3. Prikaz prosječne ocjene iz matematike
Figure 3. Display of average grade in mathematics

Iz Grafikona 3. je vidljivo, koliko višu prosječnu ocjenu iz matematike su postigli devetoškolci, koji se bave muzikom u poređenju s onima, koji se ne bave muzičkim aktivnostima u slobodno vrijeme.



Grafikon 4. Prikaz prosječne ocjene iz stranog jezika
Figure 4. Display of the average grade from a foreign language

Iz Grafikona 4. je vidljivo, koliko višu prosječnu ocjenu iz stranog jezika su postigli devetoškolci, koji se bave muzikom u poređenju s onima, koji se ne bave muzičkim aktivnostima u slobodno vrijeme.



Grafikon 5. Prikaz prosječne ocjene iz sporta
Graph 5. Display of the average grade from sports

Iz Grafikona 5. je vidljivo, koliko višu prosječnu ocjenu iz sporta su postigli devetoškolci, koji se bave muzikom u poređenju s onima koji se ne bave muzičkim aktivnostima u slobodno vrijeme.

Poređenje grupe učenika, koji su aktivni u muzičkoj oblasti i grupe učenika, koji u muzičkoj oblasti nisu aktivni pomoću diskriminantne analize

Na osnovu Wilkinsove Lambda statistike uz zanemariv stepen rizika (stepen važnosti je 0,000) možemo, da odbacimo nultu pretpostavku o jednakosti prosječnih vrijednosti (poređenje svih prosjeka istovremeno) između dvije grupe učenika, odnosno donesemo zaključak, da uspjeh zavisi od aktivnosti u muzičkoj oblasti. Vrijednost Wilksove Lambde 0,293 pokazuje da je aktivnost u muzičkoj oblasti 70,7% doprinijela diskriminisanju grupa, odnosno da 29,3% ispitanih pokazalaca uspjeha nije doprinijelo objašnjavanju razlika između grupa. Koeficijenti korelacije između vrijednosti diskriminantne funkcije muzičke aktivnosti i vrijednosti diskriminantnih varijabli označavaju diskriminantnu snagu varijable. Kreću se od 0,3019 (sport) do 0,804 (opšti uspjeh), što znači da sve zavisne varijable doprinose razlici među grupama. Grupe najviše diskriminiše opšti uspjeh (0,804). Slabiju snagu diskriminisanja ima uspjeh u sportu (0,319). Na osnovu ocijenjenih vrijednosti strukturnih koeficijenata diskriminantne funkcije to bi mogli nazvati funkcijom obrazovnih sposobnosti. Istraživanje je pokazalo, da s obzirom na klasifikaciju rezultata diskriminantne analize sigurno možemo da tvrdimo, da među grupama učenika postoje značajne razlike u uspješnosti. Grupe se u prosjeku razlikuju u 94,9% navedenih karakteristika (naime, 6,9% učenika koji nisu aktivni u muzičkoj oblasti prekoračilo je intersekcionu liniju udesno, a 2,7% grupe koji su u muzičkoj oblasti aktivni ulijevo). To znači, da među učenicima, koji u muzičkoj oblasti nisu aktivni, postoje veće individualne razlike s obzirom na uspjeh nego kod učenika, koji su u muzičkoj oblasti aktivni.

Rezultati diskriminantne analize potvrđuju važne razlike u školskom uspjehu među učenicima koji jesu, odnosno nisu aktivni u mozičkoj oblasti i pokazuju pozitivnu vezu između bavljenja muzikom i školskog uspjeha. U skladu s tim, dakle, možemo da **potvrdimo Hipotezu 1**, u kojoj smo pretpostavili da su učenici koji su tokom školovanja aktivni u oblastima povezanima s muzikom (ples, sviranje u instrumentalnoj grupi, formalno muzičko obrazovanje, pjevanje u horu) u prosjeku uspješniji u slovenačkom jeziku, matematici, stranom jeziku i sportu u četvrtom, petom, šestom, sedmom i osmom razredu devetogodišnje škole u poređenju s onima, koji ne učestvuju ni u jednoj od navedenih oblasti.

Pjevanje u horu i školski uspjeh

Budući da je utjecaj opšte aktivnosti u muzičkoj oblasti već proučen, analiza utjecaja učestvovanja u horu ograničena je samo na učenike, koji su na bilo koji način aktivni u muzičkoj oblasti. Tako ćemo uporediti muzički aktivne učenike, koji pjevaju u horu i muzički aktivne učenike, koji ne učestvuju u toj aktivnosti. Naime, takva analiza ima smisla, ako želimo proučiti utjecaj pjevanja u horu na varijable, koje se istražuju, osim već utvrđenog važnog utjecaja bavljenja muzikom. Naime, želimo utvrditi, da li je pjevanje u horu važniji faktor školskog uspjeha učenika u poređenju sa drugim oblicima bavljenja muzikom (sviranje instrumenta, ples...). Istraživanje je na osnovu poređenja prosječnog uspjeha devetoškolaca, koji pjevaju u horu sa prosječnim uspjehom devetoškolaca, koji ne pjevaju u horu, pokazalo, da je kod onih prvih prosječan uspjeh, kako opšti, tako i uspjeh u drugim posmatranim predmetima, čak nešto niži. Inače se učenici, koji su muzički aktivni i pjevaju, odnosno ne pjevaju u horu, suštinski razlikuju samo po opštem uspjehu, dok u školskom uspjehu u pojedinim

predmetima između obje grupe učenika nema značajnih razlika.

Poređenje grupe muzički aktivnih učenika, koji pjevaju u horu i grupe muzički aktivnih učenika, koji ne pjevaju u horu pomoću diskriminantne analize

Na osnovu Wilkinsove Lambda statistike uz dovoljno nizak stepen rizika (stepen važnosti je 0,405) nije moguće odbaciti nultu pretpostavku o jednakosti prosječnih vrijednosti (poređenje svih prosjeka istovremeno) između dvije grupe učenika, odnosno nije moguće donijeti zaključak, da uspjeh učenika, aktivnih u muzičkoj oblasti, zavisi od njihovog učestvovanja u horu. Na osnovu Wilkinsove Lambda statistike, dakle, nije moguće potvrditi statistički važne razlike u posmatranim varijablama između grupe muzički aktivnih učenika, koji učestvuju u horu, odnosno onih, koji ne učestvuju u horu. Vrijednost Wilksove Lambde 0,901 pokazuje, da aktivnost u muzičkoj oblasti doprinosi samo 9,9% diskriminiranju grupa, odnosno da 90,1% ispitanih indikatora uspjeha nije doprinijelo objašnjavanju razlika između grupa. Na osnovu vrijednosti kanonskog korelacijskog koeficijenta (0,314) vidljiva je veoma slaba povezanost uspjeha muzički aktivnih učenika te njihovog učestvovanja u horu. Zbog navedenih nalaza dalja analiza diskriminantne funkcije hora nema smisla.

Prikazani rezultati diskriminantne analize u skladu su s parcijalnim poređenjima školskog uspjeha između grupe muzički aktivnih učenika koji pjevaju, odnosno ne pjevaju u horu, koja nije pokazala važne razlike između obje grupe učenika. U skladu s navedenim nalazima **ne može se potvrditi 2. hipoteza**, kojom smo pretpostavili, da su učenici, koji aktivno učestvuju u horu, u prosjeku uspješniji u slovenačkom jeziku, matematici, stranom jeziku i sportu u četvrtom, petom, šestom, sedmom i osmom razredu devetogodišnje škole u poređenju s onima, koji se ne bave aktivno pjevanjem u horu.

Pohađanje muzičke škole i školski uspjeh

Slično, kao kod analize utjecaja učestvovanja u horu, analizu pohađanja muzičke škole ima smisla ograničiti samo na učenike, koji su na neki način aktivni u muzičkoj oblasti. Uporedićemo muzički aktivne učenike, koji pohađaju muzičku školu i muzički aktivne učenike, koji je ne pohađaju. Takva analiza, naime pokazuje, da li je pohađanje muzičke škole važniji faktor školskog uspjeha učenika u poređenju sa drugim oblicima bavljenja muzikom (sviranje instrumenta, ples...). Istraživanje je pokazalo, da su devetoškolci, koji pohađaju muzičku školu, postigli prosječnu ocjenu opšteg školskog uspjeha od 4,92, a oni koji ne pohađaju muzičku školu, ali su na neki drugi način ipak muzički aktivni, 4,64. Najveća razlika u prosječnoj ocjeni je u matematici, gdje su oni, koji idu u muzičku školu, ostvarili prosječnu ocjenu 4,78, a oni koji ne pohađaju muzičku školu, ali su ipak muzički aktivni, 4,42. Najmanja razlika u prosječnoj ocjeni je u sportskom vaspitanju. Budući da se varijance u oba poređena uzorka značajno razlikuju u svim slučajevima (stepen važnosti Levenovih testova jednakosti varijanci $\leq$ 0,05), test razlike između aritmetičkih sredina izveden je na osnovu prilagođene verzije t-testa. Na osnovu prikazanih rezultata, istraživanje je pokazalo, da je prosječan uspjeh, tako opšti, kao i kod svih posmatranih predmeta, kod muzički aktivnih devetoškolaca, koji se formalno muzički obrazuju, viši. Razlike su značajne kod stepena rizika $\alpha\leq$ 0,05 (jednostrani stepen važnosti = stepen važnosti/2). To se ne odnosi na sport jer je stepen važnosti viši od 0,05 (0,075).

Poređenje grupe učenika aktivnih u muzičkoj oblast, koji pohađaju muzičku školu i grupe muzički aktivnih učenika, koji ne pohađaju muzičku školu pomoću diskriminantne analize

Stepen važnosti Wilkinsove Lambda statistike je upravo na granici, koja još omogućava uslovno odbacivanje nulte pretpostavke o jednakosti prosječnih vrijednosti (poređenje svih prosjeka istovremeno) između dvije grupe učenika, odnosno uz stepen važnosti od 0,056 donosimo zaključak, da uspjeh učenika aktivnih u muzičkoj oblasti zavisi od njihovog pohađanja muzičke škole, pri čemu treba upozoriti, da razlike između muzički aktivnih učenika, koji pohađaju ili ne pohađaju muzičku školu, nisu tako važne kao razlike između muzički aktivnih i neaktivnih učenika. Vrijednost Wilksove Lambde 0,820 pokazuje, da pohađanje muzičke škole doprinosi 18% diskriminisanju grupa, odnosno, da 82% ispitanih indikatora uspjeha nije doprinijelo objašnjavanju razlika među grupama. Na osnovi vrijednosti kanonskog korelacijskog koeficijenta (0,424) vidljiva je veoma slaba povezanost uspjeha muzički aktivnih učenika i njihovog pohađanja muzičke škole. Koeficijenti varijabli kreću se od 0,450 (sport) do 0,913 (opšti uspjeh). Grupe najviše diskriminira opšti uspjeh (0,913), a najmanje uspjeh u sportskom vaspitanju (0,450). Na osnovu ocijenjenih strukturnih koeficijenata diskriminantne funkcije to bi i u ovom slučaju mogli nazvati funkcija obrazovne sposobnosti. Istraživanje je pokazalo, da se grupe u prosjeku razlikuju u 65,3% navedenih karakteristika (naime, 47,4% učenika koji ne pohađaju muzičku školu prekoračilo je intersekcionu liniju udesno, a 21,6% grupe koja pohađa muzičku školu, ulijevo). To znači, da su među učenicima, koji pohađaju muzičku školu s obzirom na uspjeh, veće individualne razlike nego kod učenika, koji ne pohađaju muzičku školu. Na osnovu prikazanih rezultata diskriminantne analize možemo da **potvrdimo 3. hipotezu**, kojom smo pretpostavili, da su učenici, koji se formalno muzički obrazuju, u prosjeku uspješniji u slovenačkom jeziku, matematici, stranom jeziku i sportu u četvrtom, petom, šestom, sedmom i osmom razredu devetogodišnje škole u poređenju s onima, koji ne stiču formalno muzičko obrazovanje. Osim svojstava ličnosti, koje se kod djeteta oblikuju prilikom rada u grupama, formalno muzičko obrazovanje djeci pruža još nekoliko svojstava, koja stiču prilikom učenja sviranja instrumenta (koncentracija, radne navike, red i disciplina), a nesumnjivo i doprinose boljem opštem uspjehu u nastavi. Razmislite samo, koliku koncentraciju ima dijete, koje uči svirati neki instrument. Kada dijete svira klavir, mora čitati dva reda nota istovremeno i to uvijek po jedan ili dva takta unaprijed, a ne onaj koji trenutno svira.

Vrijeme aktivnog muzičkog obrazovanja i školski uspjeh

Slično, kao kod analize utjecaja učestvovanja u horu, analizu vremena aktivnog muzičkog obrazovanja ima smisla ograničiti samo na učenike, koji su na neki način aktivni u muzičkoj oblasti. Uporedićemo muzički aktivne učenike, koji su duže vrijeme muzički aktivni i inače muzički aktivne učenike, koji se muzikom bave kraće vrijeme.

Takva analiza, naime, pokazuje, da li je duže vrijeme aktivnog muzičkog obrazovanja važniji faktor školskog uspjeha u poređenju s kraćim vremenskim rasponom aktivnog muzičkog obrazovanja (sviranje instrumenta, ples...). Distribucija učenika, koji se aktivno bave muzikom prema ocjenama opšteg uspjeha, odnosno izabranih predmeta, veoma je asimetrična ulijevo. Učenici, koji su aktivni u muzičkoj oblasti, naime

prosječno ostvaruju viši školski uspjeh, a udio muzički aktivnih učenika ocijenjenih nižim ocjenama veoma je nizak. Zbog neispunjenja pretpostavke normalne distribucije proučavanih jedinica prema vrijednostima analiziranih varijabli za analizu veze vremena aktivnog bavljenja muzikom i školskog uspjeha izračunat, je Spearmanov rang koeficijent korelacije. Kod stepena važnosti $\alpha \leq 0{,}05$ možemo potvrditi povezanost vremena aktivnog bavljenja muzikom i opšteg uspjeha (Spearmanov rang koeficient korelacije iznosi 0,358) i uspjeha u većini izabranih predmeta, uz izuzetak uspjeha u slovenačkom jeziku (Spearmanov rang koeficijent korelacije je 0,160), kod kog ta povezanost nije važna. Inače je na osnovu ocijenjenih Spearmanovih rang koeficijenata korelacije vidljivo, da je povezanost između vremena bavljenja muzikom i školskog uspjeha veoma niska. **4. hipotezu**, kojom smo pretpostavili, da su učenici, koji se godinama aktivno bave muzikom, u prosjeku uspješniji u slovenačkom jeziku, matematici, stranom jeziku i sportskom vaspitanju u četvrtom, petom, šestom, sedmom i osmom razredu devetogodišnje škole u poređenju s onima, koji se muzikom bave kraće vrijeme, možemo u principu da **potvrdimo**, pri čemu treba još jednom naglasiti, da je povezanost između vremena bavljenja muzikom i školskim uspjehom veoma niska.

ZAKLJUČAK

Istraživanje je pokazalo, da je bavljenje muzičkim aktivnostima značajno povezano s *opštim obrazovnim uspjehom i uspjehom u pojedinim predmetima*. Rezultati su pokazali, da je prosjek školskog uspjeha djece, koja se bave muzikom, za 1,27 ocjene viši u poređenju s onima, koji se ne bave muzikom. Različite muzičke aktivnosti, naime, istovremeno zahtijevaju više različitih misaonih operacija. Na primjer, kod učenja pjesme dijete mora, da zapamti tekst, ritam i melodiju, što utječe na razvoj sposobnosti pamćenja i razvoj logičnog razmišljanja. Danas sve više učenika ima probleme s pažnjom. Usmjerena pažnja i koncentracija važne su kod svih aktivnosti. Muzičke aktivnosti značajno utječu na veću sposobnost koncentracije, jer dijete tokom njih mora da bude istovremeno usmjereno na nekoliko misaonih i fizičkih aktivnosti, na primjer, kada svira u grupi, mora koncentrisano da sluša i predviđa, a istovremeno mora da obraća pažnju i na druge izvođače. Iz navedenog možemo zaključiti, da muzika značajno utječe na razvoj usmjerene pažnje, što posredno utječe i na uspjeh u nastavi. To dokazuju i rezultati našeg istraživanja u vezi s uspješnošću u različitim školskim predmetima.

Pjevanje *u horu* samo je minimalno povezano s opštim obrazovnim uspjehom. Razlika u prosječnoj ocjeni opšteg obrazovnog uspjeha je samo 0,1 ocjene. Kod pojedinih školskih predmeta između obje grupe učenika nema značajnih razlika.

Rezultati poređenja prosječnog uspjeha među učenicima, koji se *formalno muzički obrazuju* i onima, koji nisu uključeni u formalno muzičko obrazovanje, pokazali su, da su kod devetoškolaca, koji pohađaju muzičku školu, prosječan uspjeh, kao i uspjeh u svim posmatranim predmetima, viši.

Istraživanje je pokazalo i vezu između *trajanja aktivnog muzičkog obrazovanja* i prosječnih ocjena opšteg obrazovnog uspjeha i uspjeha u pojedinim školskim predmetima. Učenici, koji su se duže vrijeme muzički obrazovali, u prosjeku su uspješniji u poređenju s onima, koji su se formalno muzički obrazovali kraće vrijeme.

Zbog značajnog utjecaja, koje muzika ima na cjelokupni razvoj i školski uspjeh djeteta, važan je kvalitet muzičkog vaspitanja. Na kvalitet muzičkog vaspitanja najviše utječe nastavnik.

Iz rezultata istraživanja utvrdili smo, da rani pozitivni utjecaji bavljenja muzikom trajno djeluju na dijete. Na primjer, rad sa školskim horom uspješan i vaspitno je samo kada je muzičko vaspitanje po odjeljenjima postavljeno na odgovarajući kvalitativni nivo, jer se kultura pjevanja iz razrednog pjevanja prenosi i unapređuje u školskom horskom pjevanju i ponovo se vraća u razred, kada djeca koja idu na hor svojim glasovima doprinose boljoj realizaciji obrazovnih ciljeva u svom razredu. Sve se vrti u začaranom krugu, jer je upravo nestanak školskog pjevanja po našim školama (barem u onim osnovnim školama u kojima sam sama radila), sigurno jedan od uzroka statusa muzičkog vaspitanja u školskom kurikulumu i obrnuto. Kod svega toga nikako ne smijemo da zaboravimo nastavnika, koji predaje muzičko vaspitanje. Za animaciju različitih aktivnosti u nastavi djece prije puberteta i u pubertetu nastavnik mora da bude dobar muzičar i dobar pedagog. Zato bi trebalo posvetiti veliku brigu obrazovanju i vaspitanju odgovarajućih nastavnika i vaspitača predškolske djece.

Muzičko vaspitanje u osnovnoj školi bi stoga moralo bar djelimično da zamijeni utjecaj muzičkih interesnih aktivnosti na dijete. Muzičko-pedagoška praksa i nalazi istraživanja (Slosar, 1995) upozoravaju, da su među razrednim nastavnicima važne razlike u muzičkim sposobnostima, vještinama, kreativnosti i znanju, dakle u svim onim muzičkim karakteristikama, koje su važne za uspjeh muzičkog vaspitanja. Rezultati istraživanja koje je proveo Slosar 1995. godine na uzorku od 245 razrednih nastavnika s višim i visokim stručnim obrazovanjem potvrđuju, da uzroke za to možemo da tražimo prvenstveno u porodičnom okruženju, u nejednakovrijednom muzičkom vaspitanju tokom opšteg obrazovanja i u stepenu stručnog obrazovanja.

U srednjim školama više nema obaveznog muzičkog opšteg obrazovanja. Tako na nastavnikov muzički razvoj, osim porodičnog okruženja, utječu prvenstveno izvanškolske muzičke aktivnosti kao što su pohađanje muzičke škole, pjevanje u horu ili učestvovanje u plesnoj grupi. Rezultati navedenog istraživanja pokazala su, da je utjecaj pojedine muzičke aktivnosti na muzički razvoj različito jak i da prvenstveno zavisi od uzrasta učenika, ciljeva aktivnosti i trajanja aktivnog učešća u njoj. Za muzičko obrazovanje budućih razrednih nastavnika veoma je važna spoznaja, da se u periodu studijskih godina osnovne muzičke sposobnosti nastavnika samo malo razvijaju, a produbljavaju se samo kvalitet i količina njihovih muzičkih znanja, koja su stekli tokom opšteg obrazovanja. Upravo zbog toga bi u srednjoj školi za buduće nastavnike moralo da bude organizovano muzičko vaspitanje, koje bi im omogućilo muzički razvoj, koji zahtijeva nastava muzike.

Rezultati našeg istraživanja pokazali su, da se muzikom bavilo skoro 42,4% anketiranih, a formalno muzičko obrazovanje steklo je samo 20,9% anketiranih, što je nešto više od podatka za cjelokupnu populaciju, koji iznosi samo 10,3%. Efekt muzike na osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou veoma je snažan. Međutim, budući da se relativno mali udio osnovnošolske populacije uključuje u formalno muzičko obrazovanje, nastavnici, koji predaju na razrednom nivou, morali bi bar djelimično da nadoknade utjecaj formalnog muzičkog učenja na cjelokupni razvoj djece. Upravo zato bi morali zaključke istraživanja, da uzmu u obzir kod primanja studenata u odsjek za razrednu nastavu, da bi se obezbijedila homogenija populacija nastavnika i u muzičkoj

oblasti. Razredni nastavnici morali bi imati razvijene muzičke sposobnosti, vještine i znanja, kao i muzički sistem vrednovanja do stepena na kojem bi bili sposobni, da stručno vode muzičke aktivnosti na razrednom nivou osnovne škole primjenom onih oblika i metoda rada, koje bi učenicima omogućavali maksimalan muzički razvoj u skladu s nastavnim planovima i gradivima za muzičko vaspitanje. Taj temeljni cilj je muzičkim obrazovanjem samo tokom studija za to zanimanje neostvariv. Ostvario bi se samo sistematičnim i stalnim muzičkim vaspitanjem razrednih nastavnika za predmet tokom cijelog osnovnog i srednjeg školovanja. Učenici koji žele da nastave školovanje na Pedagoškom fakultetu, morali bi u srednjoj školi da imaju mogućnost izbora muzičkog vaspitanja, kao izbornog predmeta i iz tog predmeta i polagati maturu. Time se razlika između razrednih nastavnika u pogledu muzičkih karakteristika ne bi potpuno uravnotežila, ali bi se značajno smanjila, utvrđuje Slosar (1995), što bi bez sumnje utjecalo na pozitivne efekte muzike na razvoj dječje ličnosti.

LITERATURA

1. Campbell, D. (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 u Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
3. Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za školstvo.
4. Günther Bastian, H. (1998). Vpliv intenzivne glasbene vzgoje na razvoj otrok. *Glasba v šoli,* 3-4.
5. Habe, K. (2006). Vpliv Mozartove glasbe na umske sposobnosti. *Delo, 48*(27), 23.
6. Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani.
7. Sicherl-Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
8. Slosar, M. (1995). Glasbeno-strokovna pripravljenost razrednih učiteljev. *Glasba v šoli*, *1*(1), 14-18.
9. Slosar, M. (2002). Pomen glasbene vzgoje in vloga nacionalnih preizkusov znanja pri tem. *Vzgoja in izobraževanje, 33*(2), 78-81.
10. Zurc, J. (2008). *Biti najboljši. Pomen gibalne aktivnosti na otrokov razvoj in šolsko uspešnost.* Radovljica: Didakta.

TEMA II
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

PROFESIONALNA OSPOSOBLJENOST STUDENATA PEDAGOGIJE I PEDAGOGA U ŠKOLAMA

PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGY STUDENTS AND PEDAGOGUES IN SCHOOLS

Sanja ŽIVANOVIĆ, Ranka PERUĆICA, Olivera KALAJDŽIĆ, Bojana VUKOVIĆ
Univerzitet Istočno Sarajevo, Medicinski fakultet Foča, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Školski pedagog je stručni saradnik sa polivalentnim funkcijama i ulogama. Područja rada školskog pedagoga su složena, kompleksna i mnogobrojna te sa sobom nose veliku odgovornost i zahtijevaju profesionalnu osposobljenost kako bi se uspješno odgovorilo na poslove koji su u domenu rada pedagoga. Cilj istraživanja je ispitati stavove studenata pedagogije i pedagoga u školama o profesionalnoj osposobljenosti tokom studija, a osnovni zadatak je ispitati razliku između stavova studenata pedagogije i zaposlenih pedagoga o profesionalnoj osposobljenosti koju su stekli tokom studija. Istraživanje je obuhvatilo 32 pedagoga zaposlena u osnovnim školama na području Republike Srpske i 36 studenata pedagogije druge, treće i četvrte godine Filozofskog fakulteta Pale. Testiranjem razlike među artimetičkim sredinama, došlo se do pokazatelja da postoji statistički značajna razlika u svim područjima rada, osim saradnje sa roditeljima (p=0,274), odnosno pedagozi koji su već zaposleni procjenjuju da su bolje osposobljeni u toku studiranja. S obzirom da su područja rada školskog pedagoga neiscrpna i kompleksna, neophodno je permanentno usavršavanje i osposobljavanje, jer se to direktno može dovesti u vezu sa kvalitetom života djece školskog uzrasta, ali i sa kvalitetom i ugledom cjelokupne vaspitno-obrazovne ustanove kakva je škola.

Ključne riječi: školski pedagog, profesionalna osposobljenost, područja rada

ABSTRACT
The school pedagogue is an expert associate with polyvalent functions and roles. The areas of work of the school pedagogue are complex, complex and numerous, and they carry a great deal of responsibility and require professional competence in order to successfully respond to jobs that are in the field of work of the pedagogue. The aim of the research is to examine the attitudes of pedagogy students and employed pedagogues about professional competence during their studies, and the mail task is to examine the difference between the attitudes of pedagogy students and employed pedagogues on professional competencies that they have acquired during their studies. The study included 32 pedagogues employed in primary schools in the Republic of Srpska and 36 pedagogy students of the second, third and fourth year of the Faculty of Philosophy in Pale. Testing the differences between the arithmetic mean, there was an indicator that there is a statistically significant difference in all areas of work, except for cooperation with parents (p=0,274), that is, pedagogues who have already been employed estimated that they were better trained during their studies. Since the areas of work of the school pedagogue are inexhaustible and complex, continuous training and training is necessary, as this can be directly linked to the quality of life of school-age children, but also to the quality and reputation of the whole educational institution such ass school.

Key words: school educator, professional competence, areas of work

UVOD

Školu kao vaspitno-obrazovnu instituciju, nemoguće je zamisliti bez pedagoga, kao stručnog saradnika koji zajedno sa ostalim saradnicima čini stručnu službu škole. U današnjoj školi, pedagog ima polivalentne uloge praćene širenjem pedagoških saznanja i sve više se pozicioniraju kao nosioci vaspitno-obrazovnog rada u školi. Od pedagoga se očekuje da odgovori na uloge savjetodavca, inovatora, kreatora, organizatora, evaluatora, konsultanta, istraživača, dijagnostičara, te mnoge druge uloge koje zahtjeva savremena škola. Iako ima vlastiti okvir rada, to ne isključuje timsko djelovanje u okviru ustanove kakva je škola, jer se upravo jedino timskim djelovanjem postižu kvalitetni rezultati što implicira posjedovanje kompetencija za saradnju i timski duh. Složenost profesionalnih uloga pedagoga vidljiva je u zakonskoj regulativi i programskoj regulativi kroz definisanje zadataka u različitim područjima rada, a pedagozi su u školi jedinke bez istog profila kolega (Popović & Anđelković, 2017). Školski pedagog obavljajući svoje profesionalne zadatke i mnogobrojne uloge nailazi na veliki broj izazova u svom radu kao što su razvijanje individualnosti učenika, organizacija života i rada učenika, stvaranje prepoznatljivog identiteta škole, osmišljavanje kvalitetnih oblika stručnog usavršavanja učitelja/nastavnika, vaspitne strategije unapređivanja i dr. (Jovanović, 2014). Svi izazovi i zadaci koji se pred njega postavljaju u okviru su pojedinih područja rada školskog pedagoga što predstavlja jednu integrisanu međuzavisnu mrežu poslova. Ukoliko pedagog nije osposobljen za rad sa učenicima, nastavnicima, roditeljima, ukoliko nije inovator i organizator, ne može ni stvoriti prepoznatljiv identitet škole niti unaprijediti rad cjelokupne vaspitno-obrazovne ustanove. Pedagog u cjelini pokriva vaspitno-obrazovnu strukturu škole i ne gubi se u prostranstvu aktivnosti već odgovara na njih širokim poljem djelovanja, a zadatak univerzitetskog obrazovanja je da pripremi buduće pedagoge za pedagoško djelovanje (Maksimović & Osmanović, 2013). Od profesionalne osposobljenosti pedagoga zavisi kvalitet života djece u vaspitno-obrazovnoj ustanovi, kao i kvalitet cjelokupne vaspitno obrazovne ustanove. Za sve uloge profesionalne osposobljenosti budući pedagozi se osposobljavaju tokom studija kroz polivalentne aktivnosti. Fakultetsko obrazovanje bi trebalo da osposobi studenta (budućeg pedagoga) da pristupi poslu na profesionalan i stručan način kao i da dolaskom na radno mjesto bude osposobljen da obavlja svoj posao. Međutim, zbog dinamike promjene u društvu nameće se usavršavanje u struci kao uslov bez kojeg se ne može ovladati potrebnim kompetencijama (Turk & Ledić, 2013). Uvažavanje stručnih saradnika pedagoga zahtjeva kvalitetnu pripremu za zanimanje, profesionalna znanja i iskustva, te samo stručni saradnik koji posjeduje integrisanu mrežu kompetencija unapređuje svoj rad, refleksivno razmišlja i napreduje u profesiji (Maksimović, Petrović, & Osmanović, 2015). U radu ne suprostavljamo područja rada školskog pedagoga i kompetencije školskog pedagoga, iz razloga što, primjera radi u okviru osposobljenosti za područje rada saradnje sa roditeljima pedagog mora da posjeduje i personalne i stručne i akcijske i razvojne kompetencije, odnosno područja rada i kompetencije se najvećim dijelom poklapaju.

Cilj istraživanja je bio ispitati stavove studenata pedagogije i pedagoga u školama o profesionalnoj osposobljenosti koju su stekli tokom studija. Osnovni zadatak proizilazi

iz postavljenog cilja istraživanja, odnosno željeli smo doći do pokazatelja da li postoje razlike između stavova studenata pedagogije i već zaposlenih pedagoga o profesionalnoj osposobljenosti koju su stekli tokom studija. U radu smo krenuli od pretpostavke da takve razlike postoje, o čemu će biti više riječi u diskusiji i analizi rezultata.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja ima dva dijela. Prvi čine tridesetšest studenata pedagogije i to druge, treće i četvrte godine osnovnih studija Filozofskog fakulteta Pale, dok drugi dio čine tridesetdva pedagoga osnovnih škola zaposlena u opštinama na području Republike Srpske. Uzorak ima karakteristike prigodnog i namjernog uzorka. Studenti su instrument popunjavali na fakultetu, na početku ili na kraju redovnih predavanja ili časova vježbi, dok je istraživački rad za drugi dio uzorka bio prilagođen mogućnostima, putem pošte, e mail-a ili direktnom posjetom školi.

Mjerni instrument

U radu smo koristili dvije metode istraživanja. Metodu teorijske analize koristili smo kroz razradu teorijske osnove i metodu empirijskog neeksperimentalnog istraživanja (servej metod) za terensko istraživanje. Korištena je tehnika skaliranja, a od instrumenata skala stavova na kojoj je izvršena operacionalizacija područja rada školskog pedagoga i to: 1) planiranje, programiranje i vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada (PPIVVOR); 2) unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse (UVOR); 3) rad sa učenicima (RSU); 4) saradnja sa roditeljima (SSR); 5) istraživanje vaspitno-obrazovne prakse (IVOP); 6) vođenje dokumentacije i priprema za rad (VDIPZR); 7) rad u stručnim organima, saradnja sa drugim institucijama, društvenom sredinom i stručno usavršavanje (RUSOSSI). Ponuđeni odgovori na Likertovoj petostepenoj skali odnose na procjenu opisanih ajtema intenziteta procjene: nikako, neznatno, da djelimično, da znatno, da potpuno. Instrument je konstriusan za potrebe istraživanja, a nakon toga provjerena i pouzdanost skalera pomoću Alfa-Kronbahovog koeficijenta (ppivvor-0,91; uvor-0,90; rsu-0,89; ssr-0,92; ivop-0,93; vdipzr-0,95; rusossi-0,95), stoga je opravdana njegova primjena i korištenje u svrhe naučnog istraživanja i zaključivanja.

Metode obrade podataka

Statistička obrada podataka vršena je u SPSS-programu, a u skladu sa postavljenim ciljem istraživanja za statističku obradu dobijenih podataka korišten je t-test.

REZULTATI I DISKUSIJA

U radu smo krenuli od pretpostavke da postoje razlike u procjenama studenata pedagogije i pedagoga u školama o profesionalnoj osposobljenosti koju su stekli tokom studija. Radi terminoloških razgraničenja neophodno je naglasiti da pod profesionalnom osposobljenosću podrazumijevamo „[...] skup poslova i radnih zadataka koje svojim znanjem, vještinama i sposobnostima obavlja osposobljen

pojedinac, odnosno sposobnost prenošenja i prilagođavanja teorijskog znanja u praktične poslove i zadatke“ (Živanović, 2019, str. 102). U radu se ne suprostavljaju područja rada školskog pedagoga s jedne strane i kompetencije školskog pedagoga sa druge strane. Nakon istraživanja na opisanom uzorku može se utvrditi niz činjenica o razlikama u procjeni studenata i već zaposlenih pedagoga.

Tabela 1. Rezultati procjene studenata i pedagoga prema područjima rada
Table 1. Results of assessment of students and pedagogues by field of work

Područje saradnje		**N**	**AS**	**SD**	**t**	**df**	**p**
PPIVVOR	pedagog	32	15,16	5,194	2,567	66	0,013
	student	36	12,25	4,129			
UVOR	pedagog	32	18,22	4,449	3,248	66	0,002
	student	36	14,67	4,548			
RSU	pedagog	32	17,13	4,682	3,564	66	0,001
	student	36	13,64	3,339			
SSR	pedagog	32	14,78	5,034	1,104	66	0,274
	student	36	13,67	3,180			
IVOP	pedagog	32	15,94	5,111	2,384	66	0,020
	student	36	13,58	2,832			
VDIPZR	pedagog	32	17,78	6,303	4,300	66	0,000
	student	36	12,47	3,676			
RUSOSSI	pedagog	32	14,69	6,066	2,692	66	0,009
	student	36	11,50	3,493			

*Planiranje, programiranje i vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada (PPIVVOR); *Unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada (UVOR); *Rad sa učenicima (RSU); *Saradnja sa roditeljima (SSR); *Istraživanje vaspitno-obrazovne prakse (IVOP); *Vođenje dokumentacije i priprema za rad (VDIPZR); *Rad u stručnim organima, saradnja sa drugim institucijama, društvenom sredinom i stručno usavršavanje (RUSOSSI)

Iz priložene Tabele 1. možemo da konstatujemo da postoje razlike u procjenama studenata i pedagoga u školama o profesionalnoj osposobljenosti koju su stekli tokom studija. U radu smo krenuli od te pretpostavke, što dalje implicira da je ona prihvaćena. U svim područjima rada, osim saradnje sa roditeljima (p=0,274), postoji statistički značajna razlika. Postavlja se pitanje da li je školovanje bilo efikasnije u nekom prethodnom periodu, da li su se studenti prethodnih generacija koji su sada već u praksi, bolje i kvalitetnije osposobljavali za ovaj poziv (što otvara jedno novo istraživačko pitanje), ili je praksa učinila svoje i izjednačila moguće deficite kompetencija? Autori Maksimović i Osmanović (2013) smatraju da dominacija teorijskog obrazovanja i osposobljavanja a zanemarivanje praktičnog osposobljavanja doživljava sve oštrije kritike. Međutim, u ovom konkretnom slučaju, nije za očekivati da studenti koji su uključeni u uzorak isključivo znaju sve i da budu profesionalno osposobljeni do krajnjih granica mogućnosti. Student sa fakulteta izlazi osposobljen u smislu da ima „kartu“ za obavljanje određenih poslova i zadataka u opisu radnog mjesta, ali kako je permanentno usavršavanje osnovni zahtjev uspješnosti, statistički značajna razlika između studenata i već zaposlenih pedagoga može biti posljedica radnog iskustava. Tačnije, pedagozi koji procjenjuju da su bolje osposobljeni u toku studija, svoja znanja svakodnevno provjeravaju i usavršavaju u praksi, što daje dublji uvid i refleksiju sopstvene profesionalne osposobljenosti, ali sa druge strane student,

budući pedagog mora potvrditi svoje djelovanje teoretičara u akciji. Analizom dosadašnjih istraživanja došli smo do podataka da neke studije pokazuju da su studenti upoznati sa područjima rada pedagoga ali da to nije dovoljno da budu sigurni u svoju profesionalnu osposobljenost, kao i da studenti veće prosječne ocjene iskazuju pozitivnije stavove prema profesionalnoj osposobljenosti (Maksimović & Osmanović, 2013). Istraživanja koja govore o razlici u procjenama procjena studenata pedagogije i pedagoga nema, ali ćemo u okviru diskusije dovesti u vezu sva istraživanja koja su predmetno i metodološki srodna problemu.

Pojedini autori smatraju da su diplomski radovi studenta značajan pokazatelj kvaliteta pripreme za buduću profesiju, jer u završnom radu maksimalno iskazuju i dokazuju svoje kvalitete i znanja, pa je cilj jednog istraživanja bio utvrditi koliko su tematski okvir, sadržaj i struktura diplomskih radova studenata usklađeni sa područjima rada školskog pedagoga. Rezultati su pokazali da se trećina diplomiranih studenta opredjeljuje za završni rad u domenu rada školskog pedagoga, odnosno školske pedagogije i didaktike (Kopas-Vukašinović & Maksimović, 2011). Predmetno ovo istraživanje je u vezi sa našim. Teme najvećeg broja radova ukazuju na unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada, a interesovanje studenata za empirijska istraživanja (63,05%) su duplo veća (za razliku od teorijskih - 36,95%), što je pokazatelj osposobljenost za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse kao područja rada. Važan segment rada i obrazovanja budućih pedagoga je saradnja sa roditeljima, te u tom kontektu analizirajući nastavne planove i programe Bolonjskog procesa došlo se do pokazatelja da postoji nedostatak nastavnih predmeta vezanih za partnerstvo roditelja i stručnjaka, što navodi na implicitan zaključak da budući pedagozi u toku svog školovanja nisu stekli bitne kompetencije za ovo područje rada (Maleš, Stričević, & Ljubetić, 2010). Ove rezultate možemo dovesti u vezu sa rezultatima našeg istraživanja koji se nalaze na dva suprotna pola. Našim istraživanjem studenti pedagogije kao što je i prikazano u Tabeli 1, procjenjuju da su osposobljeni za rad sa roditeljima i ovu problematiku za razliku od svih ostalih područja rada koja se nalaze u kategoriji našeg istraživanja. Takođe, istraživajući procjene školskih pedagoga u kojim područjima rada su najkompetentniji, pojedini autori su došli do pokazatelja da su školski pedagozi najbolji u radu sa učenicima gdje su i najposvećeniji, dok pokazuju potrebu za usavršavanjem u području rada saradnje sa roditeljima, odnosno implicitno rezultati pokazuju da u toku studija nisu dovoljno osposobljeni za ovo područje rada (Popović & Anđelković, 2017), pa bismo mogli ostaviti otvoreno pitanje usavršavanja za rad sa roditeljima. Rezultati procjene kompetencija za rad školskog pedagoga iz perspektive studenata, stavljaju osposobljenost za rad sa roditeljima na četvrto mjesto u rang listu kompetencija (Turk & Ledić, 2013), što još jednom ukazuje na značaj ovog područja rada. Kada je riječ o istraživanju vaspitno-obrazovne prakse kao području rada stručnog saradnika pedagoga, razlika je statistički značajna ($p=0,020$), odnosno pedagozi koji su već zaposleni u školama procjenjuju da su bolje osposobljeni za ovo područje rada. Uzimajući u obzir godine radnog staža i mjesto završenog studija, istraživački nalazi upućuju na kvalitet profesionalne osposobljenosti za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse i dosljednost različitih univerziteta za ovo područje rada (Živanović, 2019).

ZAKLJUČAK

Što je školski pedagog bolje osposobljen za pojedina područja to će kvalitet cjelokupne ustanove biti bolji, i obrnuto. Osposobljen stručni saradnik, upoznat sa radnim zadacima i obavezama koje se od njega očekuju, pružice kvalitetniji rad učenicima, kvalitetniju saradnju i podršku sa nastavnicima i roditeljima, opovrgnuće ili potvrditi mnoga istraživačka pitanja,planiraće i vrednovati rad ustanove ali i svoj rad, te biti inovator i dio stručnog tima koji unapređuje cjelokupan rad ustanove. Potvrđujući našu pretpostavku od koje smo krenuli, otvorili smo jedno novo istraživačko pitanje a to je: da li bolonjski proces rezultira boljom ili lošijom osposobljenošću studenata? Takođe se slažemo i sa konstatacijom da je uslov profesionalizma u radu permanentno usavršavanje. Samosvjesna aktivnost nije slučajno jedan od faktora uspjeha, što svakako utiče na studente, buduće pedagoge da svoja znanja i sposobnosti kao dvije ključne odrednice obrazovanja konstantno nadograđuju. Školski pedagog pokriva složenu vaspitno-obrazovnu strukturu škole, te svojim radom daje pečat istoj. Promjene u školskoj praksi i promjene u funkcionisanju školskog sistema, moraju rezultirati promjenama u osposobljavanju studenata kako se ne bi javio jaz. Istraživački nalazi upućuju na činjenicu da jedino u području rada sa roditeljima nema statistički značajne razlike između pedagoga u školama i studenata pedagogije. Odgovor na istraživačke rezultate možda leži u činjenici da ovo područje rada sa roditeljima, oblike rada i uopšte savjetodavni rad sa roditeljima možda pruža najbolje uslove za praktične vježbe simulacije i osposobljavanja. Praksa školskog pedagoga je svakako neiscrpan „izvor“ istraživačkih pitanja koja šire entuzijazam istraživača, te se nadamo da ćemo, kao što i treba, ovim radom otvoriti niz istraživačkih ideja i odgovora.

LITERATURA

1. Jovanović, M. (2014). Izazovi profesije pedagog. U N. Matović, V. Spasenović & R. Antonijević (Ur.), Zbornik radova „Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju“ (str. 44-49). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
2. Kopas-Vukašinović, E., & Maksimović, J. (2011). Diplomski radovi studenata pedagogije i njihove profesionalne kompetencije. *Nastava i vaspitanje, 60*(4), 688-702.
3. Maleš, D., Stričević, I., & Ljubetić, M. (2010). Osposobljavanje budućih pedagoga za rad sa roditeljima. *Život i škola, 24*(2), 35-44.
4. Maksimović, J., Petrović, J., & Osmanović, J. (2015). Profesionalne kompetencije budućih pedagoga. *Istraživanja u pedagogiji*, 1, 50-63.
5. Maksimović, J., & Osmanović, J. (2013). Priprema studenta pedagogije za buduću profesiju. *Radovi filozofskog fakulteta, 15*(2), 147-160.
6. Popović, D., & Anđelković, A. (2017). Školski pedagozi o područjima rada pedagoga – praksa, teorija i zakonska regulativa. U M. Turk (Ur.), Zbornik radova „Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga“ (str. 292-308). Rijeka: Filozofski fakultet.
7. Turk, M., & Ledić, J. (2013). Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *Pedagogijska istraživanja, 10*(2), 187-199.
8. Živanović, S. (2019). Procjene pedagoga o profesionalnoj osposobljenosti za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse. *Naša škola, 1*, 95-108. DOI:10.7251/NSK1901095Ž

THE IMPACT OF CONTEMPORARY MEDIA ON CHILDREN AND YOUTH- IMPLICATIONS FOR THE FORMAL AND INFORMAL ACQUISITION OF MEDIA COMPETENCE

UTJECAJ SUVREMENIH MEDIJA NA DJECU I MLADE - IMPLIKACIJE ZA FORMALNO I NEFORMALNO STJECANJE MEDIJSKE KOMPETENCIJE

Anita ZOVKO[1], Vanda ŠAJER[2]
[1]University of Rijeka, Faculty of humanities and social sciences, Rijeka, Croatia
[2]Slavonski Brod, Croatia

Professional paper

ABSTRACT
This article examines the implications for the formal and informal acquisition of media competencies with a focus on school-aged children. The importance of gaining media competence is emphasized in regards to the opportunities, either with institutional support or through the informal channels. The first part of the paper describes the impact of mass media on the generations that grew up using modern technology. With the help of media perceptions, the propaganda industry aims to influence the perceptual, moral and affective development of the young people. Here are also listed the recent research on exposure of children and youth to the media. The second part of the paper critically examines the different means where different types of media influence the cognitive processes in students' school and out-of-the-school environment. Listed are the features of traditional and seemingly linear media versus the modern and interactive displays conveyed by the digital technologies. Accordingly, the psychological and sociological paradigm of the media audience are contrasted, where the student is referred to as a passive recipient of information in a transmission teaching style, while the transactional learning model portrays the student as competent to construct his/her own learning process, or to analyze it himself/herself. Emphasized are the implications for the acquisition of media competence, where students could be assisted by teachers and parents, either institutionally or informally. It is concluded that the implementation of the critical thinking in the concept of media competence can reduce the adverse impact of the contemporary media on young people. Media competence can be developed successfully both formally and informally. It is also necessary to institutionalize the media education in schools and to educate both teachers and students, as well as the parents.

Key words: media influence, media competence, transactional didactics, informal learning, media socialization

APSTRAKT
Ovaj članak razmatra implikacije za formalno i neformalno stjecanje medijskih kompetencija s fokusom na djecu školskog uzrasta. Naglašava se važnost stjecanja medijske kompetencije u odnosu na mogućnosti, bilo uz institucionalnu podršku ili neformalnim putem. U prvom djelu je opisan utjecaj masovnih medija na generacije koje su stasale koristeći suvremenu tehnologiju. Propagandna industrija medijskim predodžbama nastoji utjecati na perceptivni, vrijednosni i afektivni razvoj mladih. Tu su navedena recentna istraživanja o izloženosti djece i mladih medijima. Drugi dio rada kritički razmatra načine na koji različite vrste medija utječu na

spoznajne procese u školskom i izvanškolskom okruženju učenika. Navedene su karakteristike tradicionalnih i naizgled linearnih medija nasuprot modernim interaktivnim prikazima prenesenim digitalnim tehnologijama. U skladu s tim suprotstavljene su psihološka i sociološka paradigma medijske publike, gdje učenik kao pasivni primatelj informacija u transmisijskom stilu poučavanja biva označen kao pasivan primatelj medijskih poruka, dok transakcijski model učenja prikazuje učenika kao kompetentnog da sam izgradi svoj proces učenja, odnosno da sam analizira medijske poruke. Naglašene su implikacije za stjecanje medijske kompetencije, u čemu učenicima mogu pomoći nastavnici i roditelji, bilo institucionalnim putem ili neformalno. Zaključeno je da se implementacijom kritičkog mišljenja u konceptu medijske kompetencije može umanjiti nepovoljan utjecaj suvremenih medija na mlade. Medijsku kompetenciju je moguće uspješno razvijati formalnim i neformalnim putem. Nužno je institucionalizirati medijski odgoj u škole te medijski obrazovati nastavnike i učenike, ali i roditelje.

Ključne riječi: utjecaj medija, medijska kompetencija, transakcijska didaktika, neformalno učenje, medijska socijalizacija

INTRODUCTION

The expansion of technology in the second half of the 20th century, and especially social networks in the last decade, as well as the availability of broadband internet have enabled new generations to grow up with the availability of different devices and a rich selection of media content. That means, they grew up in the environment of images, sounds, interactive screens of cell phones, computers and television sets, spending more time with new media than in school, thus becoming students of a parallel digital school (Matijević, 2011; Košir, 2002). According to comprehensive research findings young people in Europe spend: 10,000 hours playing video games; more than 10,000 hours of mobile phone talk; more than 20,000 hours in front of the television; they see more than 500,000 advertising messages; exchanges of more than 200,000 e-mails; at best, they also spend 5,000 hours reading books, all that summary before they even graduate (Arsenijević, Bulatović, & Bulatović, 2011, pp. 3). As such, children who are used to the interactive environment and the world in the palm of their hand have naturally become technologically competent and are therefore referred to as digital natives (Prensky, 2001), which however does not mean that they are able to interpret media messages that are mostly manipulative. A great deal of research has been conducted so far on the impact of different types of media on children and young people, and it can be safely stated that the media influence children's cognitive, emotional and moral development. Livazović (2009) points out the three main effects of exposure to negative media content: learning unwanted behaviors and adopting wrong values, desensitization, ie reduced levels of sensitivity to portrayals of media violence, and fear of the environment. The media, of course, also have a positive impact, such as acquiring knowledge of scientific and cultural heritage, informing and acquiring various skills, etc. ... In today's youth life, media are the primary agent of socialization while omnipotently outstripping the school and family (Baacke, 2013; Bauer, 2007; McLuhan, 2008). Furthermore, it is important to consider how is it possible to acquire media competences in order to realize successful media socialization. Media competence in media pedagogy consists of technological competence, communication competence (which in the learning environment becomes

the communicational-didactic competence) and critical-analytical competence (Bauer, 2007; Simons, Meeus, & T'sas, 2017). Media influences need to be considered in the lives of children and young people in the context of a school and mass media environment in today's digital environment.

INFLUENCE OF CONTEMPORARY MEDIA ON CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

Children's picture books feature clear scenes, vibrant colors, and a simple display of characters. The stories and sentences are short and simple. This leads us to the conclusion that picture books are didactically adapted to the level appropriate for the child's psychological development (Laniado & Pietra 2005). Also, observational studies have shown that children easily conclude when some information given in a picture book or a book is not true, or when a story is made up (Košir, Zgrabljić, & Ranfl, 1999). This is because the restfulness of traditional written media gives them time to reflect, a moment to think whether what they have heard, read and seen is applicable in reality. On the other hand, unlike books and picture books, television bombards biologically and psychologically immature children's senses with vibrant colors, rapidly changing frames, and dramatically changing sounds (Baacke, 2013; Laniado & Pietra, 2005). When immersed in such representations, children do not have the time to pause and re-examine what is presented to them (as they do when they read), nor to process emotions, which negatively affects emotional and moral development. Thus, research has shown that young children exposed to long-term television viewing at the age of three later show greater tendencies of aggression and are desensitized (Manganello & Taylor, 2009). Children who get into the habit of watching television and who are exposed to an endless online space later develop multitasking habits. Namely, because of the availability and almost unlimited choice of a large amount of content, they lose the possibility of deep reflection and reevaluation of the content (Baacke, 2013; Košir, 2002; Miliša, 2012). They develop lower concentration and shorter attention span, which in turn leads to a poorer adaptation to the teaching process, which by its nature requires continuity and a gradual transition from one teaching material to another. Also, manufacturers also strive to make children addicted to commercials through compelling and cheerful motifs, all in order to form an ideal consumer by the age of ten, who will maintain the patterns of consumerism in adulthood (Košir, Zgrabljić, & Ranfl, 1999; Potter, 2008; Miliša & Zloković, 2008). Children and young people who spend more time using the media show less empathy, which is later transmitted into adulthood (Baacke, 2013). But & McLuhan (2008) emphasizes that today's perceptual apparatus has been altered and that children experience reality differently. They are immersed in the so-called *comprehensive momentum* and are thus deeply embedded in the content shown to them. He believes that, compared to traditional face-to-face classes, television represents the school of Maria Montessori because it is the only one that provides such involvement of students. He believes that television, as a ‘cool’ media, offers children the opportunity to participate more deeply in what is being shown because students subconsciously supplement audiovisual transmission with their own emotions and associations. Judging by this, it is necessary to consider the educational potential of contemporary

audiovisual media in teaching. The long-term consequences of exposure to the media are yet difficult to identify and we can hardly pinpoint at their specific source (Livazović, 2009; Potter, 2008). Very often are these consequences actual manifestations of the different and parallel media influences that the child has been exposed to as he or she has grown up and socialized. Each media content is first and foremost a short-term influence, either weaker or stronger, but this influence can be further strengthened or weakened depending on whether these contents become a part of the child's media routine. By forming habits and continuous use, the media consumer determines how powerful and long-lasting the impact will be, given the availability and variety of content, as well as their personal preferences. The consequence of short-term media influence is, for example, laughing when watching a sitcom, while the consequence of long-term influence may be a deeply entrenched attitude that someone was exposed to while growing up (Potter, 2008). Long-term, i.e. indirect effects are more significant and should be paid more attention to because they arise through long-term habits of media use at a young age. According to Zloković (2008), contemporary *fast-food* families managed by overwhelmed adults and without parental supervision maintain relationships mainly using mobile phones and the Internet. Over time, there is no habit of creating family intimacy, which is often passed on to the children of those who have grown up in such families. This is one of the most obvious examples of Potter's thesis on delayed effect of indirect impact of the media (media devices). That is why it is important to monitor and analyze children's user habits. For example, the average *fast-food family* child exposed to contemporary television without parental supervision would not be able to reach the highest stage of moral development. Specifically, modern media content always offers only strength or physical beauty as desirable traits of identification with the protagonists. The protagonists are always portrayed as positive characters who solve their problems using violence. The only thing that would really differentiate them from the antagonists is their portrayal and covert techniques that seek to justify their violent approach. There is often also an element of a difficult personal background or traumatic experiences which seek to justify the cruelty of such characters. This approach seeks to provoke pity, instead of plunging into oneself and coping with their weaknesses to sublimate base passion, resulting in all aggression being directed towards the antagonists. Furthermore, the focus of interest in positively painted characters is fun and excitement, rarely ennobling the spirit. Family values are suppressed, love and fellowship are mocked, family members are often portrayed as insincere people who seek to maintain the illusion of community, and love is reduced to shallow and variable arousal that lasts as long as the first stage of infatuation (Hedges, 2011; Miliša, 2012; Potter, 2008; Miliša & Zloković, 2008). In reality shows such as Big Brother, young people have the opportunity to see how traits such as generosity, diligence, and honesty are punished by being thrown out of the game, while laziness, exhibitionism, and dishonesty are rewarded (Hedges, 2011; Miliša & Zloković, 2008). Such a value matrix is devastating for a young person and their moral, and consequently emotional development. The ever-present risk of imitating witnessed behavior has a bad impact on social development. Whether we are considering a movie, a reality show, or a lifestyle show, the values are the same: hedonism, narcissism, exhibitionism, materialism, brilliance, an illusion of power and superiority, cruelty and impulsivity.

The situation is not any better with print media intended for children and teenagers, the only difference could be attributed to a slightly higher proportion of topics about adolescent sexuality (where promiscuity is often approved), body aestheticization, and the idolatry of popular celebrities. As teenagers are in the stage of identity development, these media idols are here to offer their own personas so the teens can base their own personality off them, rather than building their own (Miliša & Zloković, 2008). When it comes to the press of an informative nature, this is unfortunately dominated by negative news, crime, overstated portrayals of violence and sensationalism, yellow pages, and exaggeration of irrelevant events, most often for propaganda purposes (Hadžiselimović, 2004; Malović, 2007; Potter, 2008). Very often, these hidden messages are mixed into the image of the life of some current media idol. Narratives (movies, series) and informative media (infotainment articles and shows aimed at entertainment and spectacle-sensations) often abound in different gender, class, and ethnic stereotypes (Košir, Zgrabljić, & Ranfl, 1999; McLuhan, 2008; Miliša & Zloković, 2008; Potter, 2008). Of course, all these media are full of more and more obvious propaganda. Recently, a great deal of dominance over all other media is taking over social networks, at least as far as children and young people are concerned (Kušić, 2010; Kunić, Vučković-Matić, & Sindik, 2017). In addition to being susceptible to malicious contacts and getting lost in enormous virtual spaces, social networks are special because their attributes offer the child the ability to communicate with others solely through their personal profile, while they can voluntarily upgrade their audiovisual and visual representations. As children at that age are in the phase of searching for their identities, Facebook could potentially lead them to imitate on the one hand, and on the other hand to overemphasize superiority over others. Also, children who are not exposed to media content like most of their peers are less likely to successfully socialize (Livazović, 2009). They feel left out because of a lack of common conversation topics with their peers (Bauer, 2007). Socialization through media-dominant content is at odds with successful media socialization. It is therefore important to provide young people with adequate media socialization so that they can analyze the media and learn how to live with them, and not be manipulated by their messages. Teachers and educationalists need to discuss with students what they read, listen to and watch to break stereotypes and misconceptions. Thus, formally acquiring media competencies would help students to cope more easily in informal settings. The relation between media and pedagogy as science and as praxis points to the intertwining of institutional and informal forms of gaining media competence.

IMPLICATIONS FOR THE FORMAL ACQUISITION OF MEDIA COMPETENCIES

Educational institutions operate according to a specific curriculum with specific goals and desired educational outcomes, as opposed to any media environment. The mass media do not have a specific purpose of transmitting systematically defined content, unless we agree that they intend to create a media-dependent consumer and a supporter of the propaganda industry. However, we cannot speak of a specific time period that would accompany a child's development from the earliest days until maturation, but content for all age groups are always available at the same time. Of course, we also

include content that can be targeted at anyone as well as the ones suitable for transition periods. Accordingly, it is important in timed formal education programs to allow the acquisition of competencies to understand the content that is not systematic. It is important to emphasize that, even if it were more defined as a science, media pedagogy would still have to fit into the institutional frameworks of systematically determined outcomes. The competencies which would be instrumentalized by implementing such education model would extend to the analysis of chaotic and widely available media content. Media pedagogy does not stop in the family home or on the playground, primely when and if it is successfully implemented and the competencies have been adopted. Vukić and Youens (2015) believe that formal acquisition of media competence in schools should be done by using and analyzing media, in this case, television content within each subject. This fits into the paradigms of integrative pedagogy according to Hischer, which is also agreed by Tolić (2012a). If school-age children were accustomed to media content, that would help them solving school tasks and it would stimulate their thinking process as part of teaching tasks, resulting in media devices being less associated with fun and leisure. In this way, the content and cultural gap between the school and contemporary media might be more effectively bridged. Therefore, it is necessary to bridge the gap between the success of integration into school learning and the success of using media devices. Unlike traditional school, which as an institution was founded by canonical icons such as some well-known philosophers, digital media experienced its expansion in the so-called popular culture. For new generations, the world of modern technology is an important part of identity precisely because of these popular icons - actors, singers, athletes, and various other influencers on social networks whose content is largely driven by mere profit. Obviously, there is a certain value contradiction between the school world and the media world; while diligence, discipline, perseverance, patience, and rationality are encouraged and valued in the school - hedonism, impulsivity, fun, superficiality, violence and exhibitionism are magnified in the media (Baacke, 2013; Livazović, 2009; Maksimović, Petrović, & Osmanović, 2015). Research shows that what students see in media is the haven of conformism and fun (Labaš & Marinčić, 2014; Pereira, Fillol, & Moura, 2018). It is therefore important to reduce the gap between school and media with the implementation of new media, with the intention of encouraging critical media competence so that children and young people have greater autonomy in their media and educational choices. There is an obvious cultural and informational difference between the media literate upper classes and the illiterate masses, which applies especially to their children and their media habits. The privileged classes, the so-called “elite” usually seek to consolidate their position and use the media to read the information they need, that is, through formal and informal channels, to upgrade their media competencies to secure their advantage (Baacke, 2013; Bauer, 2007; Chomsky, 2002). The children are most often a copy of their parents’ media habits and the habits parents themselves had as children. They teach their children to nurture the written word and to cultivate reading, which is certainly aided by the limitation of time spent with the media as well as the reduced availability of different media devices at home (Baacke, 2013). Therefore, it is important to act formally in class to reduce the differences between students coming from different socioeconomic backgrounds. Since it is an influence that is formed by long-term indirect exposure, therefore, gradually,

such influence of the family may appear covert in the form of the child's self-evident media habits. This is why it is important for the classroom teacher to talk with students about their media habits and their consequences. The goal of such media-pedagogical work is to reduce the differences between social classes, which ultimately leads to a reduction in violence and ultimately to successful media socialization. In the public education of the Republic of Croatia, the traditional face-to-face teaching model prevails as the most usual and the easiest model. It is a form of teaching that rests on the transmission of information by teachers to students. Students passively receive teaching content which the teacher has structured didactically according to the needs of the curricula. The teacher as an authority has a central position in the teaching process as the one who interprets and organizes the content, while students receive and reproduce the material. When comparing such teaching based on student receptivity to contemporary audiovisual media that transmits content on the same principle, it is hard not to wonder how students who consume media through modern technologies do not achieve equal success in school (Baacke, 2013; Illišin, 2003). The psychological paradigm of reception of media influences dictates that children are particularly vulnerable to media influences as they grow up and that the media suggests their behavior and perception of reality, while the sociological paradigm advocates the individuality of each individual and his or her power of interpreting media content (Gauntlet, 1995; according to Sefton-Green, 2006). The psychological paradigm thus justifies the preponderance of transmission teaching, but the answer lies somewhere in between, as one must pay attention to the intertwining of school teaching contexts and media content. Transmission teaching is based on the didactic triangle, which consists of the teacher, the teaching content and the students. The teaching process thus set points to pedocentrism and programocentrism. If we look at this didactic triangle from Matijević's perspective of pedagogical *trialism* (2011), then we see that there are also media contents in this pedagogical triangle that seemingly covertly influence the process of transmission teaching and student attitudes. Television and Internet content, although structured individually, enter the child's receptive apparatus unplanned and unstructured, even when he or she has a *biographized routine* (Baacke, 2013, pp. 76). Didactic teaching materials and written texts used in teaching are distinguished by the formal determinants of the genre and, more broadly, in the curriculum, they create whole concepts and motifs that gradually refer to one another, resulting in students' knowledge of the outcome of the program (Baacke, 2013). In contrast, interactive displays of the seemingly endless possibilities of all imaginable content have more or less similar thematic frameworks which are recycled with as few formal and genre boundaries as possible in order to stay on the market for as long as possible. Accordingly, there is significantly less opportunity to upgrade the aesthetic level and to penetrate the core of the content. As students become more aware of the content in the media sphere, it presents less challenge and stress to them than classes; they have greater control over the content. Previously desensitized students, accustomed to sensationalism and moral relativism in the media, may react more passively to some facts when they are sensually irritated when they are presented face-to-face, for example, in teaching social subjects. Conventional transmission teaching, which, unlike commercials and trailers, does not over-conceptualize in augmented audio-visual manners, can give the impression of irrelevance and monotony to the students.

Also, narcissism and egoism fueled by social networks can make the student less likely to pay attention to something that does not relate to him or her personally. Positive emotional climate in the classroom is known to initiate a rise in motivation, but if moral relativism causes students to have a lower recognition of the good than the bad, then the emotional climate, and consequently the relationships in the classroom will deteriorate. The question is, can traditional pedocentric teaching develop students' critical thinking competencies to acquire media competence? The acquisition of media competences in contemporary teaching formally requires the transformation of this triangle into a didactic quadrilateral, where modern technologies establish the equality of communication between students and teachers (Matijević & Topolovčan, 2017) However, the mere presence and use of modern technological media devices in the classroom is not enough to revolutionize teaching (Rodek, 2011). Research has shown that teachers in Croatian schools do have positive attitude towards the implementation of modern technology, but in spite of this they rarely use the media in teaching, and even then, these technologies are only facilitative tools in teacher-centered transmission teaching (Matijević, Topolovčan, & Rajić, 2017). Therefore, the conclusion is that the didactic triangle was mostly maintained and preserved even in modernly equipped Croatian classrooms. Moreover, this way only the technological competence would be encouraged to develop. Therefore, the question arises, is it possible to mentally modernize the teaching process without media technology? The answer is yes, but then, in the context of media education, only the critical competence would take lead, which is certainly a good starting point. Košir (1999) notes that in the Croatian educational system, the analysis of required reading is often cumbersome, dwelling on the formal determinants of the work, and does not arouse enthusiasm in most students. But on the other hand, they are very happy to talk about movies and series, and many students' attitudes can be learned about if the teacher asks them what is their favorite TV series and why. According to McLuhan's media classification, a book is a 'hot' media because it intensely activates only one sense. The book as a medium provides technically less interaction, but therefore provides more introspection. While reading, the student has the opportunity to examine new horizons and content, stimulate imagination, analyze characters and environments in comparison to reality, and examine the reality itself. In contrast to books, television and the Internet are more interactive and allow for direct participation, but less time for introspection. Although a traditional and seemingly linear medium, the book encourages thought processes similar to the constructivist teaching. Specifically, reading invokes prior knowledge and conceptions of reality and confronts the read content directly. The student considers his or her prior knowledge of something while adopting new information. This process takes place gradually, so that over time the student accumulates more knowledge, which in turn becomes more complex as he or she categorizes it. Prior knowledge is validated and reexamined through the experience of those who are new to it, just as in constructivist teaching. It is important to know how to integrate the book into contemporary teaching as a means of acquiring media competencies. Attention should be paid and changes should be made to the reading choices to ensure quality. Also, it is not advisable to blame only the media for the current major apathy in the youth culture, because even in times when there was no technology, there was pulp literature. The multilayered nature and depth of books loses

its meaning in anachronistic readings, so the teacher should encourage the freedom of interpretation and the students' impressions. Transmission teaching thus becomes transformational, where through the cooperation of the subjects in the teaching process, a new environment and a new order of learning and teaching are produced. In constructivist teaching, students build and interpret the teaching materials themselves, which can be done by learning through play, collaborative learning, problem-solving learning, learning in learning communities, etc. Reproductive, abstract, and decontextualized learning thus becomes learning in a contextualized environment with specific tasks that students solve using logic-driven levels of complexity with respect to teaching goals. If they were to communicate using media technologies and applications, regardless of the subject, then they would formally develop technological and media-didactic competences. However, if we were to create new content in the context of teaching in general, and to express attitudes in the teaching of social studies and humanities, then the critical-analytical competence in the framework of constructivist learning would be most developed. There is a visible analogy with the sociological paradigms of media reception, where media content is presented as text that the active media audience reads, decoding it, and deciding whether and how to accept the media content (Hall, 1973, according to Hromadžić & Popović, 2010). Some authors consider communication between the media and the human being not an immediate process; when encoding the media content, the content first comes into contact with the intrinsic receptive mechanisms of the human being, and the individual then decodes the meaning of the media due to his or her individual traits and social position (Katz, 1987; Potter, 2008). Thus, in transactional constructivist teaching, students would interpret the material themselves and gradually acquire knowledge in communication with each other and in communication with the teacher. The role of the teacher would be greatly changed, he would no longer be a monomedic presenter (Kevereski, 2004) in a dominant position at the heart of the learning process. Now he would help plan and foster the learning process in collaboration with students, with the help of contemporary media and applications. Only through transformation from pedocentric didactics to transactional do students fully acquire technological, media-didactic, and critical competence. Short multimedia presentations thematically oriented to the fields of science and everyday life - s*creencasting* are practical and motivating ways to use multimedia in the classroom (Matijević, Topolovčan, & Rajić, 2017). Students can thus be formally encouraged, first and foremost, by technological and media-didactic competence at an earlier age, and subsequently by critical-analytical competence when they are at the appropriate level. If students were to acquire media competencies in such a way, it would be more likely that they would use the same stage shaping skills in an informal setting, such as surfing the Internet in search of a specific content. Thus, the formal classroom environment would find its application in informal situations as well. In addition to teachers, pedagogues (educationalists) play an important role in the media literacy of students, and it is important to provide training in this field for them, as well as for teachers (Maksimović, Petrović, & Osmanović, 2015). As educationalists are most often not directly involved in the teaching process, they can mostly enhance students' critical competency in media analysis. Through conversation and counseling, the educationalist should strive to communicate the idol traits that children often identify with, to teach them that if they

have a difficult background, they should not stop trying to improve themselves and count on pity, but use their potential assertively.

IMPLICATIONS FOR THE INFORMAL ACQUISITION OF MEDIA COMPETENCIES

Bauer (2007) states that the development of technology and media has reduced the hierarchical verticality of society and institutions, and that there is now a greater flow of information through communication. Nowadays, a more horizontal way of forming information and data prevails on the Internet as information is increasingly freely circulated and not produced by the influence of elites, at least when it is known that it is not a commercial source (Arsenijević, Bulatović, & Bulatović, 2012; Baacke, 2013, Bauer, 2007). This sets the Internet apart from television, radio, and the press, which are still largely owned by media corporations (Malović, 2007; Hedges, 2011; Baacke, 2013). The management and use of undidacted information point to connectivism, a more recent paradigm in media pedagogy, whose formal implementation would translate the world of extracurricular media environments into the formal conditions of school learning. This way of learning considers the interactive representations of web pages, databases and various media content in their original form. Many contents overlap thematically and/or in the genre, just like different applications and segments of the curriculum. The goal is to help the student to independently find, classify, and access parts of the material. Connectivism relies on the theory of chaos (Arsenijević, Bulatović, & Bulatović, 2012) so that the student whose senses are changed by contemporary media would approach the material in the same way as they would access media content in an informal environment. In such a model, the teacher would have the role of supporting the students' independence so that they could analyze and find connections between parts of the material themselves. With the high applicability of technological and media-didactic competence, this would primarily stimulate critical competence with the aim of cataloging knowledge in terms of area relevance. Web-based sources of beneficial information and materials are usually multiple-sided from different perspectives, activating the senses by different mediators (auditive, visual, etc.) at multiple levels (Islam, 2011), which makes it challenging to meaningfully structure and understand teaching-relevant content. Consequently, it seems that connectivism may be a step beyond constructivism, where the student seeks to state that by understanding he or she constructs their process within a meaningful sequence of teaching stages that follow one another in complexity. Unlike constructivism, within the context of connectivism, students strive to identify and define these stages through their media competencies. As the research findings (Labaš & Marinčić, 2014) show that children primarily use media in entertainment and leisure activities, it is important that parents instruct them on the possibilities of using the media to learn and identify the disinformation (Laniado & Pietra, 2005). However, recent research has shown that only 8% of Croats are media literate (Dokler, 2019). Parents are heavily involved in the informal acquisition of a child's media competencies, and it is important that they set an example through their choices and take initiative in order to acquire media competencies in an informal setting (Baacke, 2013; Laniado & Pietra, 2005; Potter, 2008; Tolić, 2012b). Studies have shown that children do not talk to their parents about

media content (Ilišin, 2003; Košir, Zgrabljić, & Ranfl, 1999; Tolić, 2013). Nowadays, though, digital immigrants (Prensky, 2001), adults, through their media habits, instill in children the technological competence of choosing and handling media. But if they want to truly understand their children, it is important that they also understand the media world in which children spend their time. It is important to communicate with children from an early age about media, using simple language and a lot of understanding, precisely because children do not differentiate the imagination from reality and are prone to a concrete mindset (Laniado & Pietra, 2005; Potter, 2008). It should be borne in mind that children respond most intensely to visual stimuli and interactivity, such as smartphones and video games. Empathy and ethical standards are developed with critical consideration by discussing what has been viewed, listened to or read. According to Tolić (2012b, pp. 58), critical reflexivity, as the most important part of media competency, is integrated as the ethical stance in the concept of media assessment. In order to create links with reality, the parent can incorporate the topics of children's favorite content into everyday life, for example, games inspired by the media, stories, etc. The main premise of some media content can be explained to the child through some everyday situation in order to stimulate understanding. At an early age, they should first be taught the difference between good and evil, while later the responsible parent shows respect to the children by the desire to hear their opinions and experiences. Tolić (2012a) also emphasizes the importance of children's creativity in contact with the media. Creativity development can be accomplished by having children create another content-inspired art form, such as drawing something they read about or writing about something they viewed. In this way, children would also gain awareness of the fundamental differences between art genres and media forms. It is desirable to encourage them to create their own interpretations in their own way of expression, which would also support the development of vocabulary, logical thinking, and creativity. Open discussions about content elements, character actions, and context would develop critical thinking in adolescence. Thus, through the coordinated and responsible use of the media, the parent can encourage children to develop imagination, play creatively, learn and explore, stimulate interest, and debate. This would create a solid foundation for the informal acquisition of media competences in the future. Every responsible parent should strive to be the most popular influencer in their own home. It is precisely the mediated ability of the student to create an image of the world on his own that is crucial to his cognitive and emotional development in order to protect himself from the adverse effects of the media.

CONCLUSION

The media have many influences on the lives of children and young people, due to which it is important to build their media competencies so that they can use them, communicate with them, and critically analyze them. The prevailing face-to-face learning method in the national education system does not offer teachers and students a favorable context and sufficient opportunities to acquire media competences. The teacher, as an important factor in acquiring formal, but also indirectly informal media competence through a collaborative and organizational role, should strive to evaluate how to optimally utilize traditional and contemporary digital media to stimulate

students' emotional and cognitive development. The mere introduction of media technology and media content does not ensure the transformation of traditional teaching into contemporary teaching, but rather the skill of the teacher to fit the media into an appropriate didactic model with regard to the aims of teaching. It is important to encourage the student to use the media in class, but also to interpret the messages and content presented through contemporary mass media and digital technologies. In addition to teachers and educationalists, as a factor in formally gaining media competence, parents' influence on media-consuming habits in an informal family setting is also important. The formal introduction of media education can make impact at the collective level, while the informal upgrading of competence enhances the individual aesthetic development of the students. Combined media competences acquired at school, and informally at home, contribute complete media socialization. Media education needs to be institutionalized in order to educate everyone involved in the process; students, teachers, educationalists, and parents. This is why further quantitative and qualitative research on the relationship between formal and informal acquisition of media competencies need to be conducted.

LITERATURE

1. Arsenijević, O., Bulatović, G., & Bulatović, LJ., (2011). Medijska pismenost - osnova učenja u vremenu digitalnih tehnologija. U D. Valić Nedeljković & D. Pralica, (Ur.), 6. Međunarodni simpozij „Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja", (str. 1-11). Čačak: Tehnički fakultet.
2. Arsenijević, O., Bulatović, G. & Bulatović, LJ., (2012). Etičke implikacije naprednog učenja putem digitalnih medija. U G. Gojkov & A. Stojanović, (Ur.), Zbornik radova „Darovitost i moralnost", (str. 205–225). Vršac: Visoka škola strukovnih studija zaobrazovanje vaspitača Mihailo Palov.
3. Baacke, D. (2013). *Medijska pedagogija.* Beograd: Centar za medijske komunikacije.
4. Bauer, T. (2007). *Mediji za slobodno društvo*. Zagreb: Sveučilišna knjižara.
5. Chomsky, N. (2002). *Mediji, propaganda i sistem*. Zagreb: Što čitaš.
6. Dokler, A. (2019). *Samo 8 % hrvatskih građana učilo je kritički sagledavati medijske sadržaje/online/*. Retrieved on 3rd of April from: https://www.medijskapismenost.hr/samo-8-hrvatskih-gradana-ucilo-je-o-kritickom-sagledavanju-medijskih-sadrzaja/
7. Hadžiselimović, Dž. (2004). (Video)medijska pismenost, manipulacija, ovisnost. *Metodički ogledi, 11*(1), 29-40. Retrieved on 11th of March from: https://hrcak.srce.hr/6102
8. Hedges, C. (2011). *Carstvo opsjena - Kraj pismenosti i trijumf spektakla*. Zagreb: Algoritam.
9. Ilišin, V. (2003). Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima. *Medijska istraživanja, 9*(2), 9-34. Retrieved on 12th of February from https:// hrcak.srce.hr/23306
10. Islam, M. N. (2011). Independent English learning through the Internet. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(5), 1080-1085. DOI:10.4304/jltr.2.5.1080-1085
11. Katz, E. (1987). *Communication research since Lazarsfeld, Public Opinion Quarterly, 4*(1), 1-16. Retrieved on 15th of February from https://repository.upenn.edu/cgi/view content.cgi"
12. Kevereski, LJ. (2004). Nastavnik u multimedijskoj eri. U M. Blažič, (Ur.), Zbornik radova "Međunarodni znanstveni simpozij Mediji v izobraževanju", (str. 232-235.) Novo Mesto: Pedagoška fakulteta univerze v Kopru.

13. Košir, M., Zgrabljić, N., & Ranfl, R. (1999). *Život s medijima - priručnik o odgoju za roditelje, nastavnike i učenike*. Zagreb: Doron.
14. Košir, M. (2002). Integrating the Book into Media Education Syllabi. *Medijska istraživanja, 8*(1), 77-89.
15. Kunić, I., Vučković-Matić, M., & Sindik, J. (2017). Korištenje društvenih mreža kod učenika osnovne škole. *Sestrinski glasnik, 22*(2), 152-158. DOI: https://doi.org /10. 11608/ sgnj.2017.22.032
16. Kušić, S. (2010). Online društvene mreže i društveno umrežavanje kod učenika osnovne škole: Navike *Facebook* generacije. *Život i škola, 2*(24), 103-125. Preuzeto 18. februara 2020. sa https://hrcak.srce.hr/63281
17. Labaš, D. & Marinčić, P. (2014). Mediji kao sredstvo zabave u očima djece. *MediAnali, 12*(15), 1-32. Retrieved on 29th of February from: https://hrcak.srce. hr/195548
18. Laniado, N. & Pietra, G. (2005). *Naše dijete, videoigre, Internet i televizija*. Rijeka: Studio TiM.
19. Livazović, G. (2009): Teorijsko--metodološke značajke utjecaja medija na adolescente. *Život i škola, 57*(21), 108-115.
20. Maksimović, J., Petrović, J. i Osmanović, J. (2015). Medijske kompetencije školskih pedagoga u suzbijanju vršnjačkog nasilja. *In medias res, 4*(6), 912-923. Retrieved on 6th of February from: https://hrcak.srce.hr/151820
21. Manganello, J. A. & Taylor, C. A. (2009). Television exposure as a risk factor for aggressive behaviour among 3-year-old children. *Archives of pediatric & adolescent medicine, 163*(11), 1037-1045. DOI: 10.1001/archpediatrics.2009.193
22. Matijević, M. (2011). Novi mediji i razvijanje vrijednosti mladih. U D. Branković, (Ur.), Zbornik radova "Kultura i obrazovanje - determinante društvenog progresa (dostignuća, dometi, perspektive)", (str. 303-310). Banja Luka: Filozofski Fakultet.
23. Matijević, M., Topolovčan, T. & Rajić, V. (2017). Nastavničke procjene upotrebe digitalnih medija i konstruktivističke nastave u primarnom i sekundarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education, 19*(2), 563-603.
24. McLuhan, M. (2008). *Razumijevanje medija*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
25. Miliša, Z. (2012). Kada i kako Internet postaje najsofisticiranije sredstvo manipuliranja? U Z. Miliša (Ur.), Tamna strana ekrana (str. 179-205). Varaždin: Tiva tiskara Varaždin.
26. Miliša, Z. & Zloković, J. (2008). *Odgoj i manipulacija djecom u obitelji i medijima. Prepoznavanje i prevencija*. Zagreb: MarkoM.
27. Potter, J. (2008). *Medijska pismenost*. Beograd: Clio.
28. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, *NBC University Press, 9*(5), Retrieved on 24th of January from :http://tinyurl.com/ypgvf
29. Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak, 152*(1), 9-28. Retrieved on 17th of February from: https://hrcak.srce.hr/82749
30. Simons, M., Meeus, W, & T'Sas, J. (2017). Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies.Journal of Media Literacy Education, *9*(1), 99-115. Retrieved on 30th of March from https://files. eric.ed.gov/ fulltext/EJ1151034.pdf
31. Sefton-Green, J. (2006). Youth, technology and media cultures. *Review of research in education - Special Issue on Rethinking Learning: What Counts as Learning and WhatLearning Counts, 1*(30), 279-306. Retrieved on 13th of March from https://www. jstor.org/stable/4129775
32. Tolić, M. (2012a). Medijska kultura i odgoj za medije u suvremenoj školi. U Z. Miliša, *(Ur.), Tamna strana ekrana (str*. 67-83). Varaždin: Tiva tiskara Varaždin.

33. Tolić, M. (2012b). Procesi medijske socijalizacije. U Z. Miliša, (Ur.), Tamna strana ekrana (str. 47-67). Varaždin: Tiva tiskara Varaždin.
34. Tolić, M. (2013). Komunikacija u obitelji o medijskim sadržajima. *Pedagogijska istraživanja*, *10*(1), 103-115.

MUZIČKI UKUS KAO JEDAN OD FAKTORA UNAPREĐENJA ŽIVOTA MLADIH

MUSICAL TASTE AS ONE OF THE FACTORS FOR ADVANCING THE LIFE OF YOUNG PEOPLE

Ljubo ŠKILJEVIĆ
Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Pedagoški fakultet Bijeljina, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Uticaj muzike, kao i umjetnosti u cjelini, je od davnina poznat i odavno je afirmisan kroz čitav niz stručnih i naučnih radova. Zahvaljujući najrazličitijim naučno-tehnološkim dostignućima pristup najrazličitijim stilovima i žanrovima muzike nikada nije bio lakši. Uprkos tome, hipotetički, čini se da se omladina teško odlučuje da svoje muzičke afinitete usmjeri ka nečemu što nije opšteprihvaćeni muzički trend i na taj način pokuša izgraditi individualan vlastiti muzički ukus. Shodno tome, cilj rada je sporvesti istraživanje koje će dati nešto bliži i realniji prikaz kad je u pitanju muzički ukus mladih, odnosno ciljne grupe, a to su studenti pedagoškog fakulteta. Za procjenu analize podataka koji su dobijennu muzičkog ukusa korišten je standardizovani mjerni instrument – Gernet Music Preference Test. Istraživanje je bilo transferzalnog karaktera na uzorku 50 ispitanika koji su izvedeni iz studentske populacije Pedagoškog fakulteta u Bijeljini. Dobijeni rezultati su u jednoj mjeri očekivani i potvrdili su ranije postavljenu hipotezu – mladi se rijetko odlučuju na istraživanje muzičkih prostranstava i ukus je većini slučajeva kod veće grupe ispitanika identičan. U zaključku se iznesene preporuke koje treba da otvore vidike mladih u pogledu muzike i na taj način pozitivno utiču na širenje spekrta repertoara koji se sluša a samim tim i formiranja muzičkog ukusa.

Ključne riječi: muzički ukus, muzika, kvalitet života mladih, obrazovanje, pedagoški fakultet

ABSTRACT
The influence of music, as well as the arts as a whole, has been known since ancient times and has long been recognized through a number of professional and scientific works. Thanks to a wide variety of scientific and technological developments, access to a wide variety of styles and genres of music has never been easier. Despite this, hypothetically, it seems that young people have a hard time deciding to focus their musical affinities on something that is not a generally accepted music trend and thus try to build an individual's own musical taste. Accordingly, the aim of the paper is to conduct research that will give a closer and more realistic account when it comes to the musical taste of young people, ie the target group, which are students of the Faculty of Education. A standardized measuring instrument - the Gernet Music Preference Test - was used to evaluate the analysis of the data obtained by the musical taste. The study was transversal in a sample of 50 respondents, who were derived from the student population of the Faculty of Education in Bijeljina. The results obtained were to some extent expected and confirmed the hypothesis previously set - young people rarely decide to explore musical spaces and the taste in most cases is identical for a larger group of respondents. The conclusion outlines recommendations that should open young people's perspectives on music and thus have a positive effect on the broadening of the spectrum of the repertoire being listened to and hence the formation of musical taste.

Key words: music taste, music, youth quality of life, education, faculty of education

UVOD

Ulogu muzike u rastu i razvoju svake individue ponaosob ali i njenog socijalnog konteksta možemo sagledavati iz vise uglova. Pozitivan uticaj ove vrste umjetnosti je još od naranijih vremena poznat i zabilježen je i u najranijim pisanim izvorima. Značajno mjesto je uticaj ove umjetnosti, između ostalih, pronašao i u drevnoj Kini u doba Konfučija, kome je i posvećen *Traktat o muzici*, u kojem se sa više aspekata sagledava uticaj muzike kako na individuu tako i na njen socijalno-društveni kontekst (Brkić, 1984). U drevnoj Grčkoj je muzika je takođe zauzimala značajno mjesto i ulogu u razvoju individue. Platon pod pojmom muzika označava sva umjeća koja služe vaspitanju duše (Uzelac, 2005). Možemo konstatovati da se situacija nije promjenila ni do danas. Pored toga, svakako zauzima mjesto i u obrazovnom procesu, ali, kako nam se čini, uloga muzike u vaspitanju od najranijeg uzrasta nije dovoljno istaknuta, a prema našem zapažanju i mišljenju, slušanje muzike je svedeno na neku vrstu rutine. Muzika i dalje čini veliki dio svakodnevnice svih nas i čini se da zahvaljujući tehnološkim dostignućima nikad bila dostupnija. Put od muzike do slušaoca danas je u mnogome olakšan i učinjen daleko neposrednijim nego što je to ranije bio slučaj. Tehnološka dostignuća nam omogućavaju da sačuvamo stotine, pa i hiljade numera u fizički najpraktičnijoj mogućoj formi ali i da ih slušamo kad god poželimo. Ovom prilikom se ograđujemo od diskusije o kvalitetu „živog“ zvuka u poređenju sa reprodukovanim, samo želimo da istaknemo da je muzička informacija mnogo dostupnija nego ranije, a upotreba digitalnih audio plejera je sve aktuelnija o čemu svjedoče i neke od studija (Nettamo, Nirhamo, & Häkkilä, 2006).

Ipak, i pored svega izrečenog, čini se da odabir muzike i formiranje muzičkog ukusa u toku odrastanja, a i kasnije tokom života je sveden na neku vrstu socijalne inercije pa tako i sam ukus prema umjetnosti biva prilagođen socijalno-društvenom kontekstu individue, koja u rijetkim slučajevima želi da „iskoči“ iz već formiranih okvira društvenog konteksta u kome se nalazi. Neke studije pokazuju da se mladi adelescenskog doba više oslanjaju na mišljenja ljudi iz bliskog okruženja, pa je takav slučaj i sa muzikom (Agost & Hughes-Hasell, 2005; Lee & Downie, 2004; sve prema Laplante, 2012). Svakako, bitno mjesto zauzimaju i kompetencije pedagoga koji izvode nastavu muzičke kulture u toku obrazovnog procesa svake individiue, o čemu smo već pisali u jednom od prethodnih radova (Škiljević, 2012). Zabrinjavajuće je, da se rijetko ko usudi, i pored činjenice da je muzika dostupna na svakom koraku, da pretraži nesaglediva muzička prostranstva i pokuša u izobilju muzike pronaći nešto što će biti samo i isključivo lični odabir. Zapravo, iz razgovora sa mlađim generacijama lako se možemo ubijediti u većini slučajeva u totalno odstustvo poznavanja vlastite muzičke scene u poslednji dvadeset, trideset pa i više godina. U kontekstu navedenog projekat *Mreže muzičkih ukusa* pokrenut krajem 1997. se čini kao jedno od naprednijih rješenja. Mreža se sastoji od web stranice na koju korisnici mogu da postave jednu ili više numera (Buldù, Cano, Koppenberger, Almendral, & Boccaletti, 2007). Ukoliko govorimo o studentskoj populaciji obrazovna odgovornost je još veća. Istraživanja u nekim studijama pokazuju da se muzičke preferencije roditelja mogu prenijeti i na potomstvo (ter Bogt, Delsing, van Zalk, Christenson, & Meeus, 2011). Dok, u nekim instraživanjima se navodi da postoje razlike, iako minorne, između osoba višeg i nižeg staleža koje su uslovljenje različitim nivoom obrazovanja (Van Ejick, 2001).

Shodno tome pitanje formiranja muzičkog ukusa se samo od sebe nametnulo kao jedna od gorućih i nesicprnih tema za istraživanje ali i unapređivanje, koje je u svakom slučaju preambiciozo rješavati u jedanom naučnom radu.
Cilj rada smo ograničili na istraživanje muzičkog ukusa u okviru dijela studentske populacije, želeći na taj način da steknemo barem djelimičan uvid po pitanju ove teme ali i postavljenog cilja.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je bilo transverzalnog karaktera, a mjerenje je realizovano na uzorku od 50 ispitanika studentskog uzrasta Pedagoškog fakulteta u Bijeljini.

Mjerni instrumenti

Mjerni instrument koji je korišten ovom prilikom je *Gernet Music Preference Test* koji se sastojao u odabiru 20 džez i klasičnih kompozicija koje su date u paru prilikom testiranja, raspored po parovima je bio sledeći:

1. Fly me to the moon B. Howard; Sanjarenje R. Schuman
2. All The Things You Are J. Kern, O. Hammerstein II.; Nokturno br. 20 cis moll F. Chopin
3. Autumn Leaves J. Kosma, J. Prévert(na francuskom jeziku), J. Mercer(Na engleskom); Fantazija d moll K.397 W. A. Mozart
4. Za Elizu L. V. Betoven; My Way J. Revaux, P. Anka
5. Badinerie J.S. Bach Caravan; J. Tizol, D. Ellington, I. Mills
6. Mađarska igra br. 1 J. Brahms; The Shadow of Your Smile J. Mandel, P.F. Webster
7. Waltz no.2 D. Schostakovich; Strangers in The Night B. Kaempfert, C. Singleton, E. Snyder
8. Valcer cvijeća P. Čajkovski; Hit the Road Jack P. Mayfield
9. Čardas V. Monti; What a Wonderful World B. Thiele, G.D. Weiss
10. Bolero M. Ravel; If Ever I Would Leave You A. J. Lerner, F. Loewe

Jedan od ključnih problema kad je u pitanju detaljnije sprovođenje i implentacija ovog testa je bio nedostatak podataka, kako o autoru tako i samom testu. Prateći hronološki podatke i literaturu došli smo do zaključka na osnovu istih da je ovaj test primjenjivan tridesetih godina XIX vijeka, o čemu svjedoči i publikacija S. K. Gernet, S. K. (1939). *Musical Discrimination at Various Age and Grade Levels*, do koje na žalost nismo uspjeli doći i koja je u po svemu sudeći napisana od strane autora testa. Podatke vezano za test smo pronašli kod dvojice autora: Farnsworth (1950). *Musical Taste in Measurement and cultural Nature*. Stanford, California. Stanford University Press.; Rojko (1981). Testiranje u muzici. Zagreb: Muzikološki zavod muzičke akademije u Zagrebu.

Medote obrade podataka

Nakon provedenog istraživanja, izvršena je se statistička analiza podataka i za utvrđivanje razlika unutar parova korišten je Hi kvadrat test.

REZULTATI I DISKUSIJA

U Tabeli 1. Prikazane su razlike za prvi par.

Tabela 1. Razlike za prvi par
Table 1. Differences for the first pair

Kategorije	**f_d**	**f_o**	**Ostatak**
Fly me to the moon B. Howard	32	25,0	7,0
Sanjarenje R. Schuman	18	25,0	-7,0
Total	50		

Legenda: f_d-opažene frekvencije po kategorijama; f_o-očekivane frekvencije; Ostatak-razlika opažene i očekivane frekvencije; χ^2-vrednost Hi kvadrat testa; df-stepen slobode; p-značajnost Hi kvadrat testa; χ^2=3,920; df=1; p=0,048

Dobijeni rezultati u Tabeli 1. analiziraju razliku u prvom paru, gdje se na osnovu vrijednosti Hi kvadrat testa i njegove statističke značajnosti može konstatovati da ne postoje statistički značajne razlike na nivou zaključivanja p<0,01. Blaga razlika postoji u korist kompozicije Fly me to the moon, na nivou zaključivanja p<0,05.

Tabela 2. Razlike za drugi par
Table 2. Differences for the second pair

Kategorije	**f_d**	**f_o**	**Ostatak**
All The Things You Are J. Kern, O. Hammerstein II.	14	25,0	-11,0
Nokturno br. 20 cis moll F. Chopin	36	25,0	11,0
Total	50		

Legenda: f_d-opažene frekvencije po kategorijama; f_o-očekivane frekvencije; Ostatak-razlika opažene i očekivane frekvencije; χ^2-vrednost Hi kvadrat testa; df-stepen slobode; p-značajnost Hi kvadrat testa; χ^2=9,680; df=1; p=0,002

Analizom Tabele 2. gdje su predstavljene razlike za drugi par, uočavamo postojanje statistički značajnih razlika u korist druge kompozicije Nokturno br. 20 cis moll pri nivou statističkog zaključivanja p<0,01.

Tabela 3. Razlike za treći par
Table 3. Differences for the third pair

Kategorije	**f_d**	**f_o**	**Ostatak**
Autumn Leaves J. Kosma, J. Prévert (na francuskom jeziku), J. Mercer (Na engleskom)	15	25,0	-10,0
Fantazija d moll K.397 W. A. Mozart	35	25,0	10,0
Total	50		

Legenda: f_d-opažene frekvencije po kategorijama; f_o-očekivane frekvencije; Ostatak-razlika opažene i očekivane frekvencije; χ^2-vrednost Hi kvadrat testa; df-stepen slobode; p-značajnost Hi kvadrat testa; χ^2=8,000; df=1; p=0,005

Na osnovu vrijednosti u Tabeli 3. konstatuje se da je vrijednost χ^2- Hi kvadrat testa statistički značajna na nivou zaključivanja od p=0,01 (χ^2=8,000; df=1; p=0,005;) pa se odbacuje pretpostavka o nepostojanju statistički značajnih razlika između trećeg para. Razlika je ostvarena u korist kompozicije Fantazija d moll K.397.

Tabela 4. Razlike za četvrti par
Table 4. Differences for the fourth pair

Kategorije	**f_d**	**f_o**	**Ostatak**
Za Elizu L. V. Betoven	37	25,0	12,0
My Way J. Revaux, P. Anka	13	25,0	-12,0
Total	50		

Legenda: f_d-opažene frekvencije po kategorijama; f_o-očekivane frekvencije; Ostatak-razlika opažene i očekivane frekvencije; χ^2-vrednost Hi kvadrat testa; df-stepen slobode; p-značajnost Hi kvadrat testa; χ^2=11,520; df=1; p=0,001

Na osnovu dobijenih rezultata u Tabeli 4. konstatuje se da je vrijednost χ^2- Hi kvadrat testa statistički značajna na nivou zaključivanja od p=0,01 (χ^2=11,520; df=1; p=0,001;) te se u skladu sa tim odbacuje pretpostavka o nepostojanju statistički značajnih razlika između četvrtog para. Razlika je ostvarena u korist kompozicije Za Elizu.

Tabela 5. Razlike za peti par
Table 5. Differences for the fifth pair

Kategorije	**f_d**	**f_o**	**Ostatak**
Badinerie J. S. Bach	42	25,0	17,0
Caravan J. Tizol, D. Ellington, I. Mills	8	25,0	-17,0
Total	50		

Legenda: f_d-opažene frekvencije po kategorijama; f_o-očekivane frekvencije; Ostatak-razlika opažene i očekivane frekvencije; χ^2-vrednost Hi kvadrat testa; df-stepen slobode; p-značajnost Hi kvadrat testa; χ^2=23,120; df=1; p=0,00

Projekcijom rezultata u Tabeli 5. gdje su prikazane razlike za peti par, konstatuje se postojanje statistički značajnih razlika u korist prve kompozicije Badinerie, što se uočava i običnom inspekcijom deskriptivnih pokazatelja analizirane varijable.

Tabela 6. Razlike za šesti par
Table 6. Differences for the sixth pair

Kategorije	**f_d**	**f_o**	**Ostatak**
Mađarska igra br. 1 J. Brahms	34	25,0	9,0
The Shadow of Your Smile J. Mandel, P. F. Webster	16	25,0	-9,0
Total	50		

Legenda: f_d-opažene frekvencije po kategorijama; f_o-očekivane frekvencije; Ostatak-razlika opažene i očekivane frekvencije; χ^2-vrednost Hi kvadrat testa; df-stepen slobode; p-značajnost Hi kvadrat testa; χ^2=6,480; df=1; p=0,011

Pregledom rezultata Tabele 6. gde su se testirale razlike za šesti par, može se zaključiti da postoje statistički značajne razlike pri nivou zaključivanja p<0,01. Razlike su izražene u korist kompozicije Mađarska igra br. 1.

Tabela 7. Razlike za sedmi par
Table 7. Differences for the seventh pair

Kategorije	**f_d**	**f_o**	**Ostatak**
Waltz no.2 D. Schostakovich	13	25,0	-12,0
Strangers in The Night B. Kaempfert, C. Singleton, E. Snyder	37	25,0	12,0
Total	50		

Legenda: f_d-opažene frekvencije po kategorijama; f_o-očekivane frekvencije; Ostatak-razlika opažene i očekivane frekvencije; χ^2-vrednost Hi kvadrat testa; df-stepen slobode; p-značajnost Hi kvadrat testa; χ^2=11,520; df=1; p=0,001

Analizom vrijednosti u Tabeli 7. konstatuje se da je vrijednost χ^2- Hi kvadrat testa statistički značajna na nivou zaključivanja od p<0,01 (χ^2=11,520; df=1; p=0,001;) pa se odbacuje pretpostavka o nepostojanju statistički značajnih razlika između sedmog para. Koeficijent Hi kvadrat testa pokazuje veličinu izraženih razlika koja je ostvarena u korist kompozicije Strangers in the night.

Tabela 8. Razlike za osmi par
Table 8. Differences for the eighth pair

Kategorije	**f_d**	**f_o**	**Ostatak**
Valcer cvijeća P. Čajkovski	28	25,0	3,0
Hit the Road Jack P. Mayfield	22	25,0	-3,0
Total	50		

Legenda: f_d-opažene frekvencije po kategorijama; f_o-očekivane frekvencije; Ostatak-razlika opažene i očekivane frekvencije; χ^2-vrednost Hi kvadrat testa; df-stepen slobode; p-značajnost Hi kvadrat testa; χ^2=0,720; df=1; p=0,396;

Prikazani rezultati u Tabeli 8. analiziraju razliku u osmom paru. Analizom dobijenih vrijednosti uočava se da su koeficijenti Hi kvadrat testa i njegove statističke značajnosti veoma mali i nisu statistički značajni na nivou statističkog zaključivanja. Pojedinačno posmatrano bolje rezultate je ostvarila kompozicija Valcer cvijeća, ali ti rezultati nisu statistički značajni.

Tabela 9. Razlike za deveti par
Table 9. Differences for the ninth pair

Kategorije	**f_d**	**f_o**	**Ostatak**
Čardas V. Monti	19	25,0	-6,0
What a Wonderful World B. Thiele, G.D. Weiss	31	25,0	6,0
Total	50		

Legenda: f_d-opažene frekvencije po kategorijama; f_o-očekivane frekvencije; Ostatak-razlika opažene i očekivane frekvencije; χ^2-vrednost Hi kvadrat testa; df-stepen slobode; p-značajnost Hi kvadrat testa; χ^2=2,880; df=1; p=0,090

Inspekcijom Tabele 9. konstatuje se da ne postoje statistički značajne razlike u devetom paru. Koeficijent Hi kvadrat testa je nizak i nije statistički značajan, te se u skladu sa tim prihvata pretpostavka o nepostojanju statistički značajnih razlika. Pojedinačno posmatrano, kompozicija What a wonderful world je ostvarila bolje rezultate, ali oni nisu statistički značajni.

Tabela 10. Razlike za deseti par
Table 10. Differences for tenth pair

Kategorije	f_d	f_o	Ostatak
Bolero M. Ravel	30	25,0	5,0
If Ever I Would Leave You J. Lerner, F. Loewe	20	25,0	-5,0
Total	50		

Legenda: f_d-opažene frekvencije po kategorijama; f_o-očekivane frekvencije; Ostatak-razlika opažene i očekivane frekvencije; χ^2-vrednost Hi kvadrat testa; df-stepen slobode; p-značajnost Hi kvadrat testa; χ^2=2,000; df=1; p=0,157

U Tabeli 10. prikazane su razlike za deseti par. Posmatrajući dobijene vrijednosti u tabeli, možemo konstatovati da ne postoje statistički značajne razlike u analiziranom desetom paru. Statistička značajnost Hi kvadrat testa je veća od p>0,01. Analizirajući kategorije i njihove vrijednosti uočava se da je kompozicija Maurice Ravel ostvarila nešto bolje rezultate u odnosu na kompoziciju If Ever I Would Leave You.
Iako je ovo jedan od testova koji se prema našem saznanju u današnje vrijeme rijeđe koristi, dao je interesantne rezultate. Koeficijent pouzdanosti testa je 0,55 (Farnsworth, 1950; Rojko, 1981). Naime, umjesto džez kompozicija smo mogli koristiti i nešto od savremene popularne muzike ali bi prema našem mišljenju rezultat bio isuviše očekivan na štetu klasične muzike. Kako je istraživanje pokazalo niti džez niti klasična muzika nisu ustaljeni slušalački teren „teren" izabrane populacije pa je rezultat istraživanja bio nepredvidiv i u nekim slučajevima krajnje interesantan. Kako i sami rezultati pokazuju ni jedan od žanrova nije imao statistički i procentualno veće rezultate, ukoliko posmatramo parove posebno. Najprijatnije iznenađenje je svakako dobar odziv kad je u pitanju klasična muzika, koja u većini slučajeva nije zaostajala za džezom, čak naprotiv u tabelama: 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10 je imala uspješniji rezultat, što je procentualno izraženo 80%. Interesantno je da se gledano u cjelini rezultati poklapaju sa rezultatima istraživanja koje je rađeno u oblasti marketinga u Engleskoj a koje se odnosi na posjećenost jazz koncerata i koncerata klasične muzike, gdje je klasična muzika bila u prednosti (Oakes, 2003). S druge strane možemo se složiti sa konstatacijom koja je nastala kao rezultat nešto opširnijeg istraživanja muzičkog ukusa u koje je bilo uključeno više žanrova (Pop, Rok, Hevi metal, Džez, Klasična muzika) da je za neke žanrove (Džez i Klasična muzika) potrebno sazrijevanje (Hakanen & Wells, 2008).

ZAKLJUČAK

Sprovedeno istraživanje pomoću *Gernet Music Preference Test* koje smo obavili za potrebe ovog rada, iako jednostavno, dalo je jasne smjernice u kojem pravcu se treba dalje kretati kad je muzičko obrazovanje studentske populacije u pitanju. Situacija je donekle otežana činjenicom da pojedine sredine ne mogu u dovoljnoj mjeri da zadovolje potrebe populacije jednog prostora kad je u pitanju „živa" koncertna aktivnost, ali s druge strane i činjenicom da je muzički ukus promjenljiva kategorija koja zavisi od mnogo faktora a prevashodno, prema našem mišljenju od individualnog interesovanja, želja i potreba svake individue za konstantnim intelektualnim napredkom. Takva vrsta napretka podrazumijeva svakako čitanje domaće i inostrane

literature, interesovanje za ostale vidove umjetnosti, želju da se upoznaju novi muzički žanrovi itd. U radu sa studentima i učenicima potrebno je intenzivirati ne samo slušanje najrazličitijih muzičkih žanrova, nego usavršavanje opšteg muzičkog obrazovanja kao i umjetnosti u cjelini. Ipak, ukoliko statistički pogledamo u 80% slučajeva ispitanici su imali više afiniteta ka klasičnoj muzici, ipak, ovdje moramo biti oprezni i ove rezultate vezati samo za ovu grupu i zadatke koji su bili dio testa. Ukoliko bi se jedan od ta dva parametra izmjenio test ne bi bio sasvim pouzdan.

U konkretnom slučaju, kako rezultati pokazuju, postoji zadovoljavajuće predznavanje u oblasti muzike koje predstavlja ključni fundament za dalju nadogradnju koja može da se odvija u smjeru detaljnijeg upoznavanje muzike u kontekstu stilskih epoha.

LITERATURA

1. Brkić, S. (1984). *Konfucije-Veliko učenje.* Beograd: BIGZ.
2. Buldù, J. M., Cano, P., Koppenberger, M., Almendral, J.A., & Boccaletti, S. (2007) The complex network of musical tastes. *New Journal of Physics*, 9, 172. Preuzeto 25. maja 2020. Sa https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1367-2630/9/6/172/pdf
3. Farnsworth, P. R. (1950). *Musical Taste in Measurement and cultural Nature.* Stanford: Stanford University Press.
4. Hakanen, E. A., & Wells, A. (1990). Adolescent music marginals: Who likes metal, Jazz, Country, and Classical. *Popular Music and Society, 14*(4), 57-66. DOI:10.1080/03007769008591413.
5. Laplante, A. (2012). Who influence the music tastes of adolescents?: a study on interpersonal influence in social networks. *In Proceedings of the second international ACM workshop on Music information retrieval with user-centered and multimodal strategies*, „*MIRUM '12",* 37-42, November 2nd, Nara. DOI: 10.1145/2390848.2390857
6. Nettamo, E., Nirhamo, M., Häkkilä, J. (2006). A cross-cultural study of mobile music: retrieval, management and consumption. In *Proceedings of the 18th Australia conference on Computer-Human Interaction: Design: Activities, Artefacts and Environments. „OZCHI '06",* (pp. 87-94). November 20-24, Sydney. DOI: 10.1145/1228175.1228193
7. Oakes, S. (2003). Demographic and Sponsorship Considerations for Jazz and Classical Music Festivals. *The Service Industries Journal, 23*(3), 165-178. DOI:10.1080/714005121.
8. Rojko, P. (1981). *Testiranje u muzici.* Zagreb: Muzikološki zavod muzičke akademije u Zagrebu.
9. ter Bogt,T. F. M., Delsing, M. J. M. H.,van Zalk, M., Christenson, P. G., & Meeus, W. H. J. (2011). Intergenerational Continuity of Taste: Parental and Adolescent Music Preferences. *Social Forces*, *90*(1), 297-319. DOI: 10.1093/sf/90.1.297
10. Uzelac, M. (2005). *Filozofija muzike.* Novi Sad: Stylos.
11. Van Ejick, K. (2001). Social Differentiation in Musical Taste Patterns. *Social forces, 79*(3), 1163-1185. DOI: 10.1353/sof.2001.0017.
12. Škiljević, Lj. (2012). Razvoj i jačanje kompetencija u sferi muzičkog obrazovanja. *Nova škola, 9-10,* 151-160.

RODITELJSKA PONAŠANJA MAJKI I OČEVA I SUBJEKTIVNA DOBROBIT U RANOJ ADOLESCENCIJI: ULOGA NEGATIVNE EMOCIONALNOSTI ADOLESCENATA

MATERNAL AND PATERNAL PARENTAL BEHAVIORS AND SUBJECTIVE WELL-BEING IN EARLY ADOLESCENCE: THE ROLE OF ADOLESCENT'S NEGATIVE EMOTIONALITY

Marija DŽIDA, Andreja BRAJŠA-ŽGANEC, Marina KOTRLA TOPIĆ
Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi doprinose različitih percipiranih roditeljskih ponašanja majki i očeva te moderatorsku ulogu negativne emocionalnosti u predviđanju zadovoljstva životom adolescenata. U istraživanju je sudjelovalo 133 učenika (M_{dob}= 10,13, *SD*=0,96) 3., 4. i 5. razreda osnovne škole. Adolescenti su ispunjavali upitnike učeničkog zadovoljstva životom, negativne emocionalnosti, te percipirane majčine i očeve topline i intruzivnosti. Regresijskom analizom utvrđeno je da očeva roditeljska ponašanja koje karakterizira toplina i intruzivnost predviđaju više, odnosno niže zadovoljstvo životom adolescenata. Negativna emocionalnost moderirala je vezu majčine topline i zadovoljstva životom adolescenata. Samo za adolescente s visokim razinama negativne emocionalnosti majčina toplina je pozitivan prediktor njihovog zadovoljstva životom. Rezultati podupiru dijateza-stres model, adolescenti s visokim razinama negativne emocionalnosti imaju niže zadovoljstvo životom kad je majčina toplina niska, no kada je majčina toplina visoka ne razlikuju se od adolescenata s niskim razinama negativne emocionalnosti.

Ključne riječi: subjektivna dobrobit, zadovoljstvo životom, roditeljska ponašanja,temperament, negativna emocionalnost

ABSTRACT
The aim of this study was to investigate the contributions of different perceived parenting behaviors of mothers and fathers and the moderating role of negative emotionality in predicting adolescent's life satisfaction. 133 students (M_{age}= 10.13, *SD*=0.96) in 3rd, 4th and 5th grade of primary school participated in the research. Adolescents completed questionnaires about their life satisfaction, negative emotionality, and perceived mother's and father's warmth and intrusiveness. Regression analysis revealed that father's parenting behaviors characterized by warmth and intrusiveness predict higher, i.e. lower, adolescent's life satisfaction. Negative emotionality moderated the association between mother's warmth and adolescent's life satisfaction. Only for adolescents with high levels of negative emotionality, maternal warmth is a positive predictor of their life satisfaction. The results support the diathesis-stress model; adolescents with high levelsof negative emotionality have lower life satisfaction when mother's warmth is low, but when mother'swarmth is high, they express the same levels of life satisfaction as adolescents with low levels of negative emotionality.

Key words: subjective well-being, life satisfaction, parental behaviors, temperament, negative emotionality

UVOD

Razdoblje rane adolescencije donosi niz različitih bioloških, psiholoških i socijalnih promjena koje mogu predstavljati brojne izazove za subjektivnu dobrobit adolescenata. Subjektivna dobrobit definira se kao evaluacija vlastitog života (Diener, 2012), te se sastoji od kognitivne komponente koja se odnosi na opće zadovoljstvo životom i specifičnim životnim domenama (obitelj, slobodno vrijeme, prijatelji) i afektivne komponente koja obuhvaća doživljaj pozitivnih i negativnih emocija (Diener, 2012). Visoko zadovoljstvo životom važan je prediktor različitih psiholoških stanja (Proctor, Linley & Maltby, 2009.) što ukazuje na potrebu proučavanja njegovih odrednica. Istraživanja i iskazi adolescenata pokazuju da su zadovoljstvo vlastitom obitelji, te kvaliteta obiteljskih odnosa neke od najvažnijih odrednica njihova zadovoljstva životom (Lawler, Newland, Giger, Roh, & Brockevelt, 2017; Newland, Lawler, Giger, Roh, & Carr, 2015; Tadić-Vujčić, Brajša-Žganec, & Franc, 2019). Primjerice, u multinacionalnom istraživanju Newland et al. (2015) najvažniji kontekstualni prediktor zadovoljstva životom bile su dječje percepcije roditeljstva i kvaliteta odnosa s roditeljima i drugim članovima obitelji. Roditeljska ponašanja tako predstavljaju važan mehanizam putem kojeg roditelji mogu znatno odrediti kontekst razvoja i brojne ishode svoje djece. Iako se većina istraživanja roditeljskih ponašanja bavila efektima roditeljskih ponašanja majki, očevi su danas sve više aktivno uključeni u odgoj djece te se pokazuje da imaju jedinstvenu ulogu u poticanju razvoja djece (Khaleque & Rohner, 2012), stoga je važno u takvim istraživanjima obuhvatiti roditeljska ponašanja i majki i očeva. Najčešće istraživana roditeljska ponašanja mogu se svrstati u dimenzije topline i psihološke kontrole (Bornstein, 2015). Roditeljska ponašanja koja obilježava toplina najčešće uključuju ponašanja poput iskazivanja ljubavi, prihvaćanja, osjetljivosti, podrške i uključenosti (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005). S druge strane, roditeljska ponašanja koja spadaju u dimenziju psihološke kontrole karakterizira hostilnost, intruzivnost, nametanje moći, invalidacija emocija i uskraćivanje ljubavi (Bornstein, 2015). Ovakva konceptualizacija roditeljskih ponašanja prisutna je i u modelu roditeljskih stilova (Baumrind, 1966) u kojem autoritativni roditeljski stil obilježavaju toplina i umjerena razina kontrole, a autoritarni visoka razina kontrole i niska razina topline. Iako obje dimenzije roditeljskih ponašanja mogu u svojim ekstremima imati i pozitivne i negativne efekte (Bornstein, 2015), istraživanja uglavnom pokazuju da roditeljska toplina i autoritativni roditeljski stil predviđajupozitivne ishode djece, a psihološka kontrola i autoritarni roditeljski stil negativne (Hoeve et al., 2009). Istraživanja u području subjektivne dobrobiti adolescenata podržavaju te nalaze. Percipirana roditeljska toplina od strane adolescenata, kao i roditeljske samoprocjene podrške i topline te autoritativno roditeljstvo pozitivni su prediktori subjektivne dobrobiti adolescenata (Chang, Mcbride-Chang, Stewart, & Au, 2003; Leung, McBride-Chang, & Lai, 2004; Oberle, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2011; Suldo & Huebner, 2004). Dalje, majčina i očeva percipirana toplina imaju samostalne doprinose u predviđanju zadovoljstva životom (Özdemir, 2012), a kvaliteta odnosa s ocem, no ne i majkom povezana je s različitim indikatorima dobrobiti kod kineskih adolescenata (Shek, 2002). Premda su i percipirana i samoprocjenjena roditeljska toplina pozitivni prediktori zadovoljstva životom adolescenata, te su veze jače za percipirana roditeljska ponašanja (Leung et

al., 2004). Budući da autoritativno roditeljstvo podrazumijeva i umjerene razine kontrole, Suldo i Huebner (2004) istražili su samostalne doprinose različitih karakteristika autoritativnog roditeljstva u predviđanju zadovoljstva životom adolescenata. Pokazalo se da je od svih dimenzija unutar autoritativnog roditeljstva najbolji prediktor zadovoljstva životom upravo roditeljska podrška. Što se tiče roditeljske psihološke kontrole, rezultati su manje konzistentni. Iako je percipirana kontrola majki i očeva niskonegativno povezana sa zadovoljstvom životom adolescenata, nije imaladoprinos u predviđanju istog pored topline majke i oca (Özdemir, 2012). Slično, u istraživanju Leunga et al. (2004) majčina kontrola definirana kao restriktvnost nije imala samostalne doprinose pored majčine topline u predviđanju zadovoljstva adolescenata. U skladu s tim nalazima autoritarno roditeljstvo nije bilo povezano s nižim razinama zadovoljstva životom adolescenata u istraživanju Xia, Fana, Wonga, & Cheunga (2016). Za razliku od roditeljske topline, efekti kontrole mogli bi biti podložniji različitim kulturalnim kontekstima (Leung et al., 2004). Osim toga, u literaturi su prisutne različite operacionalizacije ovog konstrukta te je moguće da nisu svi tipovi psihološke kontrole jednako ugrožavajući za razvojne ishode mladih. Posebno štetna kontrolirajuća ponašanja roditelja mogla bi biti ona koje karakterizira intruzivnost, odnosno pokušaji upravljanja djetetovim osjećajima i izazivanje osjećaja krivnje. Takva ponašanja povezana su s višim razinama eksternaliziranih poremećaja djece (Rubin, Burgess, Dwyer, & Hastings, 2003) i socijalne anksioznosti adolescenata (Loukas, Paulos, & Robinson, 2005). Dosada nije istraživana direktna veza ovakvih intruzivnih ponašanja i subjektivne dobrobiti adolescenata, stoga je to jedan od ciljeva ovog istraživanja. Osim kvalitete obiteljskog konteksta (Newland et al., 2015), jedan od najsnažnijih prediktora subjektivne dobrobiti adolescenata je ličnost (Proctor et al., 2009; Xie et al., 2016). Posebno istaknuta osobina ličnosti kao prediktor subjektivne dobrobiti adolescenata i odraslih je neuroticizam (DeNeve & Cooper, 1998; Suldo, Minch, & Hearon, 2015; Weber & Ruch, 2013). Primjerice, u istraživanju Holdera & Klassena (2009) temperamentalne crte koje se preklapaju s neuroticizmom (Buss & Plomin, 1986), poput negativne emocionalnosti, bile su negativno povezane sa srećom mladih u dobi između 9 i 12 godina. Općenito, istraživanja na odraslima i djeci pokazuju da neuroticizam (Ormel et al., 2013) i negativna emocionalnost (Tackett et al., 2013) mogu biti markeri nespecifičnog rizika za različite negativne ishode odraslih i mladih poput psihičkih poremećaja. Odnosno, moguće je da takve osobine predstavljaju faktore ranjivosti i rizika za negativne ishodeu situaciji kad su prisutni nepovoljni okolinski čimbenici. U razvojnoj psihologiji postoji nekoliko teorija koje objašnjavajuindividualne razlike u osjetljivosti na različite okolinske utjecaje koji se čestooperacionaliziraju kao izloženost optimalnim i neoptimalnim roditeljskim ponašanjima. Upravo različite karakteristike temperamenta smatraju se markerima te osjetljivosti, s negativnom emocionalnosti kao jednim od istaknutijih markera (Slagt, Semon Dubas, Deković, & van Aken, 2016). Dvije su dominantne teorije u području individualnih razlika u osjetljivosti na utjecaje okoline – model dijateza-stres i teorija diferencijalne podložnosti (*eng. differential suspectibility*) (Belsky & Pluess, 2009).

Prema modelu dijateza-stres (Belsky & Pluess, 2009) neki pojedinci posjeduju osobine koje ih čine osobito ranjivima u slučaju doživljaja okolinskih stresora poput niske kvalitete roditeljstva. U situaciji kad su takvi pojedinci izloženi lošoj kvaliteti

roditeljstva (okolinski stres), oni doživljavaju lošije razvojne ishode u odnosu na pojedince koji ne posjeduju osobinu rizika. S druge strane, u situaciji kad su okolinski uvjeti povoljni, prema ovom modelu, pojedinci s rizičnom osobinom ne bi se trebali razlikovati u svojim razvojnim ishodima od pojedinaca koji nemaju izraženu tu osobinu (Slagt, Dubas, & van Aken, 2015). S druge strane teorija diferencijalne podložnosti (Belsky & Pluess, 2009) pretpostavlja da neki pojedinci posjeduju osobine plastičnosti koje ih čine podložnijim različitim okolinskim utjecajima „i za dobro i za loše" (eng. for better and for worse). Prema tom modelu, pojedinci koji imaju izraženu takvu osobinuu odnosu na one koji imaju niže razine te osobine, trebali bi doživljavati bolje razvojne ishode u situacijama kad su okolinski utjecaji povoljni te lošije razvojne ishode u situacijama okolinskog stresa. U brojnim se istraživanjima pokazalo da je negativna emocionalnost djece i adolescenata potencijalni faktor rizika i plastičnosti za različite ishode. Primjerice, u skladu s modelom dijateza-stres, pokazalo se da samo djeca i adolescenti s izraženom negativnom emocionalnošću imaju niže prosocijalno ponašanje u situaciji kad roditelji koriste puno grubog discipliniranja (Slagt et al., 2015) te više eksternaliziranih problema u situaciji niske kvalitete roditeljstva (Stoltz, Beijers, Smeekens, & Deković, 2015). S druge strane, meta-analiza Slagt et al. (2016) daje djelomičnu potvrdu teoriji diferencijalne podložnosti. Naime, pokazalo se da u situaciji optimalnih roditeljskih ponašanja djeca s višom negativnom emocionalnošću imaju bolje ishode od djece koja su nisko na negativnoj emocionalnosti, a u situaciji neoptimalnih roditeljskih ponašanja lošije ishode. Međutim, pozitivni efekti u situacijama pozitivnog roditeljstva pojavili su se samo u istraživanjima s djecom dojenačke dobi. Koliko je poznato autorima rada, dosadašnja istraživanja subjektivne dobrobiti nisu se bavila proučavanjem interakcije osobina adolescenata i roditeljskih ponašanja. Stoga je cilj ovog rada istražiti jedinstvene doprinose dviju vrsta roditeljskih ponašanja majki i očeva – topline i intruzivnosti, kao i potencijalnu moderatorsku ulogu negativne emocionalnosti adolescenata. Budući da istraživanja subjektivne dobrobiti ukazuju na konzistentnu važnost roditeljske topline za zadovoljstvo životom njihove djece, očekujemo da će i majčina i očeva percipirana roditeljska toplina imati samostalan pozitivan doprinos predviđanju zadovoljstva životom adolescenata. Također, očekujemo da će majčina i očeva percipirana intruzivnost imati jedinstvene doprinose u predviđanju zadovoljstva životom adolescenata. Negativna emocionalnost je negativan korelat zadovoljstva životom adolescenta, stoga očekujemo da će podaci biti u skladu s modelom dijateza-stres (Belsky & Pluess, 2009). Odnosno, očekujemo da će majčina i očeva toplina i intruzivnost predviđati više, odnosno niže zadovoljstvo životom i kod adolescenata s visokom i kod adolescenata s niskom negativnom emocionalnošću te da će te veze biti snažnije za adolescente s visokom negativnom emocionalnošću.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno u sklopu projekta *Dobrobit djeteta u kontekstu obitelji* CHILD-WELL financiranog od strane Hrvatske zaklade za znanost (IP-2019-04-6198).U istraživanju je sudjelovalo 133 učenika 3., 4. i 5. razreda dviju osnovnih škola u Osijeku i Varaždinu. Od 133 učenika (60 djevojčica) uključenih u analize, 49 ih je

pohađalo 3. razred, 25 4. razred, te 59 5. razred. Prosječna dob uključenih učenika iznosila je 10.13 godina (*SD*=0.96). 87.2% učenika je izjavilo da živi u kućanstvu s oba roditelja, 6.8% ih živi samo s majkom, a 6% s majkom i njezinim novim partnerom.

Mjerni instrumenti

Zadovoljstvo životom adolescenata mjereno je jednom česticom iz *Kratke multidimenzionalne skale učeničkog zadovoljstva životom (BMSLSS)* (Huebner, 1994). Učenici su na skali od 1 (jako nezdovoljan/na) do 7 (jako zadovoljan/na) procjenjivali zadovoljstvo vlastitim životom. Roditeljska ponašanja majke i oca ispitana su pomoću dvije subskale iz *Upitnika roditeljskog ponašanja (URP29)* (Keresteš, Brković, Kuterovac-Jagodić, & Greblo, 2012). Svaki učenik ispunio je zasebno za majku i oca subskale *topline* (4 čestice; npr. *On/a i ja imamo topao i blizak odnos*) i *intruzivnosti* (4 čestice; npr. *Kad se ne ponašam kako on/a želi prigovara mi i kritizira me*) procjenjujući koliko su navedene tvrdnje točne za njegove roditelje na skali od 1 do 4. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za majčinu toplinu i intruzivnost iznosi 0.68 i 0.63, a za očevu toplinu i intruzivnost 0.75 i 0.74. Negativna emocionalnostmjerenaje subskalom emocionalnosti iz *Upitnika dječjeg temperamenta* (EAS) (Buss & Plomin, 1984). Subskala se sastoji od 5 čestica (npr. *Lako se uzrujam*) za koje je potrebno procijeniti točnost na skali od 1 do 5. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za ovu subskalu iznosi 0.79.

Način provođenja istraživanja

Prije provedbe istraživanja prikupljene su sve potrebne dozvole za njegovu provedbu (dozvola etičkog povjerenstva, dozvola nadležnog Ministarstva, dozvola ravnatelja uključenih škola). Svi učenici koji su sudjelovali u istraživanju pristali su sudjelovati u istraživanju te su dobili pisani pristanak roditelja za sudjelovanje u istom. Istraživanje je provedeno grupno početkom ožujka 2020. godine. Učenici su ispunjavali bateriju upitnika tijekom dva školska sata.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prije glavne analize provjereno je postojanje razlika u odabranom setu varijabli s obzirom na rod, strukturu obitelji (obitelji u kojem dijete živi samo s majkom i obitelji u kojima dijete živi s majkom i njezinim partnerom su spojene zbog malog broja takvih obitelji) i razred koji sudionici pohađaju. Analize su pokazale da nema razlika u zadovoljstvu životu, percipiranom roditeljskom ponašanju majki i očeva (toplina i intruzivnost), te u negativnoj emocionalnosti s obzirom na spol adolescenata (Pillai's trace V=0.05, F(6,126)=1.07, p>0.05), razred (Pillai's trace V=0.13, F(12,252)=1.44, p>0.05) i strukturu obitelji (Pillai's trace V=0.08, F(6,126)=1.89, p>0.05).

Iz Tablice 1. vidljivo je da su majčina i očeva roditeljska ponašanja koje karakterizira toplina umjereno pozitivno povezana sa zadovoljstvom života adolescenata, te da su intruzivna roditeljska ponašanja nisko negativno povezana sa zadovoljstvom života. Negativna emocionalnost je umjereno negativno povezana sa zadovoljstvom životom adolescenata. Kako bi se istražili jedinstveni doprinosi roditeljskih ponašanja majki i očeva te uloga negativne emocionalnosti u predviđanju zadovoljstva životom adolescenata, provedena je hijerarhijska regresijska analiza u tri koraka. U prvom

koraku uvedene su kontrolne varijable spol (0 - muški), struktura obitelji (dummy varijabla, 0-intaktne obitelji) i dob adolescenata. Kako bi se testirali interakcijski efekti sve su varijable standardizirane prije formiranja njihovih umnožaka kako bi se dobili standardizirani regresijski koeficijenti. U drugom koraku uvedeni su glavni efekti negativne emocionalnosti te roditeljskih ponašanja majki i očeva. U posljednjem koraku uvedene su interakcije roditeljskih ponašanja i temperamenta. Prije provedbe analiza provjereni su indikatori multikolinearnosti te se pokazalo da su u okvirima preporučenih vrijednosti (Tabachnick & Fidell, 2013).

Tablica 1. Deskriptivna statistika i interkorelacije među varijablama (*N*=133).
Table 1. Descriptive statistics and intercorrelations between variables (*N* = 133).

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	***M***	***SD***
Zadovoljstvo životom	-	0.31^{***}	0.38^{***}	-0.18^{*}	-0.20^{*}	-0.25^{**}	6.62	0.86
Toplina - majka		-	0.35^{***}	-0.34^{***}	-0.11	$-0.16^{\dagger}$	3.72	0.40
Toplina - otac			-	-0.13	-0.17^{*}	-0.27^{**}	3.70	0.45
Intruzivnost - majka				-	0.69^{***}	0.32^{***}	1.90	0.68
Intruzivnost - otac					-	0.14	1.72	0.71
Negativna emocionalnost						-	2.59	0.94

Legenda: $^{\dagger}p<.10$ $^{*}p< .05$. $^{**}p< .01$. $^{***}p< .001$

Rezultati analize (Tablica 2.) pokazuju da postoji statistički značajna interakcija majčine topline i negativne emocionalnosti adolescenata, te glavni efekti očeve topline i intruzivnosti. Adolescenti koji iskazuju više očevih roditeljskih ponašanja koje karakterizira toplina i niža intruzivnost imaju nešto više zadovoljstvo životom. Uvođenje interakcijskih efekata rezultiralo je značajnom interakcijom percipirane majčine topline i negativne emocionalnosti adolescenata. Budući da je dodatni doprinos interakcijskih efekata u trećem koraku (Tablica 2.) na rubu statističke značajnosti ($F_{promjene}$ (4,120)=2.26, p=0.067), provedena je dodatna analiza s identičnim prvim i drugim korakom, u kojoj su u trećem koraku uvedene sve interakcije osim interakcije majčine topline i negativne emocionalnosti koja je pak uvedena zasebno u četvrtom koraku kako bi se utvrdilo doprinosi li ta varijabla dodatno objašnjenju varijance zadovoljstva životom adolescenata. Uvođenje interakcijskog efekta majčine topline i negativne emocionalnosti u zasebnom (4.) koraku pokazalo je da interakcija majčine topline i negativne emocionalnosti ima dodatan doprinos u objašnjavaju varijance zadovoljstva životom adolescenata povrh svih ostalih varijabli uključenih u model (ΔR^2=0.033, $F_{promjene}$ (1,120)=5.78, p=0.018).

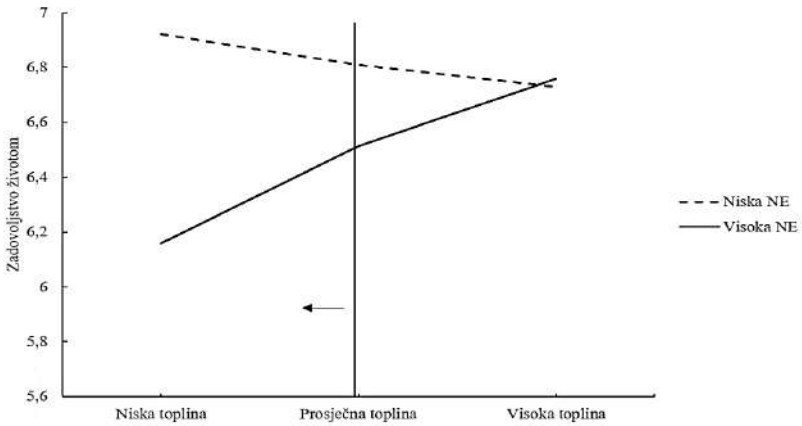
Tablica 2. Hijerarhijska regresijska analiza s percipiranim roditeljskim ponašanjima kao prediktorima zadovoljstva životom adolescenata (*N*=133*)*.
Table 2. Hierarchical regression analysis with perceived parenting behaviors as predictors of adolescent's life satisfaction (*N* = 133).

	1.korak		**2.korak**		**3.korak**	
Kovarijate	β		β		β	
Spol	-0.07	R=0.17	-0.12	$R=0.50^{***}$	-0.08	$R=0.55^{***}$
Dob	-0.12	Kor.R^2=0.01	-0.09	Kor.R^2=0.21	-0.11	Kor.R^2=0.24
Intaktne obitelji	-0.04		-0.04		0.01	
Glavni efekti				$\Delta R^2=0.20^{***}$		$\Delta R^2= 0.03^{\dagger}$

Toplina- majka			0.19*		0.12	
Toplina - otac			0.20**		0.16†	
Intruzivnost - majka			0.08		0.08	
Intruzivnost - otac			-0.19†		-0.21*	
Negativna emocionalnost			-0.12		-0.15†	
Interakcije						
Toplina – majka x Negativna emocionalnost					0.23*	
Toplina - otac x Negativna emocionalnost					0.06	
Intruzivnost - majka x Negativna emocionalnost					0.13	
Intruzivnost - otac x Negativna emocionalnost					-0.09	

Legenda: †p<.10, *p< .05, **p< .01, ***p< .001

Kako bismo interpretirali dobivenu interakciju provedene su dodatne analize. Analiza jednostavnih kosina (eng. simple slope analysis) (Slika 1.) pokazala je da za adolescente s visokom razinom negativne emocionalnosti (1SD) postoji značajna pozitivna veza između majčine topline i zadovoljstva životom (β=0.35, SE=0.10, p<0.001), s druge strane za adolescente s niskom razinom negativne emocionalnosti (-1SD) ne postoji povezanost majčine topline i zadovoljstva životom adolescenata (β=-0.11, SE=0.15, p=0.453). Analizom regija značajnosti (eng. regions of significance) za prediktor može se utvrditi raspon vrijednosti prediktora u kojem se statistički značajno razlikuju regresijske linije za odabrane razine moderatora (-1SD, +1SD) (Kochanska, Kim, Barry, & Philibert, 2011). Analiza regija značajnosti pokazalaje da kad majčina toplina iznosi z=0-0.0053 ili manje adolescenti s visokim razinama negativne emocionalnosti imaju niže zadovoljstvo životom u odnosu na one s niskim razinama negativne emocionalnosti. Kad je majčina toplina iznad vrijednosti -0.0053, odnosno kad je ona prosječna ili visoko izražena, adolescenti s visokom emocionalnošću su jednako zadovoljni životom kao i oni s niskim razinama emocionalnosti. Ovakvi rezultati prema kojima mladi s visokom negativnom emocionalnošću pokazuju niže zadovoljstvo životom samo u situaciji lošije kvalitete roditeljskih ponašanja podupiru dijateza-stres model.



Slika 1. Prikaz interakcije percipirane topline majčinog roditeljskog ponašanja i negativne emocionalnosti adolescenata. Vertikalnom linijom je označena granica (z=-0.0053) ispod koje je značajna razlika regresijskih linija za odabrane vrijednosti moderatora (-1SD, 1SD).
Figure 1. Interaction between perceived mother's warmth and adolescent's negative emotionality. Thevertical line indicates the boundary (z=-0.0053) below which the difference between regression lines for the selected moderator values (-1SD, 1SD) is significant.

Cilj ovog istraživanja je bio istražiti relativne doprinose roditeljskih ponašanja majki i očeva, odnosno njihove topline i intruzivnosti, u predviđanju zadovoljstva životom adolescenata. Budući da karakteristike temperamenta djece i adolescenata moderiraju efekte roditeljskih ponašanja za različite ishode (Slagt et al., 2016), provjereno je mijenja li negativna emocionalnost adolescenata odnos roditeljstva i zadovoljstva životom adolescenata. Postavljene hipoteze djelomično su potvrđene, te se pokazalo da i majčina i očeva roditeljska ponašanja imaju važnu ulogu u predviđanju zadovoljstva životom adolescenata. Neovisno o negativnoj emocionalnosti adolescenata, očeva toplina pozitivno predviđa zadovoljstvo životom adolescenata. Adolescenti čiji očevi iskazuju više roditeljskih ponašanja topline i podrške iskazuju veće zadovoljstvo vlastitim životom. Ovakvi rezultati su u skladu s drugim istraživanjima koja pokazuju da u odnosu na majčinu toplinu očevo prihvaćanje i toplina imaju doprinos (Özdemir, 2012), ili čak veći udio (Khalaque & Rohner, 2012) u objašnjavanju varijance psihološke prilagodbe djece. Općenito, očeva angažiranost u odgoju djece povezana je s boljim socioemocionalnim i akademskim funkcioniranjem djece, boljim mentalnim zdravljem i profesionalnim uspjehom (Bornstein, 2015), stoga je važno prilikom proučavanja dobrobiti djeteta uzeti u obzir roditeljstvo i majke i oca. S druge strane, očeva intruzivna ponašanja negativan su prediktor zadovoljstva životom adolescenata. Roditelji koji iskazuju puno psihološke kontrole možda imaju teškoće s vlastitom regulacijom, te stoga modeliraju neadekvatne obrasce ponašanja svojoj djeci i uspostavljaju emocionalnu klimu koju karakterizira invalidacija emocija (Bornstein, 2015). Veza očeva i djece naziva se još i aktivacijskom vezom (eng. *activation relationship*) (Paquette, 2004) prema kojoj očeva roditeljska ponašanja služe poticanju preuzimanja rizika (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000) i razvoju autonomije što pak ima pozitivne posljedice na socioemocionalni razvoj djece (Paquette, 2004). U skladu s tim, istraživanja pokazuju da smanjenje različitih oblika očeve kontrole poput bihevioralne, u adolescenciji može predviđati bolju prilagodbu

poput razvijenije regulacije emocija (Van Lissa, Keizer, Van Lier, & Meuss, 2018). Moguće je da intruzivna očeva ponašanja ugrožavaju razvoj autonomije i time narušavaju dobrobit adolescenata. Negativna emocionalnost moderira efekte majčinih roditeljskih ponašanja koje karakterizira toplina. Samo za adolescente s višim razinama negativne emocionalnosti postoji pozitivna povezanost majčine topline i zadovoljstva životom. Dalje, pokazuje se da takvi adolescenti u situaciji kad je majčina toplina niska imaju niže zadovoljstvo životom u odnosu na adolescente s niskom razinom negativne emocionalnosti. Kad je majčine toplina visoka (iznad z=-0.0053) nema razlike između adolescenata ovisno o njihovom temperamentu. S druge strane, zadovoljstvo životom adolescenata s niskom razinom negativne emocionalnosti nije ovisilo o razini majčine topline. Ovaj nalaz podupire model dijateza-stres prema kojem ranjivi pojedinci (visoka negativna emocionalnost) imaju nepovoljnije ishode u situaciji neoptimalnih okolinskih uvjeta (niska majčina toplina). Ovakvi rezultati u skladu su s nizom rezultata koji pokazuju efekte majčinih roditeljskih ponašanja samo za djecu i adolescente koji posjeduju osobine koje predstavljaju rizik. Primjerice, djeca teškog temperamenta iskazuju manje eksternaliziranih poremećaja kad je majčino roditeljstvo responzivno, dok su za djecu lakog temperamenta majčino roditeljstvo i eksternalizirani poremećaji nepovezani (Kochanska & Kim, 2013). Slično, u istraživanju odnosa majki i sinova, pokazalo se da majčina roditeljska ponašanja koja karakterizira odbijanje predviđaju više razine agresije samo kod adolescenata koji imaju visoku razinu impulzivnosti (Hentges, Shaw, & Wang, 2018). Općenito, za adolescente koji posjeduju osobine koje ih čine ranjivim za različite negativne ishode, odnosno za one koji iskazuju visoku razinu negativne emocionalnosti, visoka majčina toplina može predstavljati zaštitni faktor od nepovoljnih razvojnih ishoda.Na kraju, majčina intruzivnost je nisko negativno povezana sa zadovoljstvom životom adolescenta, no nema doprinos u predviđanju istog pored drugih roditeljskih ponašanja. Ovaj nalaz u skladu je s rezultatima dobivenima u istraživanju Özdemira (2012) gdje psihološka kontrola majke nema dodatan doprinos u objašnjavanju zadovoljstva životom adolescenata. U kontekstu majki koje imaju problema s ovisnosću, Suchman, Rounsaville, DeCoste, & Luthar (2007) pokazuju da je majčina kontrola snažniji prediktor bihevioralnih prilagodbe djece, dok je toplina snažniji prediktor psihološke prilagodbe. U kontekstu dobrobiti, moguće je da su roditeljska ponašanja koje karakterizira toplina konzistentniji prediktori zadovoljstva životom adolescenata. Budući da je riječ o korelacijskom i krossekcijskom istraživanju, nije moguće donositi zaključke o kauzalnim odnosima među odabranim varijablama. Moguće je da su zadovoljniji adolescenti skloniji povoljno procjenjivati roditeljska ponašanja svojih roditelja. Također, dosadašnja istraživanja pokazuju da postoji veza između roditeljskih ponašanja i temperamenta djece (Lewin-Bizan, 2006). U budućim istraživanjima, kako bi se razjasnio smjer odnosa među ovim varijablama, potrebno je te odnose ispitati longitudinalnim istraživanjima. Još jedan nedostatak ovog istraživanja je relativno mali uzorak sudionika. Iako su interakcijski efekti dobiveni na uzorcima slične ili manje veličine (Kochanska, Kim, Barry, & Philibert, 2011), u budućim istraživanjima poželjno je navedene odnose ispitati na većem broju sudionika koristeći različite izvore (majke, očeve, učitelje i sl.). Naime, iako istraživanja sugeriraju slične obrasce roditeljskih ponašanja neovisno o rodu djeteta (Muhtadie, Zhou, Eisenberg, & Wang, 2013), moguće je da u razdoblju adolescencije postoje

različiti efekti roditeljstva majki i očeva ovisno o rodu djeteta (Van Lissa, Keizer, Van Lier, Meeus, & Branje, 2018). U istraživanjima s većim uzorcima moguće je preciznije procijeniti postoji li moderacijski efekt roda djeteta.

ZAKLJUČAK

Zaključno, ovo istraživanje potvrdilo je važnost uključivanja zasebnih roditeljskih ponašanja majki i očeva u istraživanjima dobrobiti adolescenata. Očeva roditeljska ponašanja kojim se iskazuje briga i toplina predviđala su više zadovoljstvo životom neovisno o temperamentu, a majčina samo za adolescente visoke na negativnoj emocionalnosti. Očeva intruzivnost predviđala je niže razine zadovoljstva životom adolescenata, a majčina intruzivnost nije imala statistički značajan doprinos u predviđanju istog.

LITERATURA

1. Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, *37*(4), 887.
2. Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychological bulletin*, *135*(6), 885.
3. Bornstein, M. H. (2015). Children's Parents. In R. M. Lerner, (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1-78). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
4. Buss, A. H., & Plomin, R. (1986). The EAS approach to temperament. In R. Plomin & J. Dunn (Eds.): *The study of temperament: Changes, continuities and challenges*, (pp.67-79). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
5. Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
6. Cabrera, N., Tamis LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty first century. *Child development*, *71*(1), 127-136.
7. Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, *27*(2), 182-189.
8. DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological bulletin*, *124*(2), 197.
9. Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, *67*(8), 590-597.
10. Hentges, R. F., Shaw, D. S., & Wang, M. T. (2018). Early childhood parenting and child impulsivity as precursors to aggression, substance use, and risky sexual behavior in adolescence and early adulthood. *Development and psychopathology*, *30*(4), 1305-1319.
11. Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., Van der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, *37*(6), 749-775.
12. Holder, M. D., & Klassen, A. (2010). Temperament and happiness in children. *Journal of Happiness Studies*, *11*(4), 419-439.
13. Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, *6*(2), 149-158.

14. Keresteš, G., Brković, I., Kuterovac Jagodić, G., & Greblo, Z. (2012). Razvoj i validacija Upitnika roditeljskog ponašanja. *Suvremena psihologija*, *15*(1), 23-42.
15. Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of cross-cultural Psychology*, *43*(5), 784-800.
16. Kochanska, G., & Kim, S. (2013). Difficult temperament moderates links between maternal responsiveness and children's compliance and behavior problems in low income families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(3), 323-332.
17. Kochanska, G., Kim, S., Barry, R. A., & Philibert, R. A. (2011). Children's genotypes interact with maternal responsive care in predicting children's competence: Diathesis–stress or differential susceptibility? *Development and psychopathology*, *23*(2), 605-616.
18. Lawler, M. J., Newland, L. A., Giger, J. T., Roh, S., & Brockevelt, B. L. (2017). Ecological, relationship-based model of children's subjective well-being: Perspectives of 10-year-old children in the United States and 10 other countries. *Child Indicators Research*, *10*(1), 1-18.
19. Leung, C. Y. W., McBride-Chang, C., & Lai, B. P. Y. (2004). Relations among maternal parenting style, academic competence, and life satisfaction in Chinese early adolescents. The *Journal of Early Adolescence*, *24*(2), 113-143.
20. Lewin-Bizan, S. (2006). *Identifying the associations between child temperament and father involvement: Theoretical considerations and empirical evidence.* Working Papers 921. Princeton, NJ: Princeton University, Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, Center for Research on Child Wellbeing..
21. Loukas, A., Paulos, S.K., & Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(4), 335-345.
22. Muhtadie, L., Zhou, Q., Eisenberg, N., & Wang, Y. (2013). Predicting internalizing problems in Chinese children: The unique and interactive effects of parenting and child temperament. *Development and Psychopathology*, *25*(3), 653-667.
23. Newland, L. A., Lawler, M. J., Giger, J. T., Roh, S., & Carr, E. R. (2015). Predictors of children's subjective well-being in rural communities of the United States. *Child Indicators Research*, *8*(1), 177-198.
24. Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of youth and adolescence*, *40*(7), 889-901.
25. Ormel, J., Jeronimus, B. F., Kotov, R., Riese, H., Bos, E. H., Hankin, B., ... & Oldehinkel, A. J. (2013). Neuroticism and common mental disorders: meaning and utility of a complex relationship. *Clinical psychology review*, *33*(5), 686-697.
26. Özdemir, Y. (2012). Examining the Subjective Well-Being of Adolescents in terms of Demographic Variables, Parental Control, and Parental Warmth. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *37*(165).
27. Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human development*, *47*(4), 193-219.
28. Proctor, C., Alex Linley, P., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction measures: A review. The *Journal of Positive Psychology*, *4*(2), 128-144.
29. Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, *33*(3), 299-334.
30. Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M., & Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, *39*(1), 164-176.

31. Shek, D. T. L. (2002). The relation of parental qualities to psychological well-being, school adjustment, and problem behavior in Chinese adolescents with economic disadvantage. *American Journal of Family Therapy*, *30*(3), 215-230.
32. Slagt, M., Dubas, J. S., Deković, M., & van Aken, M. A. (2016). Differences in sensitivity to parenting depending on child temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *142*(10), 1068.
33. Slagt, M., Semon Dubas, J., & van Aken, M. A. (2016). Differential susceptibility to parenting in middle childhood: Do impulsivity, effortful control and negative emotionality indicate susceptibility or vulnerability? *Infant and Child Development*, *25*(4), 302-324.
34. Stoltz, S., Beijers, R., Smeekens, S., & Deković, M. (2017). Diathesis stress or differential susceptibility? Testing longitudinal associations between parenting, temperament, and children's problem behavior. *Social Development*, *26*(4), 783-796.
35. Suchman, N. E., Rounsaville, B., DeCoste, C., & Luthar, S. (2007). Parental control, parental warmth, and psychosocial adjustment in a sample of substance-abusing mothers and their school-aged and adolescent children. *Journal of substance abuse treatment*, *32*(1), 1-10.
36. Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social indicators research*, *66*(1-2), 165-195.
37. Suldo, S. M., Minch, D. R., & Hearon, B. V. (2015). Adolescent life satisfaction and personality characteristics: Investigating relationships using a five factor model. *Journal of Happiness Studies*, *16*(4), 965-983.
38. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, 6th Edn. Northridge. CA: California State University.
39. Tackett, J. L., Lahey, B. B., Van Hulle, C., Waldman, I., Krueger, R. F., & Rathouz, P. J. (2013). Common genetic influences on negative emotionality and a general psychopathology factor in childhood and adolescence. *Journal of abnormal psychology*, *122*(4), 1142.
40. Tadić Vujčić, M., Brajša-Žganec, A., & Franc, R. (2019). Children and Young Peoples' Views on Well-Being: A Qualitative Study. *Child Indicators Research*, *12*, 791-819.
41. Van Lissa, C. J., Keizer, R., Van Lier, P. A., Meeus, W. H., & Branje, S. (2019). The role of fathers' versus mothers' parenting in emotion-regulation development from mid–late adolescence: Disentangling between-family differences from within-family effects. *Developmental psychology*, *55*(2), 377.
42. Weber, M., Ruch, W., & Huebner, E. S. (2013). Adaptation and initial validation of the German version of the Students' Life Satisfaction Scale (German SLSS). *European Journal of Psychological Assessment*, *29*, 105-112.
43. Xie, Q., Fan, W., Wong, P., & Cheung, F. M. (2016). Personality and parenting style as predictors of life satisfaction among Chinese secondary students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(3), 423-432.

PREVENCIJA RIZIČNIH PONAŠANJA ADOLESCENATA

PEDAGOGIC PREVENTION OF RISK BEHAVIORS AMONG ADOLESCENTS

Tanja ZELENIKA, Tina VEKIĆ, Marija KREŠIĆ
Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, Mostar, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT
Rizična ponašanja adolescenata danas predstavljaju aktualan i složen društveni fenomen. Ona se, nažalost, mogu dijagnosticirati kod sve većeg broja učenika te dobivaju obilježja epidemije. Ovaj problem prisutan je širom svijeta, a u našoj zemlji poprimio je široke razmjere nakon rata. U kontekstu rizičnih ponašanja, jedna skupina stručnjaka smatra da su u riziku oni pojedinci koji su suočeni s emocionalnim teškoćama i problemima u prilagođavanju, dok druga skupina navodi da su to djeca i mladi u riziku od napuštanja završetka školovanja ili pak oni čije će obrazovanje biti problem u budućnosti. Treća skupina stručnjaka pod tim terminom opisuje djecu i mlade različitih socijalnih problema. Stoga, rizična ponašanja mogu biti osobito štetna za pojedinca, ali i za okolinu. Prema tome, nameće se potreba za pedagoškom prevencijom rizičnih ponašanja adolescenata kako bi se osigurali neophodni uvjeti za zdrav razvoj mladih osoba. Budući da se u okruženju adolescenta nalaze mnogi rizični i zaštitni čimbenici, nužno je jačati zaštitne, a reducirati rizične čimbenike. Osim toga, u svrhu kreiranja preventivnih intervencija, prikupljanje podataka o rizičnim i zaštitnim čimbenicima omogućuje identificiranje najčešćih čimbenika u školskome okruženju i njihovo svrstavanje u prioritete za rješavanje. Upotrebljavajući te podatke, preventivni programi mogu se usmjeriti na specifična područja i različite populacije. Razvijanje svijesti o postojanju rizičnih ponašanja adolescenata i poduzimanje mjera u sprječavanju i širenju istih, već je prevencija. Međutim, nije moguće uspostaviti jedinstveni način prevencije rizičnih ponašanja, ali suradnja svih relevantnih subjekata jedan je od glavnih preduvjeta prevencije rizičnih ponašanja adolescenata.

Ključne riječi: rizična ponašanja, pedagoška prevencija, rizični čimbenici, zaštitni čimbenici

ABSTRACT
Risk behaviors among adolescents represent an actual and complex social phenomenon. Unfortunately, they can be diagnosed at increasing number of students and they start to look epidemic. This issue has been present all over the world and in our country it increased significantly after the war. In context of risk behaviors, one group of experts believes that those individuals that deal with emotional difficulties and problems with adapting are at risk; whereas the other group claims that at risk are those children and young people who might abandon the school or those whose education in future will be problematic. Third group of experts claims that children and young with different social issues are at risk. Therefore, risk behaviors can be very harmful for both the individual and his/her surrounding. According to this, there has been a need for pedagogic intervention of risk behaviors among adolescents in order to ensure the necessary conditions for a healthy development of young people. Since there are many risky and protective factors in students' surrounding it is essential to strengthen the protective factors and to reduce the risky ones. Besides, in order to create preventive interventions, collecting the data on different risk and protective factors enables identification of the most common factors in school surrounding and their categorization as a priority issue to deal with. Usage of that kind of data enables the prevention programs to be directed to specific areas and different

population. Development of the sense about the existence of risk behaviors among adolescents and being active in their prevention and expansion is already a prevention. However, it is not possible to establish a unique way for prevention of risk behaviors, but the cooperation of all the relevant subjects is one of the main conditions for prevention of risk behaviors among adolescents.

Key words: risk behaviors, pedagogic prevention, risk factors, protective factors

UVOD

Zbog složenosti prirode fenomena Bouillet i Uzelac (2007) ističu da se stručnjaci koji se bave tematikom rizičnih ponašanja adolescenata, suočavaju s brojnim teškoćama i nedoumicama prilikom definiranja i klasificiranja samoga fenomena. Dok je u jednoj kulturi jedan oblik ponašanja društveno prihvatljiv, u drugoj kulturi potpuno je zabranjen i rizičan. Samim time dolazi do razilaženja u mišljenjima što se sve zapravo ubraja pod rizično ponašanje. U ovome radu pokušat ćemo definirati rizična ponašanja, opisati čimbenike i prevenciju rizičnih ponašanja adolescenata te osvrnuti se na ulogu pedagoga u prevenciji rizičnih ponašanja adolescenata. Sukladno tomu, ponašanja koja se razlikuju od uobičajenog ponašanja adolescenata u nekoj sredini, a štetna i opasna su za pojedinca koji ih čini i za njegovu okolinu jesu rizična ponašanja adolescenata. Termin „u riziku" koristi se od 1983. god. kada je Nacionalna komisija za izvrsnost u obrazovanju u izvješću *Nacija u riziku* istaknula da učitelji i nastavnici upotrebljavaju termin „u riziku" kako bi identificirali specifične psihosocijalne probleme učenika. „U riziku" ne znači nužno situacije koje su problematične, ali se pojam može odnositi i na pomanjkanje pravovaljanih intervencija (McWhirter, McWhirter, McWhirter & McWhirter, 1993). Problemi kao što su: problemi u kući, školi i/ili lokalnoj zajednici mogu ograničiti mlade osobe da postanu odgovorne i produktivne odrasle osobe (Bašić, 2009). Rizična ponašanja adolescenata sve su učestalija pojava određena opasnostima ili negativnim ishodima u smislu zdravlja te psihosocijalnog i kognitivnog funkcioniranja u odraslosti. Riječ je o specifičnim ponašanjima, stavovima ili nedostacima koji se pojavljuju kao inicijalni markeri kasnijih problema u ponašanju. Drugim riječima, neželjeno ponašanje ne mora se pojaviti. Današnja djeca i mladi rastu uz postojanje mnogih negativnih čimbenika koji mogu potencirati njihovu ranjivost, ali i uz mnoge zaštitne čimbenike koji im pružaju iskustvo suočavanja s problemima. Neki autori smatraju da se rizik treba definirati kao budući problem koji će kod djeteta rasti ovisno o uspostavljenoj ravnoteži između kompetencija i ranjivosti. Važno je naglasiti da je razdoblje adolescencije burno razdoblje svake mlade osobe u kojem se svakodnevni život hvata u vrtlog s emocijama, iskušenjima, usponima i padovima, sretnim trenucima i onim lošim, i to sve utječe na stvaranje i formiranje ličnosti. Pred njih se stavljaju različiti zahtjevi i izazovi, visoka očekivanja, nalaze se pod pritiskom, a samim time povećava se opasnost za podlijeganjem negativnim utjecajima. S obzirom na to, adolescenti često pribjegavaju nekim oblicima ponašanja koji se osobito razlikuju od prihvatljivog načina. Uzelac (1995) ističe kako novije definicije rizičnih ponašanja podrazumijevaju ona ponašanja koja se posebice razlikuju od uobičajenog ponašanja mladih u nekoj sredini koje je štetno i opasno za osobu koja se tako ponaša te za njezinu okolinu, ali i ponašanje za koje je nužna stručna i/ili šira društvena pomoć s ciljem uspješne reintegracije u društvo. Ne postoji konsenzus oko shvaćanja rizičnih

ponašanja pa se, s jedne strane, smatra da su u riziku oni pojedinci koji su suočeni s emocionalnim teškoćama i problemima u prilagođavanju, dok se s druge strane ističe da su to djeca i mladi u riziku od napuštanja završetka školovanja ili pak oni čije će obrazovanje biti problem u budućnosti. Najzad, pod tim terminom opisuju se djeca i mladi različitih socijalnih problema. Zajedničko svim tumačenjima rizičnih ponašanja jest da ona mogu biti štetna kako za pojedinca, tako i za njegovu okolinu. Jedna od glavnih podjela rizičnih ponašanja jest na eksternalizirane i internalizirane probleme u ponašanju. Internalizirani problemi u ponašanju su ponašanja koja su pretjerano kontrolirana i usmjerena prema sebi. S druge strane, eksternalizirane probleme u ponašanju karakteriziraju ponašanja koja su nedovoljno kontrolirana i usmjerena su prema drugima (Mihić & Bašić, 2008). Tijekom svoga života učenici se susreću s brojnim okolnostima koje mogu pozitivno ili negativno utjecati na njihov razvoj. Kranželić-Tavra (2002) navodi kako ti uvjeti mogu pozitivno i negativno utjecati na život adolescenta, ovisno o vrsti, kvaliteti i količini zaštitnih čimbenika, odnosno rizičnih čimbenika koji se javljaju tijekom života mlade osobe.

ČIMBENICI RIZIČNIH PONAŠANJA ADOLESCENATA

Tijekom svoga života adolescenti se susreću s brojnim okolnostima koje mogu pozitivno ili negativno utjecati na njihov razvoj. Stoga ćemo, u nastavku teksta, opisati zaštitne i rizične čimbenike rizičnih ponašanja adolescenata. Rizični čimbenici povećavaju vjerojatnost manifestiranja rizičnih ponašanja, dok zaštitni čimbenici djeluju u pravcu smanjenja te vjerojatnosti. Nazočnost rizičnih čimbenika ne znači nužno da će se rizična ponašanja manifestirati, niti je nazočnost zaštitnih čimbenika garancija da do rizičnih ponašanja neće doći (Hawkins, Catalano, & Miller, 1992).
Zaštitni čimbenici definiraju se kao čimbenici koji potiču pozitivan razvoj i smanjuju vjerojatnost javljanja, razvijanja i održavanja rizičnih ponašanja (Žunić-Pavlović, Popović-Ćitić, & Pavlović, 2010), odnosno utječu na razvoj djece i mladih tako što povećavaju vjerojatnost pozitivnih razvojnih ishoda (Kranželić-Tavra, 2002). Znanstvena istraživanja dovela su do spoznaja o dvije osnovne kategorije zaštitnih čimbenika: *resursni zaštitni čimbenici* – čimbenici koji konstantno ostvaruju pozitivne učinke na razvoj i ponašanje i predstavljaju odsustvo rizičnih faktora (npr. obiteljski konflikti su rizični čimbenici, dok je odsustvo obiteljskih konflikta resursni zaštitni čimbenik); *pravi zaštitni čimbenici* – čimbenici čije se djelovanje aktivira kao odgovor na utjecaj rizičnih faktora, odnosno predstavljaju protutežu rizičnim čimbenicima (Tiet et al., 1998; prema Žunić-Pavlović, Popović-Ćitić, & Pavlović, 2010). Zaštitne čimbenike koji mogu doprinijeti povoljnom psihosocijalnom razvoju djeteta i mlade osobe, pronalazimo u djetetovoj osobnosti, obitelji, školi, grupama vršnjaka odnosno u svim aspektima života u kojima se dijete nalazi od svog najranijeg života, a štite osobu od razvoja problema u ponašanju. Pojedini autori (Mangham, McGrath, Reid, & Stewart, 1997) smatraju da su najčešće spominjani zaštitni čimbenici rizičnih ponašanja *individualni čimbenici* koji se odnose na socijalnu kompetentnost, inteligenciju, samopouzdanje, dobro genetsko naslijeđe te laki temperament. Zatim, *obiteljski čimbenici* koji podrazumijevaju kvalitetne odnose s roditeljima, obiteljsku izdržljivost, obostranu uključenost oca i majke u odgoj djeteta, obrazovanje majke, manju obitelj te strukturirani obiteljski život. Osim toga, *okolinski čimbenici* koji se

odnose na stvaranje pozitivnih veza s odraslima, pozitivna iskustva u školi, sudjelovanje u različitim izvannastavnim aktivnostima i programima te uključenost u zajednicu. Navedeni zaštitni čimbenici uključujući dobru inteligenciju, laku dispoziciju, temperament, dobar odnos s roditeljima, braćom, učiteljima i vršnjacima, kvalitetan rad u školi, prijatelje, kompetentnost u izvanškolskim područjima vještina smanjuju mogućnost razvijanja rizičnih ponašanja adolescenata (Reagrant, Thomas, Offord, & Boyle, 1989; prema Bašić, 2009) i dobar odnos s bar jednim roditeljem i drugim važnim odraslima (Mrazek & Haggerty, 1994; prema Bašić, 2009). Odnos pun ljubavi između roditelja i djece u ranom djetinjstvu potiče dijete da suosjeća i s drugim osobama, što čini temelj za prosocijalna ponašanja. Na smanjivanje rizika za razvoj poremećaja u ponašanju i druge probleme može utjecati uključivanje u izvanškolske aktivnosti te potpora važnih drugih odraslih u zajednici, prosocijalna vršnjačka grupa i kvalitetna škola, koje podupiru akademski uspjeh, odgovornost i samodisciplinu. Jaki zaštitni čimbenici od razvoja rizičnih ponašanja mogu biti: akademski rad, povećanje kvalitetnog rada i ponašanja, stvaranje dobrih radnih uvjeta za učenike, učitelji obrazovani za rad s djecom s problemima, usklađivanje odgovornosti učenika. Očito je da je svaki od navedenih čimbenika važan i da njegova prisutnost može doprinijeti smanjenju pojave rizičnih ponašanja adolescenata.

Kada se govori o *rizičnim čimbenicima*, to su bilo koji utjecaji koji povećavaju vjerojatnost prvog pojavljivanja poremećaja, napredovanja prema ozbiljnom stanju te podupiranja problematičnih uvjeta (Coie et al., 1993; prema Bašić, 2009).

Rizične čimbenike, koji mogu doprinijeti nepovoljnom psihosocijalnom razvoju djeteta ili mlade osobe, pronalazimo u svim navedenim kategorijama kao i zaštitne čimbenike, odnosno na individualnoj razini te razini šireg i užeg okruženja. Aktualni klasifikacijski okvir obuhvaća dvadeset rizičnih čimbenika, koji su razvrstani prema osnovnim životnim područjima u kojima ostvaruju svoje djelovanje (Hawkins & Catalano, 2004; prema Žunić-Pavlović, Popović-Ćitić, & Pavlović, 2010): *rizični čimbenici u zajednici* – tranzicija i mobilnost, dostupnost droga, dostupnost oružja, blagi zakoni i norme, medijski prikaz nasilja, dezorganiziranost lokalne zajednice, ekstremna ekonomska deprivacija; *obiteljski rizični čimbenici* – obiteljska povijest poremećaja ponašanja, problem organiziranja obiteljskog života, obiteljski konflikti, roditeljski stavovi i ponašanja koja pogoduju, poremećajima ponašanja; *rizični čimbenici u školi* – akademski neuspjeh, nedostatna privrženost školi, dezorganizacija škole; *individualno-vršnjački čimbenici* – rano uključivanje u problem ponašanja, buntovništvo, prijatelji uključeni u problematično ponašanje, stavovi koji pogoduju poremećajima u ponašanju, rana inicijacija poremećaja ponašanja. Navedena klasifikacija temelj je za planiranje preventivnih aktivnosti, koje bi trebale proizlaziti i iz potreba lokalne zajednice za prevencijom. Ova lista čimbenika nije nepromjenjiva, baš zbog potencijalnog utjecaja i drugih čimbenika rizika. Prema tome, rizične čimbenike, u kontekstu eksternaliziranih oblika rizičnih ponašanja, možemo promatrati s obzirom na njihovu pojavnost u karakteru same osobe, obiteljskom te okolinskom okruženju. Primjerice, Oland & Shaw (2005) tvrde kako učenicima s eksternaliziranim rizičnim ponašanjima nedostaje samokontrole, ali i refleksije o vlastitim postupcima te najčešće nisu svjesna štete koju nanose svojoj okolini. Obzirom na internalizirane probleme u ponašanju Davis, Votruba-Drzal, & Silk (2014) smatraju da određene kombinacije djetetovog temperamenta i roditeljskog stila mogu povećati sklonost

razvoju internaliziranih rizičnih ponašanja. Njihovo istraživanje otkriva kako adolescenti pokazuju izražajnije simptome internaliziranih rizičnih ponašanja ukoliko im je nedostajalo roditeljske topline i osjećajnosti tijekom njihova odgoja. Osim navedenih čimbenika, također, nizak socioekonomski status (Hastings, Helm, Mills, Serbin, & Stack, 2015) i temperament mlade osobe (Macuka, Smojver-Ažić, & Burić, 2012) mogu biti povezani s pojavom internaliziranih rizičnih ponašanja pa će tako adolescent čiji temperament karakterizira bojažljivost ili koji pretjerano kontrolira svoje postupke biti u većem riziku razvoja određenih internaliziranih rizičnih ponašanja. Stoga, može se primijetiti da je stupanj vjerojatnoće nastajanja, razvijanja i održavanja rizičnih ponašanja adolescenata određen nazočnošću dvije grupe čimbenika – rizičnih i zaštitnih (Žunić-Pavlović, Popović-Ćitić, & Pavlović, 2010) te kako rizični čimbenici nepovoljno utječu na život adolescenta i povećavaju vjerojatnost pojave određenih rizičnih ponašanja, dok zaštitni čimbenici povećavaju vjerojatnost pozitivnih ishoda tijekom učenikovog razvoja.

Razvidno je da se u učenikovom okruženju nalaze mnogi rizični i zaštitni čimbenici koje je nužno rasvijetliti kako bi se ojačali zaštitni čimbenici, a ublažili rizični. Osim toga, u kreiranju preventivnih intervencija nužno je prikupljanje epidemioloških podataka, pri čemu se identificiraju rizični i zaštitni čimbenici u školskome okruženju. Saznanja o njihovoj prisutnosti mogu pomoći pri kreiranju preventivnih strategija.

PREVENCIJA RIZIČNIH PONAŠANJA ADOLESCENATA

Kao što je već spomenuto, današnja praksa vezana za prevenciju rizičnih ponašanja adolescenata zasniva se na prevenciji koja je usmjerena na rizične i zaštitne čimbenike. Takva praksa nalaže da sva preventivna djelovanja budu u funkciji reduciranja rizičnih i jačanja zaštitnih čimbenika. Prevencija se definira kao proces kojim se želi smanjiti incidencija i prevalencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih (Bašić, 2012, str. 12). Prevencija podrazumijeva i učinkovitu provedbu preventivnih aktivnosti, odnosno primjenu metoda, tehnika i postupaka kojima će biti uspostavljeni uvjeti u kojima neće uopće doći do pojave, jačanja i napredovanja činitelja rizika, radi njihove eliminacije, onemogućavanja djelovanja ili omogućavanja učinkovitog suočavanja s posljedicama njihovoga djelovanja (Nacionalna strategija prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih od 2009. do 2012. godine).

Prema Hrvatiću (2018, str. 28) kod prevencije delikventnog ponašanja mladih razlikujemo:

- „*opću prevenciju* – utjecaj na mlade da ne čine kaznena djela (strah i kazne za počinjena djela, primjena strogog pristupa tijekom izdržavanja kazne) i *specijalnu prevenciju* (sprječavanje počinitelja ponovnog počinjenja istog ili drugog kaznenog djela – zastrašivanje, preodgoj, represija);
- *prevenciju u širem smislu* – sprječavanje pojave budućih delinkvenata (opće mjere suzbijanja kriminaliteta, uklanjanje negativnih utjecaja i stvaranje uvjeta za razvoj osobnosti – odgoj);
- *prevenciju u užem smislu* – (pedagošku prevenciju i resocijalizaciju) koja se odnosi na osobe koje su već počinile kazneno djelo (posebne i/ili individualne mjere suzbijanje – primjerene mjere, tretmani (sprječavanje ponovnog

izvršenja kaznenog djela), postdeliktne intervencije (reintegracija maloljetnika nakon izdržane odgojne mjere, kazne)".

No, prije intervencije za rješavanje rizičnoga ponašanja potrebno je razumjeti temeljne razloge za rizično ponašanje u ciljnoj skupini i promicati ponašanje koje poboljšava zdravlje, zadovoljava iste potrebe kao i rizično ponašanje i mijenja kontekst koji potiče i održava ponašanje. Zajednički pristupi prevencije koji se koriste u školama uključuju širenje informacija i podučavanje učenika o činjeničnim informacijama o rizičnome ponašanju i njihovim opasnostima.

Razine prevencije odnose se na širinu preventivnog programa, odnosno ciljnu populaciju kojoj je program namijenjen.

Primarna prevencija odnosi se na ulaganje u ukupnost kvalitete života cjelokupne populacije jedne zajednice (lokalne, županijske do državne) kroz redovite socijalne i druge zajednice, organizirane za zadovoljavanje potreba djece, mladih i odraslih osoba (vrtići, škole, institucije zabave, institucije slobodnoga vremena...). U svojevrsnoj sredini koja upućuje na promatrani problem, stupnjevi rizika za koje se određuju programi, kao i neki konceptualni dogovori, nalazi se tzv. *sekundarna prevencija* ili ciljana/selektivna prevencija te različiti programi ranih intervencija. Na toj razini nalaze se ulaganja i osnaživanje preko specifičnih programa za uzorke rizične populacije ili populacije kod koje se zbog rizičnih uvjeta problemi na planu ponašanja tek očekuju ili su jako vjerojatni. Cilj je smanjiti broj utvrđenih slučajeva (prevalencija). Ove strategije ciljaju na pojedince ili podgrupe kod kojih je rizik od stvaranja poremećaja viši od prosjeka. *Treća razina prevencije* odnosi se na ulaganje u specifične programe – intervencije za uzorke djece, mladih i odraslih osoba s razvijenim poremećajima u ponašanju čija složenost i trajanje određuju posebno programirane, specifične i složene tretmane.

Visser (2003) ističe da preventivni programi trebaju uključiti i strategije za osnaživanje učenika na osobnoj razini kako bi im se pomoglo u rješavanju problema, da razviju osjećaj dobrobiti i da se poveća njihovo samopoštovanje. Škole mogu otvoriti svoja vrata u večernjim satima, vikendom ili tijekom ljeta za izvannastavne aktivnosti koje pružaju alternativno mjesto za izlazak učenika i socijalizaciju (Johnson & Johnson, 1995). Strategijske i prevencijske aktivnosti usmjerene na razinu škole i razreda znatno utječu na stvaranje okruženja koja će poticati učenje i zdrav razvoj djece i mladih. Važni čimbenici koji utječu na realizaciju preventivnih aktivnosti su: opća klima u školi, naglasak na učenje, osjećaj psihičke i fizičke sigurnosti, odgovarajući financijski uvjeti, specifični programi, intervencije povezane sa socijalnim vještinama, savjetovanje, jasna misija škole, sveobuhvatni kurikulum, koordinirano djelovanje i sl. (Bašić, 2009). Preventivne aktivnosti usmjerene na rizična ponašanja adolescenata, prema Dryfoosu (1990) najčešće polaze od sljedećih premisa: čimbenici koji prethode rizičnim ponašanjima mogu se identificirati; učinci čimbenika rizika mogu se eliminirati ili minimizirati ako se njima izravno bavi; učinci ranijih čimbenika mogu se minimizirati ili eliminirati kroz poticanje i jačanje čimbenika zaštite. Osim toga, kao što je već spomenuto, važnu ulogu u razvoju preventivnih programa i provođenju preventivnih aktivnosti ima upravo koncept rizičnih i zaštitnih čimbenika: prevencijske intervencije trebaju biti usmjerene na više čimbenika, tj. obuhvatiti sve čimbenike rizika, posebnih potreba i zaštite u okolini mlade osobe; prevencijske intervencije trebaju obuhvatiti sve čimbenike koji postoje u svim društvenim sustavima s kojima je

mlada osoba u interakciji; da bi se dogodile prevencijske intervencije (pomoć) na individualnoj razini, moraju postojati i na makrorazini. Dakle, škola je bitno socijalizacijsko okruženje i ima važnu ulogu u razvoju učenika. U školi učenik doživljava sebe kao ravnopravnoga člana vršnjačke i odjelne zajednice, testira svoje snage, ali pokazuje i svoje slabosti. U školskome okruženju, učenik po prvi put može pokazati određene poteškoće u ponašanju. U tome kontekstu, značajno je naglasiti da školsko okruženje nije samo po sebi neposredni čimbenik rizičnih ponašanja adolescenata, ali najčešće jest prvo mjesto na kojem se određene poteškoće manifestiraju u ozbiljnim razmjerima (Maglica & Jerković, 2014). Stoga je neophodna pojačana odgojna uloga škole i potreba socijalno-zaštitne funkcije. Uloga škole u sprječavanju i suzbijanju rizičnih ponašanja adolescenata ovisi, između ostaloga, o njezinoj organizaciji i metodama koje nastavnici koriste u radu s učenicima (Tomić, 2005). Bitno je da škola ima pozitivnu suradnju s obitelji i da na taj način preventivno djeluju kroz različite mjere u suzbijanju rizičnih ponašanja adolescenata. *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem odgoju i obrazovanju Federacije Bosne i Hercegovine* (2004) ističe da škola vodi brigu o zdravstvenoj i socijalnoj skrbi svojih učenika te da škola zajedno s ustanovama za socijalnu zaštitu prati socijalne probleme učenika i poduzima mjere da svaki učenik dobije pomoć i savjet potreban za premošćivanje takvih problema. Preventivne mjere i sprječavanje rizičnih ponašanja učenika zahtijevaju od škole da intenzivira i proširi djelovanje škole kao institucije, stavi naglasak na odgojno djelovanje, prilagodi programe potrebama učenika te ga stavi u poziciju subjekta. Osim toga, u rad škole trebaju se uključiti stručnjaci (pedagog, psiholog, socijalni radnik, edukacijski rehabilitator). Posebnu pozornost treba posvetiti učenicima koji žive u nepovoljnim uvjetima, obrazovati učenike o pravilnom korištenju slobodnoga vremena te sustavno pratiti razvoj i napredovanje svakoga učenika. Nadalje, škola treba ostvariti suradnju s obitelji i institucijama iz lokalne zajednice (centrom za socijalni rad, policijom, zdravstvenim ustanovama) i drugim društvenim činiteljima koji mogu doprinijeti prevenciji rizičnih ponašanja adolescenata. Učenike s rizičnih ponašanjima najbolje je uključiti u društveno korisni rad i često mijenjati aktivnosti u skladu s njihovim interesima.

Kako je već istaknuto, škola je iznimno složeni sustav u kojemu se ostvaruje interakcija velikoga broja subjekata. Cjelokupno vođenje treba biti u funkciji motiviranja učenika, nastavnika i stručnih suradnika, spremnosti na otvorenu komunikaciju i suradnju te razvijanje njihove privrženosti školi. Stoga ćemo se osvrnuti na ulogu pedagoga u prevenciji rizičnih ponašanja adolescenata. Glavna zadaća, ali i imperativ uspješnoga djelovanja pedagoga jest da on u suradnji s nastavnicima školu učini sredinom u kojoj su učenici sretni gdje doživljavaju pozitivna iskustva, ali i mjesto u kojoj uče na njima prihvatljiv, istraživački i suradnički način, uvažavajući pri tome sve učeničke različitosti i posebne potrebe (Vukasović, 2001). Osim toga, pedagozi sudjeluju u prevenciji rizičnih ponašanja adolescenata putem predavanja, radionica, vođenja učeničkih projekata te putem individualnoga i savjetodavnoga rada. Pri tome, pedagog vodi računa o tome da dobro upozna učenika, njegovu osobnost, obiteljske prilike, njegov status u razredu, odnos s razrednikom i nastavnicima te obrazovni uspjeh. Isto tako, ističe Zrilić (2012), posredno odgojno djelovanje pedagoga provodi se putem savjetodavnoga rada s nastavnicima, razrednicima i roditeljima, predavanjima na školskim aktivima, uvođenjem novih

programa i inovacija te praćenjem odgojno-obrazovnoga rada škole. U prevenciji rizičnih ponašanja adolescenata vrlo je važno oblikovanje kulture škole koja uključuje sposobnosti tolerancije i socijalne osjetljivosti, zajedništva, suradnje, međusobnog razumijevanja i uvažavanja kroz razvijenu unutarnju kontrolu odnosno samodisciplina, samopoštovanje, vladanje sobom, samokontrola, mišljenje i djelovanje prema vlastitim vrijednosnim mjerilima, sposobnosti komuniciranja i uspješnoga funkcioniranja u međuljudskim odnosima, uvažavanje različitosti te osposobljenost za djelovanje u kontekstu multikulturalne zajednice.

ZAKLJUČAK

Rizična ponašanja adolescenata predstavljaju značajnije odstupanje od uobičajenog i društveno prihvatljivog ponašanja određene sredine za tu dob i spol te štete i opasni su za samog adolescenta i/ili njegovu sredinu. Prevencija je ključ za otklanjanje i sprječavanje bilo kakvih manifestacija iz područja rizičnih ponašanja. Razvidno je da prevencijsku praksu čini složen sustav trajnog, sveobuhvatnog, složenog i umreženog djelovanja na svim razinama – mikro (pojedinca), mezo (obitelji) i makro (lokalna zajednica, županija, država), na svim točkama presudnim za osiguravanje minimalnih uvjeta potrebnih za zdrav rast i razvoj djece i mladih (priprema za kvalitetan brak, odgovorno roditeljstvo, rani postnatalni razvoj, predškolski razvoj, polazak u školu, početak puberteta, prelazak u srednju školu, adolescentna kriza) i razinama prevencije (primarne, sekundarne i tercijarne (Nacionalna strategija poremećaja u ponašanja djece i mladih od 2009. do 2012.).

Nažalost, na području Federacije Bosne i Hercegovine ne postoje jasno definirane preventivne strategije i aktivnosti koje bi se kao takve mogle implementirati i u odgojno-obrazovne ustanove. Postoje pojedinačni primjeri i pojedinačne prakse škola koje u sklopu Godišnjih programa rada razrađuju i preventivne programe najčešće za sprječavanje vršnjačkoga nasilja, ali u njima se mogu naći i elementi prevencije vezanih, općenito, i za rizična ponašanja. Važno je spomenuti da nije moguće uspostaviti jedinstveni način prevencije rizičnih ponašanja, ali suradnja svih relevantnih subjekata jedan je od glavnih preduvjeta prevencije rizičnih ponašanja adolescenata. Navedeno može biti poticaj za promišljanje kako u budućnosti krenuti s osmišljavanjem preventivnih strategija i aktivnosti koje bi imale jedan jedini cilj, a to je pružiti pravovremenu stručnu pomoć učenicima koji manifestiraju rizične oblike ponašanja. Razvijanje svijesti po postojanju rizičnih ponašanja adolescenata i poduzimanje mjera u sprječavanju i širenju istih, već je prevencija. Društvo ne može i ne smije zatvarati oči pred ovim problemom i voditi se idejom da je u pitanju prolazno ponašanje, već se mora suočiti i djelovati u kontekstu situacija koje zahtijevaju pravovaljane intervencije.

LITERATURA

1. Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih.* Zagreb: Školska knjiga.
2. Bašić, J. (2012). Prevencija poremećaja u ponašanju u školi. U S. Vladović (Ur.) Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju. Zbornik priopćenja sa

stručnih skupova pravobraniteljice za djecu (str. 11-12). Zagreb: Pravobranitelj za djecu. Velika Gorica: Tiskara Velika Gorica.
3. Bouillet, D. & Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Davis, S., Votruba-Drzal, E. & Silk, J. (2014). Trajectories of Internalizing Symptoms From Early Childhood to Adolescence: Associations With Temperament and Parenting. *Social development, 24*(3), 501-520.
5. Drayfoos, J. G. (1990). *Adolescents At Risk: Prevalence and Prevention*. New York, Oxford: Oxford University Press.
6. Hastings, P. D., Helm, J., Mills, R. M., Serbin, L. A., & Stack, D. M., (2015). Dispositional and Environmental Predictors of the Development of Internalizing Problems in Childhood: Testing a Multilevel Model. *Journal of abnormal child psychology, 43*(5), 831-845.
7. Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin, 112*(1), 64-105.
8. Hrvatić, N. (2018). Pedagoška prevencija i resocijalizacija poremećaja u ponašanju. U N. Hrvatić (ur.), Pedagogija, obrazovanje i nastava (str. 22-31). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
9. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Reducing Violence Through Conflict Resolution. Alexandria,* VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Retreived on 25th January 2020 from http://www.ascd.org/publications /books/195198/chapters/Increasing-Violence@-A-Concern-for-Schools.aspx
10. Kranželić-Tavra, V. (2002). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 38*(1), 1-12.
11. Macuka, I., Smojver-Ažić, S., & Burić, I. (2012). Posredujuća uloga emocionalne regulacije u odnosu roditeljskoga ponašanja i prilagodbe mlađih adolescenata. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 21*(116), 383-403.
12. Maglica, T. & Jerković, D. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju, *Školski vjesnik, 63*(3), 413-431.
13. Mangham, C., McGrath, P., Reid, G., & Stewart, M. (1997). *Resiliency: Relevance to health promotion*. Otawa: Health Canada.
14. McWhirter, R., McWhirter, B., McWhirter, A., & McWhirter, E. (1993). At risk youth: a comprehensive response. *Brooks/Cole*, Pacific Grove, CA.
15. Mihić, J., & Bašić, J. (2008). Preventivne strategije – eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada, 15*(3), 445-471.
16. Nacionalna strategija prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih od 2009. do 2012. godine, *Narodne novine 20* (9). Preuzeto 14. ožujka 2020 sa http://zakon. poslovna.hr/public/nacionalna-strategija-prevencije-poremecaja-u-ponasanju-djece-i-mladih-od-2009.-do-2012.-godine/490060/zakoni.aspx
17. Oland, A., & Shawn, D. S. (2005). Pure versus co-occurring externalizing and internalizing symptoms in children: The potential role of socio-developmental milestones. *Clinical Child and Family Psychology Review, 8*(4), 247-270.
18. Okvirni zakon o osnovnom obrazovanju i odgoju (2004). *Službene novine Kantona Sarajevo*, br. 7/98, 9/00 i 18/02. Preuzeto 12.veljače 2020. sa http://zelimznanje.com /download/legislativa/6.pdf
19. Tomić, R. (2005). *Poremećaji u ponašanju kod djece i mladih*. Tuzla: OFF – SET.
20. Uzelac (1995). *Socijalna edukologija – osnove socijalne edukologije mladih s poremećajima u socijalnom ponašanju*. Zagreb: Sagena.

21. Visser, M. (2003). Risk behaviour of primary school learners in a disadvantaged community – a situation analysis. *South African Journal of Education, 23*(1) 58-64.
22. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija.* Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI".
23. Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina, 7,* 92-95.
24. Žunić-Pavlović, V., Popović-Ćitić, B., & Pavlović, M. (2010). *Programi prevencije poremećaja ponašanja u školi*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

SLOBODNO VRIJEME DJECE I MLADIH

CHILDREN AND YOUTH FREE TIME

Fatima MEHMEDOVIĆ[1], Jasmina ŠEHANOVIĆ[1], Adnedina LUGAVIĆ[2], Ervina POLJIĆ[2]

[1]JZU UKC Tuzla, Tuzla, Bosna i Hercegovina

[2]JZNU Dom zdravlja „Dr. Mustafa Šehović“ Tuzla, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT

Slobodno vrijeme je važan dio života djece i mladih. To je vrijeme pogodno za razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina, međusobnog uvažavanja, saradnje i kreativnog izražavanja. Definiše se kao prostor i mogućnost interakcije u procesima individualizacije, socijalizacije, inkulturacije, dakle prostor samoaktualizacije i ostvarenja ličnosti. Međutim, to može biti i vrijeme pogodno za manifestaciju različitih oblika rizičnog socijalnog ponašanja. Kroz rad će se objasniti osnovni pojmovi slobodnog vremena, te prikazati novija istraživanja o provođenju slobodnog vremena djece i mladih. Ovim radom je predstavljen i opisan značaj pravilno iskorištenog slobodnog vremena i aktivnosti sa aspekta njegovog uticaja na sprečavanje negativnih i destruktivnih načina izražavanja djece i mladih. Predmet ovog rada su djeca i mladi u postmodernom okruženju u kojem žive i koje pred njih stavlja brojne krize i izazove. Koristimo različite izvore dosadašnjih istraživanja pomoću kojih ćemo pokušati objasniti značaj organizacije slobodnog vremena. Problem ovog teoretskog pristupa se ogleda u činjenici da su pojmovi slobodno vrijeme, aktivnosti djece i mladih kao i pojmovi odgoj i igra djece nedovoljno istraženi u smislu njihovog definisanja.

Ključne riječi: slobodno vrijeme, aktivnosti, odgoj, djeca i mladi

ABSTRACT

Leisure time is an important part of the lives of children and young people. This is a good time to develop social and communication skills, mutual respect, cooperation and creative expression. It is defined as a space and the possibility of interaction in the processes of individualization, socialization, inculturation, therefore this is the space of self-actualization and realization of personality. However, it can also be a time conducive to the manifestation of various forms of risky social behavior. The paper will explain the basic concepts of free time, and present recent research on the implementation of free time of children and youth. This paper presents and describes the importance of properly used free time and activities from the aspect of its impact on the prevention of negative and destructive ways of expression of children and youth. The subject of this paper are children and young people in the postmodern environment in which they live and which poses numerous crises and challenges. We used various sources of previous research which help us to explain the importance of the organization of free time. The problem of this theoretical approach is reflected in the fact that the concepts of leisure, activities of children and youth as well as the concepts of education and play of children are insufficiently researched in terms of their definition.

Key words: free time, activities, education, children and youth

UVOD

Slobodno vrijeme dominantna je tema u svakodnevnom životu čovjeka. Kvalitetno provođenje slobodnog vremena, fenomen je koji se svakodnevno istražuje. Sadržaji slobodnog vremena djece i mladih važni su s aspekta koji pridonose formiranju njihova identiteta i kvalitete života u budućnosti. Slobodno vrijeme obuhvata vrijeme koje prije ili vrijeme poslije vremena koje dijete provodi u vrtiću ili školi. Moglo bi se definisati i kao vrijeme i prostor bez obaveza, predviđeno za zabavu ili podsticaj koji djeca i mladi mogu svojom voljom izabrati kako bi ga ispunili nekom svojom aktivnosti ili neaktivnosti. Dakle, djeca imaju pravo na igru, rekreaciju ili sport primjerenu svom uzrastu i sklonostima. Pod društveno prihvatljivim aktivnostima slobodnog vremena podrazumijevamo sve one aktivnosti čija je uloga odmor, razonoda i samoostvarenje ličnosti. Nije bitno koliko je vremena na raspolaganju već kako je to vrijeme iskorišteno i kakve su posljedice samog angažmana. Time ono postaje i polje odgojnog djelovanja. Odgoj je proces formiranja čovjeka kao ljudskog bića. Temelji se na punoći međuljudskih odnosa, saradnji, inerakciji, komunikaciji, kreativnosti, usavršavanju ličnosti učitelja, učenika i roditelja (Rosić, 2005). Prema Konvenciji o pravima djeteta (1989), dijete je svaka osoba mlađa od 18 godina. Sva djeca imaju temeljna, nedjeljiva, međusobno ovisna i jednako važna prava koja im rođenjem pripadaju bez ograničenja, te pokrivaju sva područja njihova života. Mladost je razdoblje života između djetinjstva i odraslog doba. Pred mladima se nalaze različiti životni putevi i upravo u periodu slobodnog vremena oni mogu razraditi svoje mogućnosti.

POJAM SLOBODNOG VREMENA

Posmatrajući pojam slobodnog vremena možemo ga determinisati kao onaj dio ukupnog vremena čovjeka koji je raspoloživ za čovjekove lične potrebe koje nisu uslovljene biološkim ili socijalnim obavezama. Definišući slobodno vrijeme (Dumazedier, 1972; Irby & Tolman, 2002) naglašavaju da su to oni sati u danu kada mladi nisu formalno angažovani u školskim, kućanskim ili radnim aktivnostima. Kao aktivnosti slobodnog vremena navode se one koje mladi slobodno izabiru te se smatraju njihovim diskrecionim pravom. Božović (1979) definiše slobodno vrijeme kao skup aktivnosti kojima se pojedinac po svojoj volji može potpuno predati, bilo da se odmara ili zabavlja, bilo da povećava stepen svoje obaviještenosti ili svoju izobrazbu, bilo da se dobrovoljno društveno angažuje ili da ostvaruje svoju slobodnu stvaralačku sposobnost pošto se oslobodi svojih profesionalnih, porodičnih i društvenih obaveza. Plenković (1997) slobodno vrijeme određuje kao skup aktivnosti kojima se čovjek svojom voljom potpuno predaje kako bi se odmorio, razonodio, razvijao spoznaje ili svoju stvaralačku sposobnost nakon što je ispunio svoje profesionalne, porodične i društvene obaveze. U našem jeziku autori u ovom području razlikuju slobodno vrijeme od besposličarenja (dokolice), što nam omogućava da pojam slobodnog vremena ostavimo u kontekstu u kojem ga sami akteri razumijevaju kao vrijeme ne-rada, bez obzira da li bi naša nauka specifičnu zavisnost o nezdravoj hrani, televiziji ili kompjuterskim igricama nazivala slobodom (Perasović, 2009). Vežući pojam slobodnog vremena uz pojam rada, prema Ilišin i Radin (2002), izdvajaju se dva načina gledanja na slobodno vrijeme: slobodno vrijeme kao ostatak vremena nakon

društveno obaveznog rada, koji obuhvata različite društvene i porodične aktivnosti, dodatni rad te neobvezujuće aktivnosti i slobodno vrijeme kao vrijeme u kojem se upražnjavaju aktivnosti odabrane isključivo slobodnom voljom – tzv. dokolica (leisure time). Besposličarenje ima tri osnovne funkcije: odmor, zabavu i razonodu te razvoj ličnosti (Jeđud & Novak, 2006). Definišući besposličarenje neki autori je opisuju kao dio slobodnog vremena čovjeka u kome se obavljaju određene obavezne aktivnosti koje nisu usko povezane s radnim obavezama. Definišući besposličarenje govori o tzv. poluslobodnom vremenu, kad pojedinac obavlja aktivnosti koje su nužne, ali ne pripadaju u društveno obavezni rad (Dumazedier, 1972; prema Ilišin 2000). Dok je besposlica vrijeme u kome je čovjek slobodan od posla ili rada kao prisilne djelatnosti, besposličarenje je naprotiv vrijeme u kome je čovjek slobodan za neposredno radno ostvarenje, za igru, za stvaralaštvo. Definišući slobodno vrijeme Žugić (2000) ga je označio kao prostor u kome se, možda bolje nego u drugim prostorima, aktivnostima i segmentima društvene strukture, uočavaju bezbrojne mogućnosti čovjekovog napretka i nazatka, samootuđenja i razotuđenja u beskonačnoj „igri" njegovih antropoloških karakteristika.

SLOBODNO VRIJEME U SAVREMENOM DRUŠTVU

Razvojem industrije i tehnologije, slobodno vrijeme dobija društveni i sociokulturni značaj. Kako se društvo i tehnologije i dalje intenzivno usavršavaju s namjerom poboljšanja položaja čovjeka, slobodno vrijeme postaje predmetom zanimanja školskog kurikuluma. U našem društvu, koje je dinamično i zahtjevno, a posebno se to odnosi na tranzicijski period, slobodno vrijeme podložno je mnogim uticajima, koji daju veliku raznolikost strukturi korištenja slobodnog vremena. Pod uticajem hedonističkog načina shvaćanja života, gdje prevladavaju komercijalizacija i kulturno nepoželjne aktivnosti, vrlo su nametljivi i agresivni sadržaji u strukturi slobodnog vremena djece i mladih. Dio autora tvrdi da se to odnosi na ovisnosti o virtuelnom svijetu. Današnji naraštaji mladih svoju stvarnost doživljavaju kroz virtuelni svijet što nosi sa sobom negativne posljedice na mentalno zdravlje. Pred savremenog čovjeka se neprekidno postavljaju sve noviji i noviji zahtjevi potrošačkog društva koje treba zadovoljiti da bi se za nagradu dobilo, a zapravo kupilo tzv. „slobodno vrijeme" (Polić, 2003). Slobodno vrijeme je preduslov za brojne aktivnosti od kojih veći broj podliježe bitnim odrednicama čovjekovog funkcionisanja u različitim društveno-ekonomskim smjernicama života (Andrijašević, 2000). Nastanak i razvoj industrijskog društva, uz brojne druge posljedice, rezultirao je nastankom, zapravo specifičnim oblikovanjem kategorija mladih i mladosti uopće, a također i kategorijom slobodnog vremena (Perasović, 2009). Aktivnosti i prostor slobodnoga vremena shvaćeni su kao važno sredstvo za osnaživanje mladih kao i sfera realizacije interesa svakoga pojedinca ili skupine (Jeđud & Novak, 2006). Istraživanje fenomena slobodnog vremena ima samo jedan primaran cilj, a to je da se slobodno vrijeme što bolje organizuje, a samim time i kvalitetno iskoristi. Budući da slobodne aktivnosti pojedinac bira sam, one mu pružaju osjećaj slobode i lične kontrole mnogo više nego druge aktivnosti, kao što su škola ili posao, stoga omogućavaju orijentisanje ka samoodređenju. Slobodno vrijeme bi prema tome trebalo biti vrhunac ostvarenja užitka i sreće, a time i nezaobilazan dio vrijednosnoga koda modernoga čovjeka (Bouillet, 2008). Slobodno vrijeme mladih

uvijek je bilo u centru pozornosti kao društveni fenomen, sa svrhom pronalaska sadržaja koji bi motivisali mlade da slobodno vrijeme provedu u tjelesnim aktivnostima. Taj društveni zadatak, koji je vrlo važan, preuzela je škola kao odgojno obrazovna institucija koja je u mogućnosti da izvannastavne i izvanškolske aktivnosti u teorijskom i praktičnom smislu usmjeri na kulturu provođenja slobodnog vremena (Previšić, 2000). Sadržaji i oblici provođenja slobodnog vremena postaju bitne varijable pri spoznavanju učinkovitosti odgoja uopće, a posebno u okviru školskog sistema (Leburić & Relja, 1999).

SLOBODNO VRIJEME KAO PROSTOR KREATIVNOG DJELOVANJA

Pravo djeteta na slobodno vrijeme, igru i kulturne aktivnosti propisano je članom 31. Konvencije UN-a. Dobar odabir aktivnosti bitno utiče na fizički, intelektualni, sociološki i emocionalni razvoj. Igra kao metod i sredstvo učenja posebno je značajna u radu sa predškolskom djecom. Kroz igru se razvijaju dječije psihičke funkcije i sposobnosti, bogate se znanja. Doprinosi formiranju emocionalno stabilne, socijalizirane i kreativne ličnosti. Djeca koja se nisu navikla igrati u društvu vršnjaka i nisu organizirala zajednički igru s njima teško će se prilagoditi zahtjevima školskog kolektiva. Igra doprinosi razvoju mišljenja, govora, komunikacije, a omogućava praktičnu primjenu dječijih tjelesnih i motornih vještina (Tomić, 2008). Dijete samo treba odlučiti šta mu se sviđa, šta želi istražiti i raditi. Tako uči birati od mnoštva ponuđenih prijedloga ono što mu najviše odgovara i počinje kreativno, aktivno i odgovorno svojim odlukama stvarati vlastiti svijet. Vremenom postaje sigurno u sebe i manje ovisno o roditeljima.

Vidulin-Orbanić (2008) navodi četiri potrebe mladih u današnjem shvatanju slobodnog vremena a to su:

1. Potreba za zabavom-zabavni sadržaji koji traže mali ili nikakav angažman. Obuhvata odlazak u disko klubove, gledanje tv-a, slušanje muzike različite kvalitete i slično. Takva je „kultura“ stvorena prema masovnim normama industrijske proizvodnje, raširena je sredstvima masovne difuzije i obraća se široj populaciji.
2. Potreba za odmorom-može biti pasivan čin ali i kao regeneracija snage i energije. Odmor kao opuštanje, san ili drijemanje, čitanje knjige i sl. sve više iščezava iz dnevnog života zbog savremene užurbanosti i pritiska okoline.
3. Potreba za rekreacijom-postoje različiti oblici okupljanja djece i mladih u školskom razdoblju u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti kao što su sportske, kulturno-umjetničke, tehničke i ostale srodne djelatnosti.
4. Kulturni aspekt provođenja slobodnog vremena-kultura je širi pojam društva, uključuje materijalna i duhovna dobra, ona odražava i prenosi tradiciju. Pojam kulture uključuje znanje, vjerovanje, umjetnost, moral, običaje odnosno kulturne činjenice.

SLOBODNO VRIJEME DJECE I MLADIH KROZ DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA

Novi životni uslovi, s pojavom tehnike i radnih pomagala, smanjuju mogućnost samoizražavanja čovjeka, a istovremeno povećavaju njegovo slobodno vrijeme. Istraživanja pokazuju da većina mladih ima 3-5 sati slobodnog vremena dnevno. Studenti imaju najviše a osnovci najmanje slobodnog vremena. Mladi, njih 73,1%, u slobodno vrijeme igraju igrice i sjede za računarom, dok pozorište i kino posjećuje njih 10,2%. Sportom se bavi oko 87%. Isti broj omladine se dosađuje, spava i izležava. Najveći broj njih se druži sa prijateljima, 91,7%, od čega 88% u kafićima. Oko 90% mladih često ili ponekad čita knjige ili časopise, pri čemu ima razlike između spolova, djevojčice to čine češće (Čunović & Vuković, 2004). U Velikoj Britaniji provedeno je dvogodišnje istraživanje (Hayes, 2002) na uzorku od djece u dobi od 11 do 15 godina sa svrhom boljeg razumijevanja životnog stila mladih ljudi te dobi iz njihove perspektive. Glavna aktivnost slobodnog vremena za te mlade ljude je gledanje televizije nakon čega slijedi slušanje muzike, pisanje zadaće, rad na računaru. Sportske aktivnosti manje su zastupljene, i to uglavnom fudbal i vožnja biciklom za dječake i hodanje i plivanje za djevojke. U istraživanju u Danskoj (Mehlbye & Jensen, 2003) koje je provedeno nad populacijom djece, pokazalo se da je jedna od glavnih aktivnosti slobodnog vremena bavljenje sportom. Velika većina djece sportsko je aktivna, a samo mali skup djece se ne bavi sportskom aktićnošću u slobodno vrijeme. Razlog tome leži u činjenici što kod kuće nemaju osjećaj za tu aktivnost ili su stranog porijekla ili su djeca nezaposlenih roditelja. Govoreći o svojim interesima i željama, u sferi provođenja slobodnog vremena, dio djece i mladih ističe da su određene aktivnosti i interesi uslovljeni i ograničeni njihovom cijenom. Lucaciu (2002) navodi kako aktivnosti slobodnog vremena uglavnom zavise od ekonomske i društvene realnosti određenih zemalja. Aktivnosti, sadržaji i programi slobodnog vremena trebali bi težiti kako razvoju samog pojedinca tako i razvoju lokalne zajednice i društva općenito. Te Velde et al. (2007) istraživali su u devet europskih zemalja, na uzorku od 12538 djece starosti od 11 godina, vrijeme provedeno u gledanju TV, provođenju pred računarom i tjelesnom vježbanju. Rezultati istraživanja pokazali su da dječaci više vremena provedu gledajući televiziju ali i više tjelesno vježbaju od djevojčica. Djevojčice najveći dio vremena provode sedentarno (TV, računar) što je u velikoj povezanosti sa prekomjernom težinom. Arbunić (2006) istražujući na uzorku od 290 učenika od 5 do 8 razreda dobio je uvid u strukturu slobodnog vremena učenika radnim i neradnim danom. Gotovo 71% vremena tokom radnog dana otpada na neslobodno vrijeme, a 28,69% otpada na slobodno vrijeme. Od tog vremena 2 sata i 14 minuta učenici provedu gledajući TV ili provode srodne aktivnosti dok samo 49 minuta učenici provedu u igri. U strukturi neradnog dana neslobodno vrijeme zauzima 52%, a slobodno 48%. U subprostoru slobodnog vremena gotovo 3 sata i 45 minuta učenici provedu gledajući TV i srodne aktivnosti, a 2 sata provedu u igri. Istražujući slobodno vrijeme mladih na otocima Babić (2003), dobio je podatke da gotovo 70% osnovnoškolskih učenika u slobodno vrijeme gleda televiziji, sluša muziku ili koristi računar dok se sportom bavi samo 11% učenika. Poredeći ih sa srednjoškolskim učenicima dobijeni su podaci da se učenici srednje škole više bave sportom u slobodno vrijeme od učenika osnovnih škola. Slobodno vrijeme učenika je usko povezano sa

njihovim vršnjacima koji imaju iste ili slične osobine ličnosti, isti stil života i bavljene istim ili sličnim aktivnostima. Roditelji trebaju znati s kim se dijete druži ali bez pretjeranog uplitanja u izbor društva. Vlastiti izbor prijatelja dovodi do samostalnosti te postaju svjesni određenih vrijednosti i životnih potreba. Vremenom se udaljavaju od vršnjaka koji im ne odgovaraju i za prijatelje biraju osobe koje su im slične po mnogim karakteristikama koje i sami posjeduju. Interesi imaju veliku ulogu u oblikovanju identiteta i samoaktualizaciji pojedinca, te su faktor kohezije malih i neformalnih grupa, kao što su vršnjačke grupe koje prepoznajemo kao bitan faktor socijalizacije. Mladi svoje vrijeme provode uglavnom hedonistički (pasivno), pa tako 2/3 učenika sluša muziku, 60% njih gleda tv, od čega samo 2% emisije edukativnog karaktera. Svako peto dijete se bavi sportom. Djeca i mladi koji se bave sportom ili tjelesnom aktivnošću imaju kvalitetnije iskorišteno slobodno vrijeme, te se lakše i bolje asimiliraju, odnosno socijalizuju s drugom djecom s kojom treniraju-socijalizacija ličnosti (Galić, 2003). Kod sportskih aktivnosti važno je spomenuti da djeca u ekipnim sportovima sudjeluju u zajedničkom ostvarivanju ciljeva a u individualnim sportovima grade odnos prema sebi samima. Dakle, suočavanje s porazima i pobjedama je bitan aspekt sportskog ali i svakodnevnog života.

ULOGA I ODGOVORNOST SREDINE

U kreiranju i ostvarenju prava djeteta na slobodno vrijeme najveću odgovornost imaju: porodica, škola, vrtić i lokalna zajednica. Roditelji su ti koji su prvi i najvažniji učitelji. U okviru porodice usvajaju se intelektualne, kulturne, društvene i moralne vrijednosti, uči se komunikacija, ponašanje, stavovi ali i način provođenja slobodnog vremena. Uloga roditelja je da usmjeravaju dijete u njegovim aktivnostima koje se mijenjaju sa njegovim odrastanjem a da pri tome ne prelaze granice djetetovih mogućnosti. Rezultat ostvarivanja vlastitih ambicija roditelja često dovodi do zanemarivanja emocionalnog razvoja djeteta pri čemu oni postaju nezrele i nesamostalne osobe. Izostanak sudjelovanja roditelja u slobodnom vremenu djece i mladih također ima negativne posljedice ako se uzme u obzir da su ta djeca prepuštena sama sebi. U ostvarivanju prava djeteta na slobodno vrijeme veliku ulogu imaju odgojno obrazovne ustanove koje djeca pohađaju, ovisno o njihovom uzrastu. Upravo u ovim ustanovama djeca provode najviše vremena te su one te koje moraju uvažavati želje, interese i motivaciju djece u izboru aktivnosti izvan nastave. Obaveza lokalne zajednice je jako bitna s obzirom da osigurava međuresornu saradnju svih subjekata lokalne zajednice, osigurava prostorne, kadrovske i druge uslove za kvalitetno provođenje slobodnog vremena i aktivnosti djece i mladih. Uključenost djece u kulturni život zajednice doprinosi osjećaju pripadnosti, podstiče razvoj sposobnosti, umijeća, njeguje stvaralaštvo ali i naviku mladih na kulturu i tradicionalne umjetnosti.

ZNAČAJ TJELESNE AKTIVNOSTI U SLOBODNO VRIJEME MLADIH

Poredeći dosadašnja istraživanja slobodnog vremena djece i mladih, vidljivo je da se tjelesna aktivnost definisana kroz sport vrlo malo prakticira u slobodnom vremenu mladog čovjeka. Mladi ljudi danas najčešće biraju aktivnosti koje ne traže nikakav tjelesni napor, vrijeme provode zahvaljujući najnovijim tehnološkim dostignućima u

korištenju čitavog niza pasivnih sadržaja. Korištenje takvih pasivnih sadržaja narušava prije svega zdravlje mladog čovjeka od početka njegova života, te zapostavljanje čitavog niza sposobnosti koji nemaju mogućnosti da se razviju u tim aktivnostima. Mladom čovjeku danas je potrebno više nego ikad da pravilno usmjeri svoj životni put prema kvalitetnijem životu. Opća je preporuka da dugotrajnom gledanju televizije i igranju agresivnih kompjuterskih igara, uvijek treba pretpostaviti tjelesne aktivnosti i zahtjevnije mentalne vrste zabave. Primjerena, redovna i kontrolisana tjelesna aktivnost uz ostale faktore može pozitivno uticati na prevenciju velikog broja bolesti današnjice. Današnje spoznaje potvrđuju da se sistemskim, naučno utemeljenim vježbanjem bitno može uticati ne samo na regulaciju morfoloških, motoričkih i funkcionalnih obilježja već u znatnoj mjeri i na kognitivne funkcije, te na konativne dimenzije odgovorne za modalitete ponašanja i efikasnu socijalizaciju mladih na varijabilne uslove života i rada. Rijetke su ljudske aktivnosti kojima se istovremeno može uticati na toliko velik broj ljudskih obilježja, kao što je to moguće stručno oblikovanim tjelesnim vježbanjem (Prskalo, 2005).

Današnja istraživanja pokazuju negativan trend povećanja pretilosti već od rane mladosti (Wang, Monteiro, & Popkin, 2002; Chinn & Rona, 2001; Ogden et al., 2002; Krebs & Jacobson, 2003). Jedan od glavnih uzroka naglog porasta pretilosti u populaciji je sedentarno ponašanje (Anderson, 1999). Prekomjerna težina djece rezultat je dugotrajne neravnoteže između energetskog unosa i potrošnje energije (Zahner et al., 2006). Tjelesna aktivnost jedna je i od najvarijabilnijih komponenti energetskog utroška. Stoga je iznimno važna u regulisanju tjelesne mase, njezin nizak nivo povezan je s razvojem debljine i niza s njom povezanih bolesti. Stepen svakodnevne aktivnosti varijabilna je s obzirom na spol, dob, zanimanje, stepen edukacije i niz drugih faktora (Mišigoj-Duraković, Heimer, Matković, Ružić, & Prskalo, 2000). Globalna industrija pokreće razne programe za popunjavanje slobodnog vremena učenika, pa tako i za tjelesnu aktivnost koja se odvija samostalno, ali u pasivnom obliku. Ovdje se prije svega misli na razne rekvizite i sprave iz televizijskih reklama koje garantiraju lijep izgled bez tjelesnog napora tj. bez tjelesnog vježbanja, a potiču stimulaciju mišića putem električnih naprava. Ključna zadaća današnjeg društva mora biti stvaranje navike za cjeloživotno smisleno korištenje slobodnog vremena, u koje je uključeno i samostalno tjelesno vježbanje djece i mladeži u slobodno vrijeme. Djeca moraju iskoristiti sve prirodne resurse, jer samo u takvim uslovima će prepoznati vrijednosni sistem, to jest da imaju prirodni okoliš koji pruža bezbrojne mogućnosti afirmacije raznih oblika sportskih aktivnosti.

ZAKLJUČAK

Komparirajući analizirana istraživanja, može se uočiti da od aktivnosti koje djeca najviše koriste u svoje slobodno vrijeme, preovladavaju gledanje televizije i igranje na računaru. Gotovo da nema razlike između djevojčica i dječaka u vremenu provedenom pred televizorom. Posmatrajući sportske aktivnosti, one dolaze prema interesu djece na drugom ili trećem mjestu. Gledajući razlike prema spolu, može se zaključiti da dječaci imaju veće preferencije prema sportskim aktivnostima nego djevojčice. Svaka aktivnost u slobodnom vremenu sadržava svoju razvojnu i samoaktualizirajuću ulogu te samim tim i svoju primarno-preventivnu ulogu. Roditelji i nastavnici trebaju polaziti

od različitih postavki kada se radi o uključivanju djece i mladih u vannastavne aktivnosti: motiv samopotvrđivanja učenika, osigurati da interesovanja djeteta budu u potpunosti zadovoljena, razvijati kreativni stav, a i kritično mišljenje kod učenika, pružati im povratne informacije o postignutim rezultatima te pratiti ih i konstantno ohrabrivati u onim aktivnostima kojima se bave. Veliki društveni problem, sada i u buduće, biti će mnoge tehnološke zavisnosti. Djeca i mladi zavise sve više o virtuelnom svijetu, a mnoga istraživanja pokazuju da djeca i mladi danas svoje slobodno vrijeme koriste s sadržajima bez tjelesnog napora. U oblikovanju i razvoju kulture provođenja slobodnog vremena porodica ima najvažniju ulogu, jer se kulturne navike stiču u mlađoj životnoj dobi. Današnje društvo strukturirano je tako da roditelji imaju sve veće obaveze koje moraju zadovoljiti. Činjenica je da između profesionalnih i porodičnih zahtjeva roditelji najprije ispunjavaju profesionalne, pa sve manje pažnje posvećuju djeci. Djecu zadovoljavaju s kupnjom informatičkih naprava, pomoću kojih djeca bježe u virtuelni svijet. Drugi problem koji se nameće u današnjem društvu je hedonizam. Uživanjem i zadovoljstvom ostvaruju se rezultati koji su postignuti bez tjelesnog napora. Svakodnevna upotreba monitora koji stvara neprimjetnu zavisnost, odvaja mladog čovjeka od stvarnih situacija i one koje se događaju spadaju u virtuelni svijet mašte. Ovaj rad je baziran na vrijednosti uspostavljanja veza između djece i mladih, roditelja, stručnjaka-učitelja kao i kreatora politika i šire javnosti kao najbitnijeg faktora u oblikovanju slobodnog vremena ove populacije. U nastojanju da promovišemo i zaštitimo nešto što je nedostižno i nematerijalno kao što je slobodno vrijeme za djecu i mlade, važno je imati na umu da je slobodno vrijeme svha samo po sebi ali je i sredstvo za druge ciljeve. Svaki program kome je svrha u prvom redu prevencija a potom i otklanjanje nekog oblika negativnog ponašanja kod djece i mladih može se nazvati programom odgojnog karaktera. Mladi čovjek kao individua, sam bira aktivnosti u kojima će zadovoljiti svoje interese i potrebe. U interakciji s ostalim pojedincima i skupinama, djeca i mladi doživljavaju rast ličnog samopouzdanja, a samim time dublje spoznaje svijet izvan sebe, i jasno, svijet oko sebe i svoje najuže socijalne sredine. Razvoj kulture provođenja slobodnog vremena, aktivnog sudjelovanja i djelovanja, u poplavi mnogobrojnih ponuda i poticaja, ključno je pitanje odgojnog djelovanja. Odgojno djelovanje počinje u porodici koja predstavlja proces primarne socijalizacije gdje se događaju prvi spontani odgojni procesi i usvajaju prvi sistemi vrijednosti.

LITERATURA

1. Anderson, R. E. (1999). Exercise, an active lifestyle and obesity. *The Physician and Sportsmedicine, 27*(10), 41-50.
2. Andrijašević, M. (2000). Slobodno vrijeme i igra. U: M. Andrijašević (Ur.) Zbornik radova 9. Zagrebački sajam sporta i nautike, (str. 7-15). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu.
3. Arbunić, A. (2006). Slobodno vrijeme djece otoka Hvara i njihova dob. *Odgojne znanosti 8*(1), 171-190.
4. Babić, D. (2003). Slobodno vrijeme mladih stanovnika otočnih lokalnih zajednica – primjer zadarskih otoka (Iž, Dugi Otok, Ugljan). *Migracijske i etničke teme, 19*(4), 391-411.

5. Bouillet, D. (2008). Slobodno vrijeme zagrebačkih studenata: prilika za hedonizam ili samoostvarenje. *Sociologija i prostor, 46*(3-4), 341-367.
6. Božović, R. (1979). *Iskušenja slobodnog vremena*. Beograd: Mladost.
7. Chinn, S. & Rona, R. (2001). Prevalence and trends in overweight and obesity in three cross sectional studies of British children, 1974 – 1994. *British Medical Journal, 322*, 24-26.
8. Čunović, K., & Vuković, Z., (2004). *Slobodno vrijeme mladih.* Karlovac: Gradska knjižnica „I. G. Kovačić".
9. Dumazedier, J. (1972). Rad i slobodno vrijeme. U G. Friedmann & P. Naville (Ur.), Sociologija rada (str. 680-704). Sarajevo: Veselin Masleša.
10. Galić, M., (2003). Pedagogija sporta, Beograd.
11. Hayes, M. (2002). *Project summary: Taking Chances: the Lifestyle, Leisure Worlds and Leisure Risks of Young People.* London: Child Accident Prevention Trust.
12. Ilišin, V., & Radin, F. (2002). *Mladi uoči trećeg milenija.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
13. Irby, I., & Tolman, J. (2002). Rethinking Leisure Time: Expanding Opportunities for Young People and Communities. Washington: The Forum for Youth Investment
14. Jeđud, I., & Novak, T. (2006). Provođenje slobodnog vremena djece i mladih s poremećajima u ponašanju – kvalitativna metoda. *Revija za sociologiju, 37*(1-2), 77-90.
15. Konvencija o pravima djeteta (1979). Preuzeto 2. februara 2020. sa https:// www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o20pravima20djetetafull. pdf
16. Krebs, N. F., & Jacobson, M. S. (2003). American Academy of Pediatrics, Committee on Nutrition. Prevention of pediatric overweight and obesity. *Pediatrics*, 112, 424-430.
17. Leburić, A., & Relja, R. (1999). Kultura i zabava mladih u slobodnom vremenu. *Napredak, 140*(2), 175-183.
18. Lucaciu, I. (2002). Comments on the Paper on Leisure Time Activities for the Helsinki UN Meeting.
19. Mehlbye, J., & Jensen, U. (2003). Children and Young People's Leisure Time Activities in the Municipality of Frederiksberg.
20. Mišigoj-Duraković, M., Heimer, S., Matković, Br., Ružić, L., & Prskalo, I. (2000). Variability of obesity indicators in the Croatian population. "Proceeding Book European Conference CESS. Health related physical activity in adults" (23-28). Poreč.
21. Ogden, C. L., Flegal, K. M., Carroll, M. D., et al. (2002). Prevalence and Trends in Overweight Among US Children and Adolescents, 1999-2000. *Journal of the American Medical Association, 288*(14), 1728-1732.
22. Perasović, B. (2009). O (ne)mogućnosti upravljanja slobodnim vremenom; U M. Andrijašević, (Ur.), Upravljanje slobodnim vremenom sadržajima sporta i rekreacije, (str. 47-59). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
23. Plenković, J. (1997). *Slobodno vrijeme i odgoj*. Zadar: Filozofski fakultetu Zadru.
24. Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse. *Napredak, 141*(4), 403-410.
25. Polić, R. (2003). Odgoj i dokolica. *Metodički ogledi, 10*(2), 25-37.
26. Prskalo, I. (2005). Kineziološko motrište na slobodno vrijeme djeteta. „Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu" (329-340). Zagreb: Učiteljska akademija.
27. Rosić, V. (2005). *Slobodno vrijeme-slobodne aktivnosti*. Rijeka: Naklada Žagar.
28. Te Velde, S. J., De Bourdeaudhuij, I., Rasmussen, M., Hagströmer, M., Klepp, K. I., & Brug. J. (2007). Patterns in sedentary and exercise behaviors and associations with overweight in 9-14-year-old boys and girls – a cross-sectional study. *BMC Public Health, 7*, 16.

29. Tomić, R. (2008). *Obiteljski odgoj*. Tuzla: OFF-SET.
30. Tomić R., & Hasanović I. (2007). *Mladi i slobodno vrijeme*. Tuzla: OFF-SET.
31. Vidulin-Orbanić, S. (2008). Fenomen slobodnog vremena u post modernom društvu. *Metodički obzori*, *3*(2), 19-33.
32. Zahner, L., Puder, J. J., Roth, R., Schmid, M., Guldimann,R., Pühse, U., Knöpfli, M., Braun-Fahrländer, C., Marti, B., & Kriemler, S. (2006). A school-based physical activity program to improve health and fi tness in children aged 6–13 years (Kinder-Sportstudie KISS): study design of a randomized controlled trial. *BMC Public Health*, *6*, 147.
33. Žugić, Z. (2000). *Sociologija sporta*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
34. Wang, Y., Monteiro, C., & Popkin, B. M. (2002). Trends of obesity and underweight in older children and adolescents in the United States, Brazil, China and Russia. *American Journal of Clinical Nutrition, 75*, 971-977.

TEMA III
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S POSEBNIM POTREBAMA

ULOGA IGRE U RAZVOJU GLUVE I NAGLUVE DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

THE ROLE OF CHILDREN'S PLAY IN THE DEVELOPMENT OF DEAF AND HARD OF HEARING CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Tamara KOVAČEVIĆ, Sanja ĐOKOVIĆ
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Beograd, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
Osnovni cilj rada je da se pregledom dostupne literature ukaže na ulogu igre u razvoju gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. Polazi se od teorijskog okvira koji ukazuje na edukativan karakter dečije igre, kao specifičnog oblika učenja. Programska koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja počiva na ideji da dete kroz igru uči.Gluva i nagluva deca u igri uče da posmatraju stvari, da opažaju promene koje se dešavaju, analiziraju, upoređuju, pamte svojstva i kvalitete predmeta i koriste ih u igri. Zbog toga igra ima i saznajno značenje kod gluve i nagluve dece. Deca igrajući se, vežbaju artikulaciju i diskriminaciju glasova, reči, razvijaju rečenicu i stalno bogate svoj rečnik. Učestvujući u nizu usmerenih i slobodnih aktivnosti u svim područjima vaspitno–obrazovnog rada, gluva i nagluva deca kontaktiraju sa igračkama, očiglednim sredstvima, predmetima, i uče njihova imena, uviđaju sličnosti i razlike među njima, saznaju njihova svojstva i akumuliraju prva iskustva sa okolinom. Uzrasno adekvatno usvajanje jezika i govora daje mogućnost detetu da se igra, usvaja pojmove i da bude uključeno u socijalnu interakciju sa svojim vršnjacima. Detetova nemogućnost da se igra i komunicira sa drugom decom ga vremenom izoluju i vode ka dubljim teškoćama u okviru svih aspekata njegovog razvoja. Uključivanje gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta u vaspitno-obrazovni proces zahteva razumevanje i poseban pristup u radu sa njima zbog teškoća u procesu komunikacije. Neophodan je specifičan tretman prilagođen njihovim individualnim sposobnostima i mogućnostima (program, radno igrovna sredstva, metode, oblici rada i komunikacije koji su u optimalnoj meri prilagođeni svakom detetu).

Ključne reči: igra, gluva i nagluva deca, predškolski uzrast

ABSTRACT
The main aim of this paper is to point to the role of children's play in the development of deaf and hard of hearing children of preschool age by reviewing the available literature. One starts with the theoretical framework that points to the educational character of children's play as a specific form of learning. The program conception of preschool education is based on the idea that through children's play a child learns. In children's play, deaf and hard of hearing children learn to observe things, to notice the changes that are happening, to analyze, to compare, to remember the characteristics and qualities of objects and to use them in children's play. Because of this, children's play also has cognitive significance in deaf and hard of hearing children. Through playing, children practice the articulation and discrimination of voices and words, develop sentences and constantly enrich their vocabulary. By participating in a series of focused and free activities in all the areas of educational work, deaf and hard of hearing children interact with toys, obvious means, objects, and learn their names, notice the similarities and differences between them, learn their characteristics and accumulate their first experiences with the

environment. Language and speech acquisition adequate for the child's age gives the child an opportunity to play, to learn concepts and to be included in the social interaction with its peers. The child's inability to play and to communicate with other children, in time, isolates the child and leads to deeper difficulties within all the aspects of the child's development. The inclusion of deaf and hard of hearing preschool children in the educational process requires understanding and a special approach in working with them because of the difficulties in the process of communication. Specific treatment, tailored to their individual abilities and capabilities is necessary (program, tools for work and play, methods, forms of work and communication that are, to an optimum degree, tailored to each child).

Key words: play, deaf and hard of hearing children, preschool age

UVOD

Igra je osnova za učenje i razvoj u ranom detinjstvu. Ona omogućava deci: korišćenje simbola za predstavljanje sveta, omogućava fleksibilnost mišljenja, sticanje iskustava sa različitim emocijama, izgradivanje saznanja kroz mišljenje i kroz neposredno iskustvo, izgrađivanje komunikativnih veština, kao što omogućava razvoj u skladu sa trenutnim intelektualnim nivoom dece i podstiče razvoj kognitivnih veština (Van Hoorn, Monighan-Nourot, Scales, & Alward, 2007). Programska koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja počiva na ideji da dete kroz igru uči, učeći se igra i na takav način izrasta u aktivno i kreativno biće, budući da je igra i kreativni akt. Igra, dečiji razvoj i vaspitanje su u komplementarnom odnosu. Igra potpomaže i usmerava dečiji razvoj, indirektno vaspitava i obrazuje, a razvojni potencijali otvaraju prostor za nove igre. Deca kroz igru ostvaruju svoje prve kontakte i na taj način postepeno stupaju u svet odraslih (Kopas-Vukašinović, 2006). Igrom i igrovnim aktivnostima deca simuliraju stvarnost, i na taj način ostvaruju značajan deo svog realnog života (Suzić, 2006).

IGRA DECE TIPIČNOG RAZVOJA

Igra, kao centralna aktivnost svakog deteta, predstavlja način komunikacije kroz koju ono ostvaruje interakciju sa okolinom, otkriva i upoznaje svet koji ga okružuje, razume i uči prirodne i društvene pojave i zakonitosti. Vaspitanje igrom i učenje kroz igru, najdelotvorniji su i najefikasniji načini sticanja znanja i navika ponašanja. Veliki značaj igre ogleda se u tome što oslobađa od napetosti i frustracija, zadovoljava privatne funkcije igrača, rešava konfliktne situacije i ostvaruje dečije potrebe i želje (Minić & Jovanović, 2018). Višestruk je značaj detetove igre za njegov razvoj. Ona doprinosi razvoju psihofizičkih funkcija deteta, njegovih sposobnosti i znanja. Igrom se, takođe, stvaraju uslovi za formiranje emocionalno stabilne, socijalizovane i kreativne ličnosti (Manojlović & Mladenović, 2001). Igra se najautentičnije ostvaruje kod dece, kao aktivnost u kojoj se slobodno, dobrovoljno, nenametljivo i neuslovljeno angažuju fizičke, intelektualne, psihičke i voljne snage. Igra je dobar medijum ispoljavanja dečjeg bića u slobodi izražavanja i delovanja. U igri mogu sa radoznalošću i čuđenjem tragati, kombinovati, ispitivati, bez opterećenja zbog mogućih posledica neuspelih pokušaja. Igra koja nosi takmičarski karakter može razvijati upornost, borbenost, ali i kontrolu vladanja sobom u pobedi i porazu (Petrović, 2016). Kao

aktivnost, igra ima veoma važnu ulogu u procesu učenja i socijalizacije. Uz pomoć igre deca upoznaju svet, skupljaju životna iskustva, usvajaju norme ponašanja, stiču komunikacijske veštine, sposobnost kooperacije. Igra pomaže i u razvoju motoričkih i mentalnih sposobnosti (Omerović, Ćirić, Alispahić, Tulumović-Kalajac, & Tufekčić, 2015). Deca se igraju iz zadovoljstva, ali igra za njih nije samo zabava, već i mogućnost zadovoljavanja osnovnih potreba za stvaranjem, druženjem i za ispoljavanjem potencijala na predškolskom uzrastu. U igri se deca maksimalno angažuju, koriste stečena znanja, iskustva i veštine, strpljiva su, što se retko može zapaziti u nekim drugim aktivnostima. Igra primerena deci privlači i održava njihovu pažnju, u njoj se ona osećaju sigurno i vladaju situacijom. Dete u igri eksperimentiše bez spoljašnjih ili unutrašnjih pritisaka, neprekidno iznalazi nove mogućnosti, fleksibilnije pristupajući rešavanju zadataka. Neprimetno, ali uspešno, dete prelazi iz prelogičkog u logički stadijum razvoja. U igri dete razvija sve svoje sposobnosti (perceptivno-motorne, intelektualne, socio-emocionalne, komunikacione i kreativne), koje posledično postaju sve otvorenije za nove aktivnosti, u okviru *zone narednog razvoja* (Kopas-Vukašinović, 2006; Vigotski, 1996). Igru možemo shvatiti kao saznajnu aktivnost deteta u kojoj ono, uz struktuiranje svog postojećeg iskustva, pribavlja sebi novo, istovremeno se krećući na lestvici kognitivnog razvoja ka njegovim višim i savršenijim formama. U dodiru sa sredstvima i materijalima vaspitno-obrazovnog rada dete deluje na njih u skladu sa mogućnostima delovanja koje su im inherentne, ali i sa svojim već izgradenim iskustvom i mentalnim strukturama, što sve, u specifičnom spoju sa pravilima igre (kao njenom unutrašnjom logikom) daje detetu mogućnosti za razvoj saznajne delatnosti uskladene sa njegovim dispozicijama (Kamenov, 2006).

RAZVOJNE KARAKTERISTIKE GLUVE I NAGLUVE DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Oštećenje sluha i govora dovodi do određenih specifičnosti i teškoća u razvoju gluve i nagluve dece. Gluvo dete zahteva rano uključivanje u proces rehabilitacije slušanja i govora, koje predstavlja preduslov napredovanja deteta kako u govorno-jezičkom tako i u kognitivnom, emocionalnom i socijalnom razvoju (Kovačević, Đoković, Isaković, & Dimić, 2020). U zavisnosti od vremena nastanka, vrste i stepena oštećenja sluha, dolazi do različitih posledica na razvoj gluve i nagluve dece. Najizrazitija posledica oštećenja sluha jesu teškoće u govorno-jezičkom razvoju. Dete koje čuje uči govor pretežno slušanjem, a gluvo dete govor usvaja aktivnostima različitih senzornih modaliteta (sluh, vid, pokret). Ograničenja u jezičkom razvoju negativno se odražavaju na saznajni i socijalni razvoj deteta. Gluva i nagluva deca predškolskog uzrasta u socijalnom i emocionalnom razvoju pokazuju: socijalnu i emocionalnu neprilagođenost i nezrelost; egocentrizam; smanjenu sposobnost empatije; impulsivnost. Deca predškolskog uzrasta imaju problem da izraze svoje potrebe, pokazuju nerazumevanje za situacije u kojima se nalaze i često kreiraju osećanja frustracije i izolacije. Prisutna je i značajna povezanost između teškoća u sferi komunikacije i ispoljavanja neadekvatnog ponašanja. Neka deca razvijaju neadekvatno ponašanje u situacijama kada su komunikaciono frustrirana, dok ostala deca odustaju od aktivnosti u ovim situacijama i povlače se. Uspostavljanje pozitivnih socijalnih interakcija gluve i

nagluve dece predškolskog uzrasta sa čujućim vršnjacima, doprinosi boljem socijalnom, emocionalnom, kognitivnom razvoju, razvoju komunikacije i samopouzdanja (Batten, Oakes, & Alexander, 2014). Rezultati mnogobrojnih empirijskih studija ukazuju da oštećenje sluha selektivno pogađa određene aspekte saznajnog funkcionisanja: verbalnu inteligenciju, sposobnost apstraktnog mišljenja, otkrivanja logičkog značenja i upotrebe simbola, usvajanja principa konzervacije, pamćenja (verbalnog, numeričkog, smisaonog, odloženog) i pojedine aspekte vizuelnog opažanja, kao što je brzina opažanja, razlikovanje oblika predmeta ako su slični ili u neuobičajenom položaju, teškoće sinteze, manjkavosti analize. Druge sfere saznajnog funkcionisanja nisu pogođene, već dolazi do njihovog ubrzanog razvoja, pa je zbog toga pamćenje crteža i pokreta razvijenije nego kod čujućih. Vizuelno opažanje gluve i nagluve dece je puno detalja, oni dobro uočavaju fizionomiju, pokret, mimiku, položaj tela i boju (Radoman, 1996). Uzrasno adekvatno usvajanje jezika i govora daje mogućnost detetu da se igra, usvaja pojmove i da bude uključeno u socijalnu interakciju sa svojim vršnjacima. Detetova nemogućnost da se igra i komunicira sa drugom decom ga vremenom izoluju i vode ka dubljim teškoćama na emocionalnom, socijalnom i planu ukupnog razvoja. Veliki broj gluve i nagluve dece ima specifične probleme na planu komunikacije i interakcije. Govor deteta se oslanja na kognitivni i socijalni razvoj a način na koji dete komunicira je pokazatelj njegovog stepena socijalizacije (Kovačević & Isaković, 2019).

IGRA GLUVE I NAGLUVE DECE

Igra u razvoju gluvog deteta ima poseban značaj. Kao i kod dece tipične populacije, igra gluvoj i nagluvoj deci predstavlja radost i zadovoljstvo. U prvoj godini života, ne razlikuju se igre gluve i čujuće dece. Međutim, zbog oštećenja sluha i govora koji se ne razvija, igra ove dece postaje siromašna, puna stereotipa, nema maštovitosti i kreativnosti. Razvoj igre zavisi od govorno-jezičkog razvoja i zbog toga aktivnost u igri gluve i nagluve dece dobija posebna obeležja (Dimić, 2002). Gluva i nagluva deca predškolskog uzrasta u igri uče da posmatraju stvari, da opažaju promene koje se dešavaju, analiziraju, upoređuju, nalaze zajedničko i različito, pamte svojstva i kvalitete predmeta i koriste ih u igri. Zbog toga igra ima saznajno značenje i kod gluve i nagluve dece. S obzirom da deca imaju ograničenu govornu komunikaciju, njihova igra je duža, monotonija i jednostavnija (Dimić, 2002). Učestvujući u nizu samostalnih, usmerenih i kombinovanih aktivnosti u svim područjima vaspitno-obrazovnog rada, gluva i nagluva deca kroz igru kontaktiraju sa igračkama, očiglednim sredstvima i drugim predmetima i objektima, i uče njihova imena, saznaju njihova svojstva i akumuliraju ih sa okolinom (Kovačević, Isaković, & Dimić, 2016). Uključivanjem u grupu svojih vršnjaka, stvaraju se povoljni uslovi za socijalizaciju, što je od posebnog značaja za gluvo dete predškolskog uzrasta. Pravila dečjih grupnih igara navikavaju dete da drži svoj red, kako da vrši odeređene radnje, da se pridržava određenih pravila i normi ponašanja. Na taj način, razvija se kod gluvog deteta osećanje odgovornosti, discipline, smisao za red, saradnju, drugarstvo, suzbija se sebičnost, samovolja, agresivnost i slični oblici nepoželjnog ponašanja koji su česti kod malog gluvog detetea koje je najčešće bilo izolovano i razvijalo se u nepovoljnoj socijalnoj klimi (Savić & Ivanović, 1988). Dimić (2002), ukazuje da deca sa oštećenjem sluha prolaze kroz etape

funkcionalnih igara, jezičkih igara, igara slušanja, kolektivnih, didaktičkih i konstruktorskih igara. Istraživanja pokazuju da konstruktorska igra i čulno iskustvo koje dete stiče u procesima izrađivanja igračaka ima pozitivne efekte i na razvoj jezičkih i literarnih sposobnosti (Owocki, 1999). Gluva i nagluva deca predškolskog uzrasta najlakše uče govor kroz igru. Deca se u učenju govora kroz igru manje zamaraju, zato što se smenjuju različite aktivnosti i uloge. Za govorno-jezički razvoj gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta veoma su značajne: igre za razvoj i bogaćenje rečnika; igre za razvoj i bogaćenje rečenice; jezičke igre (fonološke igre; paradigmatske igre i semantičke igre). Savić i Ivanović (1988), ukazuju da vaspitač, defektolog (surdolog) i roditelj trebaju da detetu nenametljivo sugerišu da odabere određenu igru ili da budu partneri u igri. Partneri koji učestvuju u igri utiču na interakciju, konverzaciju i ponašanje deteta (Hoff, 2010; Musyoka, 2015). U uslovima organizovane vaspitno-obrazovne sredine (dečji vrtić), koja okuplja decu različitog uzrasta i socijalnog iskustva, odrasla osoba ima izuzetno važnu ulogu u stvaranju povoljne socioemocionalne klime. Zadatak vaspitača je da doprinese formiranju grupe dece okupljene oko neke aktivnosti i potpomogne uspostavljanje komunikacije među njima. Deca u predškolskim grupama, posebno na mlađim uzrastima, vrlo teško sami iniciraju zajedničku igru. Obično igru započinje vaspitač, inicirajući je ili uključujući se kao igrač, ili neko starije dete, u situacijama kada su okupljena deca različitih uzrasta. Ova uloga vaspitača, odnosno starije dece, ima vitalnu funkciju u formiranju i razvoju grupe, pružanju raznolikosti i bogatstva sadržaja, podizanju igre na viši razvojni nivo, tj. unapređivanju komunikacijskih sposobnosti dece predškolskog uzrasta (Klemenović & Kamenov, 1998).

KOMUNIKACIJA U IGRI GLUVE I NAGLUVE DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Dete možemo posmatrati kao komunikatora koji se razvija, u periodu od rođenja do šeste godine života, kao najkritičnijeg perioda za razvoj komunikativnih sposobnosti. Poruke koje se razmenjuju u komunikaciji, posebno na mlađim uzrastima su više zasićene i osnovane na neverbalnim komunikativnim sredstvima (naročito kinezičkim i paralingvističkim) u odnosu na kasniji uzrast. U komunikaciji sa decom predškolskog uzrasta posebnu važnost imaju kinezički elementi, naročito u periodu dok jezik ne postane u potpunosti usavršen (Klemenović & Kamenov, 1998). Interakcija se može odvijati i bez komunikacije, posebno bez formi verbalne komunikacije. Deca vremenom nauče da interpretiraju i reaguju na tuđe gestove, facijalnu ekspresiju i pokrete. Oni takođe postaju svesni sopstvene neverbalne ekspresije i počinju da je koriste adekvatno situaciji. Veliki broj interakcija koje se ne baziraju na rečima podrazumevaju direktnu razmenu gestova, predmeta, materijala. Kada su deca u pitanju ona vrlo često razmenjuju igračke, pribor koji im je potreban za realizaciju različitih aktivnosti, ili jednostavno učestvuju u različitim tipovima igara koje podrazumevaju zajedničku aktivnost, koordinaciju i recipročno delovanje, a da te aktivnosti nisu praćene verbalnom komunikacijom (Kovačević, 2012). Idealni uslovi za razvoj komunikacije kod dece podrazumevaju dijadnu interakciju u kojoj dete konstantno dobija različite podstrekače kao što su produženje započetog iskaza, modeliranje govora, korišćenje konkretnog, jednostavnog rečnika, razgovor o osobama

i predmetima za koje dete pokazuje interes, i sve to prilagođeno detetovom nivou razumevanja (Sretenov, 2008). U razvoju jezika i govora gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta, gest (znak) ima poseban značaj. Učeći svaku novu reč gluvo dete uči i njen gestovni znak, kojim označava taj pojam. Gluvo dete kroz igru, uči da izgovara reči i pojmove koji su tom rečju označeni (Kovačević, 2012). Komunikacija gluve i nagluve dece može biti verbalna (usmena i pisana) i neverbalna (koja obuhvata znakovni jezik, upotrebu prstne azbuke-daktilologije, mimiku i čitanje govora sa usta i lica sagovornika). Rana dvojezičnost dece oštećenog sluha (poznavanje znakovnog jezika i govornog/pisanog jezika) je od neprocenjive važnosti za njihov razvoj. Primerena i efikasna rana komunikacija bez obzira u okviru kog jezičkog modaliteta se odvija je osnova uspešnog kognitivnog razvoja i razvoja ličnosti deteta (Kovačević, Isaković & Arsić, 2019). Lingvista Ahlgren (1994) ističe, da mala gluva deca postaju izuzetno zainteresovana za znakovne, govorne i pisane jezike u svojoj okolini, ako se podstiče njihova prirodna radoznalost. Rezultati longitudinalnih studija koje je sproveo Odsek za psihologiju Univerziteta u Stokholmu, ukazuju na to da su neki od nagluvih predškolaca koristili prvenstveno znakovni jezik sa svojim vršnjacima (gluvim i nagluvim), a ujedno su dobro vladali govornim švedskim jezikom i koristili ga sa svojim čujućim sagovornicima. Menjali su svoj način komunikacije zavisno od partnerovih predispozicija (Mahshie, 2007).

U okviru rada sa gluvom i nagluvom decom predškolskog uzrasta neophodno je koristiti bilingvalni-bikulturalni pristup u procesu razvoja govora i jezika. Ovaj pristup obuhvata znakovni jezik (uz upotrebu mimike i daktilologije), govorni jezik (sredine u kojoj dete živi), čitanje govora sa usana i upotrebu slušnih amplifikatora. Na predškolskom uzrastu, zadatak vrtića je omogućiti deci da nastave da usvajaju jezik koja su počela da usvajaju u porodici (znakovni ili govorni), a najbolje će ga usvojiti kroz interakcije sa drugim fluentnim govornicima- odraslima i decom (Kovačević & Đoković, 2019). Sa gluvom i nagluvom decom predškolskog uzrasta radi se na razvoju metajezičke svesti u svrhu shvatanja odvojenosti dva jezika i pripreme za kasnije formalno proučavanje gramatike. U ovom periodu, deci se ne objašnjavaju eksplicitno gramatička pravila znakovnog i govornog jezika, već se metajezička svest razvija kroz igre sa znakovima kao što su imitacija znakova, igre sa znakovima koje koriste određeni oblik šake („na slovo, na slovo...“; pričanje priča koristeći samo jedan oblik šake...); igranje sa znakovima na kreativan način (npr. variranje znaka za ime); korišćenje dvojezičnih azbučnih kartica (koje sadrže sliku predmeta; početno slovo/daktiloloski znak/oblik šake kojom se pravi znak za tu reč; reč/ znak za taj predmet) (Bradarić-Jončić & Kolarić, 2012, str.111). „U vaspitno-obrazovnom radu, na predškolskom uzrastu, treba omogućiti: da učestvuje čujući vaspitač, defektolog i znakovni interpretator koji je fluentan u znakovnom jeziku; adekvatnu obuku u znakovnom jeziku za roditelje; podsticanje deteta da krene u školu sa razvijenim prvim jezikom, govornim ili znakovnim“ (Plaza-Pust, 2017, str. 60).

Posebna pažnja se pruža podršci gluvoj i nagluvoj deci i didaktičko-metodičkim strategijama u vaspitno obrazovnom radu. Neophodno je izvršiti adaptaciju: metoda podučavanja; radno-igrovnih sredstava; načina vrednovanja i adaptaciju vaspitno-obrazovnih sadržaja (govorno, saznajno i perceptivno prilagođavanje sadražaja i materijala). Postupci prilagođavanja primenjuju se u skladu sa utvrđenim individualnim sposobnostima, teškoćama i potrebama dece. Ukoliko je oštećenje sluha

udruženo sa višestrukim smetnjama, prilagođavanja su složenija i uvek zahtevaju individualan pristup, na osnovu detaljne procene deteta. Pri adaptaciji radno-igrovnih sredstava potrebno je izabrati raznovratan didaktički materijal u pogledu oblika, veličine i teksture. Neophodno je koristiti raznovrsna auditivna, vizuelna i audiovizuelna sredstva. U toku evaluacije, vaspitač treba da vrši upoređivanje deteta u odnosu na sopstveno napredovanje, u odnosu na prethodnu razvojnu fazu a ne napredovanje čitave grupe. Adaptacija programskih sadržaja u okviru svih vaspitno-obrazovnih oblasti i aktivnosti je vezana za govorno-jezički razvoj svakog deteta pojedinačno (Kovačević & Isaković, 2019).

ZAKLJUČAK

Igra je osnovna i prirodna aktivnost gluve i nagluve dece, odnosno sredstvo kojim se zadovoljavaju njihove potrebe, želje, interesovanja i odvija proces učenja. Kroz igru, deca uče o sebi i svemu što ih okružuje, razvijaju kreativnost, inventivnost i stvaralaštvo. Ona je posebno značajna jer doprinosi celokupnom razvoju deteta. Igrajući se, dete saznaje, ali i saznajući, ono se igra, i to je specifičan način učenja dece predškolskog uzrasta. U igri se razvija i govor, kao važno sredstvo komunikacije sa sredinom koja okružuje dete. Kod gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta, kroz igru i razne spontane i usmerene aktivnosti, neophodno je razvijati sve funkcije verbalne i neverbalne komunikacije. Podrška koja utiče na postignuća gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta, obuhvata stepen i vrstu podrške od strane vaspitača, defektologa-surdologa, prilagođenu komunikaciju, odgovarajuću amplifikaciju, precizno prevođenje na znakovni jezik i odgovarajuće vizuelno i akustičko okruženje. Koji način komunikacije će gluva i nagluva deca koristiti i razviti u velikoj meri zavisi od toga da li potiču iz porodice gluvih ili roditelja koji čuju.

LITERATURA

1. Ahlgren, I. (1994). Sign Language as the first language. In I. Ahlgren & K. Hyltenstam (Eds.) *Bilingualism in Deaf education. International studies on Sign Language and communication of the Deaf, 27* (pp. 55-60). Hamburg: Signum-Verlag.
2. Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2014). Factors Associated With Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(3), 285-302.
3. Bradarić-Jončić, S., & Kolarić, B. (2012). Dvojezično obrazovanje gluhe djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 48*(1), 104-116.
4. Dimić, D. N. (2002). *Metodika artikulacije*. Beograd: Defektološki fakultet, CIDD.
5. Hoff, E. (2010). Context Effects on Young Children's Language Use: The Influence of Conversational Setting and Partner. *First Language, 30*(3-4), 461-472.
6. Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u dečijem vrtiću*. Novi Sad: Dragon.
7. Klamenović, J., & Kamenov, E. (1998). *Komunikacija u dvojezičnoj sredini dečjeg vrtića. Jezik i kultura govora u obrazovanju.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
8. Kopas-Vukašinović, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 36*(1), 174-189.
9. Kovačević, T. (2012). Karakteristike znakovnog i govornog jezičkog izraza kod dece predškolskog uzrasta sa kohlearnim implantom i slušnim aparatima. *Beogradska defektološka škola, 18*(3), 403-416.

10. Kovačević, T., Isaković, Lj., & Dimić, N. (2016). Bilingualism with deaf and hard of hearing preschool children. In S. Nikolic, R. Nikic & V. Ilankovic (Eds.) "*Early Intervention in Special Education and Rehabilitation"* (pp. 347-360). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation.
11. Kovačević, T., Isaković, S., & Arsić, R. (2019). Bilingvalni pristup u obrazovanju gluve i nagluve dece [Bilingual approach in the education of deaf and hard of hearing children]. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini (Kosovska Mitrovica), 49*(4), 107-124.
12. Kovačević, T., & Isaković, Lj. (2019). Oblici neverbalne i verbalne komunikacije gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. *Baština, 49*, 433-453.
13. Kovačević, T., & Đoković, S. (2019). Bimodalni bilingvizam gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. U M. Vuković (Ur.), Zbornik radova, X međunarodni naučni skup „Specijalna edukacija i rehabilitacija – danas" (str. 409-416). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
14. Kovačević, T., Đoković, S., Isaković, Lj., & Dimić, N. (2020). Bilingvalni pristup u radu sa gluvom i nagluvom decom predškolskog uzrasta. „Zbornik rezimea, Dani defektologa Srbije" (str. 108). Beograd: Društvo defektologa Srbije.
15. Mahshie, S. N. (2007). *Dvojezično obrazovanje gluhe djece*. [*Bilingual education of deaf children]*. Washington, D.C.:Laurent Clerc National Deaf Education Center/ Zagreb: Savez gluhih i nagluhih grada Zagreba.
16. Manojlović, A., & Mladenović, U. (2001). *Psihologija predškolskog deteta*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
17. Minić, V., & Jovanović, M. (2018). Značaj i primena didaktičkih igara u predškolskom i osnovnoškolskom uzrastu. *Baština, 44*, 279-293.
18. Musyoka, M., (2015). Understanding Indoor Play in Deaf Children: An Analysis of Play Behaviors. *Psychology, 6*, 10-19.
19. Omerović, M., Ćirić, N., Alispahić, F., Tulumović-Kalajac, M., & Tufekčić, N. (2015). Značaj i uloga igre i slobodnog vremena u razvoju djece predškolskog uzrasta. U S. Kaljača & M. Nikolić (Ur.) Tematski zbornik radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih- Improving the quality of life of children and yout" (str. 61-73). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
20. Owocki, G. (1999). *Literacy through play*. Westport, CT: Heinemann.
21. Plaza-Pust, C. (2017). *Sign Bilingualism in education: challenges and perspectives along the research, policy, practice axis*. Germany: Ishara Press.
22. Radoman, V. (1996). *Surdopsihologija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
23. Savić, Lj., & Ivanović, P. (1988). *Metodika gluvih i nagluvih i predškolska surdometodika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
24. Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića: deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
25. Suzić, N. (2006). *Uvod u predškolsku pedagogiju i metodiku*. Banja Luka: XBS.
26. Van Hoorn, J., Monighan-Nourot, P. M., Scales, B. R. & Alward, K. R. (2007). *Play at the center of the curriculum*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
27. Vigotski, S. L. (1996). *Dečja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ZAHVALNOST

Rad je nastao u okviru projekta pod nazivom „Uticaj kohlearne implantacije na edukaciju gluvih i nagluvih osoba"' (br. 179055), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

STRATEGIJE PODRŠKE ODGAJATELJA U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA

PRESCHOOL TEACHERS' SUPPORT STRATEGIES IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Jasna KUDEK MIROŠEVIĆ
Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
S obzirom da je primarni cilj sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj inkluzivni pristup od najranije dječje dobi, posljednja dva desetljeća sve veći broj djece s teškoćama se uključuje u redovne predškolske ustanove. U skladu s tim, odgajatelji imaju važnu ulogu u zadovoljavanju inkluzivnih načela. Kako bi rani i predškolski odgoj i obrazovanje bio inkluzivan, važno je osiguravanje kvalitete u radu s djecom s teškoćama. Potrebno je osigurati individualizirani pristup prema sposobnostima, mogućnostima i interesima svakog djeteta kako bi ono sudjelovalo u svim aktivnostima i surađivalo s vršnjacima. Suvremena istraživanja odgoja i obrazovanja pokazuju da uspješnost i učinkovitost učenja djeteta ovisi o poznavanju i primjeni strategija poučavanja profesionalaca koji odabiru i primjenjuju metode, oblike, sredstva i pomagala prema odgojno-obrazovnim potrebama djeteta, važnima i za razvoj socijalnih interakcija djeteta s vršnjacima što čini temeljne vrijednosti inkluzije (Devarkonda, 2013; Michelle, 2012; Odom, 2000, 2002). U skladu s takvim tumačenjima cilj ovog istraživanja je ispitati zastupljenost i primjenu strategija podrške (metoda, oblika, didaktičkih sredstava i pomagala) u radu odgajatelja s djecom s teškoćama predškolske dobi koje odgovaraju njihovim individualnim sposobnostima, mogućnostima i interesima. U istraživanju je sudjelovalo 121 odgajatelj iz redovnih predškolskih ustanova s područja grada i šire okolice Zagreba. Kvantitativnom analizom frekvencija interpretirane su i argumentirane grupirane tvrdnje iz upitnika konstruiranog za potrebe ovog istraživanja. Rezultati pokazuju visoku motiviranost i odgovornost odgajatelja s obzirom na odabir i zastupljenost različitih strategija podrške u svrhu provođenja individualiziranog pristupa s djecom s teškoćama te stvaranja poticajnog okruženja za učenje.

Ključne riječi: individualizirani pristup, načini rada, poticajno okruženje, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, uloga odgajatelja

ABSTRACT
Given that the primary goal of the education system in the Republic of Croatia is inclusive access from the earliest childhood, the number of children with disabilities has been increasingly included in the regular preschools for the last two decades. Accordingly, it is important for the preschool teachers to play a significant role in satisfying inclusive principles. In order to provide inclusive early and preschool education for the children with disabilities, it is important to work with them in terms of quality. It is necessary to ensure an individualized approach according to the abilities, capacities and interests of every child so that they can participate in all activities and cooperate with their peers. Contemporary research in education shows that the success and effectiveness of how the child will learn depends on the knowledge and application of the teaching strategies by the professionals who select and apply the methods, forms, teaching tools and supplies, taking into account the child's educational needs,

important also for the development of social interactions of the child with the peers, which makes the basic values of inclusion (Devarkonda, 2013; Michelle, 2012; Odom, 2000, 2002). According to such interpretations, the aim of this research is to examine the level of putting into practice and application of the support strategies (methods, forms, teaching tools and supplies) by the preschool teachers working with the preschool children with disabilities that meet their individual abilities, capacities and interests. There were 121 preschool teachers from the city of Zagreb and from the surrounding area of Zagreb who participated in the research. The statements from the Questionnaire made for this research, patterned in groups, have been interpreted and analysed by the quantitative analysis of the frequencies. The results show a high level of motivation and responsibility of the preschool teachers when selecting and implementing different support strategies to provide individualized approach to the children with disabilities, thus to ensure stimulating social environment for their education.

Key words: individualized approach, working methods, supportive environment, early and preschool education, preschool teachers' role

UVOD

Tijekom proteklog desetljeća došlo je do eksponencijalnog porasta u našem razumijevanju načina na koji mala djeca uče i kako rana iskustva potiču njihova postignuća. Kao rezultat novih istraživanja došlo je do temeljnog pomaka u načinu razumijevanja inkluzivnog pristupa i individualizacije kurikuluma u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja, a time i profesionalnog razvoja odgajatelja (Klein & Knitzer, 2006). O definiciji odgojno-obrazovne inkluzije raspravljalo se i istraživalo u posljednjih dvadeset godina i može se zaključiti da se opća definicija odnosi na potpuno sudjelovanje djece s teškoćama u istim programima i aktivnostima kao i za djecu tipičnog razvoja (Mulvihill, Shearer, & Van Horn, 2002, prema Parker, 2011). Pritom su u ranom učenju djece s teškoćama važne strategije podrške da bi ona mogla aktivno sudjelovati u aktivnostima s vršnjacima tipičnog razvoja. Strategije koje odgajatelji primjenjuju u svom svakodnevnom radu s djecom s teškoćama odnose se na različite metode, oblike i sredstva koja doprinose prepoznavanju odgojno-obrazovnih potreba, praćenju i pružanju podrške djeci s teškoćama u redovnoj predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Dokazano su učinkovite u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u smislu individualizacije prostora, zahtjeva, sredstava, materijala i aktivnosti, individualizacije sadržaja, kao i vršnjačke podrške (Singh, 2012). Sukladno tome, odnose se na individualizirano planiranje i didaktičko-metodičku prilagodbu i individualizaciju (metode, sredstva, pomagala, oblici, postupci) u aktivnostima učenja i poučavanja (Igrić & suradnici, 2015; Ivančić & Stančić, 2002; Ivančić & Stančić, 2006; Kudek Mirošević, 2018; Stančić, Kiš-Glavaš, & Urbanc, 2014). U tom kontekstu, odgajatelji imaju značajnu ulogu u razvoju politika i praksi koje podržavaju ili otežavaju inkluzivni odgoj i obrazovanje, a time i sustav podrške djeci s teškoćama (Gruenberg & Miller, 2010). Predškolska djeca uče stalno, svugdje. Ona uče iz iskustava, bilo spontanih ili usmjerenih vođenim aktivnostima i svako iskustvo doprinosi njihovom razvoju. Aktivnosti se mogu provoditi u različitim oblicima: individualno učenje, rad u paru, male grupe, timski rad i dr., uz individualizirani didaktički materijal, audiovizualna sredstva, asistivnu tehnologiju i digitalne obrazovne sadržaje. Strategije podrške omogućavaju razne načine planiranja aktivnosti, individualizacije i poučavanja djece predškolske dobi. Temelje se na pružanju

mogućnosti djeci s teškoćama u različitim aktivnostima, primjerice u aktivnosti samoizražavanja, stjecanju novih iskustava s materijalima, specijaliziranim sredstvima i pomagalima, u igri i u vođenom učenju. Stoga odgajatelji mogu planirati aktivnosti koristeći strategije podrške koje su primjerene djetetu s teškoćama i otvaraju mu put ka napretku usklađenom s njegovim potencijalima i omogućujući mu učenje u najmanje restriktivnom okruženju (Howard, Williams, & Lepper, 2005). U prilog tome, studije pokazuju da djeca s teškoćama u inkluzivnom okruženju ostvaruju veći napredak nego njihovi vršnjaci u posebnim uvjetima odgoja i obrazovanja i to na području jezičnog, kognitivnog i motoričkog razvoja (Baker-Ericzen, Mueggenborg, & Shea, 2009). S obzirom da osnovne metodičko-didaktičke smjernice u sustavu odgoja i obrazovanja određuju skup područja za učenje i razvoj djece, fokus je odgajatelja tijekom planiranja svakodnevnih aktivnosti u pružanju adekvatne podrške svakom pojedinom djetetu. Da bi se razvila kompetencija djeteta na bilo kojem području učenja, u procesu pružanja podrške, učenja i poučavanja potrebno je stvoriti uvjete za usvajanje temeljnih vještina s obzirom na djetetove individualne potrebe i otkriti njegove razvojne osobitosti (Češi & Ivančić, 2019). Područja učenja odnose se na djetetov emocionalni, osobni i društveni razvoj; tjelesni razvoj; kreativne vještine; jezik i komunikacijske vještine; razumijevanje okoline; vještine suradnje; i zdravstvenog obrazovanja (*Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, 2019). Prema načelima humanističko-holističkog pristupa poučavanja, potrebno je uzeti u obzir i ostale individualne osobitosti te osobitosti grupe u odgojno-obrazovnoj skupini, kao primjerice, perceptivne, kognitivne, koncentracije i pažnje te motoričke (Češi & Ivančić, 2019). Tijekom svakodnevnih aktivnosti djeca stječu intelektualne i socijalne vještine, znanje i vještine učenja. Što su strategije podrške kvalitetnije individualizirane za dijete s teškoćom, bit će učinkovitiji planirani individualizirani kurikulum, učenje djeteta ugodno i izazovno i doprinijet će se dječjem razumijevanju svijeta u cjelini. Djeca donose u proces učenja svoja prethodna iskustva i stječu nova znanja u aktivnostima i interakciji s okolinom. Kompetencije odgajatelja (znanje, vještine, praksa i iskustvo) važni su čimbenici u određivanju koliko dijete uči i kakvo će biti ishodište u osmišljavanju i određivanju individualne podrške. U tom smislu od odgajatelja rane i predškolske dobi traži se dublje razumijevanje osobitosti razvoja djeteta i individualnih odgojno-obrazovnih potreba, omogućavanje bogatijeg odgojno-obrazovnog iskustva, uključujući djecu koja su ranjiva i ugrožena te aktivno uključivanje djece različitih sposobnosti i mogućnosti u aktivnosti (Sheridan, Edwards, Marvin, & Knoche, 2009). Također je važno uzeti u obzir kako su karakteristike djece povezane s individualnim razlikama u angažmanu djece u odgojno-obrazovnoj skupini (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson, & Brock, 2009). Rezultati nekih istraživanja sugeriraju da djeca u istoj skupini mogu imati vrlo različita iskustva, koja se dijelom temelje upravo na individualnim karakteristikama same djece (Dobbs & Arnold, 2009). Na primjer, dob i spol djece mogu biti povezani s dječjim ponašanjem u skupini pa dječaci mogu imati veće teškoće socijalne integracije i mogu iskazivati agresivnija ponašanja tijekom rada u aktivnostima s vršnjacima nego djevojčice (Walker, Berthelson, & Irving, 2001; Walker, 2005). Unatoč rezultatima o dobnim i spolnim razlikama u dječjem angažmanu i ponašanju u skupini, prethodne studije uglavnom se nisu usredotočile na to kako su pojedinačne razlike povezane s individualizacijom i sustavom podrške u aktivnostima s djecom predškolske dobi. Neka istraživanja su pokazala veći interes,

motivaciju i veću pripremljenost za razvoj vještina čitanja, pisanja i računanja kasnije u školi i životu kod djece koja su bila aktivno uključena u aktivnosti u vrtiću uz strategije podrške i individualizaciju koja im je bila pružena kada im je bila potrebna (French, 2004; Hope, Schachter, & Wasik, 2013; Johnston, 2005; Sylva et al., 2007).
U skladu s takvim tumačenjima cilj ovoga istraživanja je ispitati zastupljenost i primjenu strategija podrške (metoda, oblika, didaktičkih sredstava i pomagala) u radu odgajatelja s djecom s teškoćama predškolske dobi, koje odgovaraju njihovim individualnim sposobnostima, mogućnostima i interesima.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje obuhvaća uzorak od 121 odgajatelja zaposlenih u redovnim predškolskim ustanovama s područja grada i šire okolice Zagreba. U Tabeli 1 prikazana je detaljna struktura odgajatelja iz uzorka, s obzirom na spol, njihovu dob, godine radnog iskustva kao odgajatelj (radni staž) i stručnu spremu (završeni stupanj obrazovanja). Odgajatelji prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) redovito prate djetetov napredak, prilagođavaju i individualiziraju postupke, prate snalaženje djeteta u aktivnostima te planiraju i dogovaraju odgojno-obrazovnu podršku sukladno odgojno-obrazovnim potrebama svakog djeteta.

Tabela 1. Struktura uzorka s obzirom na spol, dob, radni staž i stručnu spremu (N=121)
Table 1. Sample structure by gender, age, work experience and qualifications (N=121)

Ispitanici	**%**	**Dob**	**%**	**Radni staž**	**%**	**Stručna sprema**	**%**
Muški	0,2	do 20 godina	1,8	do 5 godina	10,9	srednja	4,3
Ženski	99,8	21-30 godina	37,9	6-10 godina	28,8	preddiplom. studij	57,9
		31-40 godina	24,3	11-15 godina	22,8	diplomski studij	37,8
		41-50 godina	21,6	16-20 godina	23,1		
		51-60 godina	13,5	26-30 godina	13,6		
		više od 60 godina	0,9	više od 30 godina	0,8		
Ukupno	100		100		100		100

Mjerni instrument i način provođenja istraživanja

Za potrebe istraživanja, koje je provedeno 2019. godine, konstruiran je upitnik za odgajatelje koji se sastojao od dva dijela. U uvodnom dijelu s općim uputama o popunjavanju, ispitanici su zamoljeni da upitnik popune u potpunosti jer služi isključivo za istraživanje predškolske inkluzivne prakse, pri čemu su poštovani etički aspekti ispitivanja. Svi ispitanici informirani su o svrsi i cilju ispitivanja i zamoljeni su da na sva pitanja odgovore iskreno te su poštovana etička načela dobrovoljnosti i anonimnosti, kao i povjerljivosti podataka i mogućnosti odustajanja, odnosno ne odgovaranja kod neke tvrdnje. Prvi dio upitnika odnosio se na sociodemografska obilježja ispitanika (spol, dob, godine radnog iskustva i završeni stupanj obrazovanja). Drugi dio upitnika sastojao se od 25 tvrdnji o strategijama podrške koje odgajatelji primjenjuju i individualiziraju u radu s učenicima s teškoćama (metode, oblici, sredstva

i pomagala) sukladno odgojno-obrazovnim potrebama djeteta, važnima za razvoj socijalnih interakcija djeteta s vršnjacima što čini temeljne vrijednosti inkluzije. Čestice u upitniku u skladu su s ishodištima izvješća Europske komisije pod nazivom *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* (2019) koje naglašava da djeca imaju pravo na kvalitetno i pristupačno obrazovanje i skrb u ranom djetinjstvu te „odgojno-obrazovnu podršku koja odgovara razvoju djeteta i priprema ga za obavezno osnovno obrazovanje“ (str. 12). Nadalje, naglasak je na „visoko kvalificiranom osoblju, educiranom na razini prvostupnika ili više – koje će kvalitetno koristiti odgovarajuće pedagoške pristupe, stvarati poticajno okruženje za učenje kao i pružiti dobru njegu i podršku“ (str. 14). U skladu s navedenim, tvrdnje u upitniku se odnose na primjenu odgovarajućih individualiziranih pristupa u pogledu provođenja strategija podrške koje odgajatelji primjenjuju (metode, oblike, didaktička sredstva i pomagala) u radu s djecom s teškoćama. Za potrebe ovoga rada izdvojeno je 17 tvrdnji za koje su odgajatelji na petostupanjskoj skali Likertova tipa odabirali stupanj svojega slaganja s tvrdnjom (1-uopće se ne slažem, 2- ne slažem se, 3-djelomično se slažem, 4-slažem se, 5-u potpunosti se slažem) u svrhu stvaranja poticajnog okruženja za učenje s djecom s teškoćama predškolske dobi.

Metode obrade podataka

Postupak kvantitativne analize u radu obuhvaća interpretiranje i argumentiranje grupiranih tvrdnji iz upitnika. Kvantitativnom analizom upitnika koji su popunjavali odgajatelji, tvrdnje su grupirane na sljedeći način: 1. grupa tvrdnji (Tabela 2.) odnosi se na metode rada za koje su odgajatelji procijenili u kojoj mjeri ih primjenjuju i individualiziraju u radu s djecom s teškoćama, 2. grupa tvrdnji (Tabela 3.) odnosi se na samoprocjenu učestalosti primjene i individualizacije oblika rada koje odgajatelji primjenjuju i individualiziraju te 3. grupa tvrdnji (Tabela 4.) odnosi se na primjenu i individualizaciju sredstava u radu s djecom s teškoćama. Temeljem grupiranih tvrdnji iz upitnika za utvrđivanje zastupljenosti i primjene strategija podrške (metoda, oblika, didaktičkih sredstava i pomagala) u radu odgajatelja s djecom s teškoćama predškolske dobi, korištena je distribucija frekvencije podataka te su podaci izračunati u postotku i prikazani tablično.

REZULTATI I DISKUSIJA

S obzirom na primijenjenu kvantitativnu metodologiju analizom frekvencija, u Tabeli 2. prikazana je distribucija frekvencija rezultata prema stupnju slaganja odgajatelja o metodama rada za koje su procijenili u kojoj mjeri ih primjenjuju i individualiziraju u radu s djecom s teškoćama.

Strategije poučavanja djece predškolske dobi uključuju razne metode (dramatizaciju, računalne igre, pjesme, priče, u kojim su vidljivi fonemski obrasci poput rime i aliteracije) koje proširuju dječji vokabular, razvijaju vještine te predčitačke i predmatematičke sposobnosti (Reynolds & Temple, 2005; Whitehurst, 2004). Rezultati (Tabela 2.) pokazuju da odgajatelji u velikoj mjeri koriste i izmjenjuju različite metode u radu s djecom s teškoćama. Oko 90% odgajatelja najviše u svom radu koristi verbalne metode koje potiču međusobnu interakciju i komunikaciju, kako djeteta s odgajateljem, tako i s vršnjacima u skupini. Odgajatelji procjenjuju kako u najvećoj

mjeri upravo potiču djecu razgovorom, pričanjem, a zatim kroz igru i praktičnim radovima kreativnim stvaranjem.

Tabela 2. Distribucija frekvencija rezultata - metode rada koje odgajatelji primjenjuju i individualiziraju u radu s djecom s teškoćama (%)
Table 2. Frequency distribution of the results - working methods that preschool teachers use and individualize in working with children with disabilities (%)

Tvrdnja U svom radu s djecom s teškoćama primjenjujem…	Uopće se ne slažem %	Ne slažem se %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %
prakseološke metode (pr. razne igre i praktični radovi).	2,9	1,0	18,8	55,7	21,6
vizualne metode kao što su crtanje, ilustrativni radovi i uporaba slika i crteža.	3,4	1,8	26,4	45,2	23,2
verbalne metode koje potiču komunikaciju s odgajateljem i vršnjacima u skupini.	0,9	0,4	7,1	54,2	37,4
metode kao što su metoda demonstracije, dramatizacije, imitacije, ilustracije.	1,9	1,9	16,8	48,9	30,5
digitalne medije.	6,7	23,6	29,3	31,0	9,4

Rezultati pokazuju da odgajatelji u velikoj mjeri koriste (više od 70%) prakseološke metode (pr. razne igre i praktične radove) te metode kao što su metoda demonstracije, dramatizacije, imitacije i ilustracije. Kako je ponekad kod djeteta s teškoćom zbog nedovoljno razvijenog jezika i govora ograničen verbalni dijalog i postoji potreba za neverbalnim metodama komunikacije, odgajatelji u velikoj mjeri uključuju zajedničku igru, priču i vizualne metode, kao dodatne načine za stvaranje interakcije. To ukazuje na svjesnost odgajatelja da se metode planiranih predškolskih aktivnosti trebaju temeljiti prema razvojnim sposobnostima i mogućnostima svakog djeteta. U odabiru metoda važno je prije upoznati svako pojedino dijete da bi se prikupile sve informacije potrebne za adekvatno uključivanje među vršnjake. Djeca, naime, najviše nauče kroz ponovljeno iskustvo koje im se pruža u svakodnevnoj rutini i okolini koja im daje osjećaj sigurnosti. Pri tom je važno pratiti stupanj i prirodu uključenosti djeteta s teškoćom u igru s vršnjacima. U osnovi, sudjelovanje djece i odgajatelja u igri može se sagledati kao višedimenzionalni kontinuum, s takozvanom inicijativom za igru vođenom od djece i djeteta s dobrovoljnim sudjelovanjem u igri s vršnjacima, bez unaprijed određenog cilja i bez uključivanja odgajatelja na jednom kraju kontinuuma te sudjelovanje u igri strukturiranog izravnog učenja s druge strane kontinuuma (Bubikova-Moan, Hjetland, & Wollscheid, 2019). Rezultati ukazuju da su metode koje odgajatelji koriste za aktivnosti u predškolskoj ustanovi poticajne za sveobuhvatni razvoj i potrebe djeteta za kretanjem i igrom. Ovi rezultati također ukazuju da odgajatelji najmanje koriste digitalne medije, tek oko 30% njih, što je u današnje vrijeme premalo, s obzirom da se uporaba takvih metoda u odgoju i obrazovanju često navodi kao razlog za njezino uvođenje u predškolski sustav, tj. za djecu već u predškolskoj dobi. Naime, brojni autori navode informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT) dragocjenim alatima za učenje i igru (Drigas & Ioannidou, 2013).

Stoga se učenje i poučavanje ne može promatrati odvojeno, a za budućnost zadatak je odgajatelja shvatiti vezu između različitih vrsta učenja djece te s obzirom na njihove mogućnosti i sposobnosti odabrati što je najprikladnije za određenu situaciju i aktivnost. Stručnjaci se slažu da multimedija može podržati djetetove vještine i stvoriti odgovarajuće razvojno okruženje za učenje, ovisno o njihovim odgojno-obrazovnim potrebama i potrebama individualnog kurikuluma (Drigas, Kokkalia, & Lytras, 2015; Shoemaker, 2007). Naravno da se pojavom novih tehnologija, kriteriji za ocjenu kvalitete digitalnih sadržaja trebaju konstantno procjenjivati, da bi se mogle pratiti i razumijevati djetetove odgojno-obrazovne potrebe i utjecaj na njegov psihofizički razvoj (Nurmilaakso, 2009).

Tabela 3. Distribucija frekvencija rezultata - oblici rada koje odgajatelji primjenjuju i individualiziraju u radu s djecom s teškoćama (%)
Table 3. Frequency distribution of the results - forms of work that preschool teachers apply and individualize in working with children with disabilities (%)

Tvrdnja U svom radu s djecom s teškoćama primjenjujem…	Uopće se ne slažem %	Ne slažem se %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %
grupne tehnike rješavanja problema za razvoj pozitivnih i podržavajućih odnosa.	2,5	1,4	30,4	44,8	20,9
oblik timskog rada kroz razne projekte.	2,4	4,7	20,1	49,3	23,5
partnerski oblik rada u kojem potičem suradnju djece s teškoćama uz vršnjake bez teškoća.	2,5	1,2	5,7	52,1	38,5
individualni oblik rada.	1,9	2,2	23,3	40,3	32,3
pravila i jasne granice koje trebaju poštivati sva djeca u skupini u kojoj je dijete s teškoćama.	2,0	0,9	9,6	50,2	37,3
prilagodbu prostora sobe u skladu s osobitostima djeteta s određenom teškoćom.	1,6	3,3	26,2	44,7	24,2

U Tabeli 3. prikazana je distribucija frekvencija rezultata o primjeni i individualizaciji oblika rada s djecom s teškoćama. Odgajatelji imaju ključnu ulogu pri planiranju aktivnosti u definiranju oblika poučavanja, u odabiru načina na koje će raditi s djecom, kao i u planiranju cilja učenja djece rane i predškolske dobi (Alvestad & Løvberg, 2005, prema Sageidet, 2016; Lerkkanen et al., 2012; Thulin, 2006, prema Sageidet, 2016). Njihov izbor i prioritet individualiziranih oblika rada određuju aktivnosti koje se s djecom izvode. Iz rezultata (Tabela 3.) je razvidno da odgajatelji primjenjuju i izmjenjuju različite oblike rada s djecom s teškoćama. Rezultati pokazuju da odgajatelji najviše stvaraju partnerski odnos među djecom (više od 90%) kojim kroz aktivnosti potiču suradnju djece s teškoćama i njihovih vršnjaka bez teškoća. Time djeca stječu osjećaj sigurnosti iz urednog i organiziranog okruženja. U takvom

okruženju dijete s teškoćom voljno je isprobati novo iskustvo, suočava se s izazovima te stječe nova iskustva. Više od 87% odgajatelja procjenjuje da postavljaju pravila i jasne granice koje vrijede za svu djecu. Naime, važnu ulogu u organizaciji odgojno-obrazovnog rada i planiranju individualnog kurikuluma za predškolsku djecu imaju pravila i raspored dnevne rutine. Kako spontane svakodnevne aktivnosti djeca sama biraju, a odgajatelji većinom ne interveniraju, u grupnim aktivnostima, generiranim od strane odgajatelja, odgajatelji planiraju i utječu na organizaciju rada i intervenciju u odgojno-obrazovnoj skupini na više načina; s obzirom na razinu (homogena/ heterogena skupina), veličinu grupa za provođenje aktivnosti unutar skupine (grupni rad) te s obzirom na vrstu aktivnosti. Međutim, djeca predškolske dobi mogu se osjećati nesigurno i mogu biti osjetljiva na okolne uvjete te njihovo ponašanje može bitno varirati u različitim prostornim uvjetima (Walden & Baxter, 1989). Više od 60% odgajatelja prilagođava prostor za rad i igru svoje odgojno-obrazovne skupine u skladu s osobitostima djeteta s određenom teškoćom te oko 26% njih smatra da to čini povremeno. Razne projekte kao oblik timskog rada te individualni oblik rada provodi više od 70% odgajatelja što je važno za široki raspon mogućnosti planiranja aktivnosti. Međutim, također više od 30% odgajatelja djelomično primjenjuje i individualizira grupne tehnike rješavanja problema za razvoj pozitivnih i podržavajućih odnosa, a više od 25% njih djelomično provodi ili ne provodi individualni oblik rada s djetetom s teškoćom. Naime, interakcije djeteta s teškoćom uz vršnjake, kao i njegovo sudjelovanje u planiranim individualnim aktivnostima je vrlo važan segment za njegov cjelokupni daljnji razvoj. Prema inkluzivnim načelima kvaliteta svakog sustava odgoja i obrazovanja upravo se očituje kroz kvalitetni socijalni model aktivnog uključivanja djeteta s teškoćom među vršnjake bez teškoća od najranije dobi, jer kad dijete sudjeluje u heterogenoj skupini uz djecu različitih sposobnosti i mogućnosti, razvija se međusobna interakcija, prihvaćanje, podrška i osjećaj empatije što nije za očekivati u tolikoj mjeri u homogenoj odgojno-obrazovnoj skupini. Dobar odnos odgajatelja i djeteta stvara pouzdan temelj za razvoj povjerenja kod djeteta. Osobni kontakti odgajatelja i djeteta značajni su za stvaranje dijaloga u kojem je dijete aktivan i važan dionik, a ne samo pasivni član i dio grupe. To je i prilika za osluškivanje i praćenje djetetovih odgojno-obrazovnih potreba te razumijevanja njegove poteškoće, ali i upoznavanje jakih strana. Naglasak je na osobnom susretu koji pruža osjećaj sigurnosti, bliskost, podršku i empatiju. Time se omogućava planiranje djetetovog tempa učenja i praćenje napretka s obzirom na planirane aktivnosti i količinu intervencije.

Distribucija frekvencija rezultata prema stupnju slaganja odgajatelja o sredstvima rada za koje su odgajatelji procijenili u kojoj mjeri ih primjenjuju i individualiziraju u radu s djecom s teškoćama (Tabela 4.) pokazuje da odgajatelji više od 70% u svom radu s djecom s teškoćama primjenjuju zvučna sredstva i igračke, primjerice zvučne kocke i lopte, kao i didaktičke igračke, materijale i predmete različitih oblika za razvoj taktilne osjetljivosti u djece, što ukazuje da odgajatelji prepoznaju adaptivnu opremu i pomagala važnima u podršci djetetu s teškoćom i za njegovo opće funkcioniranje. Naime, primjena sredstava, pomagala i didaktičkog materijala ovisi o specifičnostima svakog pojedinog djeteta, kao i o njegovoj dobi (Relja, 2017). S obzirom da je svaki didaktički materijal pomoćno sredstvo kojim se pomaže djetetu da bolje razumije temu

kojom se vođena aktivnost bavi, pomaže i u stjecanju novih iskustava te razumijevanju okoline.

Tabela 4. Distribucija frekvencija rezultata – sredstva i pomagala koja odgajatelji primjenjuju i individualiziraju u radu s djecom s teškoćama (%)
Table 4. Frequency distribution of the results - tools and supplies that preschool teachers apply and individualize in working with children with disabilities (%)

Tvrdnja U svom radu s djecom s teškoćama primjenjujem…	Uopće se ne slažem %	Ne slažem se %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %
tehničku opremu (pr. računalni programi, videomaterijali, tableti i sl.).	18,6	26,5	39,8	13,3	1,8
specijalizirane didaktičke materijale i igračke.	7,5	4,3	38,4	40,9	8,9
zvučna sredstva i igračke (pr. kocke, zvučne lopte).	1,6	4,7	19,3	46,2	28,2
didaktičke igračke, materijale i predmete različitih oblika za razvoj taktilne osjetljivosti (pr. taktilni memory).	2,8	2,4	20,5	46,4	27,9
igračke i senzorne poticaje koje osmišljavam i samostalno izrađujem.	7,5	4,4	38,9	40,8	8,4
materijale i sredstva čiju dostupnost mi omogućava vrtić.	13,7	21,4	48,1	12,9	3,9

Postoje razna pomagala i sredstva za djecu s teškoćama koja služe u multisenzornoj stimulaciji i važna su za razvoj senzorne integracije, pažnje, koncentracije, komunikacije u djeteta te suradnje. Oko 50 % odgajatelja koristi specijalizirane didaktičke materijale i igračke, kao i one koje samostalno izrađuju i osmišljavaju u svrhu senzornih poticaja kod djeteta, primjerice razne slagalice i kocke koje se mogu koristiti individualno ili u paru i grupi (Hansen, Kaufmann, & Burke, 2006). No, kreativnost u izradi sredstava, ujedno može predstavljati i izazov kada odgajatelji imaju malo vremena za njihovu izradu ili nisu dovoljno motivirani za samostalnu izradu didaktičkih sredstava, odnosno kada nemaju dovoljno financijskih sredstava za nabavu specijaliziranih. Istraživanje je pokazalo da oko 50% odgajatelja smatra da im vrtić nedovoljno omogućava dostupnost materijala i odgovarajućih sredstava za rad te oko 35% njih smatra da im to vrtić uopće ne omogućava. Rezultati također pokazuju da više od 45% odgajatelja u svom radu ne primjenjuje digitalnu tehnologiju i opremu (pr. računalni programi, videomaterijali, tableti i sl.). Adaptivna pomagala i oprema, odnosno asistivna tehnologija može pomoći djetetu u općem psihofizičkom funkcioniranju. Daniels & Stanfford (2003) naglašavaju prednosti tehnologije poput računala, komunikacijskih ploča i dr. koja djeci s teškoćama omogućavaju potpunije sudjelovanje u inkluzivnom okruženju i razvoju komunikacije. Oko 40% odgajatelja djelomično smatra da im vrtić omogućava potrebnu tehničku opremu, tablete,

računalne programe i ostalo, a 45% njih smatra da im to vrtić uopće ne omogućava. Naime, određeni računalni programi odnose se na tehnike upravljanja u skupini i aktivnosti namijenjene promicanju socijalne i emocionalne kompetencije u djece koja su izložena riziku za razvoj problema u ponašanju te na taj način mogu utjecati i na emocionalno-socijalni razvoj u djeteta, a ne isključivo na kognitivni.

ZAKLJUČAK

Na individualnoj razini, djetetova sposobnost da razvije maksimum kroz iskustva u odgojno-obrazovnoj skupini, aktivnim i pozitivnim angažiranjem odgajatelja, vršnjaka, individualiziranim zadacima i ograničavanjem negativne ili konfliktne okoline, može povećati mogućnosti djeteta za učenje i razvoj unutar skupine (Vitiello, Booren, Downer, & Williford, 2012). Predškolske ustanove pružaju djeci uvjete za socijalnu interakciju s odgajateljima i vršnjacima, kao i za realizaciju zadataka u okviru raznih aktivnosti. Međutim, sva djeca se možda neće moći uključiti u sve aktivnosti i stjecati iskustva kao njihovi vršnjaci ako aktivnosti nisu individualizirane prema njihovim sposobnostima i mogućnostima te ako im odgajatelji ne pruže adekvatnu podršku primjenom različitih strategija. Cilj ovog rada bio je ispitati zastupljenost i primjenu strategija podrške (metoda, oblika, didaktičkih sredstava i pomagala) u radu odgajatelja s djecom s teškoćama predškolske dobi, koje odgovaraju njihovim individualnim sposobnostima, mogućnostima i interesima. U okviru ovog kvantitativnog istraživanja koje se odnosi na subjektivne samoprocjene odgajatelja u primjeni i individualizaciji metoda, oblika i sredstava rada, rezultati pokazuju njihovu motiviranost i odgovornost s obzirom na odabir i zastupljenost različitih strategija podrške (metoda, oblika, sredstava i pomagala) u svrhu provođenja individualiziranog pristupa s djecom s teškoćama te stvaranja poticajnog okruženja za učenje. Rezultati pokazuju da odgajatelji potiču djecu da budu aktivna u aktivnostima koristeći razne metode, oblike sredstva, pomagala i materijale. Važno je podržati i potaknuti djetetovu znatiželju, njegovu želju za eksperimentiranjem, istraživanjem i stvaranjem interakcija. U tom smislu, poticajno i prikladno okruženje potiče djecu s teškoćama da šire svoje horizonte i znanje, razvija njihove sposobnosti, pomaže im razumjeti pravila i granice i razvijati njihovu samokontrolu. Ovo istraživanje pokazuje da odgajatelji rane i predškolske dobi kao inkluzivni praktičari imaju potencijal za kvalitetno planiranje i primjenu individualiziranih aktivnosti u vrtiću. Iz dobivenih rezultata ovim ispitivanjem može se zaključiti da su odgajatelji svjesni važnosti poticanja djece s teškoćama primjerice kroz spontane grupne aktivnosti i grupne igre, kao i poticanjem komunikacije, bilo verbalne ili neverbalne u djeteta. Najviše primjenjuju verbalne metode koje potiču komunikaciju s odgajateljem i vršnjacima u skupini, metode vezane uz aktivnosti u igri koje potiču djecu razgovorom, pričanjem, kao i praktičnim radovima. Postavljaju pravila i jasne granice te podržavaju timski oblik rada u kojem potiču suradnju djece s teškoćama uz vršnjake bez teškoća. Primjenjuju didaktička sredstva i materijale, no najmanje koriste digitalne alate. Također, odgajatelji smatraju da im vrtić nije dovoljno omogućio odgovarajućih materijala i didaktičkih sredstava za rad. Čak i ako studije slučaja mogu dati detaljnije i bolje usporedive rezultate (Lerkkanen et al., 2012), u ovom su se istraživanju temeljem anketnog upitnika koristile samoevaluacije odgajatelja koje mogu doprinijeti daljnjim istraživanjima

predškolske inkluzivne prakse. No, unatoč tome, rezultate upravo treba tumačiti preliminarnim, a ovo istraživanje treba sagledavati s određenim ograničenjima i shvatiti ga s dozom opreza u donošenju zaključaka. U tom kontekstu, rezultati pružaju preliminarne pokazatelje u angažmanu odgajatelja, individualiziranom pristupu i primjeni nekih strategija podrške usmjerenih na dijete s teškoćama predškolske dobi kao važnih prediktora u stjecanju iskustva, interakcije s vršnjacima i ranog učenja.

LITERATURA

1. Alvestad, T., & Løvberg, R. (2005). Barnehagen i endring, hva tenker førskolelærere om det? *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 5, 344-353 */online/*. Retreived on 31st March 2020 from https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2435060/955-11623-1-PB.pdf?sequence=1
2. Baker-Ericzen, M. J., Mueggenborg, M. G., & Shea, A. (2009). Impact of training on childcare providers' attitudes and perceived competence toward inclusion: What factors are associated with change? *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), Hammil Institute on Disabilities.
3. Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: a systematic review. *European Early ChildhoodEducation Research Journal*, 27(6), 776-800. DOI: 10.1080/1350293X.2019.1678717
4. Češi, M., & Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja, hrvatski jezik i inkluzivni pristup*. Zagreb: Ljevak.
5. Daniels, R. E., & Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju. Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
6. Devarakonda, C. (2013). *Diversity and Inclusion in Early Childhood*. An Introduction. London: Sage.
7. Dobbs, J., & Arnold, D. H. (2009). Relationships between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly*, 24, 95–105.
8. Drigas, A., & Ioannidou, R. E. (2013). ICTs in Special Education: A Review. In M. D. Lytras et al. (Eds.), *WSKS 2011*, 278 (pp. 357-364). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
9. Drigas, A., Kokkalia, G., & Lytras, M. D. (2015). Mobile and multimedia learning in preschool education. *Journal of Mobile Multimedia*, *1*(1&2), 119-133.
10. European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
11. French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, *19*, 138-149.
12. Gruenberg, A., & Miller, J. (2010). *A practical guide to early childhood inclusion*. New York, NY: Prentice Hall.
13. Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., & Burke, W. K. (2006). *Kurikulum za vrtiće. Razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
14. Hope, K. G., Schachter, R. E. & Wasik, B. A. (2013). Using the Scientific Method to Guide Learning: An Integrated Approach to Early Childhood Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, *41*, 315-323.

15. Howard, V. F., Williams, B. F., & Lepper, C. (2005). *Very young children with special needs: A formative approach for today's children (3rd ed.).* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall.
16. Igrić, Lj., & suradnici. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: Škola po mjeri svakog djeteta je moguća.* Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu & Školska knjiga.
17. Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2002). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. In L. Kiš-Glavaš & R. Fulgosi-Masnjak (Eds.), *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama* (pp. 133-179). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama-IDEM.
18. Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2006). Individualizirani odgojno-obrazovni programi, Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama. *S Vama*, polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama-IDEM, *3*(2/3), 91-119.
19. Johnston, J. (2005). *Early explorations in science. Exploring primary science and technology*. Buckingham: Open University Press.
20. Klein, L., & Knitzer, J. (2006). *Effective Preschool Curricula and Teaching Strategies*. *Pathways to early school success*—issue brief No. 2. Columbia: National Center for Children in Poverty, Columbia University */online/*. Retrieved on 1st April 2020 from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522728.pdf
21. Kudek Mirošević, J. (2018). Perception of Teachers and Expert Associates on the Application of the Individualized Approach in Working with Students with Disabilities. *Croatian Journal of Education, 20*(3), Sp.Ed., 133-155.
22. Lerkkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., Siek-kinen, M., & Nurmi, J. E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, *37*(4), 266-279.
23. Michelle, D. (2012). *The social development of children with mild developmental disabilities in iclusive preschools.*Vanderbilt: Vanderbilt University, Peabody College.
24. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2011). *Nacionalni okvirni kurikulumi za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Republika Hrvatska.
25. Mulvihill, B. A., Shearer, D. L., & Van Horn, M. L. (2002). The effects of training and experience on child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 197-215.
26. Nurmilaakso, J. M. (2009). ICT solutions and labor productivity: evidence from firm-level data. *Electronic Commerce Research*, 173-181. DOI: 10.1007/s10660-009-9034-4 */online/*. Retreived on 2nd April 2020 from https://www.researchgate.net/publication/220480788_ICT_solutions_and_labor_productivity_evidence_from_firm-level_data
27. Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*(1), 20-27.
28. Odom, S. L. (2002). *Widening the cirkle: including cildren with disabilities in preschool programs*. New York: London: Teachers College Press.
29. Parker, C. (2011). Attitudes and Perceptions of Early Childcare Professionals in Community-Based Programs in Regard to Inclusion of Children with Disabilities. *Honors Theses.* Paper 6.
30. Relja, J. (2017). *Individualni rad s učenicima. Prilozi metodici rada pedagoga i razrednika.* Zagreb: Naklada Ljevak.
31. Reynolds, A., & Temple, J. (2005). Priorities for a new century of early childhood programs. *Infants and Young Children*, *18*(2), 104-118.

32. Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classrooms. *Developmental Psychology, 45*, 958-972.
33. Sageidet, B. M. (2016). Norwegian early childhood teachers' stated use of subject-related activities with children, and their focus on science, technology, environmental issues and sustainability. *NorDiNa*, 12(2), 121-139 */online/*. Retreived on 31st March 2020 from https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2435060/955-11623-1-PB.pdf?sequence=1
34. Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Educ Dev*., *20*(3), 377-401. DOI: 10.1080/10409280802582795
35. Shoemaker, L. P. (2007). Handhelds for reading and note taking. *Learning and Leading with Technology, 35*(2), 36.
36. Singh, P. (2012). Teaching Strategies for Inclusive Classroom. *International Journal of Educational Research and Technology, 3*(2), 157- 163.
37. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., & Urbanc, K. (2014). *Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti djece s teškoćama i studenata s invaliditetom u obrazovnom procesu*. Zagreb: Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir.
38. Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, V. T., Ereky-Stevens, K., Gilden, R., & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education, 15*(1), 49-65.
39. Thulin, S. (2006). Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvitenskapeliga fenomen. *Acta Wexionensia*, 102, Växjö University Press, 134 */online/*. Retreived on 31st March 2020 from https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2435060/955-11623-1-PB.pdf?sequence=1.
40. Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T., & Williford, A. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Child Res Q., 27*(2), 210-220. DOI:10.1016/ j.ecresq.2011.08.005
41. Walden, T. A., & Baxter A. (1989). The effect of context and age on social referencing. *Child Development, 60*, 1511-1518.
42. Walker, S., Berthelson, D., & Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 31*, 177-192.
43. Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetic Psychology, 166*, 297-312.
44. Whitehurst, G. J. (2004). Do preschoolers need academic content? *Education Next*. Stanford, CA: Hoover Institution, Stanford University */online/*. Retreived on 2nd April 2020 from www.educationnext.org/20012/8whitehurst.html

STAVOVI DJELATNIKA ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA NA UKLJUČIVANJE POMOĆNIKA U NASTAVI/STRUČNIH KOMUNIKACIJSKIH POSREDNIKA

ATTITUDES OF EDUCATIONAL EMPLOYEES ABOUT INCLUDING TEACHING ASSISTANTS/PROFESSIONAL COMMUNICATION MEDIATOR

Ivana RUKAVINA[1], Patricija KARAMAN[2], Azra BULJUBAŠIĆ[1], Lorena KOŠTIĆ[3]

[1]Centar „Liče Faraguna“, Labin, Republika Hrvatska
[1]Osnovna škola Eugena Kumičića, Slatina, Republika Hrvatska
[3]Osnovna škola 22.lipnja, Sisak, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 98/19) te propisanima načelima, odgoj i obrazovanje obvezno je za sve učenike u Republici Hrvatskoj i temelji se na jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima. Važnu ulogu u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju ima uključivanje pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika, koje je regulirano Pravilnikom o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/2018). Cilj ovog istraživanja je ispitati stavove učitelja u odnosu na uključivanje pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika u neki od oblika odgoja i obrazovanja. Istraživanjem je obuhvaćeno 198 sudionika (N=198), od kojih učitelji/ice razredne nastave (N=62), zatim učitelji/ice predmetne nastave (N=108) te edukacijski rehabilitatori u posebnoj odgojno obrazovnoj ustanovi ili posebnom odjeljenju unutar redovne škole (N=27). Za potrebe istraživanja napravljen je upitnik koji su sudionici istraživanja ispunjavali u online formi. Rezultati ukazuju na pozitivne stavove odgojno-obrazovnih djelatnika na uključivanje pomoćnika u nastavi/stručnog komunikacijskog posrednika i kvaliteti podrške koja je nužna za napredovanje učenika, iako dio ispitanika (N=68) smatra da program osposobljavanja pomoćnika u nastavi/stručnog komunikacijskog posrednika nije dovoljan za kvalitetan rad s učenikom/om s teškoćama.

Ključne riječi: učenici s teškoćama u razvoju, pomoćnici u nastavi/ stručni komunikacijski posrednici, zakonska regulativa u Republici Hrvatskoj, stavovi

ABSTRACT

The Law of Education in Primary and Secondary Schools (NN 98/19) and prescribe principals, education is binding on all students in the Republic of Croatia and it's based of equal educational opportunities for all students according to their abilities. An important role in the education of students with disabilities is played by the involvement of teaching assistants/professional communication mediators, which is regulated by the Rulebook on teaching assistants and professional communication mediators (NN 102/2018). The aim of this research is to examine the attitudes of teachers regarding the involvement of teaching assistants/professional communication mediators in some form of education. The study included 198 participants (N=198), of whom lower grade classroom teachers (N=62), followed by higher classroom teachers (N=108), and educational rehabilitators in a special educational

institution or special unit within a regular school (N= 27). For the purpose of the research, a questionnaire was created in an online form and filled in by the research participants. The results indicate the positive attitudes of educational employees to the involvement of a teaching assistant/professional communication mediator and the quality of support required for student progression, although part of the respondents (N=68) felt that the training program of a teaching assistant/professional communication mediator was not sufficient for quality work with students with disabilities.

Key words: students with disabilities, teaching assistants/professional communication mediators, legislation in the Republic of Croatia, attitudes

UVOD

Škola je oduvijek izvor i uzor društvenih, kulturnih i osobnih promjena. Integracija djece s posebnim potrebama u obrazovni sustav doprinosi inkluziji djece u cjelokupno društvo te je iz tog razloga izrazito bitno uključiti djecu s teškoćama u razvoju u svakodnevno funkcioniranje cjelokupnog društva. Edukacijska inkluzija koja podrazumijeva uključivanje sve djece u redovan sustav odgoja i obrazovanja, u Republici Hrvatskoj i dalje nailazi na mnogobrojne izazove. Po ugledu na ostale države i njihove obrazovne politike i prakse, člankom 15. *Državnoga pedagoškoga standarda osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/2008 i 90/2010), u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu propisano je da svaka škola može osigurati pomoćnika u nastavi, prevoditelja znakovnoga jezika ili osobnoga pomoćnika učenicima kojima je, prema rješenju o primjerenom obliku obrazovanja, potrebna pomoć u učenju, kretanju te obavljanju školskih aktivnosti i zadataka. Međutim, *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008) koji je više puta mijenjan i dopunjen nije bilo riješeno pitanje načina uključivanja i obavljanja poslova pomoćnika u nastavi u odgojno-obrazovnom procesu. Tek 2018. godine usvojen je na nacionalnoj razini *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* kojim se regulira način uključivanja i obavljanja poslova pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika, uvjeti koje moraju ispunjavati te postupak izdavanja suglasnosti za uključivanje pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika u škole i druge javne ustanove za odgoj i obrazovanje. U hrvatskim školama pomoćnici u nastavi već godinama pružaju podršku brojnim učenicima s posebnim edukacijskim potrebama pri usvajanju nastavnog gradiva i izvršavanju svakodnevnih aktivnosti. Osim pružanja podrške u obrazovnom dijelu, oni svakodnevno obavljaju i druge zadatke, primjerice: surađuju s učiteljima, roditeljima i stručnim suradnicima te ravnateljem škole. Odnosi između pomoćnika i učenika, učitelja, roditelja i stručnih suradnika škole trebale bi biti temeljene na profesionalnom odnosu, međusobnom uvažavanju, pozitivnoj klimi i komunikaciji, poznavanju zakonitosti rasta i razvoja djeteta, poznavanju školskih dokumenata i pravilnoj razmjeni informacija između svih članova koji sudjeluju u školovanju djeteta s teškoćama u razvoju. Osim s učenikom pomoćnici su najčešće u neposrednom kontaktu s učiteljima, bilo razredne bilo predmetne nastave, te s njima blisko surađuju (Marinić, Matejčić & Igrić, 2019). Kako navodi *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* (NN 102/2018) pomoćnik u nastavi ima zadatak koje pomoćnik u nastavi treba obavljati:

a) „potpora u komunikaciji i socijalnoj uključenosti:
- poticati učenika na suradnju s ostalim učenicima,
- poticati i usmjeravati učenika na prihvatljive oblike ponašanja te upozoravati učenika na štetnost i posljedice neprihvatljivih oblika ponašanja uz prethodno savjetovanje s učiteljem/nastavnikom i/ili stručnim suradnikom,
- pružiti potporu učeniku u provedbi pravila rada i igre,
- davati potporu u socijalizaciji uz interakciju s drugim učenicima.

b) potpora u kretanju:
- voditi učenika kojemu je potrebna potpora u kretanju (pridržavati, usmjeravati, upozoravati na prepreke i sl.),
- pružiti potporu učeniku koji se kreće u kolicima pri svladavanju prepreka,
- voziti učenika u kolicima ako se učenik ne može samostalno voziti te upravljati pomagalima za penjanje i spuštanje u svrhu svladavanja prostornih prepreka,
- pružiti potporu učeniku u promjeni položaja tijela.

c) potpora pri uzimanju hrane i pića:
- dodatno pripremiti hranu učeniku: rezanje, usitnjavanje i sl.,
- hranjenje ovisno o potrebi učenika,
- pružiti potporu učeniku pri pijenju.

d) potpora u obavljanju higijenskih potreba (samo u slučaju nepostojanja adekvatne medicinske/njegovateljske pomoći za obavljanje tih potreba):
- pružiti potporu pri održavanju higijene,
- pružiti potporu učeniku u kretanju (vođenje, vožnja) pri odlasku u toalet,
- pružiti potporu učeniku pri korištenju toaleta (stavljanje na toalet i pridržavanje tijekom sjedenja; higijena tijela nakon obavljene nužde; mijenjanje higijenskih uložaka i higijena tijela pri mijenjanju; svlačenje i odijevanje odjeće; presvlačenje pelena i higijena tijela pri presvlačenju; pranje ruku nakon obavljene nužde),
- pružiti potporu učeniku pri presvlačenju (skidanje i odijevanje odjeće i obuće) tijekom boravka u školi i izvanučioničkim aktivnostima, ovisno o potrebi učenika i situaciji.

e) potpora u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka:
- pružiti potporu učeniku u korištenju pedagoško-didaktičkih pomagala (Brailleova stroja, taktilne i/ili elektronično-akustične opreme, alternativnih oblika komunikacije te drugih specifičnih pomagala i opreme),
- pisati prema diktatu učenika u zadacima koji zahtijevaju pisanje rukom i/ili na računalu vodeći računa da se ne ometa nastavni proces,
- pružati tehničku potporu učeniku u čitanju, pisanju, računanju i izvođenju grafičkih radova,
- dodavati učeniku školski pribor,
- pridržavati udžbenik, fiksirati radne listiće i bilježnice za radnu podlogu,
- pružati potporu učeniku pri izvođenju praktičnih radova prema naputku učitelja/nastavnika,
- pružati potporu učeniku u izvođenju primjerenoga programa tjelesno-zdravstvene kulture prema naputku učitelja/nastavnika i nadležnoga školskog liječnika,

- pružati potporu učeniku u provođenju izvanučioničke nastave uz prethodnu potvrdu liječnika školske medicine za učenika izdanu na zahtjev škole u navedenu svrhu prema individualnim stanjima i potrebama učenika,
- dodatno pročitati zadatak i/ili uputu učeniku,
- usmjeravati pažnju učenika na nastavne aktivnosti,
- poticati učenika na izvršavanje zadanih uputa,
- voditi/usmjeravati učenika u izvršavanju zadataka na nastavnome materijalu,
- pružati potporu učeniku u samovrednovanju svoga rada i uspjeha te riješenih zadataka.

f) Suradnja s radnicima škole te vršnjacima učenika u razredu, što podrazumijeva razmjenu informacija potrebnu za praćenje i unapređivanje rada s učenikom.“ (NN, 102/2018).

Kompetencije pomoćnika u nastavi svode se na najmanje završeno srednjoškolsko obrazovanje te završenu edukaciju za pomoćnika u nastavi, uz uvjet da ne smije biti roditelji ili član uže obitelji učenika koji mu je dodijeljen u radu. Za stručno osposobljavanje postoji program koji je utvrđen kako bi se osigurala kvaliteta rada u redovnim i posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama, a ujedno i kako bi se osigurale odgovarajuće kompetencije asistenta u nastavi u neposrednom radu s učenikom s teškoćama. Grigić, 2016 (Sudarević, 2019), navodi i kako postoje određene poželjne osobine koje bi pomoćnik u nastavi trebao imati: interes za rad s djecom, strpljivost, dobre komunikacijske vještine, sposobnost timskoga rada, stručnost, taktičnost i osjetljivost za potrebe djeteta, odgovornost, spremnost za pomoć djetetu s teškoćama i dosljednost. Mnogi kao poželjnu osobinu navode i dosljednost u radu. Obzirom da je tematika rada stav djelatnika u odgojno-obrazovnom sustavu neizbježno je približiti definiciju stava i kako on nastaje. Općenito, stav se može definirati kao tendencija pozitivnog ili negativnog reagiranja u odnosu na neki objekt. Stav je stečena, relativno trajna i stabilna, organizacija pozitivnih ili negativnih emocija, vrednovanja i reagiranja prema nekom objektu (Petz, 1992, str. 426; prema Lautar & Štambuk, 2006). Stavove možemo definirati kao vrednovanje ljudi, objekata ili ideja (Eagly & Chaiken, 1993; Olson & Zanna, 1993; Petty & Wegener, 1998; Petty, Wegener, & Fabrigar, 1997, Aronson, Wilson, & Akert, 2005, sve prema Kanjski, 2019). Autori različitih istraživanja će se složiti da se svaki stav sastoji iz tri različite komponente: spoznajne komponente (misli i vjerovanja), ponašajne (bihevrioalne) komponente ili emocionalne komponente stava. Način na koji dolazimo do stava određen je s ove tri komponente. One nas upućuju na to na koji način mislimo o predmetu, koje akcije poduzimamo u odnosu na njega i kakve osjećaje gajimo prema njemu. Brojna istraživanja bavila su se tematikom stavova odgojno-obrazovnih djelatnika prema uključivanju pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika. Istraživanje koje je ispitivalo stavove 30 učitelja na području Splita ukazuje na pozitivne stavove prema uključivanju pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika i njihovom radu (Ćurić, 2018). Istraživanje sprovedeno na području Brodsko-posavske županije obuhvaća 92 ispitanika a rezultati ovog istraživanja potvrđuju da su stavovi nastavnika pozitivni, te pomoćnike u nastavi ocjenjuju potrebitima u nastavnom procesu. Smatraju kako su pomoćnici u nastavi ljubazni, savjesni, pametni, marljivi, uredni, simpatični, korisni, suradljivi, pošteni (Sudarević, 2019). No, postoje istraživanja koja ukazuju na nešto negativnije stavove prema uključivanju pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih

posrednika. To se prije svega odnosi na nedovoljnu edukaciju pomoćnika u nastavi/stručnih edukacijskih posrednika. Također, nedovoljna uključenost stručne službe škole (stručnog koordinatora) se pokazala kao faktor koji dodatno potencira lošu pripremljenost pomoćnika za rad u školi što posljedično utječe i na kvalitetu suradnje učitelj – pomoćnik u nastavi. Učitelji su još uvijek nedovoljno upoznati s ulogom pomoćnika u nastavi (Marinić, 2017).

Inkluzivna politika uvelike ovisi o samom nositelju odgojno-obrazovnog procesa, to jest učitelju. Dosadašnje nas spoznaje iz literature i prakse upozoravaju da učitelji nisu pripremljeni za ovaj oblik rada (Nikčević-Milković & Jurković, 2017; Kramatić Brčić, 2013; Žic Ralic & Ljubas, 2013). Pomoćnici u nastavi su praksa koja se provodi zajedno s inkluzivnom praksom, omogućujući tako i učenicima s teškoćama u razvoju uključivanje u redovan sustav odgoja i obrazovanja te podršku za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva, ali i podršku učiteljima. Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, & Lisak (2016) su ispitivanjem stavova učitelja razredne i predmetne nastave u Varaždinskoj županiji zaključile da učitelji pokazuju pozitivne stavove prema inkluziji. Jedan od brojnih razloga formiranja potencijalnih negativnih stavova je nedostatak podrške u nastavi u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Nikčević-Milković & Jurković (2017) su ispitivale stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u Ličko-senjskoj županiji. Zaključuju da učitelji pokazuju pozitivne stavove ali da oni ovise o brojnim faktorima (godinama staža, suradnji s roditeljima i slično).

Pomoćnici u nastavi jedan su od oblika podrške, kako učiteljima tako i učenicima s teškoćama u razvoju. Učitelji ističu da im prisustvo pomoćnika u nastavi pruža veliku pomoć, ali i olakšanje u ostvarivanju odgojno-obrazovnog procesa (Ivančić, 2011; Mlinarić, Žic Ralić, & Lisak, 2016). Odgojno-obrazovni sustav unazad dvije godine broji mnogo promjena. Donesen je *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručno komunikacijskim posrednicima* (NN 102/2018), započeo je projekt Ministarstva znanosti i obrazovanja *"Škola za život"* koji uvelike mijenja odnos učitelja prema radu i prema učenicima. Prema tome, osnovni cilj ovog istraživanja je ispitati stavove učitelja prema uključivanju pomoćnika u nastavi i stručno komunikacijskih posrednika u neki od oblika odgoja i obrazovanja. U skladu s ciljem, formirane su sljedeće hipoteze:

H-0: Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja iz različitih regija Hrvatske.

H-1: Edukacijski rehabilitatori pokazuju pozitivnije stavove u odnosu na učitelje osnovnih škola.

H-2: Postoji razlika u stavovima ispitanika spram uključivanja pomoćnika u nastavi/stručno komunikacijskim posrednicima u odnosu na godine suradnje s pomoćnikom u nastavi/stručno komunikacijskim posrednikom.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku od 198 ispitanika: učitelja razredne nastave, učitelja predmetne nastave u redovnim školama i učitelja edukacijskih rehabilitatora zaposlenima u školama koje obrazuju učenika prema posebnom odgojno-obrazovnom programu. Najzastupljenija dob sudionika je 30-40 godina (39,9%), a spol ženski

(98%). Najveći broj sudionika su bili predmetni nastavnici (54,5%). Anketu su u najvećem broju ispunili učitelji iz nizinske Hrvatske te oni zaposleni u osnovnoj školi (90,9%). 45,6% ispitanika navodi da u razredu ima učenika s intelektualnim teškoćama udruženima s drugim utjecajnim teškoćama. Također, 94,4% sudionika se susrelo s pomoćnicima u nastavi i najveći broj s istima surađuje između 1-3 godine (41,9%) dok je podrška stručno komunikacijskih posrednika znatno manja (5,6%).

Tablica 1. Uzorak ispitanika
Table 1. Sample of respondents

		Frekvencija	**Postotak**
Dob	< 30	31	15,7
	30-40	39,9	79
	40-50	25,3	50
	>50	19,2	38
Spol	M	4	2
	Ž	194	98
Regija	nizinska Hrvatska	113	57,4
	gorska Hrvatska	13	6,6
	primorska Hrvatska	71	36
Podrška pomoćnika/stručno komunikacijskih posrednika	pomoćnik u nastavi	186	94,4
	stručno komunikacijski posrednik	11	5,6
Godine podrške pomoćnika u nastavi/stručno komunikacijskih posrednika	1-3	83	41,9
	3-5	61	30,8
	>5	54	27,3
Vrsta škole	osnovna škola	180	90,9
	škola s posebnim odgojno obrazovnim programom	18	9,1
Vrsta profesije	učitelj razredne nastave	63	31,8
	učitelj predmetne nastave	108	54,5
	edukacijski rehabilitator	27	13,6
Vrste teškoća u razvoju s kojima su se sudionici susretali	teškoće u motoričkom funkcioniranju donjih i/ili gornjih ekstremiteta	28	14,4
	teškoće u komunikaciji, socijalnim interakcijama te senzornoj integraciji	60	30,8
	teškoće u intelektualnom funkcioniranju udružene s drugim utjecajnim teškoćama	89	45,6
	oštećenje vida	5	2,6
	teškoće koje se manifestiraju ponašanjima	13	6,7

Mjerni instrument i način provođenja istraživanja

Podaci su se prikupljali online anketom osmišljenom za svrhe ovog istraživanja. Izrađena je u skladu s *Pravilnikom o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* (NN 102/2018). Sudionici su svoje stavove ocjenjivali na Lickertovoj skali 1-5. Anketa se sastojala od dva dijela: sociodemografskih podataka i pitanja kojima se ispituju stavovi prema pomoćnicima u nastavi i stručno

komunikacijskim posrednicima (18 pitanja). Istraživanje je provedeno u veljači 2020. Podaci su obrađeni SPSS računalnim programom.

REZULTATI I DISKUSIJA

Dosadašnje spoznaje ukazuju da regionalna podijeljenost učitelja nema utjecaja na stavove prema podršci u razredu u obliku pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika. Bez obzira na dosadašnje spoznaje, iskustvo nam ukazuje da najviše podrške dobivaju učitelji u centralnom, nizinskom dijelu Hrvatske, no s obzirom na povezanosti putem medija, društvenih mreža i slično, ipak pretpostavljamo da se određeni zemljopisni dijelovi Hrvatske ne zanemaruju. Hipoteza, testirana Mann Whitney neparametrijskim testom, potvrđuje da ne postoji statistički značajna razlika ($p>0,05$) u stavovima prema pomoćnicima u nastavi/stručno komunikacijskih posrednika između regija Hrvatske: nizinske, gorske i primorske. Ispitanici smatraju da je edukacija koji pomoćnici u nastavi/stručno komunikacijski posrednici prolaze dovoljna za pružanje podrške učeniku s teškoćama u razvoju, da s njima ostvaruju kvalitetnu komunikaciju te se odnos ocjenjuje kvalitetno. Učitelji smatraju da je odnos vrlo pozitivan. Pomoćnici u nastavi slijede učiteljeve naputke. Upravo zbog pomoćnika u nastavi/stručno komunikacijskog posrednika smatraju da učenik svoje zadaće ispunjava na vrijeme te da zbog njih učenici s teškoćama u razvoju imaju kvalitetnije obrazovanje, da potiču učenika na samostalnost. Osim toga, smatraju da pomoćnici u nastavi/stručno komunikacijski posrednici pozitivno djeluju i na ostale učenike u razredu.

Tablica 2. Stavovi učitelja prema pomoćnicima u nastavi/stručno komunikacijskim posrednicima
Table 2. Teachers attitudes towards teaching assistants/professional communication mediators

	Mann Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.Sig. (2 -tailed)
Smatrate li da je edukacija dovoljna?	629,000	720,000	-0,880	0,379
Kvalitetna komunikacija	607,5000	6935,500	-1,043	0,297
Odnos s pomoćnikom/stručno komunikacijskim posrednikom je pozitivan	691,000	7019,000	-0,331	0,741
Kvalitetna suradnja	734,5000	825,500	0,000	1,000
Pomoćnik u nastavi/stručno komunikacijski posrednik slijedi naputke učitelja	718,5000	809,500	-0,082	0,935
Učenik zbog pomoćnika u nastavi/stručno komunikacijskog posrednika zadaće ostvaruje na vrijeme	622,500	7063,500	-0,958	0,338
Pomoćnik u nastavi/stručno komunikacijski posrednik ima pozitivan utjecaj na učenika	560,500	6888,500	-1,484	0,138
Zbog pomoćnika u nastavi/stručno komunikacijskog posrednika obrazovanje je kvalitetnije za učenika s teškoćama u razvoju	597,000	7038,000	-1,180	0,238

Pomoćnik u nastavi/stručno komunikacijski posrednik ima pozitivan utjecaj na ostale učenike u razredu	684,000	6900,000	-0,327	0,734
Pomoćnik u nastavi/stručno komunikacijski posrednik potiče učenike na rad	726,000	817,000	-0,018	0,986
Pomoćnik u nastavi/stručno komunikacijski posrednik potiče učenika na samostalnost	703,000	794,000	-0,264	0,792
Pomoćnik u nastavi/stručno komunikacijski posrednik pozitivo utječe na socioemocionalni razvoj učenika	720,000	811,500	-0,064	0,949
Zbog pomoćnika u nastavi/stručno komunikacijskog posrednika učenik ostvaruje napredak u radu	533,500	6861,500	-1,637	0,102

Istraživanjima se generalno ističe da učitelji imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Popov (2014) u svom istraživanju o stavovima učitelja o inkluziji djece s posebnim potrebama u redovne škole zaključuje da bi 48,97% učitelja razredne nastave rado radilo s učenicima s teškoćama u razvoju, dok takav stav ima 20% učitelja predmetne nastave. Navedeno istraživanje pokazuje vidljive razlike u stavovima učitelja razredne i predmetne nastave što se tiče uključivanja učenika s teškoćama u redovne škole. Nadalje, istraživanjima se pokazalo da učitelji diljem svijeta pokazuju pozitivne stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja, također da im je potrebna podrška (Saloviita & Schaffus, 2016; Combs, Elliott & Whipple, 2010; Gaad & Khan, 2007). Razlike koje se utvrđuju u definiranju stavova se odnose na spol učitelja, žene generalno pokazuju pozitivnije stavove od muških kolega.

Uloga pomoćnika u nastavi i stručno komunikacijskog posrednika je da u odgojno-obrazovnom procesu pruže podršku učenicima s teškoćama u razvoju. S obzirom na razvoj kompetencija inicijalnim obrazovanjem edukacijski rehabilitatori su mnogo kompetentniji u radu s učenicima s teškoćama u razvoju te prema tome potencijalno bolje shvaćaju ulogu pomoćnika u nastavi i stručno komunikacijskog posrednika u odgojno obrazovnom procesu. Prema tome, potvrđujemo drugu hipotezu, edukacijski rehabilitatori pokazuju pozitivnije stavove prema uključivanju pomoćnika u nastavi i stručno komunikacijskih posrednika u razred s učenikom s teškoćama u razvoju. Zadovoljni su stupnjem edukacije za pomoćnike u nastavi/stručno komunikacijske posrednike kako bi se aktivno uključili u odgojno-obrazovnih te smatraju da vrlo pozitivno pridonose razrednoj klimi, kako napretku učenika s teškoćama u razvoju tako i onih bez teškoća. Kent-Walsch & Light (2003) su ispitali stavove učitelja o učenicima koji se školuju prema redovitom planu i programu uz podršku pomoćnika u nastavi a koji koriste alternativni oblik komunikacije. Zaključuju da pomoćnici u nastavi uvelike pomažu ovim učenicima u savladavanju radnih zadaća. Nasuprot tome, u nekim slučajevima podrška pomoćnika u nastavi može rezultirati negativno. Symes & Humprey (2012) u svom istraživanju o uključivanju učenika s poremećajem iz spektra

autizma u redoviti sustav obrazovanja uz podršku pomoćnika u nastavi zaključuju da će se učenik u prisutnosti pomoćnika u nastavi rjeđe uključivati u interakciju s drugim učenicima i biti manje aktivan na nastavi. Bez obzira na pozitivne stavove prema inkluziji, ali i podršci, učitelji ističu da je prvenstveno njima potrebna kvalitetnija edukacija o individualizaciji i zadovoljavanju različitih edukacijskih potreba učenika s teškoćama u razvoju (Herold & Dandolo, 2009; Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster, & O'Sullivan, 2004). U istraživanju o uključivanju učenika s oštećenjem vida u redoviti sustav odgoja i obrazovanja uz podršku pomoćnika u nastavi Harold & Dondolo (2009) zaključuju da je ovaj oblik podrške bio ključan u ostvarivanju obrazovnih ciljeva, upravo zbog fizičke i emotivne podrške kojom su se ciljevi ostvarili. Pozitivna praksa se stvara primjerenom edukacijom o potrebama pojedinog učenika. Tako je pomoćnik u nastavi učeniku s oštećenjem vida educiran o potrebama i potrebnoj podršci ovom učeniku.

Tablica 3. Razlike u stavovima učitelja i edukacijskih rehabilitatora pomoćnicima u nastavi/stručno komunikacijskim posrednicima
Table 3. Differences in attitudes of teachers and educational rehabilitators towards teaching assistants/professional communication mediators

Smatrate li da je edukacija dovoljna?	Mann Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.Sig.(2-tailed)
Kvalitetna komunikacija	3256,500	9142,500	-0,484	0,928
Odnos s pomoćnikom/stručno komunikacijskim posrednikom je pozitivan	2998,000	5014,000	-1,298	0,194
Kvalitetna suradnja	2978,500	8864,500	-1,330	0,184
Pomoćnik u nastavi/stručno komunikacijski posrednik slijedi naputke učitelja	3254,500	5270,500	-0,294	0,769
Učenik zbog pomoćnika u nastavi/stručno komunikacijskog posrednika zadaće ostvaruje na vrijeme	3072,000	5025,000	-0,840	0,401
Pomoćnik u nastavi/stručno komunikacijski posrednik ima pozitivan utjecaj na učenika	3331,000	5347,000	-0,254	0,799
Zbog pomoćnika u nastavi/stručno komunikacijskog posrednika obrazovanje je kvalitetnije za učenika s teškoćama u razvoju	3113,500	5129,500	-0,989	0,323
Pomoćnik u nastavi/stručno komunikacijski posrednik ima pozitivan utjecaj na ostale učenike u razredu	3257,000	8928,000	-0,291	0,771
Pomoćnik u nastavi/stručno komunikacijski posrednik potiče učenike na rad	3097,000	5113,000	-0,979	0,328
Pomoćnik u nastavi/stručno komunikacijski posrednik potiče učenika na samostalnost	3293,000	5309,000	-0,365	0,715
Pomoćnik u nastavi/stručno komunikacijski posrednik pozitivo utječe na socioemocionalni razvoj učenika	3144,000	5160,000	-0,776	0,438
Zbog pomoćnika u nastavi/stručno komunikacijskog posrednika učenik ostvaruje napredak u radu	2904,500	4920,500	-1,566	0,117

Praksa uključivanja pomoćnika u nastavi počela je vrlo davno, razvojem socijalnog modela invaliditeta, no *Pravilnik o pomoćnicima i stručno komunikacijskim*

posrednicima se uvodi tek 2018. godine i tada se definiraju zadaće istih pred zakonom. Upravo se zbog toga smatralo važnim ispitati razlikuju u stavovima u odnosu na godine suradnje s pomoćnikom u nastavi/stručno komunikacijskim posrednikom Pokazalo se da postoji razlika u stavovima sudionika prema pomoćnicima u nastavi/stručno komunikacijskim posrednicima u odnosu na godine suradnje s pomoćnikom u nastavi/stručno komunikacijskim posrednikom. Sudionici s do 5 godina staža pokazuju pozitivnije stavove prema pomoćnicima u nastavi/stručnim komunikacijskim posrednicima. Pozitivna praksa definiranja zakonskih normi koji reguliraju podršku učenicima s teškoćama u razvoju je različita od nekih inozemnih praksi. Tako se ističe da u Finskoj ne postoje zakonske norme koje reguliraju ovaj oblik podrške (Saloviita & Schaffus, 2016). Inozemnim, ali i domaćim istraživanjima nisu pronađene razlike u stavovima ovisno o godinama suradnje s pomoćnicima u nastavi. Može se pretpostaviti kako stavovi učitelja o pomoćnicima u nastavi ne ovise nužno o dužini zajedničke suradnje koliko o kompetencijama pomoćnika ali i njegovoj motivaciji za pružanjem podrške i radom.

Tablica 4. Razlike u stavovima sudionika u odnosu na godine suradnje s pomoćnikom u nastavi/stručno komunikacijskim posrednikom
Table 4. Differences in participants attitudes relative to years of collaboration with teaching assistants/professional communication mediators

Mann-Whitney U	682,000
Wilcoxon W	748,000
Z	-1,982
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,047

ZAKLJUČAK

Navedenim istraživanjem ispitani su stavovi djelatnika odgojno-obrazovnog sustava na uključivanje pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika. Važnost i dobrobit uključivanja pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika za učenike s teškoćama u razvoju prepoznati su od strane ispitanika ovog istraživanja. Dobiveni rezultati ukazuju da regionalna podijeljenost ispitanika nema utjecaja na njihove stavove te da smatraju kako ostvaruju kvalitetnu suradnju i komunikaciju s pomoćnikom u nastavi/stručnim komunikacijskim posrednikom koji slijedi njihove naputke te izvršava svoje zadaće na vrijeme. Nadalje, smatraju kako pomoćnik u nastavi/stručni komunikacijski posrednik potiče napredak učenika s teškoćama u razvoju, njegovu samostalnost u radu te ima pozitivan utjecaj, ne samo na učenika i njegov socioemocionalni razvoj, već i na ostale učenike u razredu. Rezultati istraživanja pokazuju pozitivnije stavove ispitanika s do 5 godina suradnje s pomoćnikom u nastavi/stručnim komunikacijskim posrednikom i edukacijskih rehabilitatora (u odnosu na učitelje redovnih škola) na uključivanje pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika.

Pozitivna promišljanja i stavovi, na uključivanje pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika, te važnost suradničkog odnosa, uzajamnog poštovanja i kvalitetne komunikacije temeljni su preduvjet za kvalitetan nastavni proces na relaciji učitelj - pomoćnik u nastavi/stručni komunikacijski posrednik.

Ovo istraživanje, kao i ostala do sada provedena u Republici Hrvatskoj, ne ispituju postoje li razlike u stavovima ovisno o vrsti teškoća u razvoju učenika. Prema tome, za daljnja istraživanja preporučujemo da se ispita postoje li razlike u stavovima pomoćnika u nastavi/stručno komunikacijskih posrednika ovisno o teškoći u razvoju učenika kojem pružaju podršku. Također, preporučujemo da se ispita da li je edukacija primjerena potrebama i napretku struke te realnim potrebama i objektivnim mogućnostima u školi.

LITERATURA

1. Combs, S., Elliott, S. & Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International journal of special education*, *25*(1), 114-125.
2. Ćurić, K. (2018). *Stavovi učitelja o uključivanju pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavu* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju
3. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/2008, NN 90/2010). Preuzeto 14.travnja 2020. sa
4. Gaad, E. & Khan, L. (2007). Primary Mainstream Teachers' Attitudes towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Private Sector: A Perspective from Dubai. *International journal of special education*, *22*(2), 95-109.
5. Herold, F. & Dandolo, J. (2009). Including visually impaired students in physical education lessons: a case study of teacher and pupil experiences. *British Journal of Visual Impairment*, *27*(1), 75-84.
6. Hižman Najman, E., Leutar, Z., & Kancijan, S. (2008). *Stavovi građana prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj u usporedbi s Europskom unijom /online/.* Preuzeto 24.travnja 2020. sa https://hrcak.srce.hr/26807
7. Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, *9*(3), 395-419. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
8. Igrić, L., Cvitković, D., & Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *45*(1), 31-38.
9. Kanjski, A. (2019). *Stavovi učitelja s područja Bjelovarsko-bilogorske županije prema inkluziji djece s teškoćama* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
10. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, *59*(30), 67-77.
11. Kent-Walsh, J. & Light, J. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, *19*(2), 104-124.
12. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. & Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65 (Tematski broj), 233-247.
13. Marinić, M. (2017). *Perspektiva učitelja o kvaliteti odnosa s pomoćnicima u nastavi* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
14. Marinić, M., Matejčić, K., & Igrić, L. (2019). Kvaliteta suradnje učitelja i pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja i pomoćnika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 65(1-2), 251-259.

15. Nikčević-Milković, A. & Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 66*(4.), 527-555.
16. Popov S., (2014). *Stavovi učitelja o inkluziji djece s posebnim potrebama u redovnim školama* (Diplomski rad). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Filozofski fakultet, Diplomski studij pedagogije i filozofije.
17. *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima*. (NN 102/2018) Preuzeto 24.04.2020. sa https://www.azoo.hr/userfiles/materijaliprezentacije/Pravilnik_o_pomocnicima_u_n astavi.pdf
18. Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education, 31*(4), 458-471.
19. Sudarević, K. (2019). *Stavovi nastavnika prema pomoćnicima u nastavi* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
20. Symes, W. & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education, 27*(4), 517-532.
21. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19. Preuzeto 01. travnja 2020. sa https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli
22. Žic Ralić, A. & Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 22*(3), 435-453.

CONCERNS OF REGULAR TEACHERS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

ZABRINUTOST REDOVNIH NASTAVNIKA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE UČENIKA SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Daniela DIMITROVA-RADOJICHIKJ, Suzana SIMONOVSKA, Zoran KITKANJ
University Ss Cyril and Methodius, Faculty of Philosophy, Skopje, N. Macedonia

Original scientific paper

ABSTRACT
The legislation in the Republic of Macedonia, from the school year 2022/23, mandates full inclusion of students with disabilities in regular classrooms. In our school system, regular teachers are implementing inclusive education, but they have limited knowledge and resources for this process. The aim of this study is to determine the levels of teachers'concerns regarding inclusive education by utilizing Stages of Concern Questionnaire (SoCQ). The SoCQ is comprised of 35 statements to which the participants responded on a 0-7 Likert scale according to how true the statement seemed to them at the time from 0 (irrelevant) to 7 (very true of me now). Descriptive statistics (mean & standard deviation) were used to evaluate teachers' concern regarding inclusive education. A total of 81 regular education teachers participate in the study. More than half of the participants were primary school teachers (N=42; 51,9%), while 80,2% (N=65) of the participants were female. Based on the SoCQ instrument, teachers reflected concern in Stage 0 (Awareness) and Stage 3 (Management), and low level of concern in Stage 5 (Collaboration). The high score on Stage 3 indicates that teachers are more concerned about how inclusive education will actually happen. Results revealed that regular teachers have low level of concern toward inclusion. But, we consider that policy-makers in Macedonia should focus further activities on continuous educator training and increase funding for education.

Key words: concern, inclusive education, teachers, students with disabilities

APSTRAKT
Zakonodavstvo u Republici Makedoniji, od školske 2022/23 godine, predviđa potpuno uključivanje učenika sa teškoćama u razvoju u redovne učionice. U našem školskom sistemu redovni nastavnici sprovode inkluzivno obrazovanje, ali imaju ograničeno znanje i resurse za ovaj proces. Cilj ove studije je utvrditi nivo zabrinutosti nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju korišćenjem Upitnika za nivo zabrinutosti (SoCK). SoCK se sastoji od 35 izjava na koje su učesnici odgovarali prema Likertovoj skali od 0 (nebitno) do 7 (vrlo tačno). Deskriptivna statistika (srednje vrednosti i standardnog odstupanja) korišćena je za procenu zabrinutosti nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju. Ukupno 81 redovni nastavnik učestvuje u studiji. Više od polovine ispitanika bili su razredni nastavnici (N=42; 51,9%), dok su 80,2% (N= 65) učesnika bile žene. Na osnovu instrumenta SoCK, nastavnici su izrazili visok nivo zabrinutosti u stepenu 0 (svest) i stepenu 3 (menadžment) i nisko nivo zabrinutosti u stepenu 5 (saradnja). Visoka zabrinutost 3. stepena ukazuje na to da su nastavnici više zabrinuti

za to kako će se inkluzivno obrazovanje zaista dogoditi. Rezultati su pokazali da redovni nastavnici imaju nizak nivo zabrinutosti prema inkluziji. Smatramo da bi kreatori politika u Makedoniji trebali usmeriti dalje aktivnosti ka kontinuiranom usavršavanju nastavnika i povećanju finansiranja obrazovanja.

Ključne reči: zabrinutost, inkluzivno obrazovanje, nastavnici, učenici sa teškoćama u razvoju

INTRODUCTION

Over the past few decades, countries around the world have progressively been more concerned about ensuring the rights to education of all children in regular schools. Despite the global adoption of inclusion, there are reservations regarding whether the regular classroom can provide optimum quality education to children with disabilities (Yadav, Das, Sharma, & Tiwari, 2015). These initiatives, in enshrining the right of inclusive education of children with disabilities, make it obligatory on the part of regular teachers to be aware of the implications of inclusion as a responsibility of their normal teaching task (Shah, Das, Desai, & Tiwari, 2014). General, inclusive education (IE) depends on several factors including necessary revisions and changes in policies, regulatory systems, and administrative structures and the availability of materials and resources (Yadav et al., 2015). Multiple studies have been conducted in education to identify the problems and concerns faced by teachers. Concretely, studies about IE indicate that teachers' concerns are influenced by the lack of training in special education, incompetence to teach children with different disabilities, inadequate knowledge, and skills about inclusive practices and difficulty in keeping all the children with and without disabilities focused during the class (Majoko, 2018).
The legislation in the Republic of Macedonia, from the school year 2022/23, mandates full inclusion of students with disabilities in regular classrooms. In our school system, regular teachers are implementing inclusive education, but they have limited knowledge and resources for this process. The aim of this study is to determine the levels of teacher's concerns regarding IE by utilizing Stages of Concern Questionnaire (SoCQ) (Hall, George, & Rutherford, 1979). The questionnaire was administered during the 2018-19 school year.

METHOD

Participants

A total of 81 regular education teachers participates in the study. More than half (N=42,51,9%) of the participants were primary school teachers (teaching students aged five to 10) and 48,1% were secondary school teachers (teaching students aged 10 to 14). 80,2% of the participants (N=65) were female. The mean age of the teachers was 45.97 years (SD=10.26 years). The demographic data show that 62.9% of teachers had between 1 to 20 years of teaching experience. Twenty-two (27.2%) teachers had between 21 to 30, and eight (9.9%) had 31 or more of teaching experience. Regarding the experience of teaching children with disabilities, 65 teachers (80.2%) said that they had experience and 16 (19.8%) had no experience teaching students with disabilities.

Instrument

The Stages of Concern Questionnaire (SoCQ) is a thirty-five item questionnaire that functions to categorize and assess concerns surrounding the potential change in programs and practices. Participants mark each item on a 0-7 Likert scale according to how true the statement seemed to them at the time from 0 (irrelevant) to 7 (very true of me now). Respondents typically need around 15 minutes to finish the questionnaire, which also has a small section to gather personal information from the teachers such as age, gender, and job experience.

SoCQ is generalized to cover any innovation and administered with only the name of the innovation changed on the cover page. For specificity, wherever in the original questionnaire innovation had been used, inclusive education was used instead. The individual taking the questionnaire will fall into one of the six categories (awareness, informational, personal, management, consequence, collaboration, refocusing) by being scored on their responses to the questions found in the SoCQ (Table 1). Also, SoCQ describes the stages of concern for individuals in three broad categories: self, task, and impact.

Table 1. Stages of concern

Stage of Concern	Common Thoughts	Recommended Action
0: Awareness	Not concerned with change. Is not interested in implementation.	Bringing attention to the material, emphasizing its importance, and generating interest.
1: Informational	Begins to show interest.	Providing open access to precise, quality information.
2: Personal	Begins to think about how a change would directly affect themselves, as educators.	Continue to provide information. Build rapport with individuals. Provide encouraging affirmations.
3: Management	Begins to think about the time needed to prepare.	Showing how it has already been implemented.
4: Consequence	Concerned with how change will directly affect students.	Provide resources and examples of how it does work/has worked.
5: Collaboration	Becomes interested in sharing the implementation with others.	Encourage discussion amongst others about the implementation.
6: Refocusing	Exploring ideas of what could be better.	Provide further resources on strategies.

Resource: Bullard, Rutledge, & Kohler-Evans (2017)

According to Bullard et al. (2017), if an individual falls into a category such as collaboration or refocusing, they are likely to have less concern about the implementation of the new program or practice. On the other end of the spectrum, scores that fit into the informational or personal categories would indicate more concern from the individual regarding the change.

RESULTS AND DISCUTION

Teachers' concerns are interpreted as very high, high, moderate, low or very low based on the range of their percentile scores as follows: very high: 81–100; high: 61–80; moderate: 41–60; low: 21–40; and very low: 0–20.

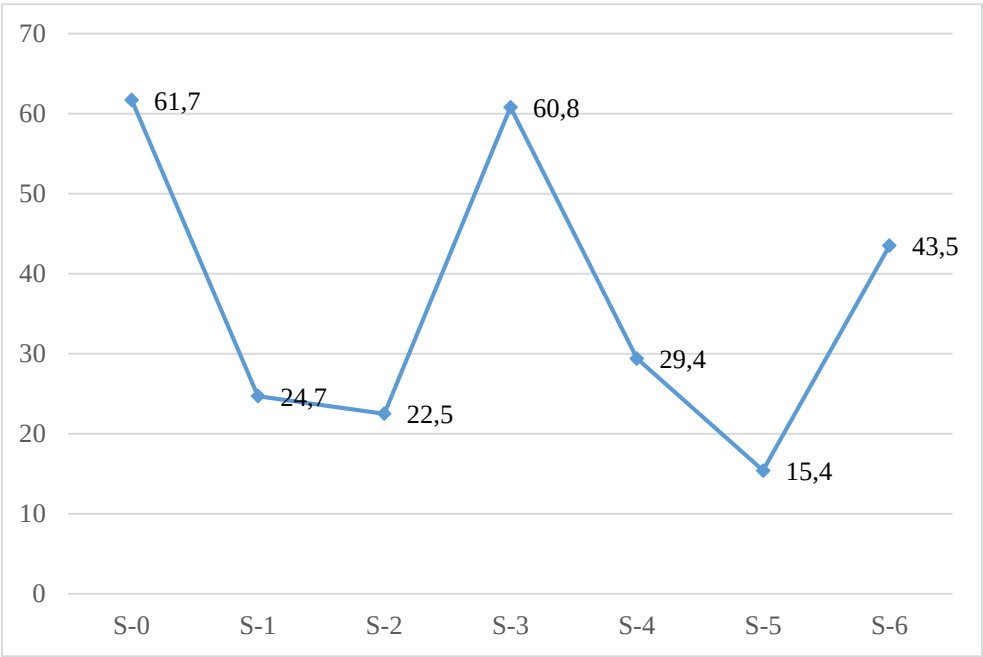


Figure 1. Percentile scores of SoCQ levels

Highest peaks indicate the stages where the concerns are most intense. As shown in Figure 1, most of the teachers had their peak scores at Stage 0 (Awareness) and Stage 3 (Management). The highest score (61,7%) on the Awareness stage, e.g. *I am completely occupied with other things*, indicates that the teachers not fully aware of the innovation and were somewhat more concerned about other things (i.e., other programs, innovations, and activities). Also, the teachers' Management concerns of 60,8%, e.g. *I am concerned about my inability to manage all the requirements of IE*, indicated that they had some concerned about the inclusive processes, resourcing, and tasks of using the innovation. In essence, a high level of management concerns indicates teachers' uncertainty about how to apply the curriculum in inclusive class, how to plan the course and how to use the instructional materials effectively. In sum, because the frequency of concerns was low on Stage 1 (Informational), it revealed that the teachers were not interested in learning more about the IE.

The teachers' percentile scores in Stage 6 (Refocusing), e.g. *I am concerned about revising my approach of using the IE*, were moderate high (43,5%). This score indicates that teachers did not give thought to exploring the potential for broader benefits of the curriculum, including the possibility of major changes or replacement with an alternative. That means that they were moderately interested in learning more

about IE of students with disabilities. In other words, the teachers had ideas that they believed had more merit than the proposed IE in their school.

The teachers' low score (24,7%) in Stage 1 (Informational), e.g. *I have limited knowledge about the IE*, suggests that regular teachers have enough knowledge about inclusive education and how it works. Meanwhile, a person with low intensity at the same stage indicates that she or he has less concern or little or no desire to have information about the IE. The low concerns (22,5%) in Stage 2 (Personal), e.g. *I am interested in knowing the effects of IE on my professional status*, indicated that teachers were not concerned about status, rewards, and what effects the implementation of inclusive education in their schools might have on them. In addition, the teachers' low score (29,4%) in Stage 4 (Consequence), e.g. *I am concerned about how the IE affects students*, indicated that they had a low level of concern about the consequences of implementing inclusive education for their students with and without disabilities. The teachers' concerns were the lowest (15,4%) in Stage 5 (Collaboration) among the seven stages of concerns. The low score in Stage 5, *e.g. I am interested in helping other teachers learn how to implement IE*, indicated that they were not concerned about working with others in connection with the implementation of IE in their schools. The higher the score on the SoCQ chart, the lower the level of concern. If a participant scored a 4, 5, or 6, she is experiencing a low level of concern. If a participant scores a 3, 2, 1, or 0, she is experiencing higher level of concern (Zamani et al., 2011).

Table 2. Teacher Concerns Group Profile

Stage of Concern	**M**	**SD**
0: Awareness	2.95	0.654
1: Informational	4.66	0.819
2: Personal	4.94	0.085
3: Management	3.43	0.555
4: Consequence	4.5	0.510
5: Collaboration	5.17	0.615
6: Refocusing	4.17	0,417

As indicated in Table 2, teachers were experiencing a high level of concern in Stage 0 (Awareness) and Stage 3 (Management), and the lowest level of concern in Stage 5 (Collaboration). The high score on Stage 3 (M=3.43) indicates that teachers are more concerned about how inclusive education will actually happen. Teachers' concerns were the highest in Stage 0 and the low in Stage 4, indicating that they had a very high level of concern about a number of other initiatives, tasks, and activities besides IE and a low level of concern about the consequences of implementing IE for their students, respectively. Unfortunately, the low concerns on Stage 1 (Informational) and in conjunction with low concerns on Stage 5 (Collaboration) indicate that teachers don't want more information about IE and have not a desire to learn.

CONCLUSION

General results from this study revealed that regular teachers had a low level of concern toward inclusion (36,9%). The results demonstrate that, on average, teachers in the sample mostly identified themselves with either awareness or management

stages, and least identified themselves with concerns relating to collaborative and personal issues pertaining to IE. According to Van den Berg and Ros (1999), curriculum implementation might take from three to five years for teachers to move from self-concerns (like informational stage) to higher stages of concern such as refocusing stage. In line with this proposition, the current finding is quite worrying and problematic since IE has been implemented in regular schools in Macedonia for about two decades and still the regular teachers have hazy understanding of the inclusive process and not clear about what is required of them and the program's impact on students. Sharma, Moore, and Sonawane (2009) finding that the greatest teachers' concerns to be a lack of resources. Also, Agbenyega (2007) found that teachers' major concerns related to their lack of skills to effectively teach students with disabilities and lack of resources to accommodate individual differences, concluding that teachers' acceptance and commitment to implementing inclusion are likely to be affected by their attitudes and concerns. Furthermore, there are a number of challenges and benefits for the implementation of IE in schools. But, we consider that policy-makers in Macedonia should focus further activities on continuous educator training and increase funding for education.

LITERATURE

1. Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, *3*(1), 41-56.
2. Bullard, M., Rutledge, C., & Kohler-Evans, P. (2017). Using the stages of concern questionnaire to ensure professional development with teachers and teacher candidates. *International Research in Higher Education*, *2*(4), 50-57.
3. Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1979). *Measuring stages of concerns about the innovation: A manual for use of soc questionnaire*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
4. Majoko, T. (2018). Teachers' Concerns about Inclusion in Mainstream Early Childhood Development in Zimbabwe. *International Journal of Special Education*, *33*(2), 343-365.
5. Shah, R., Das, A. K., Desai, I. P., & Tiwari, A. (2014). Teachers' concerns about inclusive education in Ahmedabad, India. *Journal of Research in Special Educational Needs, 2*(2), 1-12. DOI: 10.1111/1471-3802.12054
6. Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes andconcerns of pre-service teachers regarding inclusion of studentswith disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, *37*(3), 319-331.
7. Van den Berg, R., & Ros, A. (1999). The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: A concerns-based approach. *American Educational Research Journal*, *36*(4), 879-906.
8. Yadav, M., Das, A., Sharma, S., & Tiwari, A. (2015). Understanding teachers' concerns about inclusive education, *Asia Pacific Education Review.* DOI: 10.1007/s12564-015-9405-6.
9. Zamani, A., Shahsanai, A., Kivan, S., et al. (2011). Iranian Ohysicians and Patients Attitude toward truth Telling of Cancer. *Journal of Isfahan Medical School*, *29*(143), 1-9.

SKRINING SLUHA PREKO INTERNETA

INTERNET-BASED HEARING SCREENING

Silvana PUNIŠIĆ[1,2], Miško SUBOTIĆ[1], Slavica MAKSIMOVIĆ[1,2]
[1]Istraživako-razvojni institut „Centar za unapređenje životnih aktivnosti“, Beograd, Republika Srbija
[2]Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, Beograd, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
Oštećenje sluha je jedan od najtežih poremećaja na polju verbalne komunikacije. Oko 1.3 milijardi ljudi ima neki oblik oštećenja sluha, od toga oko 32 miliona čine deca. Podaci pokazuju da prođe prosečno pet godina do uspostavljanja audiološke dijagnoze i započinjanja tretmana. Razvoj informacionih tehnologija i primena novih rešenja u oblasti medicinske zaštite omogućava znatno brži odziv zdravstvenog sistema na različite probleme uključujući i probleme osoba sa oštećenjem sluha. Telehealth je zajednički imenitelj pružanja najrazličitijih zdravstvenih usluga zasnovanih na primeni informacionih tehnologija uključujući i audiologiju. U radu je opisan sistem za proveru kvaliteta sluha putem interneta, zasnovan na slušanju govora u buci primenom „Quick Speech in Noise Test” - QuickSIN test. Opisani su različiti kriterijumi koji su morali biti ispunjeni kako bi se realizovao jedan ovakav sistem: metodološki i tehnološki zahtevi, hardversko-softversko okruženje, postupak formiranja baze govornog materijala za srpski jezik i odgovarajućih maskirajućih signala. Test je osetljiv i lako dostupan što mu daje višestruke prednosti u detekciji početnih nivoa oštećenja sluha a time i u prevenciji nastanka težih oštećenja. Postoji QuickSIN test za odrasle i za decu. Za ovu priliku biće opisan QuickSIN test za decu kao prvi trijažni test za distalnu proveru sluha čije korišćenje ne zahteva specijalne uslove okruženja.

Ključne reči: oštećenje sluha, telehealth, skrining, QuickSIN test za decu

ABSTRACT
Hearing impairment is one of the most severe disorders in the field of verbal communication. About 1.3 billion people have some form of hearing impairment, of which about 32 million are children. The data show that it takes an average of five years in establishing an audiology diagnosis which enables treatment commencement. The development of information technology and the implementation of new solutions in the field of medical care enables a much faster health system response to various problems, including those of hearing-impaired people. Telehealth is the common denominator of providing a wide variety of health services based on information technology including audiology. The paper describes an internet-based hearing screening by the "Quick Speech in Noise Test" - QuickSIN test, which is based on listening to speech in noise. Various criteria are described that have to be fulfilled to realize such a system: methodological and technological requirements, hardware and software environment, the procedure for forming a base of spoken material for the Serbian language and proper masking signals. The test is sensitive and easily accessible what results with multiple benefits in detecting first levels of hearing impairment and thus in preventing severe damages. There are two versions of QuickSIN test: a QuickSIN test for adults and QuickSIN test for children. The QuickSIN test for children will be described as the first triage test for distal hearing screening which use does not need special environmental conditions.

Key words: hearing impairment, telehealth, screening, QuickSIN test for children

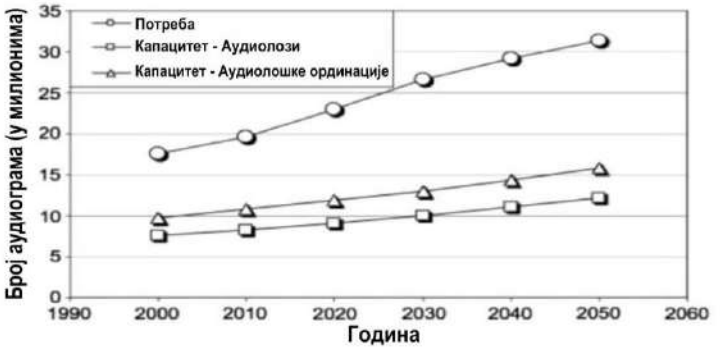
UVOD

Uspostavljanje verbalne komunikacije predstavlja najviši intergrativni proces koji zahteva harmonično funkcionisanje anatomsko-fiziološkog, auditivnog, kognitivnog, emocionalnog i socijalnog aspekta ravoja. Proces auditivne percepcije omogućava prijem informacija i formiranje receptivnog (pasivnog) rečnika koji je, zajedno sa auditivnim fidbekom, osnova za razvoj ekspresivnog (aktivnog) govora. Auditivna deprivacija negativno utiče na sve nivoe govora i jezika: fonetiku (Asad et al., 2018), fonologiju, semantiku (Dye & Hauser, 2014), gramatiku, leksiku (Sangen, Royackers, Desloovere, Wouters, & Wieringen, 2017), pragmatiku (Paatsch & Toe, 2013) ali i na opšti neurokognitivni (Kral, Kronenberger, Pisoni, & O'Donoghue, 2016) i socioemocionalni status. Funkcionisanje u okviru navedenih oblasti višestruko se urušava ukoliko deficit slušne percepcije obeleži najraniji (senzitivni) period razvoja deteta (Maksimović, 2015). Međutim, iako je oštećenje sluha jedan od najtežih poremećaja na polju ljudske komunikacije i najčešći uzrok invalidnosti (Basner et al., 2014), praksa pokazuje da je to najmanje dijagnostikovan zdravstveni problem čak i u razvijenim zemljama; prema statističkim podacima potrebno je u proseku pet godina do uspostavljanja audiološke dijagnoze. Porast broja osoba sa gubitkom sluha u konstelaciji sa neadekvatnom medicinskom i socijalnom zaštitom (Xiao & O'Neill, 2018), zahteva nove modele zbrinjavanja. Jedan od modela jeste pružanje usluge na daljinu a prva primena „medicine putem interneta" – telemedicina (telehealth kao opšte prihvaćen termin i izvan engleskog govornog područja) bila je upravo u oblasti audiologije kroz uslugu skrininga sluha. Pod pojmom *telehealth* podrazumevaju se nove tehnologije koje treba da objedine sve nivoe zdravstvene zaštite, efikasno prevazilazeći prostorna i organizaciona ograničenja. Upotrebom informacionih tehnologija (IT) telehealth obezbeđuje medicinsku pomoć na daljinu, zdravstvenu edukaciju pacijenata i stručnjaka, javno zdravlje i zdravstvenu administraciju (http://www.hrsa.gov/telehealth/). Krumm (2009) je telehealth definisao kao pružanje zdravstvenih usluga sa jedne lokacije na drugu uz pomoć telekomunikacionih medijuma kao što su internet, računarske mreže, telefoni ili srodne tehnologije. Usluge se realizuju u kući pacijenta a pružaju ih zdravstveni radnici koristeći IT za razmenu podataka relevantnih u procesu prevencije, dijagnostike, lečenja kao i kontinuirane edukacije i evaluacije (Wakefield, Holman, Ray, Morse, & Kienzle, 2004). Rezolucija Svetske zdravstvene organizacije - SZO (WHO, 2016) pozvala je sve zemlje da integrišu strategije zaštite sluha i obezbede veću dostupnost posredstvom komunkacionih tehnologija, istovremeno ističući značaj i veliki izazov skrininga i rehabilitacije putem interneta. Podaci iz literature pokazuju da oko 1.3 milijarde ljudske populacije ima neki oblik oštećenja sluha (Vos et al., 2012); od toga se 32 miliona odnosi na decu (WHO, 2017). Podatak za Evropu jeste da 52 miliona ljudi ima oštećen sluh i da se ovaj broj stalno povećava (EFHOH, 2018; AEA, 2017). Blizu 90% dece oštećenog sluha živi u zemljama u razvoju ili u geografskim oblastima sa ograničenim pristupom zdravstvenim, stručnim i obrazovnim uslugama (WHO, 2010; Houston & Perigoe, 2010). U ovakvim slučajevima se kao jedino rešenje pokazao telehealth, počev od skrininga sluha preko dijagnostike, intervencija, savetovanja, edukacija (Cason, Behl, & Ringwalt, 2012). U Srbiji ne postoji baza podataka o broju gluvih i nagluvih osoba kao ni jasno defnisan program skrininga sluha, čak ni u

populaciji novorođenčadi sa visokim rizicima (Nikolić, Sekulović, & Ostojić, 2016). Ne samo za decu oštećenog sluha, već i za čujuću decu koja imaju poremećaje verbalne komunikacije aktuelna je problematika vezana za stručni kadar, trajanje procesa dijagnostike, vremena započinjanja tretmana i usaglašenosti pristupa u tretmanu (Punišić, Subotić, & Žikić, 2014; 2016), pa se i ovde kao jedno od rešenja navodi telehealth (Subotić, Šarić, Bilibajkić, Grozdić, Subotić, Punišić, & Maksimović, 2015). Slične navode nalazimo i u svetu gde telehealth postaje nezamenljiv u oblasti patologije govora, jezika i školskih veština (Theodoros, 2011; Cherney & van Vuuren, 2012), autizma (Baharav & Reiser, 2010) i dr. U okviru svake patološke grupe navedena su poboljšanja statusa dece a u slučaju oštećenja sluha osim razvoja verbalnih sposobnosti navodi se lakša integracija u svakodnevni život (Blaiser et al., 2012). Prednosti koje pruža primena telehealth-a su: ušteda vremena i novca potrebnog za pristup primarnoj zaštiti; povećanje efektivnosti zdravstvene zaštite; poboljšanje kvaliteta usluga; unapređenje komunikacije između pružaoca i primaoca zdravstvenih usluga; prevazilaženje geografskih granica i problema sa manjkom visokostručnih kadrova; unapređenje preventivne zaštite; podrška samopomoći; kontinualna usluga; smanjenje nepotrebnih testova i pregleda; prevencija nastanka težih oboljenja; klinička edukacija stručnjaka u udaljenim oblastima. Više studija koje su komparirale konvencionalnu medicine i telehealth ukazalo je i na druge prednosti, osim uštede vremena i resursa (Behl et al., 2010; Havenga, Swanepoel, Roux & Schmid, 2015), posebno kod dece od 0 do 2 godine (Heimerl & Rasch, 2009). Generalno, u audiologiji postoji pojačan interes za primenu ovog vida medicinske pomoći.

TELEHEALTH U AUDIOLOGIJI

Na osnovu procene potreba za audiološkim testiranjem sluha i raspoloživim kapacitetima, za period 2000. do 2050. godine (Slika 1.), izvesno je da veliki broj osoba neće dobiti ovu vrstu usluge u okviru konvencionalnog sistema zdravstva.



Slika 1. Procenjene potrebe i kapaciteti za audiološkim testiranjem sluha
Figure 1. Estimated needs and capacities for audiological hearing testing

Efikasno prevazilaženje problematike leži u primeni telehealth pristupa u audiologiji koji može da: (a) ponudi rešenje za nenaseljena područja i područja sa nedostatkom stručnjaka - audiolozi u regionalnim klinikama mogu da ponude usluge skrininga sluha

za odojčad, decu i odrasle u seoskim zajednicama; (b) obezbedi rehabilitaciju sluha, programiranje digitalnih slušnih aparata i kohlearnih implantata (American Academy of Audiology, 2008; ASHA, 2005; Subotić, Punišić, & Čabarkapa, 2009; (c) pruži usluge prevencije (Livingston et al., 2017), rane dijagnostike i rehabilitacije (Bush, Thompson, Irungu, & Ayugi, 2016) kao preduslova za sprečavanje težih posledica poput gluvoće kod odraslih i dece i nerazvijene verbalne komunikacije kod dece (Subotić, Bilibajkić, & Punišić, 2016).

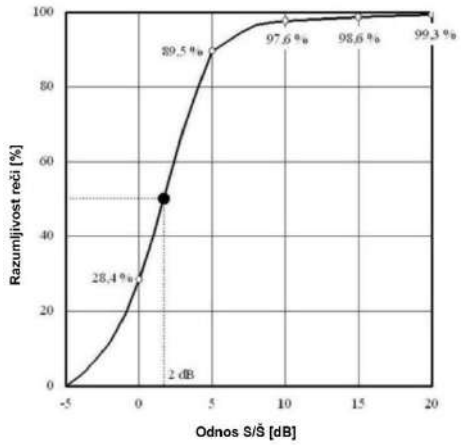
Sve ukazuje na to da bi sistem zdravstvene zaštite trebao da omogući ekonomski isplativ, lako izvodljiv i najširoj populaciji dostupan test za procenu kvaliteta sluha. Ovako koncipiran test predstavljao bi skrining test sa ciljem da pojedincu ukaže na moguću problematiku sa sluhom, bez ambicije da omogući kvalitativno ispitivanje oštećenja sluha. Da bi se neka od metoda za procenu kvaliteta sluha mogla koristiti kao skrining test, dostupan njaširoj populaciji, mora da zadovolji kriterijume zdravstvene struke a da pri tome bude moguća u okvirima postojećih tehnoloških rešenja, podrazumevajući pri tome ekonomsku isplativost.

Jedan od testova za procenu stanja sluha koji bi mogao da odgovori zahtevima je HINT metod: hearing in noise test (Nilsson, Soli, & Sullivan, 1994) koji meri sluh na bazi procene razumljivosti govora u šumu.

QUICK SIN TEST – OPIS

Jedna od varijanti HINT metoda je Quick Speech In Noise Test – QuickSIN test (Etymotic Research, 2001) koji se može koristiti za proveru sluha preko interneta. Metoda ispitivanja je najbliža metodi govorne audiometrije ali se postupak ispitivanja razlikuje po tome što stimulus koji se prezentuje ispitaniku predstavlja kombinaciju govornog stimulusa i šuma. Odnos signal/šum – S/Š (signal to noise ratio – SNR) se menja sve dok se ne pronađe nivo pri kojem je razumljivost govornog signala 50%. Ispitivanja uticaja oštećenja sluha na percepciju govora pokazala su da se odstupanja od normalnog sluha najpre mogu uočiti pri percepciji govornog signala u uslovima buke (Ivory, Kane, & Diaz, 2014) pri čemu razumljivost govornog signala ne zavisi od apsolutnog nivoa stimulusa (u granicama od 60 do 75dB) već samo od SNR (Duncan & Aarts, 2006). Ova činjenica je izuzetno značajna jer omogućava realizaciju uređaja koji ne zahteva kalibraciju. QuickSIN test za proveru sluha baziran je na slušanju liste od određenog broja fonetski izbalansiranih rečenica kreiranih u skladu sa karakteristikama srpskog jezika i uzrasta ispitanika (Subotić & Vojnović, 2010; Vojnović, 2010; Subotić, Vojnović, Punišić, & Čabarkapa, 2012) i sa unapred definisanim SNR (Killion, 2002). Za odrasle se najčešće koristi lista od 6 test-rečenica od kojih svaka ima pet ključnih reči a za decu lista od 8 test-rečenica od kojih svaka ima tri ključne reči (rečenica može imati i više reči ali je pet, odnosno tri u kategoriji „ključnih“). SNR se postepeno smanjuje u koracima od po 5 dB, onosno 3 dB (za decu) za prvu rečenicu, pa do 0 dB za šestu, odnosno osmu rečenicu (za decu). Rečenice su formirane tako da je veoma teško naslutiti semantički sadržaj, odnosno, iako su smislene verovatnoća pogađanja reči na osnovu konteksta je mala. Jedna lista (koja se sastoji od šest, odnosno osam test-rečenica) je minimum za sprovođenje QuickSIN testa. Za preciznije utvrđivanje gubitka sluha potrebno je koristiti dve ili tri liste ispitivanja. Nema praktičnog razloga za korišćenje više od tri liste ispitivanja.

Signal buke je tipa „koktel-parti“ (brbljanje, žamor) i predstavlja istovremeni govor tri ženske i jedne muške osobe. Test-rečenice izgovara ženska osoba, one se snimaju a zatim kombinuju sa signalom šuma kako bi se dobio set stimulus rečenica sa definisanim SNR.
Odgovori ispitanika na testu se sabiraju i dobija se brojčana vrednost izražena u decibelima, koja predstavlja odnos signal-šum-gubitak (signal to noise ratio loss – SNR Loss). Ova vrednost pokazuje za koliko decibela treba povećati SNR da bi osoba sa oštećenjem sluha čula govor u buci na isti način kao i osoba sa normalnim sluhom.



Slika 2. Zavisnost procentualne razumljivosti reči od SNR
Figure 2. Dependence of percentage intelligibility of words on SNR

Prema Slici 2. osoba normalnog sluha treba ispravno da percipira 25,5 ključnih reči za svaku listu test-rečenica.
Opšta relacija za izračunavanje SNR Loss izraženog u dB glasi (Tillman, 1973):

$$SNR\ Loss = M + \frac{1}{2}K - (SNR)_{50\%} - \frac{K}{B}T \quad (1)$$

gde je: M – maksimalni nivo SNR; K – korak promene SNR; $(SNR)_{50\%}$ - SNR za razumljivost reči od 50%; B – broj ključnih reči; T – broj tačno percipiranih ključnih reči.
Za slučaj liste od šest rečenica i pet ciljnih reči u svakoj rečenici izraz (1) postaje:

$$\text{SNRLoss} = 25{,}5 - T$$

Tumačenje dobijenih rezultata na QuickSIN testu dato je u Tabeli 1.

Tabela 1. Stepen oštećenja sluha u zavisnosti od vrednosti SNR Loss
Table 1. The degree of hearing damage depends on the value of SNR Loss

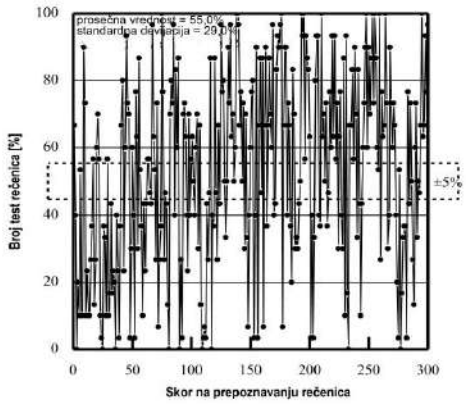
SNRLoss	Stepen oštećenja sluha
0 do 3 dB	normalan sluh
3 do 7 dB	blago oštećenje sluha
7 do 15 dB	umereno oštećenje sluha
> 15 dB	teško oštećenje sluha

Ako ispitanik od 30 ključnih reči pogodi 23 i više, njegov sluh je u kategoriji normalnog; ako pogodi 11 i manje, njegov sluh je u kategoriji teškog oštećenja. Dakle, nivo buke u test-rečenicama menja se za definisani korak i poslednje test-rečenice u listi imaju isti nivo govora i ometajuće buke (odnos S/N=0 dB). One su najteže za percepciju što se vidi iz sa slike 2 koja: najlošiji rezultati dobijeni su za odnos S/N koji se približava 0 dB. To bi značilo da najveći značaj u QuickSIN metodi ispitivanja imaju poslednja i pretposlednja rečenica na listi za testiranje. Gubitak koncentracije tokom slušanja poslednje rečenice testa može značajno da utiče na rezultat što je i osnovni razlog zašto se u populaciji sa očekivanom nižom koncentracijom (npr. deca), koriste liste sa većim brojem rečenica.
QuickSIN test nije univerzalan, odnosno postoje različite vrste QuickSIN metoda ispitivanja u zavisnosti od populacije koja se testira i samog jezika. Setovi testnih rečenica razlikuju se za odrasle i decu u pogledu broja rečenca, njihove strukture, dužine i složenosti; razlikuju se po vrstama reči kao i po odabranim ključnim rečima i broju ključnih reči. Takođe se ne mogu koristiti iste test-rečenice za decu tipičnog i atipičnog razvoja, posebno u aspektu njihovih kognitivnih sposobnosti.

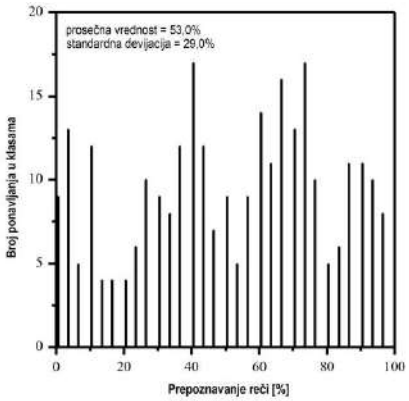
QUICK SIN TEST ZA DECU

QuickSIN test za decu sadrži reči koje odgovaraju uzrastu ispitivane dece, rečenice su jednostavnije, svaka sadrži tri ključne reči a broj ispitnih listi je veći. Upotreba kraćih rečenica sa manjim brojem ključnih reči ima za cilj i smanjenje efekta auditivne memorije na rezultate testa. Reči su birane u skladu sa dečijim frekvencijskim rečnikom (Lukić, 1983). Pažnja dece je nedovoljno razvijena u poređenju sa populacijom odraslih, pa se nivo buke postepeno povećava, zbog čega se na listi za testiranje dece nalazi više rečenica nego na listi za odrasle. Testovima slušanja je dobijeno da se 50% razumljivosti ključnih reči za srpski jezik postiže ako je odnos S/Š -4 dB (Vojnović & Subotić, 2010; 2010a) što je za 6 dB niže u odnosu na engleski jezik. Maksimalni nivo (*M* u jednačini (1)) se određuje na osnovu broja test-rečenica i koraka promene odnosa S/Š. Poslednja test rečenica u listi ima odnos S/Š od 0 dB za hipotetički nivo 50% razumljivosti od +2 dB. U slučaju srpskog jezika ovaj odnos iznosi -4 dB pa će poslednja test rečenica imati odnos S/Š od -6 dB. Ako je usvojeni broj test-rečenica osam a korak promene odnosa S/Š 3 dB, onda maksimalni nivo (*M*) iznosi 15 dB. Odnos S/N se povećava u koracima od 3 dB, tako da je nivo buke u prvoj rečenici niži za 21 dB od nivoa govora.
Za parametre usvojene kod kreiranje QuickSIN testa za decu, vrednost SNR Loos se dobija pomoću sledeće jednačine:
$SNR\ Loss = 20{,}5 - T$ (2) gde je *T* ukupan broj tačno ponovljenih ključnih reči za svih osam rečenica, tj. jedne liste.
U ovoj varijanti, QuickSIN metod koristi test-rečenice sa sledećim odnosom S/N, počev od prve do osme rečenice: 21, 18, 15, 12, 9, 6, 3, 0 dB.
Rezultati ispitivanja slušanja prikazani su na slici 3 i slici 4. Ostvarena je prosečna razumljivost ključnih reči od 53%, što je zadovoljavajuće s obzirom na to da je ciljna vrednost bila 50%. Međutim, rasipanje rezultata merenja je značajno, standardna devijacija je bila 29%. Razlog za ovo je struktura test-rečenica i izbor ključnih reči. Ovaj efekat uključuje veliki broj slučajeva u kojima slušaoci idu u dve krajnosti: ili

pogađaju sve ili nijednu ključnu reč. Učinak „praga“ dodatno je pojačan činjenicom da su test-rečenice, dizajnirane za decu, slušali odrasli (prosečna starost slušaoca je bila 29 godina). Učešće odraslih u testovima slušanja uobičajen je postupak u ovakvim situacijama, jer je teško sa decom izvesti test slušanja koji sadrži toliki broj rečenica.



Slika 3. Procenat prepoznavanja ključnih reči posle slušanja testa za decu
Figure 3. Percentage of keyword recognition after listening to the children's test



Slika 4. Distribucija prepoznavanja ključnih reči posle slušanja testa za decu
Figure 4. Distribution of keyword recognition after listening to the test for children

Rezultati sa Slike 3. pokazuju da postoji efekat „učenja“, jer su svi slušaoci imali slabije rezultate u prvoj sesiji. Najlogičniji korak u ovom slučaju bio je izbor rečenice koja je pokazala doslednost, u smislu prepoznavanja ključnih reči i njeno postavljanje na pozicije na kojima je zadatak prepoznavanja najteži. Rečenice sa najvećom doslednošću (sa najnižim standardnim odstupanjima na Slici 3.) treba da budu postavljene na najkritičnijim pozicijama na listama, upravo na poslednje i predposlednje mesto. Ove rečenice imaju najveću „težinu“ u proceni gubitka sluha. Rezultati merenja SNR Loss prikazani na Slici 3., pokazuju složenost uspostavljanja odnosa S/N jer ne zavise samo od odnosa S/N već i od strukture rečenice.

ZAKLJUČAK

QuickSIN metoda je pogodna kao skrining za merenja gubitka sluha jer je jednostavna, ne zahteva sofisticiranu audio-opremu ili akustički izolovanu sobu. Pripada grupi HINT testova (Hearing In Noise Test) gde se razumljivost govora meri u bučnom okruženju, što je pogodnije za realne situacije u poređenju sa klasičnom audiometrijom čistog tona. QuickSIN metod koristi rečenice što je takođe prirodnije zbog njihovog intonacijskog toka. Najveća teškoća QuicSIN metode je podešavanje odnosa S/N, što je nužno učiniti za svaku test-rečenicu pojedinačno. Slušaoci sa normalnim sluhom moraju sve proveriti kroz eksperiment slušanja. Vrednost odnosa S/N 50% razumljivosti zavisi od više faktora (jezik, struktura rečenica, broj ključnih reči, načina maskiranja govora, itd.) što bi trebalo detaljnije analizirati u budućim studijama.
Prednosti koje pruža *telehealth* su višestruke, bez obzira na još uvek aktuelnu problematiku poput: neinformisanosti, neuređene pravne i ekonomske regulative i sl. Primena telehealth-a u audiometriji može značajno unaprediti preventivu i sprečiti pojavu težih patoloških stanja i bolesti. Razvoj novih screening dijagnostičkih procedura neophodno je realizovati kroz multidisciplinarni pristup kako bi se medicinski zahtevi usaglasili sa tehnološkim mogućnostima, uzimajući pri tome u obzir i ekonomski momenat. Predloženo rešenje e-medicine sistema za kontrolu kvaliteta sluha je primer realizacije jednog takvog rešenja koje pokazuje da multidisciplinarnost u sagledavanju i rešavanju problema može obezbediti efikasan i efektivan pristup u uvođenju novih skrining dijagnostičkih procedura u audiologiji. Sistem za distalnu procenu sluha je realizovan u Centru za unapređenje životnih aktivnosti (Šarić et al., 2009; Vojnović, Šarić, Subotić, & Bilibajkić, 2018) kao projekat tehnološkog razvoja (TR13011).

LITERATURA

1. American Speech-Language-Hearing Association [ASHA] (2005) *Audiologists Providing Clinical Services via Telepractice: Position statement*. www.asha.org/ policy.
2. American Academy of Audiology (2008). The Use of Telehealth/Telemedicine to Provide Audiology Services. www.audiology.org/advocacy/publicpolicyresolutions/ documents/ telehealthresolution200806.pdf
3. Asad, A.N., Purdy, S.C., Ballard, E., Fairgray, L., & Bowen, C. (2018). Phonological processes in the speech of school-age children with hearing loss: Comparisons with children with normal hearing. *Journal of communication disorders, 74*, 10-22.
4. Baharav, E., & Reiser, C. (2010). Using telepractice in parent training in early autism. *Telemed J E Health, 16*, 727-731.
5. Basner, M., Babisch, W., Davis, A., Brink, M., Clark, C., Janssen, S. et al. (2014), Auditory and nonauditory effects of noise on health. *Lancet, 383*(9925), 1325-1332.
6. Behl, D., Houston, K.T., Guthrie, W.S. et al. (2010). Tele-intervention: The wave of the future fits families' lives today. *Exceptional Parent, 40,* 23-28.
7. Blaiser, K.M., Edwards, M., Behl, D. et al. (2012). Telepractice services at sound beginnings at Utah State University. *Volta Rev, 112,* 365.
8. Bush, M.L., Thompson, R., Irungu, C., & Ayugi, J. (2016). The Role of Telemedicine in Auditory Rehabilitation: A Systematic Review. *Otol Neurotol. 37(10),* 1466-1474.
9. Cason, J., Behl, D., & Ringwalt, S. (2012). Overview of states' use of telehealth for the delivery of early intervention (IDEA Part C) services. *Int J Telerehabil, 4*, 39.

10. Cherney, L. R., van Vuuren, S. (2012). Telerehabilitation, virtual therapists, and acquired neurologic speech and language disorders. *Semin Speech Lang, 33,* 243-258.
11. Duncan, K. R., & Aarts, N. L. (2006). A Comparison of the HINT and Quick SIN Tests, *J. Speech-Lang. Pathol. and Audiol., 30(2),* 86-94.
12. Dye, M. W., & Hauser, P. C. (2014). Sustained attention, selective attention and cognitive control in deaf and hearing children. *Hearing research, 309,* 94-102.
13. EFHOH (2018). https://www.efhoh.org/wp-content/uploads/2018/08/State-of-Hearing-Aids-Provision-in-Europe-2018.pdf
14. Etymotic Research. (2001). *QuickSIN Speech in Noise Test Version 1.3*. Elk Grove Village, IL.
15. European Association of Hearing Aid Professionals [AEA]. (2017). Getting our numbers right. https://www.aea-audio.org/portal/index.php/aea-action-plan/awareness
16. Havenga, E., Swanepoel, D. W., Roux, T., & Schmid, B. (2015). Tele-intervention for children with hearing loss: A comparative pilot study. *Journal of Telemedicine and Telecare, 23*(1) 116-125.
17. Health resources and services administration [HRSA]. http://www.hrsa.gov/telehealth/
18. Heimerl, S., & Rasch, N. (2009). Delivering developmental occupational therapy consultation services through telehealth. *SIS Quarterly, 32,* 1-4.
19. Houston, K. T., & Perigoe, C. (2010). Speech-language pathologists: Vital listening and spoken language professionals. *Volta Rev, 110,* 219-230.
20. Ivory, R., Kane, R., & Diaz, R.C. (2014). Noise-induced hearing loss: A recreational noise perspective. *Curr Opin Otolaryngol Head Neck Surg, 22(5),* 394-398.
21. Killion, M. (2002). New thinking on hearing in noise: a generalized articulation index. *Semin. Hear., 23(1),* 57-75.
22. Kral, A., Kronenberger, W. G., Pisoni, D. B., & O'Donoghue, G. M. (2016). Neurocognitive factors in sensory restoration of early deafness: a connectome model. *The Lancet Neurology, 15(6),* 610-621.
23. Krumm, M. (2009). *Audiologic applications of telehealth. Featured presentation at Audiology NOW*! Dallas: TX.
24. Livingston, G. et al. (2017). Dementia prevention, intervention, and care. *Lancet, 390(10113),* 2673-2734.
25. Lukić, V. (1983). *Dečiji frekvencijski rečnik*. Beograd: Prosveta.
26. Maksimović, S. (2015). *Auditivna percepcija i govor*. [Monografija]. Beograd: CUŽA; IEFPG.
27. Nikolić, M., Sekulović, G., & Ostojić, S. (2016). Učestalost faktora rizika za nastanak oštećenja sluha kod prevremeno rođene dece. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 15(2),*173-189.
28. Nilsson, M., Soli, S. D., & Sullivan, J. A. (1994). Development of the Hearing in Noise Test for the measurement of speech reception thresholds in quiet and in noise. *J. Acoust. Soc. Am. 95(2),* 1085-1099.
29. Paatsch, L. E., & Toe, D. M. (2013). A comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of deaf studies and deaf education, 19(1),* 1-19.
30. Punišić, S., Subotić, M., & Žikić, V. (2014). Significance of the holistic approach in diagnosis of verbal communication disorders. In D. Popov, M. Subotić, M. Sovilj, & M. Skanavis (Eds.), 4th International Congress on Early Prevention in Children with Verbal Communication Disorders (pp. 167-176).
31. Punišić, S., Subotić, M., & Žikić, V. (2016). Holistic approach in treatment of children with verbal communication pathology and reflection on social integration. In S. Punišić, S, Maksimović, & V. Nenadović (Eds.), Treatment of verbal communication disorders in children with combined pathology, (pp. 1-134).
32. Sangen, A., Royackers, L., Desloovere, C., Wouters, J., & Wieringen, A. (2017). Single sided deafness affects language and auditory development – a case control study. *Clinical Otolaryngology, 42(5),* 979-987.
33. Subotić, M., Punišić, S., & Čabarkapa, N. (2009). Telehealth u audiologiji. *XVII Telekomunikacioni forum - TELFOR, Proc*. 1077-1080.
34. Subotić, M., & Vojnović, M. (2010). QuickSIN test za srpski jezik. *DOGS, VIII,* 49-52.

35. Subotić, M., Vojnović, M., Punišić, S., & Čabarkapa, N. (2012). QuickSIN test za srpski jezik – problemi i realizacija. *Aktualna vprašanja slovanske fonetike,* 157-165.
36. Subotić, M., Šarić, Z., Bilibajkić, R., Grozdić, Đ., Subotić, I., Punišić, S., & Maksimović, S. (2015). Tehničko rešenje „*Telemedicine sistem za interaktivni distalni audiolingvistički tretman osoba sa poremećajima verbalne komunikacije".*
37. Subotić, M., Bilibajkić, R., & Punišić, S. (2016). Telehealth approach in the treatment of children with verbal communication disorders, In S. Jovičić, Z. Šarić, & M. Subotić (Eds.), Specific applications of information technology and signal processing in speech disorder diagnosis and therapy (pp. 1-76). Beograd: IEFPG, LAAC.
38. Šarić, Z. i sar. (2009). Radna stanica za merenje kvaliteta sluha QuickSIN testom. *Tehničko rešenje*. Projekat 13011: E-medicine system za kontrolu kvaliteta sluha.
39. Theodoros, D. (2011). Telepractice in speech-language pathology: The evidence, the challenges, and the future. *SIG 18 Perspectives on Telepractice, 1*, 10-21.
40. Tillman, T. W., & Olsen, W. O. (1973). Speech Audiometry. In J. Jerger (Ed.), Modern Developments in Audiology, Second Edition. New York: Academic Press.
41. Vojnović, M., & Subotić, M. (2010). Specific features of QuickSIN test method for Serbian language. In M. Skanavis, M. Sovilj, & V. Bojanova (Eds.), Third European Congress on Early Prevention, Detection and Diagnostics of Verbal Communication Disorders (pp. 111-115). Olympia.
42. Vojnović, M., & Subotić, M. (2010a). Odnos signal/šum u QuickSIN testu, *ETRAN, 54*. AK4.1-1-4.
43. Vojnović, M., Šarić, Z., Subotić, M., & Bilibajkić R. (2018). Postupak za kreiranje stimulus rečenica za proveru sluha QuickSIN testom, Patent br. P-2018/0407, *Glasnik intelektualne svojine, br.10*, 2019.
44. Vos, T., Flaxman, A. D., Naghavi, M., Lozano, R., Michaud, C., Ezzati, M. et al. (2012). Years lived with disability (YLDs) for 1160 sequelae of 289 diseases and injuries 1990-2010: A systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *Lancet, 380*(9859), 2163-2196.
45. Wakefield, B. J., Holman, J. E., Ray, A., Morse, J., & Kienzle, M. G. (2004). Nurse and patient communication via low-introduction and high-bandwidth telecare systems. *J. Telem. and Telecare, 10*(3), 156-159.
46. World Health Organization [WHO] (2010). Newborn and infant hearing screening: Current issues and guiding principles for action, http://www.who.int/blindness /publications/Newborn_and_Infant_Hearing_Screening_Report.pdf
47. World Health Organisation [WHO] (2016). Development of a new Health Assembly resolution and action plan for prevention of deafness and hearing loss. http://www.who.int/iris/handle/10665/250805
48. World Health Organization [WHO] (2017). Deafness and hearing loss. http://www. who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/.
49. Xiao, M., & O'Neill, C. (2018). A comparative examination of healthcare use related to hearing impairment in Europe. *Global & Regional Health Technology Assessment*, 1-22.

NAPOMENA

Istraživanje je rezultat rada na projektima OI 178027 i TP 32032 koje je finansiralo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

UMNE MAPE U RADU S DJECOM S POTEŠKOĆAMA

MIND MAPING IN WORKING WITH CHILDREN WITH LEARNING DISABILITES

Željka JOVANOVAC
Osnovna škola Dalj, Dalj, Republika Hrvatska

Iskustva iz prakse

APSTRAKT
Tijekom godina rada s djecom koja su imala poteškoće u usvajanju gradiva pokušavala sam na različite načine olakšati usvajanje i omogućiti što bolji napredak. Nailazila sam na prepreke u percepciji djece te sam odlučila potražiti alternativne metode. Nakon što sam završila edukaciju vezanu za maind maping odlučila sam metodu primjeniti u nastavi. Budući da predajem povijest, mogla sam vrlo lako i kreativno iskoristiti ovu metodu u nastavi. Iznenađujuće je da su djeca izuzetno dobro regirala te sam ostvarila izvrsne rezultate. Mnogi nisu više htijeli učiti na klasičan način,linearnog učenja ,nego samo ovom metodom. Simboli i asocijacije omogućili su da djeca usvajaju puno više podataka na satu nego li je to bilo moguće klasičnom metodom linearnog učenja. U predmetu povijest znatna poteškoća učenicima je predstavljalo pamćenje godina. Taj problem isključili smo uporabom umnih udica. Simboli koji podsjećaju na njima bliske predmete, a mogu se prepoznati iz njih brojke, omogućila su djeci pamćenje dugoročno i ovakvih podataka. U mome radu pojavljuju se Umne mape vezane za gradivo povijesti 6.razreda prema programu Ministarstva znanosti i obrazovanja. Obradila sam učenicima cijelu cjelinu u samo jednom satu dok su mi prije primjene metode za ovo bila potrebna dva do tri sata. Prije svake izradbe Umne mape potrebno je s učenicima pročitati tekst koji će se mapirati, uvijek prije mapiranja s učenicima morate markirati ključne pojmove. Učenicima ovakav pristup omogućuje da uoče bitno i na taj način ih osamostaljuje da sami mogu primjeniti ovu metodu u učenju kod kuće.

Ključne riječi: djeca s poteškoćama u učenju, linearno učenje, kompetencije, mind maping, umne udice, dugoročno pamćenje, simboli, asocijacije

ABSTRACT
During the years of working with children who had difficulties in adopting the material, I tried in various ways to facilitate the adoption and enable the best possible progress. I encountered obstacles in the perception of children and decided to look for alternative methods. After completing the education related to maind mapping, I decided to apply the method in teaching. Since I teach history, I was able to use this method in teaching very easily and creatively. It is surprising that the children reacted extremely well and I achieved excellent results. Many no longer wanted to learn in the classical way, linear learning, but only by this method. Symbols and associations allowed children to adopt much more data in class than was possible with the classical method of linear learning. In the subject of history, a significant difficulty for students was the memory of years. We ruled out this problem by using smart hooks. Symbols reminiscent of objects close to them, and figures can be recognized from them, enabled children to remember such data in the long run. In my work, there are Smart Maps related to the history material of the 6th grade according to the program of the Ministry of Science and Education. I processed the whole whole for the students in just one hour while it took me two to three hours before applying the method for this. Before each creation of the Smart Map, it is necessary to read the text to be mapped with the students, you must always mark the key terms before

mapping with the students. This approach allows students to notice the essentials and thus makes them independent so that they can apply this method in learning at home.

Key words: children with learning disabilites, linear learning, competences, mind maping, mental hook, Long-term memory, simbols, associations

UVOD

Tijekom rada u nastavi kao predmetni nastavnik nailazila sam na poteškoće oko metoda i načina u radu s djecom s poteškoćama. Maind maping je bio izazov za primjenu u nastavi u prvoj godini rada s tom strategijom. Učenje složen proces je koji podrazumijeva usvajanje informacija, navika, znanja, vještina i sposobnosti te skladištenje istih u našem pamćenju. I dok određen broj djece bez teškoća i samostalno uči, veliki broj njih na sam spomen učenja reagira otporom, pronalazeći stotine isprika za njegovo odgađanje i izbjegavanje. Ponekad uzrok tome leži u njima samima (primjerice nedostatak motivacije), ali neka djeca unatoč velikom trudu uče sa znatnim teškoćama. Jedan od uzroka takvih teškoća učenja mogu biti nedovoljno razvijene strategije učenja.
Prema Pravilniku o radu s djecom s poteškoćama (2015), članak 3. (3) Odgoj i obrazovanje učenika temelji se na načelima prihvaćanja različitosti učenika, prihvaćanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja.
Jedna od strategija koja se u praksi pokazala kao vrijedno sredstvo učenja kako za djecu s teškoćama u učenju, tako i za djecu bez teškoća je primjena mentalnih mapa. Tony Buzan je razvio je metodu kreiranja umnih mapa 70-tih godina 20-tog stoljeća u Londonu. Autor je bestseler knjiga: „Biti genijalac“, „Snagom uma“, „Kako izrađivati mentalne mape“, „Mentalne mape za klince“, „Moć duhovne inteligencije“, „Moć kreativne inteligencije“... Zaključio je da predavači znanje i informacije prenose na način koji nije prirodan mozgu. Metoda „mapiranja“ pokazala se kao izvrstan alat u svladavanju poteškoća u razumijevanju, pamćenju i općenito učenju. Umne mape poštuju prirodna načela memoriranja i koriste sposobnosti obiju polutki mozga s naglaskom na desnu kreativnu polutku mozga. Nazivi koji se još koriste: umne karte, mentalne mape, mentalne karte, kognitivne mape.

Što su mentalne mape?

Umne mape poštuju prirodna načela memoriranja i koriste sposobnosti obiju polutki mozga s naglaskom na desnu kreativnu polutku mozga. Važno je znati da lijeva i desna polutka mozga ne obavljaju istu zadaću. Lijeva polutka mozga koju nazivamo akademska zadužena je za pisanje, čitanje, brojeve i logiku. Nazivi koji se još koriste: umne karte, mentalne mape, mentalne karte, kognitivne mape.

Kako izraditi umnu mapu?

Proces izrade umne mape je jednostavan. Sve kreće od ključne teme, odnosno glavnog problema koji se zapisuje na sredini lista papira te se potom, u obliku krošnje drveta,

grana na pojmove i ideje koje se daljnjim grananjem detaljnije razrađuju i dorađuju. Tony Buzan savjetuje primjenu sedam pravila prilikom izrade umne mape:

- početi od sredine nekim crtežom koji karakterizira temu na kojoj se radi;
- koristiti razne simbole i različite veličine slova u cijelom dijagramu;
- odrediti i upisati ključne riječi;
- svaka ključna riječ mora biti zapisana samostalno;
- značenje na linijama koje izlaze iz ključne riječi mora se odnositi na ključnu riječ;
- duljina linije iznad koje se pišu riječi neka bude jednaka duljini riječi;
- koristiti različite boje;

Ova tri pravila su individualna:

- razviti svoj stil izrade mentalnih mapa;
- naglasiti najvažnije dijelove i koristiti asocijacije;
- nacrt mentalne mape napraviti jasno u zrakastoj strukturi.

Primjena mentalnih mapa u razredu

Mentalne mape mogu se koristiti za sve predmete koje dijete teško savladava. Tijekom procesa učenja i proučavanja količina informacija u knjigama, bilježnici i glavi može biti golema. Ta količina nas može blokirati u našim namjerama i umanjiti kvalitetu učenja ili mogućnost rješavanja nekog problema. Osnovni proces koji primjenjujemo u učenju je organizacija informacija u smislene i logički povezane cjeline. U tom procesu kreiranje umnih mapa može nam biti izuzetno korisno. Umne mape možemo crtati na ploči u razredu, na folije na grafoskopu, u bilježnicu, na plakate ili uz pomoć online aplikacija. Savjetujemo da prilikom izrade mentalnih mapa budete što maštovitiji te da koristite što više boja i slikovnih prikaza. Također, potičite učenike na izradu vlastitih mentalnih mapa. Prilikom stvaranja mapa, djeca će ulaziti u dublju analizu gradiva te ćete im olakšati put usvajanja novih znanja.

Umne mape u radu u nastavi povijesti 6. razred osnovne škole

Gradivo šestog razreda za učenike u dobi od 11 do 12 godina postaje sve apstraktnije i teže prihvatljivo jer im je taj dio povijesti nedovoljno poznat. S temama šestog razreda djeca ulaze u bogat svijet povijesti srednjeg vijeka. Kako je teško shvatiti povijesni kontinuitet bez usvajanja kronoloških podataka, tako je teško i razumijevanje promjena koje obilježavaju svako povijesno razdoblje. Gomila informacija stvara konfuziju koju je potrebno nekako organizirati. Za bolje svladavanje pojmova i razumijevanje u nastavi sam primjenjivala umne mape. Kao alat za učenje kod djece s poteškoćama pokazale su izvrsne rezultate. Poteškoće koje su u ovom slučaju prikazane su disleksija, disgrafija i diskalkulija. Učenica je k tome još dvojezičar, materinji jezik joj je mađarski, te je to dodatno otežavalo učenje i svladavanje gradiva. Učenica polazi u prvi razred bez znanja hrvatskoga jezika ili vrlo malo znanja hrvatskoga jezika. Prepreka za uspješno učenje pisanja i čitanja je nepoznavanje jezika. Učenica je završila prva četiri razreda s dobrim uspjehom no dolaskom u peti razred, učenica doživljava svoj prvi neuspjeh. Problem predstavlja i slabo samopouzdanje i to što učenica prelazi i manje sredine u veću. Iz mjesta stanovanja (iz područne škole) školskim autobusom učenica dolazi u školu. Privremena migracija iz mjesta stanovanja i prelazak u peti razred za učenike su izuzetno stresni, a za učenike sa smanjenim

samopouzdanjem još je stresnije. Učenica pokazuje znakove asocijalnog ponašanja. Izdvojena i ne prihvaćena od drugih, učenici je teško svladati i manje zahtjevno gradivo. Cijeli peti razred s učenicom radi tim koji ju osnažuje kako bi postigla što bolji uspjeh i bila prihvaćena u razredu. Tim je izrađen prema čl.18 Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015).

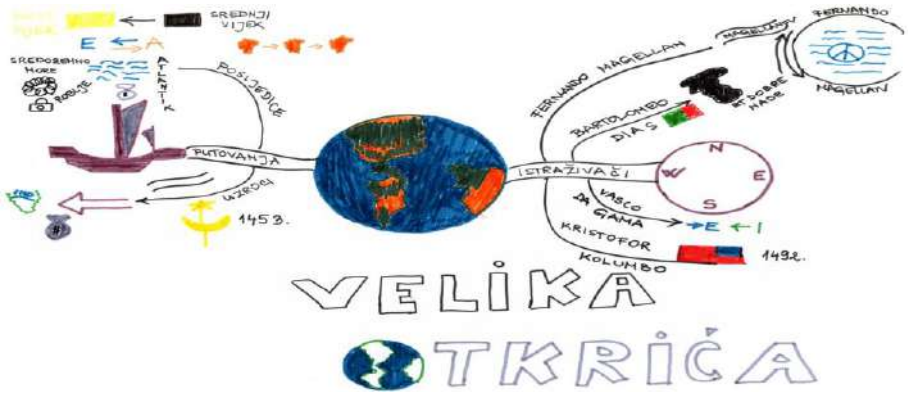
Članak 18.

(1) Profesionalnu potporu u školovanju učenika provode:

- učitelji/nastavnici osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju,
- nastavnici/odgajatelji osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u učeničkim domovima,
- stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog),
- stručni suradnici škole,
- nadležni školski liječnik.

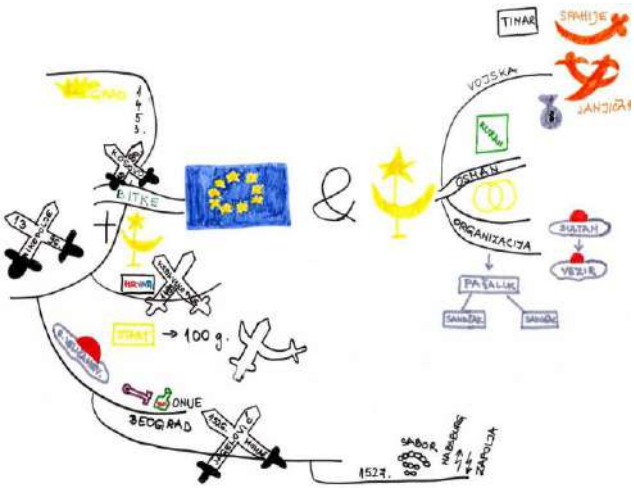
U radu su prikazane dvije cjeline iz predmeta povijest koje je učenica uz pomoć alata umne mape svladala izuzetno dobro i s lakoćom.

U prvom polugodištu šestog razreda upoznavala sam učenicu s alatom koji ćemo primjenjivati u nastavi. Prvo je bilo bitno naučiti linerano čitajući izdvojiti najvažnije pojmove. Kod isčitavanja teksta učenica pokazuje poteškoće. Najveća poteškoća joj font slova u udžbeniku, napominjem učenica nema problema s vidom niti nosi naočale, ali smo za prvu fazu upoznavanja s umnim mapama morali povećati font te je tek tada uspijevala pročitati tekst bez poteškoća. Nakon ovog koraka dogovorili smo legendu simbola koji će se učestalo ponavljati. Asocijacije sam prepustila učenici. Treći korak je bilo učenje mapiranja i organiziranja umne mape. Prvi pokušaji bili su manje uspješni tako da su u radu prikazana dva najbolja rada s kojima je i sama učenica bila zadovoljna. Za mene kao nastavnicu vrlo je važno da učenici budu zadovoljni svojim uradtkom. Budući da sam navela da je prema nalazu psihologa utvrđena poteškoća disleksije, učenica je bila oduševljena primjenom crteža u učenju.



Slika 1. Umna mapa Velika geografska otkrića, rad učenice
Figure 1. Mind map Great geographical discoveries, student work

Učenica za mapiranje ima tekst u kojem nema niti jedne slike jer je bitno stvoriti asocijacije na ključne pojmove.
Primjer teksta iz udžbenika koji je učenica mapirala: „Pomorska istraživačka putovanja portugalskih i španjolskih pomoraca dovela su krajem 15. i početkom 16. st. do otkrića dotada nepoznatih krajeva. Brodograditellj i počinju graditi nove brodove – karavele i karake. Uz spomenute znatan doprinos istraživačkim putovanjima dali su i geografi svojim spoznajama o okruglom obliku Zemlje te kartografi crtanjem novih i preciznijih zemljovida. Trgovina kopnenim putem odvijala se preko Bizanta bila je sve više otežana poslije osmanlijskoga osvajanja Carigrada 1453. Stoga je valjalo pronaći novi put prema Indiji – onaj pomorski. Pomorska istraživanja prvi je započeo Portugal, čiji su pomorci tijekom 15. st. istraživali zapadne obale Afrike. Ta su istraživanja dovela Bartolomea Diasa do krajnjeg juga Afrike. Desetak godina kasnije i ekspediciju Vasca da Game, prešla je Indijski ocean i stigla do Kalkuta, na jugozapadu Indije. Tim pothvatom otkriven je pomorski put od Europe do Indije. Tek nakon potpunog oslobođenja od Arapa 1492., španjolski kralj odobrio je ekspediciju talijanskoga moreplovca Kristofora Kolumba koji je smatrao da je Zemlja okrugla i da je do Indije moguće doći ploveći prema zapadu. Kolumbo je bio uvjeren da je otkrio najkraći put za Indiju. Jedan drugi talijanski moreplovac Amerigo Vespucci utvrdio je međutim da otkriveni kontinent nije Indija nego Europljanima do tada nepoznati kontinent koji se njemu u čast nazvao Amerika. Posljednja epizoda kojom završava razdoblje velikih geografskih otkrića predstavljka putovanje Ferdinanda Magellana oko Zemlje. Ploveći duž obala Južne Amerike otkrio je prolaz koji je po njemu dobio ime – Magellanov prolaz. Kao prvi europski pomorac on je potom uplovio u novi ocean koji je zbog mirnog mora tijekom plovidbe nazvan Tihi ocean. Ekspedicija je nastavila put do Rta dobre nade. Značenje geografskih otkrića bilo je veliko i ona predstavljaju jedan od niza događaja koji su označili prijelaz iz srednjeg vijeka u novi vijek (Birin-Šarlija, 2014).
Slijedeći primjer je druga cjelina Osmansko Carstvo i Europa (gradivo prati IOOP)



Slika 2. Umna mapa Osmansko Carstvo i Europa, rad učenice
Figure 2. Mind map Ottoman Empire and Europe, student work

Poučavanje uz ovaj alat pokazalo se kao uspješna metoda usvajanja gradiva kod učenice čiji je slučaj prikazan u ovom radu. Učenica je razvila uspješno razumijevanje povijesnog kontinuiteta. Jedino što nije primjenjeno kod ove učenice, a prema metodi Tonya Buzana je preporučljivo su umne udice za diskalkuliju. Brojevi su predstavljeni kao likovi prepoznatljivi djeci.

ZAKLJUČAK

Korištenjem ovog alata pamćenje većeg broja informacija moguće je bez većih napora. Učenje može biti zabavno. Ovakav alat omogućuje učenicima dugoročno pamćenje i kasnije lakše reproduciranje gradiva. Kod učenika ne izaziva otpor prema učenju. Zadovoljstvo učenika nakon uspješnog rada najveća su nagrada nastavniku. Prije svake izradbe Umne mape potrebno je s učenicima pročitati tekst koji će se mapirati, uvijek prije mapiranja s učenicima morate markirati ključne pojmove. Učenicima ovakav pristup omogućuje da uoče bitno i na taj način ih osamostaljuje da sami mogu primjeniti ovu metodu u učenju kod kuće. Time ste vi olakšali učenicima usvajanje gradiva, ubrzali proces rada i sebi smanjili pritisak na satu. Nastava za učenike više ne predstavlja problem nego podiže samopouzdanje učenicima i stvara zadovoljne i ispunjene učenike. Dokazuje njima kao i ostalim učenicima da mogu jednako kao i njihovi vršnjaci svladavati zahtjevno gradivo. Metoda je preporučena i ostalim kolegama za primjenu u njihovim predmetima. Zadovoljstvo metodom izrazili su vjeroučitelj Katoličkog vjeronauka i učiteljica hrvatskoga jezika. Primjena alternativnih metoda u nastavi omogućuje kvalitetnu, pristupačnu i zanimljivu nastavu. Ovim radom željela sam pokazati kako i učenici s poteškoćama imaju jednaku mogućnost i priliku biti uspješni. Time se izgrađuju njihove kompetencije u radu, ali i daljnjem životu. U današnjem društvu vrlo je bitno kod djece izgraditi pozitivno mišljenje o sebi i ojačati njihovo samopouzdanje.

LITERATURA

1. Birin, A., & Šarlija, T. (2014). *Povijest 6.* Zagreb: Alfa.
2. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s poteškoćama. (2015). Preuzeto 4. veljače 2020. sa file:///C:/Users/korisnik/Downloads/Pravilnik_učenici%20s%20teškoćama%20u%20razvoju.pdf

ULOGA ODGOJITELJA I NESPECIFIČNE TEŠKOĆE U ČITANJU I PISANJU U RANOM USVAJANJU MATERINSKOGA JEZIKA

ROLE OF EDUCATORS AND CHARACTERISTIC DIFFICULTIES IN READING AND WRITTING IN THE EARLY ACQUISTION OF THE MOTHER TONGUE

Irena KRUMES[1], Luka PONGRAČIĆ[2], Ana Maria MARINAC[1]

[1]Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Dislocirani studij u Slavonskome Brodu, Slavonski Brod, Republika Hrvatska

[2]Sveučilište J. Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Pula, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

U ovladavanju materinskim jezikom u ranom razvoju jezika djeca sve češće pokazuju različite specifične (disgrafične i disleksične) i nespecifične teškoće. Nespecifične teškoće u čitanju i pisanju može uzrokovati kognitivno zaostajanje, oštećenje vida ili sluha ili opći nedovoljni razvoj jezika i govora. Rad se posebno bavi smetnjama i teškoćama koje nisu primarni središnji simptom, nego sekundarna pojava uzrokovana ponekad i nekim drugim poremećajem. U slučaju da se ukloni primaran uzrok, teškoće u čitanju i pisanju mogu se smanjiti ili čak i nestati. Potrebno je uočiti rizičnu skupinu djece i razlikovati poteškoće koje se neće normalizirati tijekom vremena već se mogu razviti u trajne poteškoće. Ta se razlika vrlo teško može zasigurno uočiti te je, bez obzira na to bile te poteškoće privremene (zakašnjeli ili *odgođeni* razvoj) ili trajne, potrebno primijeniti mjere intervencije i prevencije. U radu se istražuju načini na koje se trenutno preveniraju ili pokušavaju ublažiti teškoće u govorno-jezičnom razvoju djece u dječjim vrtićima u Hrvatskoj od strane odgojitelja. Odgojitelji su ključni u zamjećivanju prvih znakova teškoća. Uz logopeda, odgojitelji su važni jer osim što podržavaju rad stručnog suradnika, oni i neposredno rade s djecom koja pokazuju privremene poteškoće. Koje mjere poduzimaju u radu s djecom, prepoznaju li djecu s poteškoćama i jesu li dovoljno osposobljeni za to, nastajali smo istražiti kvantitativnim istraživanjem na uzorku N=123 odgojitelja iz cijele Hrvatske. Istraživanje je provedeno tijekom 2019. Rezultati su pokazali da su odgojitelji uočili velik broj djece s teškoćama u govorno-jezičnom razvoju, da nisu dovoljno pripremljeni za rad s djecom s poteškoćama, da se uglavnom samoeduciraju i da najviše s djecom prepričavaju i pričaju priče, ali rijetko individualiziraju program.

Ključne riječi: rana pismenost, materinski jezik, ovladavanje materinskim jezikom, nespecifične poteškoće u čitanju i pisanju, prevencije nespecifičnih teškoća u čitanju i pisanju

ABSTRACT

In mastering the mother tongue in the early development of the language, children are increasingly showing various specific (dysgraphic and dyslexic) and nonspecific difficulties. Non-specific reading and writing difficulties can be caused by cognitive retardation, visual or hearing impairment, or general insufficient development of language and speech. The paper deals specifically with disorders and difficulties that are not a primary central symptom, but a secondary occurrence caused sometimes by some other disorder. In the event that the primary cause is removed, reading and writing difficulties can be reduced or even gone. This paper

explores the types of difficulties and ways in which they are currently preventing or trying to reduce difficulties in kindergartens in Croatia. The paper researches the ways in which educators are currently preventing or trying to alleviate difficulties in the speech and language development of children in kindergartens in Croatia. Educators are key in noticing the first signs of difficulty. In addition to speech therapists, educators are important because in addition to supporting the work of a professional associate and collaborating with a speech therapist, they also work directly with children who show temporary difficulties. What measures they take in working with children, whether they recognize children with disabilities and whether they are sufficiently trained to do so, we began to investigate by quantitative research on a sample of N=123 educators from all over Croatia. The research was conducted during 2019. The results showed that educators noticed a large number of children with speech and language disabilities, that they were not sufficiently prepared and educated to work with children with disabilities, that they mostly self-educate and that they mostly tell and tell stories with children, but rarely individualize the program.

Key words: early literacy, mother tongue, mother tongue acquisition, non-specific reading and writing difficulties, prevention of non-specific reading and writing difficulties

UVOD

Pismenost je složen proces koji se definira kao čovjekova sposobnost čitanja i pisanja, a razvija se postupnim širenjem svjesnosti i razumijevanja različitih aspekata pismenosti (Grginič, 2007). Rana pismenost jedna je od najvažnijih vještina za školovanje, kao i za kasniji život i djelovanje u društvu. Potreban je niz vanjskih i unutarnjih uvjeta za njeno potpuno usvajanje, odnosno za njen potpuni razvoj. Svrha je ranoga prepoznavanja otkriti koja djeca imaju poteškoća u razvoju pismenosti koje bi mogle biti smetnja u procesu daljnjeg učenja. Kod djece u ranoj dobi mogu postojati različiti zaostaci u sposobnostima koji su privremeni te se one normaliziraju tijekom daljnjeg razvoja. Potrebno je razlikovati te poteškoće koje se neće normalizirati tijekom vremena već se mogu razviti u trajne poteškoće, a ta se razlika vrlo teško može zasigurno uočiti. No, bez obzira na to bile te poteškoće privremene (zakašnjeli ili *odgođeni* razvoj) ili trajne, potrebno je primijeniti mjere intervencije (National Joint Committe, 2007). Ono što čovjek misli i osjeća može utjecati na način na koji vidi svijet oko sebe (Balcetis, 2016).

Razvoj rane pismenosti

Rana pismenost javlja se u ranom periodu života, međutim kod svakoga se djeteta javlja u različito vrijeme. Ona ovisi o brojnim uvjetima u kojima dijete živi, pa tako i o izloženosti djeteta različitim tekstovima. Razvoj rane pismenosti se može promatrati u dvije faze – izranjajuća pismenost i rana pismenost (Peretić, Padovan, & Kologranić Belić, 2015). U fazi izranjajuće pismenosti dijete pokazuje interes prema pisanome tekstu i dolazi u kontakt s tekstom, dok je faza rane pismenosti razdoblje u kojem djeca ovladavaju složenijim vještinama te počinju usvajati vještine čitanja i pisanja (Peretić, Padovan, & Kologranić Belić, 2015). Da bi se pismenost djeteta kvalitetno razvila i potpuno ostvarila potrebno je poznavati jezično-komunikacijski razvoj djece rane i predškolske dobi. Jezično-komunikacijski razvoj djeteta počinje samim rođenjem. U najranijoj dobi većina djece uspješno usvoji govorni jezik, odnosno sposobnosti slušanja i govorenja, koje su mu potrebne za komunikaciju. Slušanje i govorenje su

sposobnosti koje dolaze same po sebi, dakle ne treba ih posebno učiti, ali valja ostvariti poticajne uvjete. Nakon što dijete usvoji primarnu jezičnu vještinu- slušanje, usvaja jezičnu sposobnost govorenja. Nakon toga se ostvaruju i jezične vještine, prvo čitanje te na posljetku pisanje (Jelaska, 2005). Čitanje je jezična vještina koja zahtijeva obradu vizualnog podražaja, preradu istoga u svijesti i obradu sukladno postojećim znanjima. Može se reći da je to prilično složen proces. Čudina-Obradović (2004) vještinu čitanja uspoređuje s dešifriranjem, jer dijete usvaja šifre, koje su naše pismo, a tada počinje i dešifrirati, odnosno čitati. S druge strane, pisanje se smatra jednom od najsloženijih vještina koja zahtjeva integraciju pažnje, pamćenja, motoričkih vještina, jezika i znanja (Scarborough, 2001; prema Lenček & Užarević, 2016). Dakle, pisanje je proces i jezična vještina kojom dijete stječe sposobnost ne samo čitanja šifrirane riječi, već i bilježenje riječi u pisanom obliku (Čudina-Obradović, 2004). Kako bi se razvila pismenost, dijete mora u ranoj i predškolskoj dobi razviti niz predvještina. Vještine rane pismenosti možemo istaknuti prema šest predvještina: fonološku svjesnost, imenovanje/prepoznavanje slova, rječnik, pripovijedanje (narativne sposobnosti), interes za tisak i koncept tiska (Kuvač Kraljević & Lenček, 2012). Kada je riječ o ranoj pismenosti možemo uvjete za ostvarenje podijeliti na vanjske i unutarnje uvjete. Unutarnji su uvjeti opće sposobnosti, zdravstveno stanje i ostali elementi na koje dijete ne može utjecati. Vanjske uvjete čine društveno okruženje, odgojno – obrazovne institucije, mediji i dr. (Šego, 2009). Prema Knežević (2014) vizualna percepcija nam omogućuje da uočimo široko područje (pokret, dubina, odnosi u prostoru, facijalne ekspresije i identitet objekta). Ona se razvija u ovisnosti o fizičkoj maturaciji vizualnog sustava i sposobnosti obrade informacija. Vizualnu percepciju čine koordinacija oko-ruka, percepcija oblika, vizualna diskriminacija, vizualna memorija, sekvencioniranje i ritam. Kada periferni vid pokriva znatno manji dio vidnoga polja govorimo o poremećaju vizualne percepcije (Lilek, 2014). Kod djece poremećaj izaziva otežano čitanje i pisanje, pa tako pisanje postaje neuredno, a crtež neprimjeren uzrastu. S obzirom da je za pisanje i crtanje potrebno razviti i grafomotoričke sposobnosti, treba imati na umu da razvoj vizualne percepcije prethodi razvoju grafomotorike. Vizualne kvalitete se kod djece mogu otkriti vrlo rano, u dojenačkoj dobi, a to je baza za daljnji razvoj (Miller, 1986; prema Knežević, 2014).

Govorno – jezični poremećaj

Jezični poremećaji dijele se na razvojne i stečene; do razvojnih poremećaja dolazi tijekom usvajanja jezika, a stečeni su poremećaji oni koji se pojavljuju nakon usvajanja jezika (Kologranić Belić, Matić, Olujić, & Srebačić, 2015). Primjer jezičnoga poremećaja je zakašnjeli jezični razvoj. Prepoznaje se kod djece koja pokazuju kašnjenje u jezičnoj proizvodnji i razumijevanju u prve dvije godine života (Kologranić Belić i sar., 2015). Posebne jezične teškoće prate otežano usvajanje novih riječi, poteškoće s prizivanjem riječi, kasniji ulazak u fazu dvočlanih i višečlanih iskaza, kasnije dostižu osnovu materinskog jezika, sustavne i nesustavne pogreške u imenskoj i glagolskoj morfologiji, rijetko započinju i održavaju konverzaciju, teško usvajanje prostornih odnosa, struktura priče je puno jednostavnija (Kologranić Belić i sar., 2015). Treba istaknuti i disleksiju, kao jedan od najpoznatijih jezičnih poremećaja, odnosi se na djecu školske dobi, ali se znakovi disleksije mogu prepoznati još u predškolskoj dobi. Karakteriziraju je spora brzina čitanja, niža razina točnosti i

nerazumijevanje pročitanoga (Kelić, 2015). Vještine pomoću kojih možemo utjecati na onemogućenje razvoja disleksije su fonološka svjesnost, rječnik, pripovijedanje, interes za tisak, koncept tiska, imenovanje slova (Kuvač Kraljević & Lenček, 2012). Također, treba napomenuti da su neka djeca dio rizične skupine kod kojih postoji velika mogućnost za razvitak govornoga poremećaja. U rizičnu skupinu ubrajamo djecu kod koje je prisutno zaostajanje u razvoju fine motorike, zaostajanje u razvoju prostorne percepcije, prevelika osjetljivost živčanog sustava, rana emotivna i senzorna deprivacija, odstupanja u govoru članova obitelji i sl. (Posokhova, 2000). Djeca s posebnim jezičnim teškoćama čine skupinu rizičnu za teškoće i u ranoj pismenosti i u razdobljima učenja čitanja i pisanja (Boudreau & Hedberg, 1999). Unatoč tome što se zna da djeca s posebnim jezičnim teškoćama pokazuju teškoće u samome učenju čitanja i pisanja, vrlo je malo istraživanja usmjereno na razvoj rane pismenosti u toj skupini djece. Autorice Ščapec i Kraljević (2013) navode različita istraživanja, a jedno od njih proveli su autori Magnusson & Naucler (1990; prema Boudreau & Hedberg, 1999) u kojemu su rezultati pokazali da su kod djece s posebnim jezičnim teškoćama nedovoljno razvijene sposobnosti fonološke svjesnosti. Ističu se zadaci rimovanja, raščlambe, prepoznavanja fonema te čitanja. Boudreau i Hedbarg (1999) uspoređuju razvijenost predvještina čitanja i pisanja kod djece s posebnim jezičnim teškoćama i djece urednog razvoja pred sam polazak u školu. Tim istraživanjem su pokazali da djeca s poteškoćama pokazuju znatno lošije rezultate na zadacima prepoznavanja i proizvodnje rime, imenovanja slova te prepoznavanja slova i riječi, a u povezivanju grafema i fonema su obje skupine pokazale loše rezultate. Ivšac Pavliša (2009) utvrđuje da su djeca s posebnim jezičnim teškoćama u zadacima fonološke svjesnosti najuspješnija u izdvajanju prvoga glasa, a najteži su im zadaci fonemske raščlambe i spajanja. Catts, Fey, Tombin, i Zhang (2002) istraživali su pokazatelje čitanja kod predškolske djece s jezičnim poteškoćama i dokazali da je poznavanje slova najvažniji za budući uspjeh u čitanju. Sve te poteškoće uvjetuju produljeno vrijeme potrebno za čitanje te slaganje riječi, što na kraju dovodi do nerazumijevanja pročitanoga (Lenček, Blaži, & Ivšac, 2007). Osim razumijevanja pročitanoga teksta takvi učenici često pokazuju poteškoće i s verbalnim radnim pamćenjem, što podrazumijeva neučinkovitost te smanjeni kapacitet za obradu i pohranu informacija (Archibald, 2006; Casalini et al., 2006). Dakle, razvoj vještina čitanja i pisanja ovisi o nekoliko područja, kao što su fonološko, semantičko, sintaktičko i gramatičko jezično znanje (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003). Brojni autori smatraju fonološku svjesnost najpouzdanijim pokazateljem uspjeha čitanja (Ivšac Pavliša, 2009; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000). Razvoj rane pismenosti uvelike ovisi i o verbalnom radnom pamćenju, koje je odgovorno za ovladavanje jezičnim informacijama (Zaretsky et al., 2009). Fonološka je svjesnost usko povezana s verbalnim radnim pamćenjem, primjerice raščlamba fonema zahtijeva jednostavne operacije te ovisi o fonološkom pamćenju. Isto tako, zadatci poput zamjene fonema u riječima o učinkovitom djelovanju cjelokupnog verbalnog radnoga pamćenja (Zaretsky, Kuvac Kraljević, Corec, & Lenček, 2009). Osim navedenih područja koja doprinose razvoju pismenosti, treba istaknuti da razvoj predvještina čitanja i pisanja može uvjetovati i ekonomsko stanje obitelji (Čudina-Obradović, 1999). Povezanost socio-ekonomskoga statusa obitelji s kognitivnim razvojem djeteta tema su brojnim istraživanjima. Rezultati su uglavnom slični: djeca nižeg obiteljskog ekonomskog

statusa u ranom djetinjstvu, kao i djeca predškolske dobi uglavnom postižu slabije rezultate na raznim područjima kognitivnoga funkcioniranja, posebno u području pasivnoga rječnika i verbalnih sposobnosti (Čudina-Obradović, 1999). Jedno takvo istraživanje proveo je i poznati psiholog Blos (1966) u kojemu pokazuje da obitelji ispod granice siromaštva pokazuju ograničen govorni obrazac, ograničene mogućnosti stjecanja raznovrsnog iskustva, nedostatak prilika za bavljenje problemima simboličnog sadržaja te siromaštvo komunikacije između djeteta i odraslih – što dovodi u pitanje kvalitetu prve djetetove okoline (Čudina-Obradović, 1999).

Pregled ranijih istraživanja

Habbler i Spiker (2016) navode podatak da je u 2013. godini u SAD-u bilo oko 6 % djece s različitim poremećajima i podrškom u dobi od 3 do 5 godina starosti, dok se taj postotak povećava na 8,5 % kada se gledaju djeca u dobi od 6 do 21 godine starosti. U populaciji djece 3 do 5 godina najviše je djece imalo poteškoća s jezikom i poremećajima govorno-glasovne komunikacije te zakašnjelim (odgođenim) razvojem, a najčešći poremećaj je bio autizam. Vizualne poteškoće zastupljene su u postotku 0,4 %. Novija istraživanja pokazuju da osobe s poteškoćama imaju poteškoća i u akademskome uspjehu (Morina, 2017). Hanline (1993) provodi istraživanje s djecom predškolskoga uzrasta gdje su uspoređivane duljine trajanja vršnjačkih interakcija djece s poteškoćama i djece bez poteškoća. Rezultati su pokazali da djeca s poteškoćama ostvaruju jednako duge interakcije s vršnjacima kao i djeca bez teškoća. Rezultati istraživanja Hanline i Correa-Torres (2012) pokazuju da djeca predškolskoga izrasta, bez obzira na to imaju li neke poteškoće ili nemaju, imaju višestruke koristi od integracije. Autor također navodi da je u SAD-u tek trećina djece s poteškoćama uključena integracijom, a djeca s više poteškoća u još manjem omjeru od toga. Djeca s poteškoćama ovisna su o odraslima prilikom socijalnih interakcija (Correa-Torres, 2008). Prema različitim teorijama o razvoju govora može se zaključiti da je on urođen, međutim ponekad se događaju (ne)očekivana odstupanja, odnosno dolazi do različitih poteškoća (Galović, 2018). Zanimljiv je podatak da veliki broj djece (oko 40 %) pokazuje kašnjenje jezičnoga razvoja u prvoj i drugoj godini života, unatoč urednom kognitivnom razvoju i sluhu, a nakon treće godine nastavljaju pokazivati različita odstupanja. Sporiji jezični razvoj kasnije može rezultirati i slabijim rezultatima u školi (Kologranić Belić i sar., 2015). Valja naglasiti da se pod usporenim razvojem govora podrazumijevaju lakši oblici zaostajanja u govornome razvoju (Škarić, 1987). Ovdje treba razlikovati i specifične teškoće, kao što su disleksija i disgrafija, od nespecifičnih, koje se javljaju vrlo često i, ukoliko se prepoznaju na vrijeme, adekvatnim radom se ispravljaju. Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (SZO, 2012) poremećaji govora i jezika uvrštavaju se u poremećaje psihičkoga razvoja. Stoga je važno naglasiti koliko je važno intervenirati na vrijeme. Uz poremećaj razvoja jezika obično se nadovezuje kasno progovaranje, zaostajanje u usvajanju jezične strukture i nekarakteristično verbalno izražavanje za određenu dob, ali na njih se može utjecati pravilnim radom (Vuković, 2015). Poteškoće u razvoju govora mogu se prepoznati i u najranijoj dobi, neki od pokazatelja su uspostavljanje kontakta očima, usmjeravanje i zadržavanje pozornosti, odazivanje na ime i sl. (Blaži, 2015). Umičević i Ljubić (2015) provode istraživanje predškolske djece u Srbiji i dobivaju zabrinjavajuće rezultate – na početku godine uočile su 47 % djece s jezičnim i govornim poteškoćama, a čak preko 30 % na

kraju škole godine. Iako su rezultati poprilično zabrinjavajući zbog velikoga postotka određenih poteškoća, svojim istraživanjem dokazuju da je moguće ispravljati jezične poteškoće djece predškolskoga uzrasta. U zaključku svoga istraživanja navode da samo 5 % djece (2014. godine) odlazi na logopedske tretmane. Velički (2009) naglašava da je za govorno-jezični razvoj potrebno vrijeme, ne može se ostvariti u kratkoročnim programima. Odgojitelji bi trebali svakodnevno razmišljati o vlastitome govoru te propitivati materijale koje stavljaju pred djecu s ciljem razvoja i postavljanja temelja za učenje materinskoga jezika. Iako se važnost pristupa odgojitelja naglašava u svakome smislu, na našim prostorima se ne govori o tome što konkretno odgojitelji poduzimaju radeći s djetetom s nekim od navedenih teškoća. Iz toga razloga, u ovome radu nas je posebno zanimalo koje nespecifične teškoće uočavaju odgojitelji u našim dječjim vrtićima, uočavaju li ih pravovremeno i kako postupaju s djecom u tom slučaju. Ako se odgovarajućim radom mogu ispraviti prolazne ili privremene poteškoće, kakav oblik aktivnosti odgojitelji poduzimaju po tom pitanju i jesu li dovoljno educirani. Cilj je ovoga istraživanja odrediti koje vrste nespecifičnih govorno-jezičnih teškoća uočavaju odgojitelji u predškolske djece. Glavno je istraživačko pitanje ustanoviti načine na koje ispitani odgojitelji trenutno preveniraju ili pokušavaju smanjiti govorno-jezične teškoće djece u dječjim vrtićima.

Hipoteze istraživanja

H1 Odgojitelji nemaju dovoljno formalnog obrazovanja za rad s djecom s poteškoćama u govorno-jezičnom razvoju.

H2 Odgojitelji poduzimaju dovoljne mjere u radu s djecom s nespecifičnim poteškoćama u govorno-jezičnom razvoju.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak ovog istraživanja čini 123 odgojitelja[1] s područja cijele Republike Hrvatske. Prema radnome iskustvu sudionici su podijeljeni u dvije skupine, do 23 godine radnoga iskustva (N=99) i preko 23 godine radnoga iskustva (N=24). Ispitanici su podijeljeni i po tome rade li u urbanoj (N=93) ili ruralnoj sredini (N=30). Treća je podjela sudionika prema stupnju obrazovanja, najviše ima sudionika sa stupnjem sveučilišnog prvostupnika ranoga predškolskoga odgoja i obrazovanja (N=94), zatim magistara ranoga predškolskoga odgoja i obrazovanja (N=23) i najmanje sudionika sa završenim poslijediplomskim studijem (N=6).

Mjerni instrument

Podaci su prikupljeni *Upitnikom za odgojitelje* konstruiranome za potrebe ovoga istraživanja. Upitnik je bio dostupan na *Google disc*-u te su ga sudionici ispunjavali mrežno.

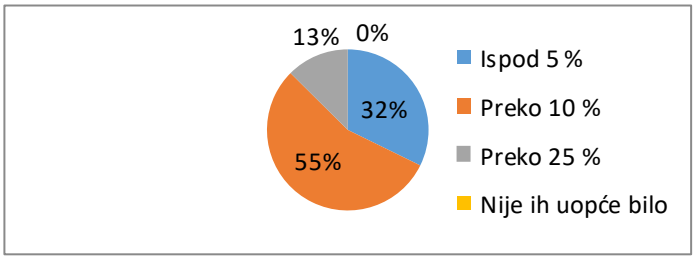
[1]Pojam odgojitelj koristi se u muškome rodu radi praktičnosti u pisanju, a odnosi se na ženske i muške ispitanike

Način provođenja istraživanja
Istraživanje je provedeno tijekom 2019. Upitnik je bio dostupan mrežno javno te je provođen anonimno i transverzalno.

Metode obrade podataka
Podaci su obrađeni pomoću programa SPSS Statistics v21 for Windows.

REZULTATI I DISKUSIJA

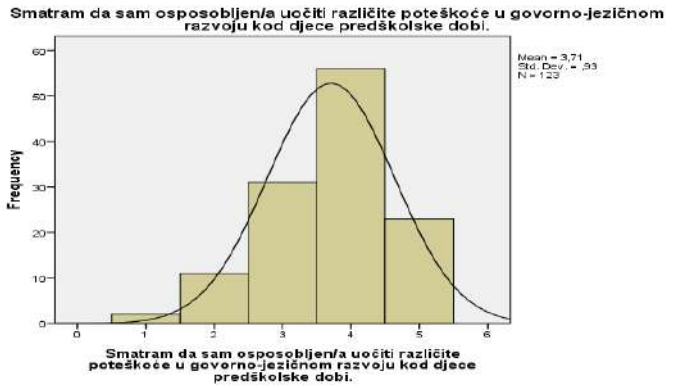
Prvi se dio odnosio na općenite podatke o sudionicima koji su opisani u uzorku. Također, ispitanici su procijenili koliki je udio djece s poteškoćama u govorno-jezičnom razvoju u odgojnim skupinama u kojima su do sada radili. Najviše sudionika (53,7 %) procjenjuje da je udio djece s poteškoćama u govorno-jezičnom razvoju u odgojnim skupinama preko 10 %, da je udio ispod 5 % procjenjuje 34,1 % sudionika, a da je udio veći od 25 % procjenjuje 12,2 % sudionika. Vrijednost (medijan = 2,0) svih odgovora potvrđuje i postotak te se zaključuje da je udio djece s poteškoćama u govorno-jezičnom razvoju u odgojnim skupinama između 10 % i 25 % najzastupljeniji prema procjenama sudionika (Grafikon 1.). Budući da je 2016. broj djece u vrtićima prema (Dobrotić, Matković, & Menger, 2018) bio 123 120, dolazi se do zaključka da je u Republici Hrvatskoj više od 12 000 djece s teškoćama u govorno – jezičnom razvoju.



Grafikon 1. Udio djece s poteškoćama u govorno-jezičnom razvoju u odgojnim skupinama
Figure 1. Children with speech and language in eductional groups

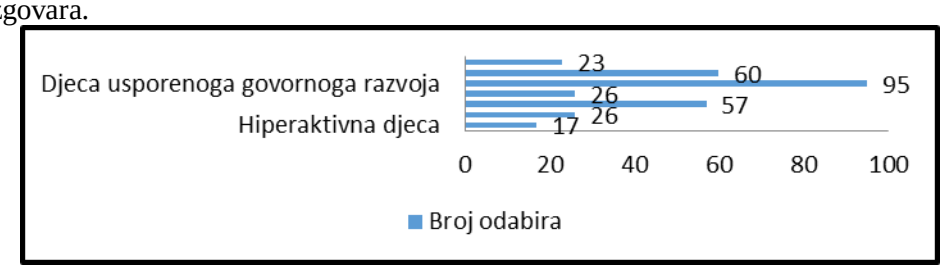
Drugi se dio upitnika odnosio na samoprocjenu odgojitelja o spremnosti i stručnoj kompetenciji za rad s djecom s govorno-jezičnim teškoćama. Po pitanju pripremljenosti u formalnom visokoškolskom obrazovanju, sudionici na skali Likertova tipa 1-5, napravili su samoprocjenu s rezultatima (mean=2,6, median=3,0) što je dalo vrlo niske rezultate. Proveden je T-test kojim je ispitana razlika između sudionika s obzirom na radno iskustvo te je uočeno da nema statistički značajne razlike ($t=1,13$; $p>0,05$), kao niti razlike među ispitanicima prema sredini (urbana i ruralna) u kojoj rade ($t=1,14$; $p>0,05$). Uočena je statistički značajna razlika kod ispitanika s obzirom na stupanj fakultetskoga obrazovanja ($t=2,35$, $p< 0,05$), gdje ispitanici s višim stupnjem obrazovanja pokazuju veću samoprocjenu spremnosti (mean=3, SD=0,79) s razlikom (Δ mean=0,5). Ovi rezultati ukazuju da se ispitanici s višim stupnjem obrazovanja osjećaju spremnijima za rad s djecom s govorno-jezičnim teškoćama, ali i da se na fakultetima nedovoljno radi na ovome području. Po pitanju samoprocjene vlastitih sposobnosti za rad s djecom s govorno-jezičnim teškoćama rezultati su nešto

viši (mean=3,74; median= 4,0; SD=0,84) što ukazuje na to da ispitanici ipak smatraju da su stekli tijekom prakse više sposobnosti od onih koje su dobili tijekom svojega obrazovanja (Grafikon 2.).



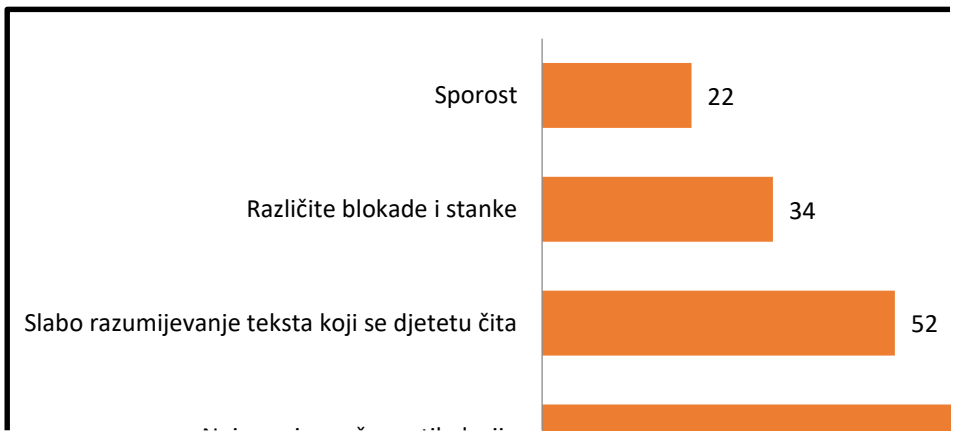
Grafikon 2. Osposobljenost za uočavanje različitih poteškoća u govorno-jezičnom razvoju
Figure 2. Ability to identify various difficuilties in speech and language development

Proveden je T-test kako bi se vidjele razlike s obzirom na stupanj obrazovanja, no nema statistički značajne razlike (t=1,72; p>0,05), kao niti prema godinama radnoga iskustva (t=0,41; p>0,05), niti prema sredini rada (t=1,03; p>0,05). Prema pitanjima samostalnoga (mean=3,65; mode=4,0; SD=1,2) i organiziranoga (mean=3,20; mode=3,0; SD=1,37) stručnoga usavršavanja vidljivo je da se sudionici statistički značajno više usavršavaju samostalno (Δ mean=0,45; cor.=0,52; t=3,97, p= 0). Ovi rezultati ukazuju da su organizirana usavršavanja po ovome pitanju slabija od realne i visoke potrebe za njima.
Hipoteza **H**1 ovime je potvrđena jer je iz rezultata vidljivo da edukacija na učilištima i sveučilištima nije dovoljna i ne priprema dovoljno odgojitelje za rad s djecom s poteškoćama govorno-jezičnog tipa. Iako se radi o samoprocjeni odgojitelja, vidljivo je da stupanj obrazovanja značajno utječe na sigurnost i osjećaj kompetencije ove vrste. Isto tako, znakovito je i da bi organiziranih edukacija u ovom području trebalo biti mnogo više jer su se i potrebe za njima povećale, a i interes odgojitelja je znatno veći. Trećim je dijelom upitnika ustanovljeno kojim skupinama, prema procjeni odgojitelja, najviše pripadaju djeca s teškoćama u govorno-jezičnom razvoju (Grafikon 1.) Ispitanici najviše uočavaju da se radi o djeci s usporenim govornim razvojem te nešto manje o djeci sa sporijim motoričkim razvojem i o djeci s kojom se kod kuće malo razgovara.



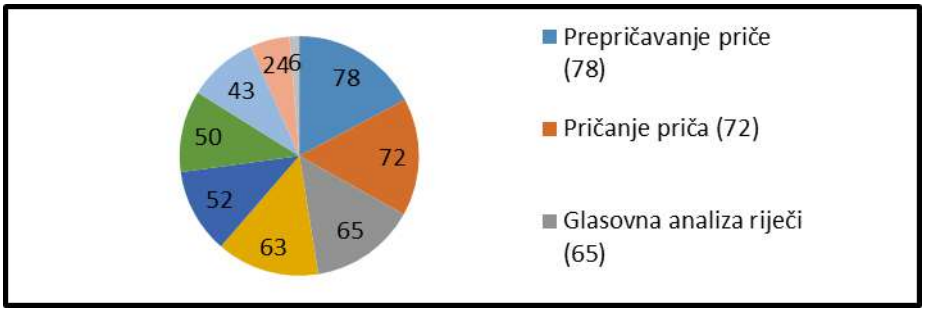
Grafikon 3. Skupine kojima pripadaju djeca s teškoćama u govorno-jezičnom razvoju
Figure 3. Gruops to which children with speech and language development

Usporeni govorno-jezični razvoj koji su u najvećoj mjeri identificirali odgojitelji ukazuje na veliki postotak djece koja bi u školskoj dobi mogla imati velike poteškoće u svladavanju tehnike čitanja, a samim time i pisanja. Uz to se nadovezuju i pokazatelji da se dječji motorički razvoj, a samim time i grafomotorika i nedostatak razgovora s odraslima u kućanstvu neposredno odražavaju na sve veći postotak djece s teškoćama u području govorenja i pisanja. Posljedica je to i stila života i vremena u kojem živimo, ali i ukazuje na potrebu da odgojitelji s djecom, s ovom vrstom poteškoća, rade svjesno ciljanom skupinom vježbi s namjerom da se preveniraju teškoće koje mogu dovesti do ozbiljnih problema u razvoju vještina čitanja i pisanja.
Ispitanici su izdvojili i s kojim su se nespecifičnim teškoćama ponajviše susretali u svojemu radu (Grafikon 4.) te kao najčešću izdvajaju nejasnu i površnu artikulaciju, nakon čega slijedi slabo razumijevanje teksta koji se djetetu čita. Različite blokade i stanke te sporost izdvajaju u dosta manjem broju slučajeva.



Grafikon 4. Nespecifične teškoće
Figure 4. Non-specific difficulties

Iz rezultata u Grafikonu 4. vidljivo je da odgojitelji uočavaju nespecifične teškoće i da u velikoj mjeri najlakše uočavaju nejasnu i površnu artikulaciju u djece. Zabrinjavajuće je i da se u velikom postotku među djecom s teškoćama javlja i teškoća u razumijevanju teksta, ali i druge poteškoće kao blokade, stanke i sporost. No, sve te pojave moguće je odgovarajućim i ciljanim vježbama ukloniti ili ublažiti. Pitanje je samo, kako odgojitelji reagiraju na te pojave, koje aktivnosti poduzimaju i znaju li na što ih, na koju teškoću kod djece treba usmjeriti. Poseban dio upitnika odnosio se na to što odgojitelji konkretno rade s djecom s govorno-jezičnim teškoćama, odnosno koje su aktivnosti najzastupljenije u njihovu radu. Sudionici su od ponuđenih aktivnosti trebali odabrati 2-3 koje najviše koriste. Rezultati pokazuju da odgojitelji najviše provode aktivnost prepričavanje priče (razumijevanje) (78 odabira), pričanje priča (72 odabira), glasovna analiza riječi (65 odabira) i pričanje po nizu slika (63 odabira). U nešto su nižem udjelu zastupljene i ostale aktivnosti: prepoznavanje rime (52), glasovna sinteza riječi (50), vježbanje veze glas-slovo (43). Najmanje su zastupljene aktivnosti razumijevanje funkcije čitanja (24) i razumijevanje pretvaranja govora u tekst (6) (Grafikon 5.).



Grafikon 5. Aktivnosti koje odgojitelji rade s djecom s govorno-jezičnim teškoćama
Figure 5. Activities that educators work with children with speech and language difficulties

Iz ovih rezultata uočavamo da odgojitelji u najvećoj mjeri rade na poticaju i razvoju predčitačkih vještina za razvoj razumijevanja teksta što je pohvalno i odgovara skupini djece koja imaju poteškoća s razumijevanjem. Razumijevanje ispričane priče jedna je od ključnih predčitačkih vještina za razvoj pismenosti jer neposredno utječe na usredotočenost na radnju, koncentraciju koja će u daljnjem govorno-jezičnom razvoju biti potrebna za čitanje i pisanje. Međutim, aktivnosti vezane uz glasovnu analizu riječi odgojitelji su stavili na treće mjesto što ukazuje da prepoznavanje glasova u riječi ili glasovna analiza nije dovoljno zastupljena u radu, a ona je jedna od najvažnijih aktivnosti za razvoj predvještina čitanja i pisanja. U najvećoj mjeri utječe na djecu s poteškoćama u artikulaciji i izgovoru glasova. Ova predvještina bi se u dječjim vrtićima trebala poticati i razvijati od najmlađe dobi do pred polazak u školu i to ne samo s djecom s poteškoćama. Uz ovu vještinu nadovezuje se i prepoznavanje rime koja u najmlađe djece razvija i potiče sluh i identifikaciju glasova što je nužno kasnije za glasovnu analizu. A neposredno utječe i na izgovor i artikulaciju glasova. Glasovna sinteza riječi obično je aktivnost rezervirana za neposrednu pripremu za školu i obično se ne provodi s mlađom djecom pa je i u rezultatima vidljivo da je odgojitelji ni ne provode često, što je realno. No, u rezultatima je zabrinjavajuće da odgojitelji najmanje rade aktivnosti razumijevanja funkcije čitanja i razumijevanja pretvaranja govora u tekst. Rezultati pokazuju i da je moguće da odgojitelji ne poznaju kako se nazivaju aktivnosti koje oni možda i provode. Razumijevanje funkcije čitanja odnosi se na upoznavanje s osnovnim funkcijama knjige, a to je naslovnica, listovi, smjer i tijek teksta, retci, praćenje teksta očima, značenje riječi i rečenice, značenje točke, upitnika i uskličnika. To su aktivnosti koje se rade s mlađom djecom. Rezultati PISA (2018) istraživanja s predškolskom djecom u RH pokazali su upravo u ovom području veliki nedostatak vještina i znanja djece. Iz ovoga možemo zaključiti da je uzrok tome nedovoljna edukacija odgojitelja u ovom području. Najmanji postotak aktivnosti koje odgojitelji provode ima razumijevanje pretvaranja govora u tekst što je još jedna od temeljnih predčitačih vještina, a može utjecati na djecu s poteškoćama u razumijevanju teksta. Odnosi se na shvaćanje djeteta da govor ima svoj pisani oblik, a ostvaruje se aktivnostima kojima se dijete uči da pisana obavijest ima značenje, da natpisi imaju smisao i da sve što se govori ima svoj trag u pisanom obliku. Ova vještina se razvija upravo razgovorom s odraslima, a manjak ovih aktivnosti može utjecati na skupinu djece s kojom se malo ili nikako ne razgovara. Iz odgovora na ovu grupu pitanja uočava se da odgojitelji u jednoj mjeri odabiru dobre aktivnosti kojima se potiče jedan

dio predčitačkih vještina, ali drugi dio ostaje zanemaren, a može utjecati na skupinu djece koja pokazuju teškoće s artikulacijom ili razumijevanjem teksta.
Na pitanje otvorenoga tipa: *Što radite kada prepoznate da dijete odstupa od redovnog govorno-jezičnog razvoja?,* gotovo svi odgojitelji i odgojiteljice odgovaraju da u tome slučaju uključuju stručne suradnike (najviše logopeda), na način da se posavjetuju što bi trebali poduzeti u daljnjem radu s djetetom, da dijete izravno pošalju na vježbe s logopedom ili pak da dijete posjećuje logopeda, ali poseban sadržaj s njime rade i u vrtiću; nešto ih manje ističe da upoznaju roditelje s „problemom" koji su uočili te ih upućuju na to što bi oni trebali raditi i na koji način mogu pomoći djetetu; a najmanji broj odgojitelja odgovorio je da svakodnevno uključuje sadržaje za razvoj govora, da individualno radi s djetetom, odnosno individualiziraju program i samostalno ga (uz pomoć uputa stručnjaka) provode, nekolicina odgojitelja ističe da se u tome slučaju pokušaju i sami educirati, da vode svoje bilješke kako bi mogli donijeti dobar zaključak i pronaći rješenje kako bi u što većoj mjeri pomogli djetetu, a neki pak samo savjetuju odlazak logopedu, ali ne ističu da nešto posebno poduzimaju (Tablica 1.).

Tablica 1. Postupci odgojitelja kod odstupanja od redovnog govorno-jezičnog razvoja
Table 1. Educators' actions in deviation from regular speech and language development

Što radite kada prepoznate da dijete odstupa od redovnog govorno-jezičnog razvoja?		
Najzastupljenije	**Srednje zastupljeno**	**Najmanje zastupljeno**
- uključivanje stručnih suradnika - uključivanje logopeda - posebni sadržaji	- upoznavanje roditelja s problemom - upućivanje roditelja	- svakodnevno uključivanje sadržaja za razvoj govora - individualni rad - individualiziranje programa - vođenje bilješki

Svakodnevno uključivanje aktivnosti i sadržaja za razvoj govora koristi najmanje odgojitelja, a ono je najvažnije za prevenciju poteškoća u govorno-jezičnom razvoju. Hipoteza H2 time je djelomično potvrđena jer smo prema rezultatima istraživanja dobili da odgojitelji samo djelomično provode odgovarajuće aktivnosti za prevenciju govorno-jezičnih poteškoća. Dio aktivnosti koje bi trebali povećati odnosi se na poticanje predvještina čitanja i pisanja i to na razvoj funkcije čitanja i razumijevanje pretvaranja govora u tekst. Ove aktivnosti bi se trebale provoditi u fazi izranjajuće pismenosti. Pohvalno je da odgojitelji spremno uključuju stručne suradnike u rad s djecom i što nastoje na sve načine ostvariti dodatnu edukaciju i samoedukaciju.

ZAKLJUČAK

Ovladavanje materinskim jezikom u predškolskoj dobi složeni je proces i za dijete nije nimalo jednostavno. U tom osjetljivom razdoblju stječu se osnove pismenosti koje će odrediti način i tempo usvajanja ostalih vještina vezanih za čitanje i pisanje. U ranom razvoju jezika djeca u posljednje vrijeme sve češće pokazuju različite specifične (disgrafične i disleksične) i nespecifične teškoće. Nespecifične teškoće u govoru i jeziku može uzrokovati kognitivno zaostajanje, oštećenje vida ili sluha ili opći nedovoljni razvoj jezika i govora. Nedovoljni razvoj jezika i govora odražava se na razvoj pismenosti u djeteta. Zato je potrebno prevenirati ili bar ublažiti posljedice

usporenog razvoja ili nespecifičnih poteškoća tijekom govorno-jezičnog razvoja. Ako se djeluje na primarni uzrok, teškoće u govorno-jezičnom razvoju mogu se smanjiti ili čak i nestati. Zato je posao odgojitelja u dječjim vrtićima izuzetno bitan jer je potrebno uočiti rizičnu skupinu djece i razlikovati poteškoće koje su prolazne, a moguće je na njih djelovati i prevenirati primjenjujući različite prikladne vježbe i aktivnosti. Prikladne vježbe kojima se može intervenirati ili pomoći djetetu s nespecifičnim poteškoćama najčešće su predvježbe čitanja i pisanja. One uključuju različite aktivnosti ne samo za djecu s teškoćama, nego i za djecu urednog govornog razvoja. Istraživanje u ovom radu poduzeto je kako bismo odredili koje vrste nespecifičnih govorno-jezičnih teškoća uočavaju odgojitelji u predškolske djece danas. Željeli smo ustanoviti načine na koje ispitani odgojitelji trenutno preveniraju ili pokušavaju djelovati na govorno-jezične teškoće u dječjim vrtićima. Rezultati su pokazali da odgojitelji uočavaju poteškoće, ali ne poduzimaju sve raspoložive mjere jer uglavnom nisu dovoljno educirani i ne vide sve mogućnosti kojima mogu određenoj djeci pomoći odgovarajućim vježbama. Aktivnosti i vježbe koje potiču uredan govorno-jezični razvoj mogu se primijeniti ciljano i na djecu s nespecifičnim teškoćama. Istraživanje je pokazalo da su od svih teškoća koje su prepoznali odgojitelji najbrojnije one koje se odnose na poteškoće u govornom razvoju. A u toj skupini odgojitelji su uočili da djeca najviše poteškoća imaju u izgovoru i artikulaciji glasova. Od svih aktivnosti koje odgojitelji provode s ovom djecom prevladavaju prepričavanje i pričanje priča, što nije loše jer takve aktivnosti preveniraju teškoće koje se razvijaju vezane za nedovoljno razumijevanje pročitanog teksta. No, istraživanje pokazuje da odgojitelji najmanje poduzimaju aktivnosti i vježbe koje potiču razumijevanje funkcije čitanja i razumijevanje pretvaranja govora u tekst koje bi se trebale provoditi u razdoblju izranjajuće pismenosti. To bi svakako dobro utjecalo na skupinu djece s nespecifičnim teškoćama i to one s kojima se malo razgovara. Smetnje i karakteristične poteškoće u čitanju i pisanju uglavnom se mogu prevenirati odgovarajućim vježbama kojima se potiče razvoj predvještina čitanja i pisanja već u razdoblju rane i izranjajuće pismenosti. U tome je ključno da odgojitelj bude dovoljno educiran o načinu provedbe i vrstama vježbi kojima se takve poteškoće mogu smanjiti ili čak i spriječiti njihov nastanak. I ovo je istraživanje samo jedno u nizu kojim želimo osvijestiti potrebu provođenja ciljanih i svrsishodnih predvježbi čitanja i pisanja, a ujedno je i način kojim djeci s nespecifičnim teškoćama želimo pomoći.

LITERATURA

1. Archibald, L. M. D. (2006). Short-term and Working Memory in Children with Specific Language Impairment. *Communication Sciences and Disorders Publications, 41*(6), 675-93. DOI: 10.1080/13682820500442602
2. Balcetis, E. (2016). Approach and avoidance as organizing structures for motivated distance perception. *Emotion Review, 8*(2), 115-128. DOI: 10.1177/1754073915586225
3. Blaži, D. (2015). Ima li potrebe za logopedskom dijagnostikom prije treće godine. U M. Milošević (Ur.), U Zbornik radova: „Govorno – jezični poremećaji razvojnog doba“. Beograd: Udruženje logopeda Srbije.
4. Blos, P. (1966). *On Adolescence, a Psychoanalytic Interpretation*. New York: Free Press.

5. Boudreau, D. M. & Hedberg, N. L. (1999). A Comparasion of Early Literacy Skills in Children With Specific Language Impairment and Their Tipically Developing Peers. *American Journal of Speech – Language Pathology*, *8*(3), 249-260.
6. Casalini, C. et al. (2007). Non-word repetition in children with specific language impairment: A defict in psihological working memory or in long-term verbalknowledge? *Cortex*, *43*(6), 769-776.
7. Catts, H. W., Fey, M., Tombin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *45*(6), 1142-1157. DOI: 10.1044/1092-4388(2002/093)
8. Correa-Torres, S. M. (2008). The nature of social experiences of elementary students with deaf blindness educated in inclusive classrooms. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *1002*(5), 272-283.
9. Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću: psihološki temelji učenja čitanja i pisanja. Priručnik za učitelje.* Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
10. Čudina-Obradović, M. (1999). Utjecaj obitelji na kognitivno funkcioniranje i razvoj čitanja. *Revija za sociologiju*, *30*(3-4), 195-210.
11. Dickinson, D. M., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocaburaly, Phonological Sensitivity and Print Konwledge Among Preschool – Aged Children. *Journal of Educitonal Psychology*, *95*(3), 465-481.
12. Dobrotić, I., Matković, T. i Menger V. (2018). *Analiza pristupačnosti, kvalitete, kapaciteta i financiranja sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku.
13. Galović, D. (2018). *Usporeni razvoj govora kod djece predškolske dobi*. (Završni rad). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
14. Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti?. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 17*(1), 7-27.
15. Habbler, K. & Spiker, D. (2016). Supporting Young Children with Disabilities. *The Future of Children*, *26*(2), 185-205.
16. Hanline, M. F. (1993). The inclusion of preschool ers with profound disabilities: An analysis of chil dren's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *18*, 28-35.
17. Hanline, M. F. & Correa-Torres, S. M. (2012). Experiences of Preschoolers with Severe Disabilities in an Inclusive Early Education Setting: A Qualitative Study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *47*(1), 109-121.
18. Ivšaca Pavliša, J. (2009). *Predvještine čitanja u djece s rizikom za teškoće učenja* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
19. Jelaska, Z. (ur.). (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
20. Kelić, M. (2015). *Ovladavanje čitanjem*. Priručnik za logopede, učitelje i roditelje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
21. Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M., & Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske dobi. U J. Kuvač Kraljević (Ur.) Vodič za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama. Zagreb: ACT PRINTLAB.
22. Knežević, A. (2014). *Poticanje vizualno-motoričke integracije djece predškolske dobi.* Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

23. Kuvač Kraljević, J. & Lenček, M. (2012). Frazeologija dječjeg jezika: psiholingvistički pristup. *Logopedija, 3*(1), 26-30.
24. Lazarević, E., Stevanović, J., & Lalić-Vučetić, N. (2016). O nekim aspektima pripreme dece predškolskog uzrasta za opismenjavanje: razvoj grafomotorike. U Zbornik radova Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – izazovi i dileme (str. 87-102). Jagodina: Fakulteta pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
25. Lenček, M., Blaži, D., & Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: Osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra ladertina, 2*(2), 107-119.
26. Lenček, M., & Užarević, M. (2016). Rana pismenost- vrijednost procjene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 52*(2), 42-59.
27. Lilek, J. (2014). *Poremećaj slušne pažnje i vidne percepcije djevojčice s cerebralnim oštećenjem* (Diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
28. Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, L. A. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Development Psyhology, 34*(5), 596-613.
29. Moriña, A. (2017). Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 3-17.
30. Peretić, M., Padovan, N., & Kologranić Belić, L. (2015). *Rana pismenost*. U J. Kuvač Kraljević (Ur.), Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama (str. 52-63). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
31. National Joint Committee on Learning Disabilities (2007). *Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. A Report fromthe National Joint Committee on Learning Disabilitie*. Sage Publications, Inc.
32. Posokhova, I. (2001). *Dislalija. Upute za sustavnu terapiju. Logopedski priručnik*. Lekenik: Ostvarenje.
33. SZO (2012). *Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema*. Drugo izdanje. Zagreb: Medicinska naklada
34. Ščapec, K. & Kuvač-Kraljević J. (2013). Rana pismenost kod djece s posebnim jezičnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49*(1), 120-134.
35. Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece, jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju. *Govor: časopis za fonetiku, 26*(2), 119-149.
36. Škarić, I. (1987.) *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.
37. Umičević, U. & Ljubić, M. (2015): Prevalenca govorno-jezičnih poremećaja djece predškolske dobi. U M. Milošević (Ur.), Zbornik radova „Govorno-jezični poremećaji razvojnog doba“. Beograd: Udruženje logopeda Srbije.
38. Velički, V. (2009). Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba u suvremenom dječjem vrtiću. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, 10*, 80-91.
39. Vuković, M. (2015). Diferencijalne karakteristike jezičnih poremećaja kod djece. U M. Milošević (Ur.), Zbornik radova: „Govorno-jezični poremećaji razvojnog doba“. Beograd: Udruženje logopeda Srbije.
40. Zartesky, E., Kuvac Kraljević, J., Corec, C., & Lenček, M. (2009). Literacy predictors and early reading and spelling skills as a factor of orthography: Cross-linguistic evidence. *Written language & literacy, 12*(1), 52-81.

VERBOTONALNI PRISTUP POTICANJA PREDMATEMATIČKIH I MATEMATIČKIH VJEŠTINA TE RAZUMIJEVANJA PROSTORNO-VREMENSKIH ODNOSA KOD DJECE S OŠTEĆENJEM SLUHA I /ILI GOVORA

VERBOTONAL APPROACH TO INCREASING PRE-MATHEMATICAL AND MATHEMATICAL SKILLS AND UNDERSTANDING SPATIAL-TIME RELATIONSHIPS IN CHILDREN WITH DISABILITY AND/OR SPEECH IMPAIRMENTS

Koraljka BAKOTA, Katarina PAVIČIĆ DOKOZA
Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Verbotonalni sustav već šezdeset godina razvija metode i rehabilitacijske postupke koji se odnose na razumijevanje matematičkih operacija i prostorno-vremenskih odnosa kod djece oštećena sluha i/ili govora. U predškolskoj verbotonalnoj rehabilitaciji slušanja i govora provode se aktivnosti za poticanje predmatematičkih sposobnosti koje podrazumijevaju razvrstavanje podataka i predmeta, uspoređivanje i ujednačavanje predmeta i skupova, nizanje predmeta i održavanje zadanog redoslijeda, slijeđenje niza uputa od više koraka, orijentiranje i organizaciju u prostoru, vizualizaciju, vizualno grupiranje predmeta, prepoznavanje obrazaca, procjenjivanje te deduktivno i induktivno mišljenje. Terapijski program je strukturiran da se većina aktivnosti provodi koristeći elemente fonetskih ritmova. U predškolskoj dobi se grupna i individualna rehabilitacija isprepliću sa stimulacijama pokretom i glazbenim stimulacijama iako se posebno fonetski ritmovi koriste i zasebno u usvajanje prostorno – vremenskih i količinskih odnosa. U školskoj dobi nastavlja se isti verbotonalni model koji u skladu s kurikulom razvija razumijevanje ili imenovanje matematičkih pojmova, operacija ili koncepata, te rehabilitacijskim postupcima radi na pretvaranju pismeno zadanih problema u matematičke simbole, „perceptualne“ vještine, vještine „pažnje“ i „matematičke“ vještine (npr. praćenje slijeda matematičkih koraka, brojenje objekata i učenje tablice množenja). U svim postupcima naglasak je uvijek na multisenzoričnom pristupu. Kako to izgleda u praksi prikazat ćemo u filmu koji će prikazati verbotonalnu kompleksnu rehabilitaciju u Dječjem vrtiću i Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG s posebnim naglaskom na poticanja predmatematičkih i matematičkih vještina te razumijevanja prostorno-vremenskih odnosa kod djece oštećena sluha i/ili govora.

Ključne riječi: verbotonalna metoda, poticanja predmatematičkih i matematičkih vještina, fonetski ritmovi

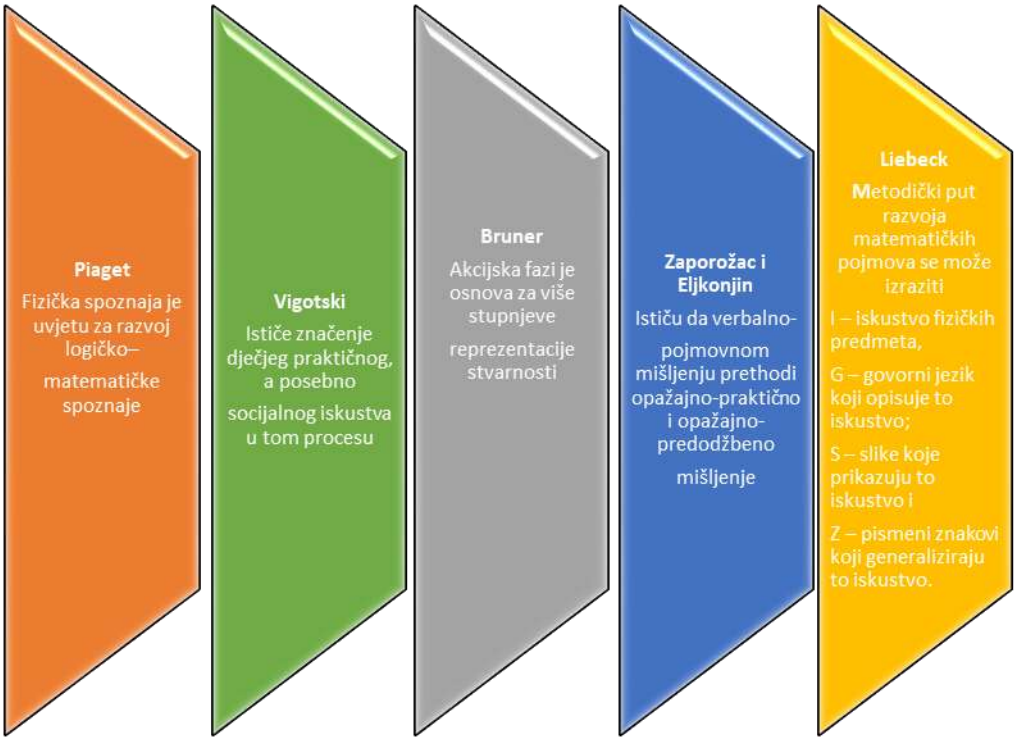
ABSTRACT
For over sixty years, the verbotonal system has been developing methods and rehabilitation procedures for understanding the mathematical operations and spatiotemporal relationships of hearing and/or speech impaired children. In preschool verbotonal listening and speech rehabilitation, activities are carried out to stimulate pre-mathematical abilities, which include sorting data and objects, comparing and harmonizing objects and sets, sequencing objects and

maintaining a given sequence, following a series of multi-step instructions, orientation and organizing in space, visualization, visual grouping of objects, pattern recognition, assessment, and deductive and inductive thinking. The therapy program is structured in such a way that most activities are performed using elements of phonetic rhythms. In preschool, group and individual rehabilitation is intertwined with movement stimuli and musical stimuli, although phonetic rhythms are used separately and in the acquisition of spatio-temporal and quantitative relationships. In the school age, the same verbotonal model continues to develop, in accordance with the curriculum, the understanding or naming of mathematical concepts, operations or concepts, and the rehabilitation procedures to transform written problems into mathematical symbols, "perceptual" skills, "attention" and "mathematical" skills (e.g., following a sequence of mathematical steps, counting objects, and learning multiplication tables). In all procedures, the emphasis is always on the multisensory approach. What this will look like in practice will be shown in a film that will present the complex verbotonal rehabilitation at the Kindergarten and Primary School of the SUVAG Polyclinic with a special emphasis on stimulating pre-mathematical and mathematical skills and understanding of the space-time relationships in hearing and/or speech impaired children.

Key words: verbotonal method, stimulation of pre-mathematical and mathematical skills, phonetic rhythms

UVOD

Verbotonalna metoda proizašla je iz kohabitacije znanstvenih grana kao što su medicina (neurologija, otorinolaringologija), logopedija, fonetika, elektroakustika, te na znanstvenim osnovama kreirala jedinstveni model individualne i grupne rehabilitacije slušanja i govora. U Poliklinici SUVAG, u Dječjem vrtiću i Osnovnoj školi, odgojno-obrazovni i rehabilitacijski postupci odvijaju se u suglasju s verbotonalnom metodom, čiji je začetnik i osnivač akademik prof. dr. Petar Guberina. Svi postupci koje verbotonalna metoda objedinjuje, proizlaze s polazišne točke da jezik nastaje iz govornog jezika i da je govor društveni događaj (Guberina, 2010). Postupci verbotonalne metode slijede model jezičnog razvoja djece urednog govorno-jezičnog statusa. Verbotonalni rehabilitator i učitelj koji radi u skupini ili razredu provodi redovni program, ali ga modificira tako da učenik istovremeno razvija govorno-jezične vrednote sljedeći odgojno-obrazovne ishode redovnog programa. Matematička kompetencija jedna je od temeljnih cjeloživotnih kompetencija, te je razvoj matematičkog mišljenja važan za razumijevanja svijeta i okoline kao i za uspješno socijalno funkcioniranje. Učenje u ranoj, predškolskoj dobi djeteta razvija se kroz neposredan kontakt s okolinom. U multisenzoričkom, interaktivnom poimanju samog sebe i neposrednog okruženja, dijete promatranjem odnosa, ulazi u svijet modela. Matematičke, apstraktne odnose unutar modela, dijete razumije tek kada nauči pratiti odnose među konkretima. Logičko-matematičke spoznaje povezane su sa shvaćanjem međuodnosa svih aktera u sustavu prostora i vremena. Marendić (2009) u svom radu izlaže genezu razumijevanja razvoja matematičkih spoznaja kod djece.



Slika 1. Geneza razumijevanja razvoja matematičkih spoznaja kod djece
Figure 1. Genesis of understanding the development of mathematical Knowledge in Children

Marendić zaključuje da je zajedničko za sve autore/psihologe spoznaja da se razumijevanje matematičkih pojmova prvenstveno povezuje s razumijevanjem neposredne okoline (Marendić, 2009).

RAZVOJ MATEMATIČKIH VJEŠTINA KOD DJECE S GOVORNO - JEZIČNIM TEŠKOĆAMA I /ILI OŠTEĆENJEM SLUHA

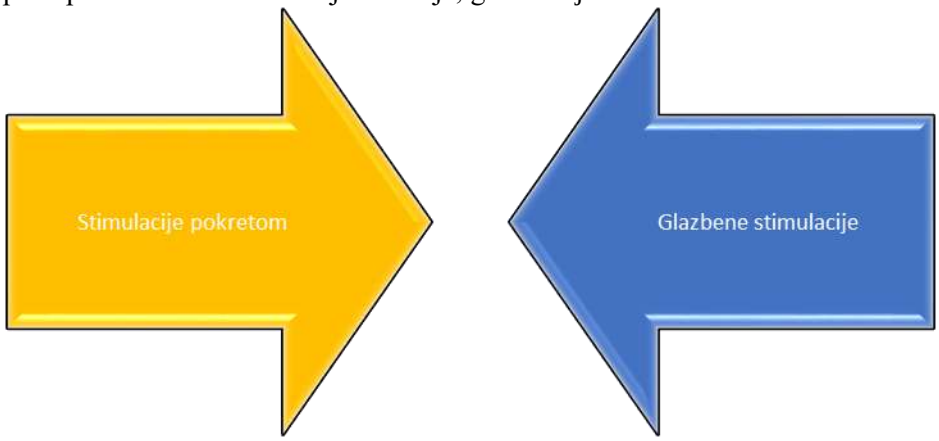
Djeca predškolske dobi s govorno–jezičnim poremećajima ili oštećenjem sluha najčešće nemaju razvijene predmatematičke vještine očekivane za dob. To se najranije očituje kroz nerazumijevanje prostorno-vremenskih odnosa koji su temelj za kasnije razvijanje matematičkih vještina. Verbotonalni pristup omogućava da dijete osjeti i razumije odnose, primjenjujući zvuk i pokret te uključujući ostala osjetila. Razvojem razumijevanja matematičkih pojmova kroz osobno iskustvo te praćenje konkretnih stvari, bića ili pojava razvija i govorno – jezične sposobnosti. Iako u procesu učenja težimo multisenzoričkom pristupu, u verbotonalnom razredu svaka aktivnost započinje slušanjem. Tijekom rane rehabilitacije, ali i kasnije, najveća pozornost posvećuje se stimuliranju i razvijanju slušnih sposobnosti, kao osnovnoj pretpostavci uspješnog razvoja govora. Govor se uči slušanjem. Slušanjem se razvijaju elemente komunikacijskog lanca. Verbotonalni rehabilitatori (Bakota, Obad, & Košćec, 2010) tijekom rehabilitacije, individualne i grupne, prolaze kroz sve faze slušanja i sukladno djetetovoj dobi i mogućnostima, kreiraju i provode vježbe, zadatke, poticaje i sl. Kada

se radi o vježbama slušanja onda se vježba usmjerava na detekciju zvuka, identifikaciju, diskriminaciju i razumijevanje. Igre slušanja uključuju slušanje ugodnih zvukova iz prirode (cvrkut ptica, šum mora…), neugodnih zvukova iz prirode (grmljavina, graktanje vrana..), zvukove iz okruženja (koračanje po ulici, brujanje motora…), ljudski glas (muški duboki glas, ženski glas, dječji glas, pjevanje...) (Bakota, Obad, & Košćec 2010). Slušanjem se osvještava ritmička forma koja predstavlja zvučni matematički model. Ponavljanjem ritmičkih obrazaca, djeca se spontano koriste jednostavnim i složenim matematičkim obrascima. U glazbi se matematika doživljava nesvjesno (Harrer, 2012). Uz slušanje, djeca uče kroz pokret. Stimuliranjem vestibularnog osjetila i motoričkog sustava u cjelini potiče se razvijanje osjećaja za prostor i vrijeme te dijete razvija osjećaj za svoje tijelo koje je u međuodnosu sa stvarima, oblicima, količinama. Kroz ritam kretanja razvija se osjećaj za vrijeme i prostor.

Fonetski ritmovi su verbotonalni postupci koji se dijele na stimulacije pokretom i glazbene stimulacije. Kroz usmjerene terapijske postupke koji su dio fonetskih ritmova uspostavlja se vezu između kretanja i procesa učenja.

U znanstveno – stručnoj literaturi brojni su radovi koji dokazuju značajan utjecaj povezanosti pokreta i razvoja kognitivnih sposobnosti. Radovi se odnose na povezanost pokreta i vidnog sustava (Shulman et al.,1997), pokreta i jezičnog sustava (Kim, Ugirbil, & Strick, 1994), pokreta i pamćenja (Desmond, Gabrielli, Wagner, Ginier, & Glover, 1997), pokreta i učenja (Baureis & Wagenmann, 2015) te pokreta i pažnje (Courchesne & Allen, 1997). Uzeto u cjelini, a čvrsto je dokazna snažnu veza između motoričkih i kognitivnih procesa (Jensen, 2005).

Akademik prof. Petar Guberina je sredinom prošlog stoljeća došao do iste spoznaje kao i brojni autori koji o istom pišu kasnije, devedesetih godina dvadesetog stoljeća te je razvio posebne verbotonalne postupke, fonetske ritmove koji su rehabilitacijski postupci i koriste se u razvoju slušanja, govora i jezika.



Slika 2. Fonetski ritmovi
Figure 2. Phonetic Rhythms

Verbotonalni postupci šire sposobnosti djeteta polazeći od sada - ja - ovdje prema socijalno-kulturološkim dimenzijama. U početnim fazama rehabilitacije, dijete osvještava dijelove tijela, prostor u svojoj neposrednoj blizini i prirodni vremenski ciklus svog kretanja. U školskim uvjetima matematičke vještine, osim o samom

nastavnom predmetu, razvijaju spoznaje o širem društvenom i prirodnom kontekstu. Primjena fonetskih ritmova u rehabilitaciji slušanja i govora djeluje na sklad u senzo-psihomotornom razvoju djeteta, koji je uvjet za dobar razvoj slušanja, govora i jezika, ali i razvijanje kognitivnih funkcija između ostalog i razvijanje predmatematičkih i matematičkih vještina. Stimulacije pokretom i glazbene stimulacije koje uvijek kreću od slušanja kroz ritam i ritmičko kretanje tijela i glasa u prostoru, kreću i od izvorne stvarnosti. Sve praktično-manipulativne aktivnosti provode se od slušanja preko pokreta do govorno-jezične reprezentacije odrađenog zadatka od strane djeteta. Verbotonalni rehabilitatori koji provode grupnu rehabilitaciju zajedno s fonetskim ritmičarima provode terapiju kroz igru preko kojih osvješćuju i uvježbavaju odnose u prostoru kao što su npr. ispod – iznad, gore – dolje, unutra – vani, lijevo-desno, naprijed – nazad… Krećući se u prostoru određenom dinamikom, djeca šire spoznaju o sebi i okolini. Verbotonalni rehabilitator i/ili fonetski ritmičar unutar terapijske i /ili odgojno-obrazovne igre stvara kompoziciju od niza elemenata što uključuje neprekidno prosuđivanje količine, intuitivno, bez posebno određenih pravila dolazi se do razumijevanja pojmova veće / manje; više / niže, veće – manje, lako – teško, tvrd – mekan, topao – hladan, brojenje, prebrojavanje, povezivanje broja i količine. Ostale verbotonalne rehabilitacijske vježbe u grupi odnose se na razvrstavanja i uspoređivanje predmeta, uočavanja obilježja skupova, prepoznavanja uzorka, nastavljanja niza, praćenja niza, snalaženja i organiziranja u prostoru, procjenjivanja veličine, količine, broja. Vježbe se provode na način da su zadatci usmjereni na iskustveno učenje. Potvrdu da se verbotonalna metoda razvija u smjeru suvremenih znanstvenih teorija nalazimo i u radovima Brunera (2000) koji je prije dvadesetak godina istaknuo da je predodžba objekta u mislima neodvojiva od akcije djeteta u odnosu na taj objekt. Govor olakšava razumijevanje pojmova, odnosno razumijevanje i usvajanje novih pojmova zahtijeva svoj verbalni oslonac (Bruner, 2000). Svi rehabilitacijski procesi koji se provode u grupi kako u vrtiću, tako i u školi naglašavaju socijalne uvjete koji potiču spontanu komunikaciju.

ZAKLJUČAK

Verbotonalni rehabilitator i učitelj tijekom razvijanja i upoznavana djece i učenika s matematičkim vještinama, pruža djetetu okvir u kojem može zaobići kruta pravila i strukture te osvješćuje postojanje kako matematičkih zakonitosti, tako i nepredvidivih mogućosti koji potiču kreativno rješavanje matematičkih problema. Verbotonalni rehabilitatori i učitelji potiču dijete da kroz igru, radoznalost i prilagodljivost tijekom procesa učenja razvijaju i društveno-komunikacijske, odnosno socijalne vještine.

LITERATURA

1. Bakota, K., Obad, D., & Košćec, G. (2010). Ispitivanje učinka glazbe na ponašanje i kreativnost učenika s teškoćama u razvoju. U Peti hrvatski simpozij „Medicina i glazba“ s međunarodnim sudjelovanjem. Zagreb: Klinička bolnica Zagreb.
2. Baureis, H, & Wagenmann,C. (2015). *Djeca bolje uče uz kineziologiju*. Split: Harfa.
3. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
4. Courchesne, E., & Allen, G. (1997). Prediction and preparation, fundamental functions of the cerebellum. *Learning & Memory, 4*(1), 1-35. DOI: 10.1101/lm.4.1.1

5. Desmond, J. E., Gabrieli, J. D. E., Wagner, A. D., Ginier, B. L., & Glover, G. H. (1997). Lobular Patterns of Cerebellar Activation in Verbal Working-Memory and Finger-Tapping Tasks as Revealed by Functional MRI. *The Journal of Neuroscience*, *17*(24), 9675-9685. DOI: 10.1523/jneurosci.17-24-09675.1997
6. Guberina, P. (2010). *Govor i čovjek: verbotonalni sistem*. Zagreb: Poliklinika SUVAG, ArTresor naklada.
7. Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
8. Kim, S., Ugurbil, K., & Strick, P. (1994). Activation of a cerebellar output nucleus during cognitive processing. *Science*, *265*(5174), 949-951. DOI:10.1126/SCIENCE. 8052851
9. Marendić, Z. (2009). Teorijski okvir razvoja matematičkih pojmova u dječjem vrtiću. *Metodika*, *10*(18), 129-141.
10. Shulman, G. L., Corbetta, M., Buckner, R. L., Fiez, J. A., Miezin, F. M., Raichle, M. E., & Petersen, S. E. (1997). Common Blood Flow Changes across Visual Tasks: I. Increases in Subcortical Structures and Cerebellum but Not in Nonvisual Cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *9*(5), 624-647. DOI: 10.1162/JOCN.1997.9.5.624

PRIMJENA ASISTIVNIH TEHNOLOGIJA U RAZLIČITIM ASPEKTIMA FUNKCIONISANJA UČENIKA SA OŠTEĆENJEM VIDA

APPLICATION OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN VARIOUS ASPECT OF THE FUNCTIONING OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Ivana ZEČEVIĆ
Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Medicinski fakultet, Foča, Bosna i Hercegovina

Pregledni rad

APSTRAKT
Razvoj tehnologija doveo je do značajnih pozitivnih transformacija u mnogim aspektima života osoba sa invaliditetom. Asistivne tehnologije (AT) često se definišu kao bilo koji proizvod, instrument ili oprema prilagođena ili posebno dizajnirana za poboljšavanje funkcionisanja osoba sa invaliditetom. U sredstva AT koja koriste slijepi učenici ubrajaju se softverski paketi, sintetizatori govora, Brajev red, Brajev štampač, ultrazvučni bjeli štap, dok AT za slabovide učenike obuhvata različite vrste lupa i teleskopske sisteme. Adekvatno odabrana i korišćena AT učenicima sa oštećenjem vida omogućava brži i kvalitetniji pristup informacijama, lakši proces učenja, bolja akademska postignuća, kao i poboljšanje njihovih funkcionalnih sposobnosti. AT kod učenika sa oštećenjem vida doprinosi i nezavisnom kretanju, efikasnijoj interakciji sa okolinom, učešću u svakodnevnim životnim aktivnostima, kao i boljoj socijalnoj integraciji što unapređuje kvalitet života. Široku primjenu AT ograničavaju visoke cjene, nedostatak motivacije i znanja korisnika, nedostatak edukacije nastavnika, kao i nedovoljno informacija o prednostima korišćenja. Zaključuje sa da AT imaju višestruk značaj u brojnim segmentima funkcionisanja učenika sa oštećenjem vida, zbog čega se smatra da je neophodna edukacija nastavnika, stručnih saradnika, kao i roditelja kako bi AT dala pozitivne rezultate.

Ključne riječi: asistivne tehnologije, učenici sa oštećenjem vida, obrazovni proces, kretanje, svakodnevne životne aktivnosti

ABSTRACT
The development of technologies has led to significant positive transformations in many aspects of the lives of people with disabilities. Assistive technologies (ATs) are often defined as any product, instrument, or equipment adapted specifically designed to improve the functioning of persons with disabilities. AT tools used by blind students include software packages, speech synthesizers, Braille, Braille printer, ultrasonic white stick, while AT for the visually impaired includes various types of magnifiers and telescopic systems. Adequately selected and used AT for visually impaired students enables faster and better access to information, an easier learning process, better academic achievement, as well as improving their functional abilities. AT for visually impaired students also contributes to independent movement, more effective interaction with the environment, participation in daily life activities, and better social integration, which improves quality of life. The widespread use of AT is limited by high costs, lack of motivation and knowledge of users, lack of teacher education, and insufficient information on the benefits of using it. In conclusion, AT is of multiple importance in many segments of the functioning of

visually impaired students, which is why it is considered necessary to educate teachers, professional assistants, and parents in order for AT to produce positive results.

Key words: assistive technologies, students with visual impairment, educational process, movement, daily life activities

UVOD

Pregledom dostupne literature može se uvidjeti da, bez obzira na veliku ulogu asistivne tehnologije u životu osoba sa invaliditetom, postoji malo studija koje su se fokusirale na ovu problematiku. Uzimajući u obzir učenike sa oštećenjem vida, istraživanja su takođe oskudna. Zapaža se da je mali broj istraživača ispitivao i analizirao primjenu određenih asistivnih tehnologija u različitim aspektima funkcionisanja kod učenika sa oštećenjem vida. Uglavnom su zastupljena istraživanja u obrazovnom procesu učenika sa oštećenjem vida, gdje su procjenjivane kompetencije nastavnika i učenika za primjenu određenih asistivnih tehnologija. Nastavnici smatraju da ne posjeduju dovoljno znanja za adekvatno korišćenje određenih asistivnih tehnologija, što sveukupno utiče na manju zastupljenost AT u radu sa učenicima sa oštećenjem vida. Sa druge strane, smatra se da određene edukacije i kursevi mogu nadograditi znanja nastavnika koji se posmatraju kao važan fakor u cjelokupnom ovom procesu. Kod slijepih učenika u obrazovnom procesu od asistivnih tehnologija obično se navode čitači ekrana, sintentizator govora, Brajev red, kao i elektronske bilježnice čija će primjena i značaj biti detaljnije opsani. Kod slabovidih obično su u primjeni različite vrste lupa čiji je praktični i teorijski značaj svakako prepoznat. Pozitivni efekti primjene pomenutih asistivnih tehnologija u okviru nastavnog procesa manisfestuju se kroz lakši pristup informacijama, lakši proces učenja, kao i bolja akademska postignuća. U ovom radu biće predočena i određena sredstva asistivnih tehnologija koje imaju pozitivan doprinos u razvoju socijalne interakcije, kao i u okviru kretanja i nekih svakodnevnih aktivnosti učenika sa oštećenjem vida. Dakle, može se zaključiti da AT kod ove populacije ima potencijal da doprinese većoj nezavisnosti i produktivnosti kako u oblasti učenja, tako i u okviru kretanja, socijalne interakcije i određenih svakodnevnih životnih aktivnosti, što unapređuje njihov kvalitet života.
Cilj rada odnosi se na prikaz i analizu značaja primjene asistivnih tehnologija u različitim aspektima funkcionisanja učenika sa oštećenjem vida.

METOD RADA

Pretraga radova koji će biti prikazani u ovom radu je vršena preko internet baze KOBSON. Ključne riječi koje su se koristile u ovoj pretrazi su bile: assistive technology, people with visual impairments, social interaction, educational process, daily life activities, movement. Elektronske baze podataka koje su pretraživane su: Google scholar, Free Medical Journals, SAGE Pubishing, EBSCO Medline, EBSCO host, ScienceDirect.

DEFINISANJE I ASPEKTI PRIMJENE ASISTIVNIH TEHNOLOGIJA

Asistivne tehnologije (AT) su u literaturi definisane na različite načine. Herc i Džonson (Hersh, & Johnson, 2008; prema Erdem, 2017) definišu asistivne tehnologije kao opremu, uređaje, aparate, usluge, sisteme, procese i modifikacije koje su napravljene da ih osobe sa invaliditetom koriste za obezbeđivanje punog, aktivnog i lakog učešća u društvu. S druge strane Zima i Orav (Zima & O'Rav, 2010; prema Erdem, 2017) definišu ih kao opremu, alate i sisteme koji će omogućiti poboljšanje funkcija osoba sa invaliditetom. Prema Lancioni, Sigafos, Rejli i Sing (Lancioni, Sigafoos, O'Reilly, & Singh, 2013; prema Erdem, 2017) asistivne tehnologije su različiti uređaji čiji je cilj pomoći osobama sa invaliditetom da bolje funkcionišu u svakodnevnom životu i postignu viši kvalitet života (Hersh, & Johnson, 2008; Zima & O'Rav, 2010; Lancioni et. al, 2013; sve prema Erdem, 2017). Dakle, može se zaključiti da pomoćna tehnologija predstavlja interdisciplinarno polje znanja koje obuhvata proizvode, resurse, metodologije strategije, prakse i usluge koje imaju za cilj razvijanje funkcionalnosti osoba sa oštećenjem vida u pogledu autonomije, nezavisnosti, kvaliteta života i društvenog uključivanja (Alves, Monteiro, Rabello, Gasparetto, & Carvalho, 2009). Zajedničko u svim prethodno navedenim definicijama je koncept predmeta ili komada opreme koji omogućava osobama sa invaliditetom da uživaju potpunu inkluziju i integraciju u društvu (Hakobyan, Lumsden, O'Sullivan, & Bartlett, 2013). Uzimajući u obzir primjenu AT često se ističe kako su pozitivni efekti vidljivi u različitim oblastima funkcionisanja kod osoba sa posebnim obrazovnim potrebama: kretanju, oblačenju i ishrani, poboljšavanju komunikacije, učenju, bavljenju sportskim i rekreativnim aktivnostima i svakodnevnim životnim aktivnostima (Lazor, 2017).

ZNAČAJ ASISTIVNIH TEHNOLOGIJA

AT omogućavaju osobama sa invaliditetom visok stepen nezavisnosti i intenzivnije učešće u aktivnostima koje prožimaju sve aspekte života. Sredstva AT pružaju ostvarivanje veće samostalnosti u svakodnevnim aktivnostima, kretanju i učenju, efiksniju komunikaciju sa okolinom. Adekvatan izbor i stvaranje uslova za neprestalno korišćenje ovih sredstava u skladu sa predviđenom svrhom i namjenom ima posebno mjesto u procesu rehabilitacije i obrazovanja osoba sa ometenošću. Takođe, AT olakšavaju prevazilaženje ograničenja povezanih sa invaliditetom. Pristup AT povećava dostupnost informacija i pruža mogućnost proširivanja znanja. U savremenim uslovima života AT i različiti tehnološki uređaji postaju jedan od najvažnijih činilaca integracije osoba sa oštećenjem vida (Grbović & Vučinić, 2018). Za učenike sa oštećenjem vida tehnologija otvara vrata omogućavajući im da pokažu svoje znanje na način koji je bio nezamisliv u prošlosti. Različite pomoćne tehnologije mogu biti od koristi za osobe sa oštećenjem vida, a svaka od njih je dizajnirana s ciljem olakšavanja procesa učenja i svaka nudi podršku i pomoć na različite načine. AT omogućava osobama sa oštećenjem vida da na lakši način riješe probleme, kako u nastavi, tako i u vannastavnim aktivnostima ili svakodnevnom životu (Teskerđžić, Dizdarević, & Bratavčić, 2013). Pažljivo odabrana i dobro integrisana AT sredstva mogu snažno da utiču na učenike sa smetnjama u razvoju doprinoseći njihovoj samostalnosti u različitim aktivnostima, podižući nivo samopouzdanja, unapređujući

kvalitet života i omogućavajući socijalno uključivanje i ravnopravno učestvovanje (Lazor, 2017).
U daljem tekstu biće predočeni rezultati istraživanja koja su pažnju usmjerila na primjenu AT u obrazovnom procesu, kretanju, socijalnoj interakciji i svakodnevnim životnim aktivnostima kod učenika sa oštećenjem vida.

PRIMJENA I ZNAČAJ ASISTIVNIH TEHNOLOGIJA U OBRAZOVNOM PROCESU UČENIKA SA OŠTEĆENJEM VIDA

Rezultati studija (Alper & Raharinirina, 2006; Kelker, 1993; Mull & Sitlington, 2003; Okolo & Bouck, 2007; Weikle & Hadadian, 2003; sve prema Wong & Cohen, 2011) koje su imale za cilj ispitati uticaj primjene AT u obrazovnom procesu učenika sa oštećenjem vida, sugerišu na pozitivne doprinose AT u ovoj sferi. Često se navodi da je za mnoge učenike sa oštećenjem vida AT nužna za njihovo učenje, kao i njihov kognitivni, društveni i emocionalni razvoj. Značaj AT u obrazovnom kontekstu ogleda se kroz bolja akademska postignućima i pozitivan uticaj na psiho-socijalne činioce školskog uspjeha ovih učenika (Grbović & Vučinić, 2018). Takođe, smatra se da sredstva AT služe kao ključni alati koji omogućavaju da učenici sa oštećenjem vida aktivno i nezavisno učestvuju u obrazovnom procesu i komuniciraju sa svojim vršnjacima. Korišćenje AT pruža priliku za prilagođavanje sadržaja i aktivnosti nastavnih planova i programa koji su specifični za njihove potrebe u okruženju sa minimalnim ograničenjima (McKnight & Davies, 2012; prema Erdem, 2017). Ističe se da AT unapređuju vještine čitanja i pisanja kao komunikaciju sa svjetom na jednakoj osnovi, time poboljšavajući kvalitet života i olakšavajući proces učenja (Alves, Monteiro, Rabello, Gasparetto, & Carvalho, 2009). Stoga, nastavnici vjeruju da AT u školama mogu promovisati uključivanje učenika sa oštećenjem vida olakšavajući školske zadatke i društvene interakcija u školskom okruženju. Dakle može se konstantovati da se ciljevi implementacije AT u radu sa učenicima sa oštećenjem vida odnose se na: povećanje ili poboljšanje njihovih funkcionalnih mogućnosti, unapređenje obrazovnog procesa i povećanje nezavisnosti (Desch, 2013; IDEA 2004; Sadao & Robinson, 2010; sve prema Mulloy Gevarter, Hopkins, Sutherland, & Ramdoss, 2014). U sredstva AT koja doprinose unapređenju nastavnog procesa kod slijepih učenika obično se ubrajaju čitači ekrana, Brajev displej, sintentizator govora i elektornske bilježnice, dok se kod slabovidih učenika ističe zastupljenost različitih lupa.
Čitači ekrana predstavljaju softverske pakete koji omogućavaju opcije pretvaranja vizuelnih informacija sa ekrana u zvučne pomoću programa za govornu sintezu ili u taktilno-kinestetičke pomoću uređaja pod nazivom Brajev red (Grbović & Vučinić, 2018; Teskerđžić, Dizdarević, & Bratavčić, 2013). Takođe, posmatraju se i kao najvažniji domen AT kod učenika sa oštećenjem jer omogućavaju korišćenje većine aplikacija na računaru, prate aktivnosti korisnika na računaru i čitaju sadržaj ekrana (Pal, Pradhan, Shah, & Babu, 2011).
Brajev displej prevodi tekst iz računara na Brajevo pismo, tako što se riječi koje se vide na ekranu pretvaraju u pokretne šestotačke Brajevog pisma na kućištu Brajevog displeja. Slijepim učenicima omogućava pregledanje i čitanje informacija dinamičnim Brajevim pismom, te brzo kretanje kroz dokumente sa prirodnim pokretima ruku što

daje veću produktivnost (Teskerđžić, Dizdarević, & Bratavčić, 2013). Takođe, Brajev red olakšava rad na redigovanju tekstova, omogućava čitanje tekstova koji imaju složenu logičku strukturu, a nezamenljiv je prilikom učenja stranih jezika (Grbović & Vučinić, 2018). Ovi uređaji korisni su za slijepe učenike iz više razloga: učenik stalno putem Brajevog pisma čita sadržaj, što znači da nikada ne zaboravlja Brajevo pismo, korišćenje Brajevog redka ne ometa nikoga na nastavi jer Brajevi redci ne proizvode gotovo nikakvu buku (Jureško, 2017).

Računarski sistem koji se koristi za vještačku proizvodnju ljudskog govora naziva se govorni sintetizator. Sintetizator govora predstavlja integralni dio čitača ekrana. Konverzija teksta u govor se implementira u govornom sintetizatoru (Pal et al., 2011). Sintetizatori govora obezbeđuju brži i lakši pristup tekstu, što naročito dobija na značaju u slučaju potrebe čitanja obimnijih tekstova koji sadrže dosta informacija (Bazarov, 2010; prema Grbović & Vučinić, 2018).

Elektronske bilježnice su uređaji na koje slijepi učenik može zapisati svoje podatke, pročitati ih, učitati nove podatke ili povezati bilježnicu sa ličnim računarom. Istovremeno, bilježnice omogućavaju kreiranje dokumenata, čitanje teksta, bilježenje adresa i sastanaka (Jureško, 2017).

Abner i Lahm (Abner, & Lahm, 2002) su sproveli istraživanje sa ciljem da utvrde koja sredstva AT nastavnici najviše koriste u radu sa učenicima sa oštećenjem vida. Prema ocjeni nastavnika najzastupljeniji su programi za uvećanje ekrana, čitači ekrana, kao i Brajev redak. D'Andrea (2010) navodi da dosta učenika rado koristi čitač ekrana jer je pogodan za čitanje posebno dugih dokumenata. Na korisnost korišćenja čitača ekrana ukazuje i Senjam, Foster, Bakaran, Vašist i Gipta (Senjam, Foster, Bascaran, Vashist, & Gupta, 2019). Međutim, ističe se da su čitači ekrana nedostupni za mnoge učenike zbog visokih troškova (Bengisu, 2010). D'Andrea (2010) ističe da je Brailleva bilježnica često izdvojena kao poželjan alat za učenje zbog jednostavnosti i praktičnosti korištenja. Kamej-Hanan i Levson (Kamei-Hannan & Lawson, 2012) su ustanovili da su učenici pri korišćenju Brajeve bilježnice pokazali koncentraciju i motivisanost i istovremeno bolji kvalitet u pisanju, usled lakog ispravljanja grešaka.

PREGLED ISTRAŽIVANJA O NE/KOMPETENCIJAMA NASTAVNIKA I UČENIKA SA OŠTEĆENJEM VIDA ZA PRIMJENU AT

Nalazi pokazuju da upotreba AT u školi nije adekvatno osigurana za učenike sa oštećenjem vida. Postojeće prakse u školama ukazuju na nedoslednost u tome kako se AT isporučuje i inkorporira kao sredstvo za pristup informacijama, kao i alat koji dopunjuje nastavu i učenje. Utvrđeno je da većina nastavnika u školi nije dovoljno svjesna koristi AT (Smith, Kelley, Maushak, Griffin-Shirley, & Lan, 2009; Wong, & Cohen, 2011). Takođe, nalazi većeg broja studija (Jureško, 2017; Kapperman, Sticken, & Heinze, 2002; Silman, Yaratan, & Karanfiller, 2017; Zhou, Smith, Parker, & Griffin-Shirley, 2011; Wong & Chohen, 2011) otkrivaju ograničeno znanje među nastavnicima o AT što dovodi do nedosljednosti i neadekvatnosti u pružanju instrukcija. Slični nalazi su potkrijepljeni studijom Abner i Lahm (Abner & Lahm, 2002) pri čemu je nedostatak znanja naveden kao razlog neupotrebe sredstava AT. Autori su utvrdili da 51% anketiranih nastavnika nisu kompetentni da predaju o AT učenicima sa oštećenjem vida. Takođe, rezultati do kojih su došli Zoi, Parker, Smit i

Gifin-Širlej (Zhou, Parker, Smith, & Griffin-Shirley, 2011) potvrđuju deficite u kompetencijama za primjenu AT kod 74.3% nastavnika. Sa druge strane, Alves i sar. (Alves et al., 2009) su utvrdili da čak 84,2% nastavnika navodi da korištenje tehnologije poboljšava vještine čitanja i pisanja, dok 93,79% učitelja smatra da korištenje asistivnih tehnologija same materijale za učenje čini pristupačnijim i zanimljivijim učenicima sa oštećenjem vida. Učitelji koji ne koriste asistivne tehnologije u svom radu, njih 94% kao glavni razlog navodi nedostupnost tehnologija, neinformiranje samih učitelja i učenika, učenikovo nepoznavanje rada na kompjuteru, kao i vjerovanje da zbog prirode oštećenja učenici ni nisu u mogućnosti koristiti tehnologiju. Iako se trend poboljšao u poslednjih nekoliko godina, dokazi ostaju obeshrabrujući (Wong & Cohen, 2011). Na temelju svog istraživanja Edvards i Luis daju smjernice za razvoj programa edukacije profesionalaca na području AT (Edwards & Lewis, 1998; prema Jureško, 2017). Ističe se da bi svaki program trebao zadovoljiti: informacije o tipovima i funkciji AT koje koriste učenici sa oštećenjem vida, informacije o proizvodima koji se trenutno nude na tržištu, instrukcije kako učiti o novim uređajima koji dolaze i vještinama za upotrebu AT (Jureško, 2017). S druge strane navodi se da i sami učenici sa oštećenjem vida najčešće nemaju dovoljno informacija o prednostima koje pružaju savremena tehnološka sredstva, kao i da nemaju prilike za obuku ili nisu dovoljno motivisani za njihovu primjenu (Kelly, 2009; 2011; Saleem & Sajjad, 2016). Osim toga, smatraju da nastavnici ne vjeruju u njihove sposobnosti, kao i da ne ulažu dovoljno napora da im učine gradivo pristupačnim. Takođe, smatra se da je bitno naglasiti da primjena AT zahtijeva motivisanost i adekvatnu obučenost korisnika. Prema nekim podacima oko 30% uređaja osobe sa oštećenjem vida prestaju da koriste već nakon nekoliko mjeseci od nabavke (Strong et al., 2003; prema Grbović & Vučinić, 2018). Razlozi ove pojave su s jedne strane sami korisnici sa oštećenjem vida, a sa druge strane nedovoljna podrška iz okoline (Grbović & Vučinić, 2018). Upotrebu AT svakako prate izvjesne teškoće, zbog čega je motivisanost učenika značajan činilac njihove primjene. Budući da je motivisanost uglavnom povezana sa upotrebnom vrijednošću određenog sredstva (Jutai, Strong, & Russell-Minda, 2009; prema Wong & Cohen, 2011) značajno polje rada nastavnika predstavlja precizno utvrđivanje specifičnih zahtjeva učenika kako bi se odabralo sredstvo koje će omogućiti vršenje željene aktivnosti (Bell & Anderson, 2010; Radulov, 2011; prema Wong & Cohen, 2011). Pri tome, visoka cjena opreme za rezultat ima nezadovoljavajuću zastupljenost AT u obrazovanju ne samo slijepih i slabovidih, već i svih drugih učenika sa smetnjama u razvoju (Švecov & Rošina, 2010; prema Grbović & Vučinić, 2018). S druge strane ovi uređaji se obično testiraju na malim uzorcima ućenika sa oštećenjem vida i obično se efikasnost ocjenjuje samo na kvalitativan način (Cuturi, Aggius-Vella, Campus, Parmiggiani, & Gori, 2016).

Za proširenje znanja nastavnika smatra se da ključnu ulogu imaju kursevi i radionice stručnog usavršavanja za podsticanje kompetencija o najnovijim dostignućima u oblasti AT (Abner & Lahm, 2002; Wong & Cohen, 2011). Ističe se da je vrlo bitno da učenici sa oštećenjem vida budu osposobljeni za primjenu AT kako bi na taj način kompenzovali njihova vizuelna ograničenja. Smatra se da se na taj način doprinosi zbog boljeg pristupa u obrazovanju, u oblasti zapošljavanja, kao i pri uključivanju u društvo. S ciljem da steknu znanja i vještine za primjeni pomoćne tehnologije učenike sa oštećenjem vida trebalo bi da podučavaju profesionalci sa adekvatnim

kompetencijama (Ajuwon, Meeks, Griffin-Shirley, & Okungu, 2016). Očekivanja su da će se edukacijom stručnjaka poboljšati i akademske sposobnosti učenika sa oštećenjem vida (Jureško, 2017). Sa druge strane, radionice za upoznavanje roditelja sa pomoćnim tehnologijama od ključnog su značaja za podizanje svjesti o mogućnostima i koristima AT koje mogu olakšati nezavisnost njihovog djeteta. Dokazi pokazuju da je učešće porodice jasan facilitator za promovisanje pomoćne tehnologije (Wong & Cohen, 2011).

PRIMJENA I ZNAČAJ ASISTIVNIH TEHNOLOGIJA U KRETANJU SLIJEPIH UČENIKA

Nezavisno kretanje u nepoznatim sredinama je svakodnevno izazov za učenike sa oštećenjem vida. Da bi otkrili i izbjegli prepreke većina slijepih učenika koristi bijeli štap, ali to ih ne uspjeva zaštiti od prepreka za glavu (Terven, Salas, & Raducanu, 2014). Kao jedno od rješenja navodi se Ultra cane (ultrazvučni bijeli štap) koji predstavlja primarni uređaj koji šalje signale o percipiranju okoline na određenoj udaljenosti i upozorava korisnika o mogućim opasnostima i preprekama koje može odrediti unaprijed. Ovakvi uređaji pretvaraju podatke o okolini koji bi se inače vizuelno opazili u oblik koji se pretvara u drugo čulo za slijepe osobe. Iako Ultra Cane ima iste funkcije kao i laserski štap, on ne obavlja funkcije pomoću lasera. Umjesto toga, on koristi ultrazvučne valove za otkrivanje objekata ispred i iza ručnog zgloba. Ima mogućnost prepoznavanja objekta na oko 2 metra iznad štapa, dok dugi dio povećava prepoznavanje na 4 m ispred štapa, odnosno slijepe osobe. Na taj način je slijepa osoba zaštićena i u gornjem dijelu tijela. Ovaj štap je dobar jer pomaže pri kretanju slijepe osobe u smislu održavanja paralelnog kretanja, otkrivanje otvorenih vrata i ukrštenih hodnika, a sve bez pravljenja kontakta sa objektima. Pomoću njega je olakšano kretanje kroz okolinu dajući taktilnu povratnu informaciju kad su objekti u blizini. Taktilnu povratnu informaciju je jednostavno shvatiti: što ste bliže nekom objektu, to će brže ergonomski raspored dugmića zujati ili vibrirati. Za upotrebu ovakvog štapa neophodna je dodatana obuka radi držanja pod određenim uglom i rukovanja, kako bi detekcija prepreka bila što efikasnija (Teskeredžić, Dizdarević, & Bratovčić, 2013).

„Tom Pouce“ predstavlja uređaj koji ima za cilj da detektuje prepreke ispred dugačkog štapa, kao i da obezbjedi adekvatnu zaštitu od koljena do vrha glave i širine ramena. Uređaj se spusti na štap i daje fotoelektrični signal kada je rastojanje do prepreke manje od određene vrednosti. U tom slučaju uređaj vibrira da upozori korisnika. Prva funkcija uređaja je predviđanje prepreke na 3 m i sposobnost da se pronađe najbolja staza u većini situacija. Takođe je neophodno da početnici drže uređaj u vertikalnom položaju i izbjegavaju nekontrolisane pokrete. Takođe, uređaj omogućava integraciju informacija o udaljenim preprekama. Obuka počinje na relativno neuređenim mjestima, a potom se nastavlja u poznatom okruženju. Smatra se da je vrlo važna dobra percepcija smjera štapa, jer uređaj šalje različite vrste vibracija i korisnik mora biti svjestan koje vibracije odgovaraju potencijalno opasnim preprekama za njih (Farcy, Leroux, Jucha, Damaschini, Gregoire, & Zogaghi, 2006).

PRIMJENA I ZNAČAJ ASISTIVNIH TEHNOLOGIJA U SVAKODNEVNIM ŽIVOTNIM AKTIVNOSTIMA SLIJEPIH UČENIKA

Nezavisna i sigurna pokretljivost je od vitalnog značaja za samostalnu kupovinu. Osobe sa oštećenjem vida su rangirale trgovačke centre kao najizazovnije okruženje, odnosno kupovina se doživljava kao „glavni problem“ (Hakobyan et al., 2013). Postoji mnogo vrsta hrane koja se može prepoznati dodirom, ali namirnice kao što su kesica supe, kutije žitarica, konzervisano povrće može biti teže identifikovati. Ukoliko slijepa osoba želi kupiti nešto što ne može taktilno prepoznati, mora sačekati prodavačicu da ima slobodan trenutak i pomogne joj da pronađe proizvod. Ovaj scenario neizbježno otežava nezavisnost slijepih kupaca, zahtijeva od njih da planiraju svoju kupovinu, nadajući se da će prodavnica vjerovatno biti više ili manje prazna i ograničavajući kupovinu na manji broj artikala (Lanigan, Paulos, Williams, & Narasimhan, 2006). Kako bi riješili ovaj problem razvijen je Shop Talk koji im omogućava da pronađu ciljane proizvode skeniranjem bar kodova na policama i na pojedinačnim proizvodima. Studije o primjeni ShopTalk pokazale su visoku stopu uspješnosti za pronalaženje proizvoda (Hakobyan et al., 2013; Kulyukin, Nicholson, & Coster, 2008). Lična iskustva slijepih osoba potvrđuju navedene pozitivne efekte. Slijepe osobe navode da je osjećaj nevjerovatan kad nešto tražiš i uređaj ti kaže šta je to. Mnogo je frustrirajuće držati dvije identične limenke u ruci, ali zato čitač bar kodova riješava taj problem vrlo brzo i jednostavno (Lanigan, Paulos, Williams, & Narasimhan, 2006).

Takođe, kao jedno od mogućih rješenja navodi se korišćenje Brajevog pisma kao načina identifikacije različitih namirnica, koristeći kombinaciju Braja i etiketirajuće trake za postavljanje prilagođenih etiketa na kupljene namirnice za ublažavanje neizvesnosti u kuvanju i korišćenju proizvoda. Na ovaj način omogućava se slijepom korisniku da kreira prilagođene oznake za razne uobičajene stavke kako bi brže i lakše došli do tačne identifikacije, bez potrebe da traže pomoć od osobe koja vidi (Lanigan et al., 2006). Dakle, zaključuje se da je neophodno obezbediti odgovarajući nivo identifikacije proizvoda kako bi slijepe osobe bile u mogućnosti da pronađu traženi proizvod i diskriminišu proizvode istog tipa (Lanigan et al., 2006).

U okviru svakodnevnih životnih aktivnosti slijepa djeca imaju izražene poteškoće i pri skladnom oblačenju uzimajući u obzir boje i određene društvene kriterijume. Budući da nisu u prilici da vizuelno izanaliziraju svoju odjeću, u razvijenim zemljama slijepa djeca se mogu poslužiti određenih uređajima koji putem kamere i kompijuterskog programa za prepoznavanje boja i tkanine obezbeđuju zvučnu informaciju (Yuan, Tian, & Arditi, 2011).

PRIMJENA I ZNAČAJ ASISTIVNIH TEHNOLOGIJA U SOCIJALNOJ INTERAKCIJI SLIJEPIH UČENIKA

Čovjekova interakcija uključuje neverbalne akcije od kojih su sve nepristupačne slijepim osobama. Ovo ograničenje kod njih može izazvati osjećanja društvene isključenosti. Stoga, projekat ICARE Social Interaction, osnažuje osobe sa oštećenjem vida tokom socijalnih interakcija pružajući vizuelne informacije o njima. Sistem prototipa koristi kamere ugrađene u naočare koje komuniciraju sa pametnim telefonom. Osvrt na stepen i vrstu povratnih informacija korisnika je glavni izazov

dizajna, jer je veliki procenat informacija o društvenom okruženju nemoguće prenositi putem akustike ili vibracija. Poboljšanje društvene interakcije zahtjeva algoritme koji mogu pružiti najvažnije društvene znakove u određenoj situaciji. Na primer, osobi sa oštećenjem vida takom razgovora povratna informacija o stepenu pažnje sagovornika i njegovoj zainteresovanosti za temu može biti bitan znak da se prekine razgovor. U ovom slučaju ukoliko sagovornik napusti razgovor, uređaj upozorava korisnika da je ostao sam i da prestane da govori. Osvrćući se na značaj i početni napredak u aplikacijama za socijalnu interakciju istraživači su počeli da se fokusiraju na AT koje mogu prepoznati gestove glave, pravac pogleda i rastojanje od oni koji okružuju osobu sa oštećenjem vida u društvenoj situaciji. Krajnji cilj je da se razjasne neverbalni znakovi koji odražavaju pažnju drugih ljudi, kako bi korisnik mogao da odgovori na blagovremen i odgovarajući način (Terven, Salas, & Raducanu, 2014).

ZAKLJUČAK

AT ima široku primjenu u različitim oblastima funkcionisanja osoba sa oštećenjem vida, što ukazuje na njen višestruk značaj. Adekvatno odabrana i korišćena AT kod osoba sa oštećenjem vida u značajnoj mjeri može doprinijeti boljoj komunikaciji i integraciji, kvalitetnijem nastavnom procesu, većoj samostalnosti u kretanju i svakodnevnim aktivnostima. Preciznije rečeno, osobama sa oštećenjem vida AT omogućava da postignu zadovoljavajući kvalitet života. Kao mogući razlozi neupotrebljivosti AT navode se: visoke cjene sredstava AT, nedostatak kompetencija nastavnika za primjenu AT, nedostatak znanja učenika o prednostima AT, nedostatak motivacije kod učenika za primjenu AT. Stoga, smatra se da poseban naglasak treba staviti na edukaciju nastavnika, stručnih saradnika, kao i roditelja kako bi AT dala pozitivne rezultate.

LITERATURA

1. Abner, G. H., & Lahm, E. A. (2002). Implementation of assistive technology with students who are visually impaired: Teachers' readiness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *96*(2), 98-105.
2. Alves, C. C. D. F., Monteiro, G. B. M., Rabello, S., Gasparetto, M. E. R. F., & Carvalho, K. M. D. (2009). Assistive technology applied to education of students with visual impairment. *Revista Panamericana de Salud Publica*, *26*(2), 148-152.
3. Ajuwon, P. M., Meeks, M. K., Griffin-Shirley, N., & Okunru, P. A. (2016). Reflections of teachers of visually impaired students on their assistive technology competencies. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *110*(2), 128-134.
4. Bengisu, M. (2010). Assistive technologies for visually impaired individuals in Turkey. *Assistive Technology*, *22*(3), 163-171.
5. Cuturi, L. F., Aggius-Vella, E., Campus, C., Parmiggiani, A., & Gori, M. (2016). From science to technology: Orientation and mobility in blind children and adults. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *71*, 240-251.
6. D'Andrea, F. M. (2010). *Practices and preferences among students who read Braille and use assistive technology* (Doctoral dissertation). Pittsburgh: University of Pittsburgh, School of Education, Department of Instruction and Learning.

7. Erdem, R. (2017). Students with special educational needs and assistive technologies: A literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 16*(1), 128-146.
8. Farcy, R., Leroux, R., Jucha, A., Damaschini, R., Gregoire, C., & Zogaghi, A. (2006). Electronic travel aids and electronic orientation aids for blind people: Technical, rehabilitation and everyday life points of view. In M. A. Hersh (Eds.), Conference and Workshop on Assistive Technology for Vision and Hearing Impairment (p. 12). Kufstein, Austria: Euro Assist VHI-4.
9. Grbović, A., & Vučinić, V. (2018). Informacione i asistivne tehnologije u obrazovanju učenika sa oštećenjem vida. *TEME: Časopis za Društvene Nauke, 42*(2) 377-399.
10. Hakobyan, L., Lumsden, J., O'Sullivan, D., & Bartlett, H. (2013). Mobile assistive technologies for the visually impaired. *Survey of ophthalmology*, *58*(6), 513-528.
11. Jureško, K. (2017). *Učestalost korištenja elektroničkih pomagala u edukaciji školske populacije oštećena vida* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
12. Kamei-Hannan, C., & Lawson, H. (2012). Impact of a Braille-Note on Writing: Evaluating the Process, Quality, and Attitudes of Three Students Who Are Visually Impaired. *Journal of Special Education Technology*, *27*(3), 1-14.
13. Kapperman, G., Sticken, J., & Heinze, T. (2002). Survey of the use of assistive technology by Illinois students who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 96*(2), 106-108.
14. Kelly, S. M. (2009). Use of assistive technology by students with visual impairments: Findings from a national survey. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *103*(8), 470-480.
15. Kulyukin, V., Nicholson, J., & Coster, D. (2008). Shoptalk: Toward independent shopping by people with visual impairments. In T.Volkel, & G., Weber, (Eds.) Proceedings of the 10th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility (pp. 241-242). New York: ACM
16. Lanigan, P., Paulos, A., Williams, A., & Narasimhan, P. (2006). Trineta: Assistive Technologies for the Blind. Carnegie Mellon Cylab. Retreived on 22th January 2020. from https://www.cylab.cmu.edu/_files/pdfs/tech_reports/cmucylab06006.pdf
17. Lazor, M. (2017). *Katalog asistivne tehnologije*. Beograd: UNICEF i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
18. Mulloy, A. M., Gevarter, C., Hopkins, M., Sutherland, K. S., & Ramdoss, S. T. (2014). Assistive technology for students with visual impairments and blindness'. In G. Lancioni & N. Singh (Eds.). Assistive technologies for people with diverse abilities Psychopathology series, (pp. 113-156) New York: Springer
19. Pal, J., Pradhan, M., Shah, M., & Babu, R. (2011). Assistive technology for vision-impairments: An agenda for the ICTD community. In C.Castillo, M., Mendoza, & B., Poblete, (Eds.) Proceedings of the 20th international conference companion on World wide web (pp. 513-522). New York, NY: ACM.
20. Saleem, S., & Sajjad, S. (2016). The Scope of Assistive Technology in Learning Process of Students with Blindness. *International Journal of Special Education*, *31*(1), 46-54.
21. Senjam, S. S., Foster, A., Bascaran, C., Vashist, P., & Gupta, V. (2019). Assistive technology for students with visual disability in schools for the blind in Delhi. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 1-7. DOI: 10.1080/17483107.2019.1604829
22. Silman, F., Yaratan, H., & Karanfiller, T. (2017). Use of assistive technology for teaching-learning and administrative processes for the visually impaired people. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *13*(8), 4805-4813.

23. Smith, D. W., Kelley, P., Maushak, N. J., Griffin-Shirley, N., & Lan, W. Y. (2009). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103*(8), 457-469.
24. Teskeredžić, A., Dizdarević, A., & Bratovčić, V. (2014) *Studenti s oštećenjem vida u visokom obrazovanju.* Bosna i Hercegovina: Univerzitet u Sarajevu, Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Univerzitet u Banjoj Luci, Sveučilište u Mostaru, Univerzitet u Tuzli, Univerzitet u Zenici, Univerzitet u Bihaću, Univerzitet „Džemal Bijedić" u Mostaru.
25. Terven, J. R., Salas, J., & Raducanu, B. (2014). New opportunities for computer vision-based assistive technology systems for the visually impaired. *Computer*, *47*(4), 52-58.
26. Zhou, L., Parker, A. T., Smith, D. W., & Griffin-Shirley, N. (2011). Assistive technology for students with visual impairments: Challenges and needs in teachers' preparation programs and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *105*(4), 197-210.
27. Zhou, L., Smith, D. W., Parker, A. T., & Griffin-Shirley, N. (2011). Assistive technology competencies of teachers of students with visual impairments: A comparison of perceptions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *105*(9), 533-547.
28. Yuan, S., Tian, Y., & Arditi, A. (2011). Clothing matching for visually impaired persons. *Technology and disability*, *23*(2), 75-85.
29. Wong, M. E., & Cohen, L. (2011). School, family and other influences on assistive technology use: Access and challenres for students with visual impairment in Sinrapore. *British Journal of Visual Impairment*, *29*(2), 130-144.

PRIMJENA TERAPIJE POKRETOM I PLESOM KAO KOMPLEMENTARNE METODE U EDUKACIJI I REHABILITACIJI

USING OF DANCE MOVEMENT THERAPY AS A COMPLEMENTARY METHOD IN EDUCATION AND REHABILITATION

Renata MARTINEC, Karla ŠTEFOK, Dominik SIKIRIĆ
Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT
Terapija pokretom i plesom se temelji na interakciji duha i tijela te je istovremeno usmjerena na podržavanje različitih fizičkih, emocionalnih, kognitivnih i socijalnih dimenzija u pojedinca. Iz tog se razloga, sve češće, koristi kao komplementarna metoda u edukaciji i rehabilitaciji. Na temelju ovih spoznaja definiran je cilj ovog rada koji se odnosio na istraživanje utjecaja terapije pokretom i plesom u osoba s različitim razvojnim, tjelesnim, psihičkim i senzoričkim poremećajima. U tom smislu ovaj pregledni rad obuhvaća pregled dostupne literature u svrhu razmatranja specifičnih terapijskih pristupa i rezultata provedenih istraživanja. Dobiveni rezultati su pokazali da terapija pokretom i plesom, kao komplementarna metoda, može pozitivno utjecati na razvoj i podržavanje određenih kognitivnih, emocionalnih, socijalnih, motoričkih i senzoričkih sposobnosti. Također, naglašena je potreba provedbe daljnjih istraživanja usmjerenih na definiranje specifičnih modela intervencija kao i metodologije opservacije i evaluacije što bi doprinijelo budućoj primjeni terapije pokretom i plesom u različitim područjima edukacije i rehabilitacije.

Ključne riječi: terapija pokretom i plesom, edukacija, rehabilitacija, modeli intervencija, opservacija, evaluacija

ABSTRACT
Dance movement therapy is based on the body-mind unit and it is focused on supporting different physical, emotional, cognitive and social dimensions of the individual. For this reason, it is increasingly used as a complementary method in the education and rehabilitation. In this sense, the aim of this paper was to explore the impact of dance movement in persons with various developmental, physical, psychological and sensory disorders. In this regard, this paper is referred to literature review in order to consider specific therapeutic approaches and research findings. The obtained results indicated that dance movement therapy, as a complementary method, can have positive influence on encouraging of certain cognitive, emotional, social, motor and sensory abilities. The need for further researchesis also emphasized. These researches should be focused on defining specific intervention models, as well as on observation and evaluation methodology, which would contribute to more successful using of dance movement therapy in various fields of education and rehabilitation.

Key words: dance movement therapy, education, rehabilitation, intervention models, observation, evaluation

UVOD

Terapija pokretom i plesom (TPP) ubraja se u ekspresivne art-terapije koje se definiraju kao pristupi prilikom kojih se glazba, ples i pokret, pisanje, dramski izražaj, vizualna umjetnost i dugi kreativni procesi koriste u svrhu osobne i društvene dobrobiti. Američka asocijacija za terapiju plesom (*The American Dance Therapy Association* [ADTA]), definira TPP kao psihoterapijsku upotrebu pokreta u cilju unaprijeđenja emocionalne, kognitivne, fizičke i društvene integracija pojedinca (Martinec, 2018). Ovaj terapijski pristup počiva na ideji da su duh i tijelo nerazdvojni, a glavno polazište leži u pretpostavci da pokreti tijela reflektiraju unutarnja emocionalna stanja pojedinca, kao i obrnuto, da pokreti tijela mogu utjecati na promjene u načinu razmišljanja i doprinijeti zdravlju i osobnom razvoju (Martinec, 2013). TPP uključuje primjenu i analizu raznolikih aspekata tjelesnog iskustva i izražavanja. To mogu biti na primjer pokret, mimika, pantomima, gesta,dodir i slično. U okviru ovog terapijskog pristupa tijelo je dominantni medij samog procesa. Zbog toga TPP može utjecati na osvješćivanje fizioloških senzacija, izražavanje nesvjesnih impulsa i emocionalnih stanja te otkrivanje novih obrazaca i kvalitete kretanja čime se kreiraju i nove strategije ponašanja (Hećimović, Martinec, & Runjić, 2014).
Imajući u vidu širok raspon intervencija i potreba korisnika definirani su slijedeći ciljevi TPP:

- osvijestiti/osjetiti tijelo;
- psihofizička relaksacija;
- povezivanje tjelesnog i emocionalnog iskustva; osvijestiti tjelesne poruke i potrebe;
- potaknuti osobni izričaj, agilnost, fleksibilnost i kontrolu tijela, te proširiti repertoar pokreta i svijest o granicama tijela;
- proživjeti različite razine tijela kao „metafore“;
- istražiti nove načine komuniciranja kroz govor tijela; podržavati/poticati dobro raspoloženje, uživanje u svom tijelu - njegovim pokretima i senzacijama;
- razvijati interpersonalnu interakciju i grupnu podršku.

OSNOVNE ODREDNICE TERAPIJE POKRETOM I PLESOM

Kao zasebni terapijski pristupa, TPP se temelji na specifičnim tehnikama, metodama opservacije i evaluacije, te razrađenom protokolu provedbe terapijske seanse. Tako, na primjer, terapijska se seansa sastoji od slijedećeg strukturiranog redoslijeda (Meekums, 2002):

1. *priprema* – zagrijavanje, opuštanje, poticanje osjećaja sigurnosti (5-10‘),
2. *inkubacija* – poticanje svjesne usmjerenosti na tjelesne senzacije i kvalitetu pokreta, fokusiranje na simboličke elemente pokreta, prorada sadržaja tematske cjeline (20-25'),
3. *iluminacija* – osvještavanje sadržaja tjelesnog i emocionalnog iskustva (15'-20'),
4. *evaluacija* – prorada dominantnih sadržaja – verbalizacijom, pokretom ili uz pomoć srodnih umjetničkih medija, (10-15'),

5. *zatvaranje seanse* – opuštanje i slobodni ples, dovršavanje terapijskog procesa završna poruka (10-15').

Ovisno o definiranom specifičnom problemskom području, motivaciji klijenta i strukturi terapijske seanse, u okviru terapijskog procesa mogu se kombinirati sljedeće tehnike TPP (Martinec, 2013):

- *Imitacija*– simultana tjelesna imitacija (*refleksija*) forme, oblika i elemenata *efforta* u cilju da se promatrač (terapeut), kroz kinestetičku empatiju, uskladi s osjećajima i obrascima pokreta osobe u pokretu (klijenta).
- *Zrcaljenje (mirorring)* - u zrcaljenju, terapeut utjelovljuje oblike i kvalitetu pokreta, stvarajući zrcalnu sliku kretanja te se na taj način povezuje s emocionalnom i motoričkom podlogom pokreta klijenta.
- *Simbolizacija tijelom*– korištenje specifičnih položaja, gesti, mimike i pokreta karakterističnih za doživljavanje i izražavanje vlastitih emocionalnih stanja. Simbolizacija tijelom omogućuje osobi stjecanje uvida u fiziološke promjene, motoričke obrasce, stav i držanje tijela, te tjelesnu ekspresiju povezanu s određenim emocionalnim i traumatskim iskustvom.
- *Istraživanje pokretom* – odnosi se na analizu kako je određeni pokret, ili niz pokreta, povezan s vlastitim osjećajima, asocijacijama i sjećanjima. Može se koristiti eksperimentiranje s jednim pokretom u mirovanju, ponavljanjem pokreta, ili proigravanjem s elementima *efforta* koji se odnose na dinamiku, vrijeme, prostor, težinu i tijek.
- *Izvorni pokret(authentic movement)* - korištenje slobodnih spontanih pokreta. Impuls za korištenje izvornih pokreta proizlazi iz potreba određenih dijelova tijela, intrinzične motivacije i simboličkog sadržaja emocionalnog iskustva.

U svrhu opservacije i evaluacije u okviru TPP najčešće se koristi *Labanova analiza pokreta*koja se temelji na sustavu opservacije, bilježenja i analiziranja elemenata i kvalitete pokreta, a uključuje 4 kategorije: tijelo, *effort* (dinamika pokreta u 4 kategorije – vrijeme, prostor, tijek i snaga), oblik i prostor (Newlove & Dalby, 2003).

DOBROBITI PRIMJENE TERAPIJE POKRETOM I PLESOM

Europsko udruženje za terapiju plesom i pokretom (*European Association Dance Movement therapy* [EADMT], 2013) navodi kako se TPP može koristiti u području mentalnog zdravlja, rehabilitaciji, forenzičkom i medicinskom okruženju, volonterskim organizacijama, centrima za socijalnu skrb, školskom sustavu, dnevnim centrima za njegu i brigu, kaznionicama, te u programima prevencije bolesti i promocije zdravlja.

Tako je, na primjer, na Sveučilišnom institutu za rehabilitaciju (*University Rehabilitation Institute* - URI) u Sočiprovedeno istraživanje s osobama s oštećenjem središnjeg živčanog sustava koje su bile uključene u program TPP. Rezultati su pokazali da je primjenjeni program utjecao na poboljšanje motoričkih i komunikacijskih vještina, koordinaciju, snagu, povećanje energije, vremensku organizaciju, prilagodljivost, razvijanje odnosa i razmjenu informacija (Češarek Vučko, Koban, & Pihlar, 2015).

Istraživanje Marasović i Kokorić (2014) koje je ispitivalo utjecaj TPP na kvalitetu života starijih osoba između 66 i 80 godina, također je naglasilo mnoge prednosti. Sudionici su za ples naveli da im donosi socijalnu, fizičku i psihološku dobrobit.

Fizičku na nivou stjecanja kondicije i snage, a psihološku zbog vedrog raspoloženja, povećane razine samopouzdanja i životnog zadovoljstva kojeg ples potiče. Socijalna dobrobit bila je potaknuta kroz bolju socijalnu uključenost, prihvaćanje i podršku okoline. U cilju procjene učinkovitosti TPP proveden je i određen broj meta-analiza. Tako su, na primjer, Ritter i Graft Low (1996) proveli meta-analizu s ciljem procjene dobrobiti primjene TPP u grupama ispitanika s različitim vrstama poremećaja. Rezultati su pokazali da ovaj terapijski pristup pomaže istražiti vlastito tijelo, te da poboljšava motoričke vještine, ravnotežu i prostornu svjesnost. Nadalje, napredak se uočava i na području doživljavanja vlastitog tijela. Ispitanici koji su sudjelovali u TPP svoje su tijelo doživljavali gracioznijim, bržim, aktivnijim, jačim i ljepšim. Također, uočeno je vidljivo poboljšanje u *self-konceptu* ispitanika,a određene su studije pokazale da primjena TPP smanjuje osjećaj anksioznosti i povećava opuštenost. Zanimljiva je činjenica da se ovo poboljšanje može uvidjeti već nakon kratke primjene TPP.

TERAPIJA POKRETOM I PLESOM U PODRUČJU EDUKACIJE I REHABILITACIJE

Suvremena paradigma u području edukacije i rehabilitacije počiva na ideji holističkog i interdisciplinarnog pristupa koji uključuje istovremenu primjenu različitih terapijskih intervencija. U tom se kontekstu naglašava i korištenje komplementarnih ali i ekspresivnih art-terapija, te TPP kao jedne od njih. U posljednje se vrijeme može primijetiti tendencija porasta znanstvenih istraživanja usmjerenih na istraživanje utjecaja TPP u osoba s različitim razvojnim, tjelesnim, psihičkim i senzoričkim poremećajima.

OSOBE S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Istraživanja su pokazala da različite vrste plesa utječu na motorički razvoj osoba s intelektualnim teškoćama. Tako na primjer, u 16-tjedni program grčkog tradicionalnog plesa bilo je uključeno 10 osoba s blažim i umjerenim intelektualnim teškoćama, dok je 7 osoba predstavljalo kontrolnu skupinu. Dinamička ravnoteža, odnosno ravnoteža tijela u stanju kretanja, procjenjivala se prije i nakon terapijskog programa u obje skupine. Rezultati su pokazali da je u eksperimentalnoj skupini došlo do poboljšanja dinamičke ravnoteže u odnosu na kontrolnu skupinu u kojoj nisu zabilježene nikakve promjene (Tsimaras, Giamouridou, Kokaridas, Sidiropoulou, & Patsiaouras, 2012). Nadalje, utjecaj društvenog plesa na emocionalnu kompetenciju i socijalizaciju, procjenjivan je u istraživanju u kojem su sudjelovale 22 osobe s intelektualnim teškoćama, 11 u eksperimentalnoj i 11 u kontrolnoj grupi. Plesni program trajao je 12 tjedana, a održavao se svaki tjedan dva puta. Autori istraživanja su zaključili da je terapijski program utjecao na pozitivniju socijalizaciju osoba u eksperimentalnoj skupini, i to u kategorijama: društvenost, samopoštovanje, poznavanje pravila, međuljudske vještine društvena odgovornost. Isto tako, u istoj je grupi uočeno pozitivnija emocionalna kompetencija manifestirana kroz bolju samosvijest, motivaciju, samoregulaciju, empatiju i socijalne vještine (Kim, Lee, Kim, & Park, 2014). Gajnik i Žic Ralić (2013) proveli su istraživanje o utjecaju orijentalnog plesa na 7 odraslih osoba s intelektualnim teškoćama uključenih u tromjesečni program

poludnevnog boravka. Voditelj programa orijentalnog plesa bilježio je zapažanja o individualnim promjenama korisnika, a također su provedeni i intervjui sa svakim korisnikom. Analiza primijenjenih instrumenata procjene ukazala je da je program za korisnike bio poticajan i zabavan, a također je djelovao je na motoriku, koordinaciju, lateralizaciju, prostornu orijentaciju, pravilnije držanje i smanjenje tjelesne težine. Sudionici su, zbog dostizanja primjerenih ciljeva, doživjeli zadovoljstvo, kompetentnost i autonomnost što može utjecati na razvoj osobnog identiteta, povećanje socijalne interakcije i unapređenje kvalitete života. Kroz orijentalni ples, korisnici su mogli izraziti svoju osobnost,te se osjećati prihvaćenima u grupi. Pravilnije držanje i disanje, koji su bili rezultat ovog programa, pomogli su kasnije korisnicima i u drugim fizičkim aktivnosti. U Engleskoj se od 2008. do 2010. god. provodio dvogodišnji plesni i zdravstveni projekt za odrasle i djecu, „*Step Change*“. Istraživanjem je obuhvaćeno više od 1900 osoba, uključenih u najmanje 60 grupa, na više od 35 lokacija u regiji. Između ostalih, uključena je i 171 odrasla osoba s intelektualnim teškoćama. Ishodi programa omogućili su ovoj grupi ispitanika da razviju samopouzdanje i sigurnost, kreiraju i pokažu pokret u prostoru, te da svoje pokrete dijele s drugima u okolini koja je bila poticajna i podržavajuća. Također, projekt im je pomogao da prošire repertoar pokreta, koriste svoje tijelo u socijalnom kontekstu i tako da ostvare interakciju s drugim sudionicima tijekom seanse (Barnes & Mercer, 2010). Veći broj istraživanja provedenih na populaciji osoba s intelektualnim teškoćama su pokazala da primjena pokreta i plesa potiče osjećaj za unutrašnju strukturu, omogućuje vlastito otkrivanje, razvija samozastupanje i zadovoljstvo samim sobom isto kao i socijalne sposobnosti, osjetljivost za druge, prilagodljivost, poštivanje pravila, grupno rješavanje problema, empatiju, inicijativu i sudjelovanje u aktivnostima (Payne, 1992). Isto tako, uvođenje glazbe i plesa, kao motivacijskih medija u školskim uvjetima, može potaknuti samopouzdanje u komunikaciji, grupni rad, koncentraciju, prihvatljivo ponašanje i usvajanje znanja (Surujlal, 2013).

OSOBE S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA

Kako statistika pokazuje sve veću prevalenciju osoba s poremećajima iz spektra autizma (PSA), tako je izražena i sve veća zainteresiranost stručnjaka prema istraživanjima utjecaja različitih terapijskih pristupa u ovoj populaciji (Mastrominico et al., 2018). S obzirom da se TPP temelji na holističkom pristupu i neverbalnoj komunikaciji ona može predstavljati izrazito povoljan pristup u okviru rane intervencije kod djece s PSA (Martin, 2014). U tom je smislu predložena struktura programa rane intervencije u ovoj populaciji koja uključuje četiri faze (Tablica 1).
Navedene 4 kategorije pomažu terapeutu razumjeti djetetove osjećaje, emocionalna iskustva kao i osjetljivost za okolinu (Martin, 2014; Tortora, 2009). Također, stručnjaci naglašavaju da je rani razvoj dinamičan proces, stoga nije neophodno da intervencije nužno slijede jedna drugu, već da se prilagode individualnim potrebama djeteta. Nadalje, u Njemačkoj je provedeno istraživanje u kojem je sudjelovalo 57 osoba sPSA. Svrha studije se odnosila na ispitivanje učinka TPP na emocionalnu, motoričku i kinestetički empatiju osoba s PSA (Mastrominico et al., 2018). Upravo kinestetičku empatiju terapeuti pokretom i plesom često koriste kako bi s klijentom stvorili odnos kroz vlastite unutarnje senzacije. Motorička empatija definirana je kao automatska

reakcija na promatranje radnje druge osobe kroz aktiviranje zrcalnih neurona. Neuroznanost je pokazala da se zrcalni neuroni pojedinca aktiviraju kada osoba sama izvodi određenu radnju, ali i kada samo promatra akcije druge osobe. Aktivacija zrcalnih neurona tijekom promatranja druge osobe pomaže pojedincu razumjeti i interpretirati ponašanje i mentalno stanje druge osobe povezano s tim ponašanjem. Eksperimentalna grupa (N=35) sudjelovala je u 10-tjednom programu TPP u trajanju od 60 minuta svaki tjedan. U završnom dijelu seanse sudionici su imali vremena za raspravu o osjećajima i mislima koje su imali tijekom seanse. Mogli su protumačiti pokrete koje su izvodili, kako su se osjećali tijekom improvizacije i kako su doživjeli zrcaljenje od strane drugih članova grupe. Iako je, na temelju registriranih rezultata na *Cognitive and Emotional Empathy Questionnaire* [CEEQ] u eksperimentalnoj skupini uočeno povećanje empatije u odnosu na kontrolnu skupinu, ono nije bilo statistički značajno. Međutim, kako navode Mastrominico et al. (2018) poticanje motoričke i kinestetičke aktivacije kroz TPP je posebno značajno kod osoba s PSA budući je potvrđeno da u ovoj populaciji postoje određena odstupanja u djelovanju zrcalnih neurona što može biti razlog otežanog učenja kroz imitaciju i refleksiju tuđeg ponašanja.

Tablica 1. Faze programa rane intervencije u okviru terapije pokretom i plesom za djecu s poremećajem iz spektra autizma (Martin, 2014)
Table 1. Four phases of early intervention framework in the area of dance movement therapy in children with autism spectrum disorder (Martin, 2014)

1. USPOSTAVLJANJE SIGURNOSTI	• Početna opservacija funkcioniranja
2. STVARANJE ODNOSA I POTICANJE ANGAŽMANA	• Zrcaljenje
3. PERCEPCIJA TIJELA I MOTORIČKA KOORDINACIJA	• *Bartenieff* osnove • Organizacija tjelesnih akcija
4. RITAM	• Utjelovljene ritmičke intervencije

OSOBE OŠTEĆENA VIDA

Oštećenja vida imaju složeni utjecaj na različite razine funkcioniranja u osobe. Tako, na primjer, oštećenja vida mogu negativno utjecati na interpretaciju i integraciju podataka ostalih osjetila, na razvoj rane privrženosti, ličnosti i *selfa,* vještinu taktilne i zvučne lokalizacije, socijalne vještine, finu motoriku i lokomotorne sposobnosti, jezični razvoj i dr. (Sonksen & Dale, 2002). Česta karakteristika slijepe djece jesu stereotipije odnosno samostimulirajuća ponašanja ili manerizmi koja se sastoje od nesvrhovitih, ponavljajućih pokreta tijela poput trljanja očiju, njihanja ili mahanja ruku. Pretpostavlja se da se stereotipije koriste u svrhu održavanja pobuđenosti organizma i pažnje na okolini. Još jedna od teorija svrhe stereotipija je da ta ponašanja stimuliraju vestibularni, proprioceptivni i taktilni sustav što može služiti kao zamjena za nedostatak vidnih senzoričkih informacija (Wiener, Welsh, & Blasch, 2010). Terapija pokretom i plesom može biti prikladan način za poboljšanje fizičkih sposobnosti kod osoba oštećena vida, s obzirom na to da koristi pokret, ali može

utjecati i na poboljšanje posture, percepciju tijela i ravnotežu (Murcia, Kreutz, Clift, & Bongard, 2010). Isto tako, TPP pomaže osobi da izrazi emocije ali i da, kroz razvoj većeg repertoara pokreta, omogući lakšu interakciju s okolinom (Takahashi, 2015). Istraživanje o utjecaju TPP kod slijepe i slabovidne djece i adolescenata proveo je Mason (1980) u kojem je sudjelovalo 24 ispitanika. Rezultati su pokazali da je provedeni program imao pozitivan utjecaj na pozitivno raspoloženje, veći repertoar pokreta i bolje socijalne interakcije. Također, nastavnici su izvijestili o boljem akademskom angažmanu učenika od vremena početka sudjelovanja u istraživanju. Dobro je poznato da je fizički razvoj djece s oštećenjem vida pomalo drugačiji od razvoja djece bez teškoća te da mogu imati poremećaje spacijalne percepcije, orijentacije, koordinacije prilikom kretanja, ali i snalaženja na papiru prilikom čitanja i pisanja. Na temelju tih spoznaja autorica Penescu (2015) provela je istraživanje o utjecaju sinkroniziranog grupnog plesa na psihomotorne sposobnosti slijepih i slabovidnih osoba. Inicijalno i finalno primijenjen je test perceptivno-motoričkih vještina (*Bender-Santucci perceptual-motor test*), te test pažnje i vizualne memorije. Rezultati dobiveni na navedenim testovima su pokazali da je u ispitanika došlo do značajnog poboljšanja u motoričkim sposobnostima te je također u području pažnje i vizualne memorije zabilježen porast, neovisno o stupnju oštećenja. Hećimović i sur. (2014) proveli su program u kojem je, uz specifične tehnike TPP, bila primijenjena i kontakt improvizacija, pasivna manipulacija dijelovima tijela, te likovna ekspresija. Cilj istraživanja odnosio se na ispitivanje utjecaja navedenih pristupa na sliku tijela u adolescentica s oštećenjima vida. Istraživanje je trajalo ukupno 3 mjeseca, a terapijski program terapije pokretom i plesom provodio se jednom tjedno, u trajanju od 90 do 100 minuta. Provedeno je 10 seansi u kojima su sudjelovali voditelji istraživanja, dvije instruktorice kontakt improvizacije i dva volontera. Prije i na kraju terapijskog programa primijenjena su 2 upitnika: *Coping With Body Image Challenges*i *The Body Image Quality Of Life Inventory*. Najveće su promjene uočene u području samopoštovanja, samopouzdanja, želje za ostvarivanjem aktivnosti koje mogu privući pažnju na vlastiti izgled i sposobnosti kontrole hranjenja. Takvi su rezultati ohrabrujući budući neki adolescenti oštećena vida imaju povećan rizik za razvoj teškoća u razvoju osobnog identiteta i stvaranju socijalnih odnosa. Da bi se te teškoće umanjile, potrebno je poticati stvaranje kvalitetnih socijalnih odnosa i pozitivnog doživljaja sebe koji je pod utjecajem slike tijela u osobe.

OSOBE S CEREBRALNOM PARALIZOM

U odnosu na osobe s cerebralnom paralizom često je prisutna predrasuda da, zbog svojih fizičkih ograničenja, ne mogu i ne žele se baviti fizičkim aktivnosti. Iz tog su razloga Lopez-Ortiz et al. (2012) proveli pilot studiju kako bi ispitali motivaciju za sudjelovanje kao i utjecaj programa klasičnog baleta kreiranog za djecu s cerebralnom paralizom. Program se provodio 8 tjedana, a seanse su se održavale jednom tjedno i bile su prilagođene kliničkoj slici i potrebama svakog pojedinog ispitanika. U definiranju različitih elemenata terapijskog programa sudjelovali su, uz plesne instruktore, i liječnici i fizioterapeuti. Prednost je klasičnog baleta što uključuje progresivan trening s puno ponavljanja što omogućuje djetetu da usvoji i izvede sve složenije pokrete. Analiza provedenih intervjua je pokazala da su djeca izrazila želju za

dodatnim satovima treninga, visoki stupanj uživanja u treningu, zainteresiranost za sudjelovanjem u plesnoj grupi, veći interes za gledanje plesne predstave kao i interes za posjećivanje likovne izložbe. Roditelji su pozitivno ocijenili program, istaknuli su veliki stupanj djetetovog zadovoljstva treningom, kao i pozitivan utjecaj na uspješnost drugih terapija u kojima dijete sudjeluje. Neki od komentara roditelja bili su: „Primijetio sam poboljšano ponašanje, bolje raspoloženje i uživanje u različitim aktivnostima“ ili „Uživao je i nije imao osjećaj da je na bilo kakvoj terapiji!“. Terapeuti su izjavili da će im sudjelovanje u projektu pomoći u individualnim terapijama koje provode s obzirom na to da su razvili nove, kreativne ideje. Također su i članovi stručnog tima ocijenili program kao pozitivnu dopunu standardnim terapijskim pristupima.

OSOBE S VIŠESTRUKIM TEŠKOĆAMA

Djeca s višestrukim teškoćama karakteriziraju se kombinacijom više odstupanja poput neuromuskularnih disfunkcija, kognitivnih teškoća i drugih senzoričkih i fizičkih odstupanja (Cass, Price, Reilly, Wisbeach, & McConanchie, 1999). Te udružene teškoće ograničavaju i spriječavaju dijete u izvršavanju mnogih svakodnevnih zadataka te smanjuju mogućnosti komunikacije s okolinom što za posljedicu ima ograničenje u prilikama za učenje i postizanje razvojnih ciljeva (Dugan, Campbell, & Wilcox, 2006). Iz navedenih razloga, terapijski pristupi trebaju biti multimodalni i nužno obuhvaćati više različitih terapijskih pristupa, a primjena TPP može predstavljati poseban izazov. Tako su na primjer, Lasseter, Privette, Brown i Duer (2015) proveli studiju slučaja u kojoj su ispitali utjecaj TPP kod djevojčice (KD=12) s višestrukim teškoćama (cerebralna paraliza, epilepsija, umjerene intelektualne teškoće i emocionalni problemi). Cilj programa odnosio se na istraživanje učinkovitosti terapijskog programa na razvoj slike o sebi, samopoštovanje, socijalni razvoj i motoričke sposobnosti. Program je trajao ukupno 14 tjedana, dva puta tjedno u trajanju od jednog sata. Prije i nakon provođenja programa ispunjeni su testovi: *Primary Self-Concept Inventory*, *Coopersmith Self-Esteem Inventory* i *Oseretsky Test of Motor Proficiency*. Obradom rezultata na kraju programa potvrđeno je da su se motoričke sposobnosti djevojčice značajno poboljšale. Također, zamijećene su pozitivne promjene u osjećajima prema samoj sebi, školi i socijalnim situacijama. Nadalje, autori istraživaja su zaključili da postoji velika vjerojatnost da počne projiciratiova pozitivna iskustva na druge aktivnosti i vježbe koje se provode u školi. Uz sve navedeno, u djevojčica je zamijećen i osjećaj boljeg uspjeha u školi. Navedena poboljšanja su svakako utjecalai na osjećaj samopoštovanja u djevojčice.

OSOBE S DEMENCIJOM

Demencija je zajednički naziv za različite degenerativne bolesti mozga a pogađa različite funkcije kao npr.: pamćenje i mišljenje, emocije, socijalne vještine, ponašanje i dr. (Chen, Ryden, Feldt, & Savik, 2002). Osobe također mogu osjećati frustraciju, depresivnost, gubitak kontrole, anksioznost i druga nepoželjna stanja. Trenutno ne postoje preventivne mjere ili tretmani koji bi usporili patološke procese koji se javljaju kod demencije stoga su intervencije, koje mogu odgoditi gubitak samostalnosti osobe i

invaliditet, od iznimne važnosti (Goldstein-Levitas, 2006). Istraživanje provedeno na 29 osoba s različitim tipovima demencije (Alzheimerova bolest, vaskularna demencija te nespecificirani tip demencije) pokušalo je utvrditi dobrobiti korištenja TPP na različite aspekte funkcioniranja u osoba s demencijom. Eksperimentalna skupina sudjelovala je u 9 tretmana koji su bili provedeni u razmacima od tjedan dana. Svaka terapija trajala je od 30 do 45 minuta. S druge strane, kontrolna skupina nije bila uključena u navedene terapije već je istu količinu vremena provodila u redovnim aktivnostima doma. Rezultati istraživanja su pokazali minimalne razlike u sposobnostima između eksperimentalne i kontrolne skupine. Eksperimentalna skupina pokazala je poboljšanje u vizuospacijalnim zadacima i zadacima koji zahtijevaju planiranje. Na području pamćenja nisu zabilježena poboljšanja, a djelomično vidljivi napredak uočen je u području izgovorenog sadržaja eksperimentalne skupine. Relativno neizmijenjeni ostali su bihevioralni simptomi, a blago poboljšanje vidljivo je u brizi o samome sebi, također kod eksperimentalne skupine (Hokkanen et al., 2008).
Hamill, Smith, & Röhricht (2012) bavili su se istraživanjem o učinku TPP u krugu na dobrobit i blagostanje osoba s demencijom i njihovih njegovatelja. Program se provodio jednom tjedno, ukupno 10 tjedana, u trajanju od 45 minuta svake seanse. Ples u krugu potječe još iz tradicionalnih kultura gdje je ples služio za osnaživanje i povezivanje zajednice. Krug ima posebno pozitivan učinak upravo zbog toga što pruža osjećaj sigurne okoline i simbolizira povezanost i dijeljenje. Također, ples u krugu omogućuje provođenje različitih aktivnosti kao što su držanje za ruke, međusobno dodirivanje te zajedničko kretanje kroz prostor. Rezultati su pokazali kako ovakva vrsta plesnog izražaja ima pozitivan utjecaj na odnos između oboljelih i njihovih bližnjih, točnije partnera i djece. Sve navedeno doprinosi ponovnom povezivanju oboljelih sa članovima obitelji kao i širom okolinom jer se komunikacija provodi kroz neverbalne medije. Isto tako, za osobe koje imaju poteškoća u orijentaciji u prostoru i vremenu, ples u krugu može pružiti osjećaj integracije i povezanosti sa samim sobom i okolinom. Na taj način, kod osoba se otklanja osjećaj straha i izolacije. Imajući u vidu očuvanje mentalnog zdravlja u osoba s demencijom, 2011. godine u Velikoj Britaniji je pokrenut jednogodišnji program TPP pod nazivom „*Sjećanja u pokretu*“ („Moving memories“). Program je bio usmjeren na podizanje svijesti o dobrobitima plesa, pokreta i drugih umjetničkih pristupa u radu sa starijom populacijom, uključujući i one s demencijom, te njihove njegovatelje. U svakoj se seansi koristila glazba i pokret, a fokus je bio na razvoju socijalne interakcije, razvoju osjećaja utjelovljenja te na uspostavi samo-ekspresije i komunikacije. U tijeku cijelog projekta, provodio se sustav evaluacije kojim su se pratile promjene, eventualni napredak te stečena znanja i vještine.Rezultati su pokazali da su plesne seanse kod osoba s demencijom pridonijele dijeljenju iskustva sudionika, poticanju kreativnosti te užitku u sudjelovanju u plesnim aktivnostima. Također, što se istaknulo kao posebno važno, uočene su promjene u perspektivi njegovatelja koji brinu o osobama s demencijom (Coaten, Heeley, & Spitzer, 2003).

OSOBE S DEPRESIJOM

U osoba s depresijom znatno je otežano svakodnevno funkcioniranje. Javljaju se različiti simptomi koje se dijele na somatske (energija, apetit, libido i san),

emocionalne (raspoloženje, tjeskoba i plakanje) i na mentalne (osjećaj krivnje, pesimizam i suicidalne misli). Također, smanjeni su interesi i uživanje u aktivnostima ili društvenoj interakciji koje su osobama prije činili zadovoljstvo (Miko, 2015). Kako je TPP definirana kao pristup koji objedinjuje psihofiziološki odgovor osobe, može se pretpostaviti njezina korist u ublažavanju simptoma depresivnog poremećaja. Istraživanje provedeno na Odjelu za resocijalizaciju Klinike za psihijatriju „Vrapče" pokušalo je ispitati neposredni utjecaj TPP na specifične simptome, tj. na najčešća socijalna i psihofizička problemska područja u osoba oboljelih od depresije (zadovoljstvo, tjeskoba, tjelesna ugoda opuštenost, umor i doživljaj odnosa s članovima grupe). U istraživanju je sudjelovalo 30 ispitanika. Terapijska seansa trajala je između 80 i 90 minuta, a održavala se jednom tjedno, u razdoblju od 7 mjeseci. Broj dolazaka ispitanika na seanse bio je varijabilan, a ovisio je o njihovoj motivaciji, mogućnosti usklađivanja s drugim terapijskim programima, psihofizičkom stanju i trajanju hospitalizacije. U svrhu evaluacije terapijskog programa primjenjivale su se vizualne skale samoprocjene, te kvalitativna analiza emocionalne i kognitivne refleksije korištenjem verbalnog i neverbalnog izraza kao što su pokret, ritam, glas, crtež i dr. Obradom dobivenih rezultatamoglo se zaključiti da su ispitanici po završetku terapijskih seansi izražavali veće zadovoljstvo, manju tjeskobu, veću opuštenost i tjelesnu ugodu, manji osjećaj umora te bolji doživljaj odnosa s članovima grupe. Dobiveni rezultati pokazali su da primjena TPP može imati pozitivan neposredni učinak na određene specifične simptome koji se javljaju pri depresivnom poremećaju (Martinec, Šiškov, Pinjatela, & Stijačić, 2014). U Južnoj Koreji je provedeno istraživanje o utjecaju TPP na promjene u neurohormonskom statusu u adolescenata sa blagom depresijom. Prije i nakon projekta, mjerila se koncentracija dopamina i serotonina u plazmi. Također, fokus je bio i na procjeni psihološkog odgovora koji je procjenjivan pomoću („*Symptom Check List-90-Revision*" (SCL-90-R)). Ispitanici su odabrani iz ženske srednje škole selektirani na način da su ispunili inicijalni upitnik za procjenu depresije („*Beckman Depression Inventory*"). Od 112 djevojaka koje su na upitniku postigle više rezultate odabrano je 40 sudionika istraživanja. Slučajnim odabirom definirana je kontrolna i eksperimentalna grupa od po 20 ispitanika. Eksperimentalna grupa je sudjelovala u programu TPP koji je trajao 12 tjedana, 3 puta tjedno. Svaka terapijska seansa trajala je 45 minuta, a uključivala je 4 glavne teme: 1. svijest o tijelu, prostoru i grupi, 2. ekspresija i simbolička kvaliteta pokreta, 3. pokret, osjećaj, slike i riječi, 4. diferencijacija i integracija osjećaja. Nakon provedbe programautvrđeno je da su negativni psihološki simptomi reducirani u eksperimentalnoj grupi. Također, došlo je do statistički značajnog povećanje koncentracije plazma serotonina i smanjenje koncentracije dopamina. Ovi rezultati sugeriraju da TPP može utjecati na stabiliziranje simpatičkog živčanog sustava i ublažavanje nepovoljnih psihofizičkih odgovora u osoba s depresijom (Jeong et al., 2005).

ZAKLJUČAK

S obzirom da različiti razvojni, motorički, mentalni, senzorički i/ili bihevioralni poremećaji mogu imati kompleksan utjecaj na cjelovito funkcioniranje u osobe, nameće se potreba primjene interdisciplinarnih i holističkih pristupa u edukaciji i

rehabilitaciji. Kao jedan od prikladnih pristupa može se razmatrati i TPP budući da, kao i ostale tjelesno usmjerene terapije, objedinjuje složenu psihofizičku interakciju. Ova promišljanja su potkrijepljena sve većim brojem znanstvenih istraživanja i praktičnih modela primjene TPP u populaciji osoba s različitim odstupanjima i poremećajima. Tako na primjer, rezultati obuhvaćeni ovim pregledom istraživanja ukazuju na pozitivan utjecaj TPP na poticanje koordinacije, snage, ravnoteže, pozitivnog raspoloženja, socijalnih interakcija, samopouzdanja, opuštenosti, tjelesne ugode, empatije i motivacije. Međutim, kako bi primjena TPP bila učinkovita neophodno je da se tehnike i način provođenja prilagodi psihofizičkim mogućnostima i potrebama pojedinca. Isto tako naglašava se potreba provedbe daljnjih istraživanja usmjerenih na definiranje specifičnih praktičnih modela i sustava procjene što bi doprinijelo budućoj uspješnosti primjene TPP, kao komplementarne metode, u različitim područjima edukacije i rehabilitacije djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom.

LITERATURA

1. Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring disability (2nd edition)*. Cambridge: Polity Press.
2. Cass, H., Price, K., Reilly, S., Wisbeach, A., & McConachie, H. (1999). A model for the assessment and management of children with multiple disabilities. *Child: Care, Health and Development, 25*(3), 191-211.
3. Chen, Y. L., Ryden, M. B., Feldt, K., & Savik, K. (2000). The relationship between social interaction and characteristics of aggressive, cognitively impaired nursing home residents. *American Journal of Alzheimer's Disease*, *15*(1), 10-17.
4. Coaten, R., Heeley, T., & Spitzer, N. (2003). Dancemind's 'Moving Memories' evaluation and analysis; a UK based dance and health project for people living with dementia and their care-staff. *UNESCO Observatory Multi-Disciplinary Journal in the Arts, 3*(3), 1-14.
5. Češarek Vučko, G., Koban, N., & Pihlar, Z. (2015). Dance-movement therapy – dmt at department of neurology of URI Soča. *Fizikalna i rehabilitacijska medicina, 27*(1-2), 171-173.
6. Dugan, L.M., Campbell, P.H., & Wilcox, M.J. (2006). Making Decisions About Assistive Technology With Infants and Toddlers. *Topics In Early Childhood Special Education, 26*(1), 25-32.
7. Gajnik, A., & Žic Ralić, A. (2013). Orijentalni ples kao aktivnost slobodnog vremena osoba s intelektualnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49*(1), 194-203.
8. Goldstein-Levitas, N. (2006). Dance/Movement Therapy and Sensory stimulation: A Holistic Approach to Dementia Care. *American journal of dance therapy, 38*(2), 429-436.
9. Hamill, M., Smith, L., & Röhricht, F. (2012). 'Dancing down memory lane': Circle dancing as a psychotherapeutic intervention in dementia-a pilot study. *Dementia, 11*(6), 1-16.
10. Hećimović, I., Martinec, R., & Runjić, T. (2014). Utjecaj terapije pokretom i plesom na sliku tijela adolescentica sa slabovidnošću. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50*(1), 14-25.
11. Hokkanen, L., Rantala, L., Remes, A. M., Härkönen, B., Viramo, P., & Winbald, I. (2008). Dance and movement therapeutic methods in management of dementia: a

randomized, controlled study. *Journal of the American Geriatric Society*, *56*(4), 771-712.
12. Jeong, Y. J., Hong, S. C., Lee, M. S., Park, M. C., Kim, Y. K., & Suh, C. M. (2005). Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with mild depression. *International Journal of Neuroscience*, *115*(12), 1711-1720.
13. Kim, H., Lee, H., Kim, J., & Park, J. (2014). The Effects of the Community Dance Program on Socialization and Emotional Competency in Individuals with Intellectual Disabilities. *Korean Journal of Adapted Physical Activity*, *22*(1), 39-53.
14. Lasseter, J., Privette, G., Brown, C. C., & Duer, J. (1989). Dance as a Treatment Approach with a Multidisabled Child: Implications for School Counseling. *American School Counselor Association*, *36*(4), 310-315.
15. Lopez-Ortiz, C., Gladden, K., Deon, L., Schmidt, J., Girolami, G., & Gaebler-Spira, D. (2012). Dance program for physical rehabilitation and participation in children with cerebral palsy. *Arts & Health*, *4*(1), 39-54.
16. Mason, K. (1980): Observation on Dance Therapy as a Viable Tratment Modality for Visually Handicapped Individuals. In: S. Fitt & A., Riordan (Eds.), *Dance for the Handicapped*, (pp. 37-42). Reston: The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance
17. Marasović, S., & Kokorović, S. (2014). Uloga plesa u unaprjeđenju životnog stila i kvalitete života starijih osoba. *Revija za socijalnu politiku*, *21*(2), 235-254.
18. Martin, M. (2014). Moving on the spectrum: dance/movement therapy as a potential early intervention tool for children with autism spectrum disorders. *The Arts in Psychotherapy*, *41*(5), 545-553.
19. Martinec, R. (2013). Dance movement therapy in the concept of expressive arts-therapy. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(Supplement), 143-153.
20. Martinec, R. (2018): Dance Movement Therapy in the Wider Concept of Trauma Rehabilitation. *Journal of Trauma and Rehabilition*, *1*(1), 1-5.
21. Martinec, R., Šiškov, T., Pinjatela, R., & Stijačić, D. (2014). Primjena psihoterapije pokretom i plesom u osoba s depresijom. *Socijalna psihijatrija*, *42*(3), 145-154.
22. Mastrominico, A., Fuchs, T., Manders, E., Steffinger, L., Hirjak, D., Sieber, M., & Koch, S.C. (2018). Effects of Dance Movement Therapy on Adult Patients with Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Behavioral Sciences*, *8*(7), 1-18.
23. Meekums, B. (2002). *Dance movement therapy*. London: SAGE PublicationsInc.
24. Miko, I. (2015). *Etiologija depresije* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Medicinski fakultet.
25. Murcia, C.Q., Kreutz, G., Clift, S., & Bongard, S. (2010). Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being. *Arts & Health*, *2*(2), 149-163.
26. Newlove, J., & Dalby, J. (2003). *Laban for All*. London: Nick HernBooks.
27. Payne, H. (1992). *Dance movement and therapy: theory and practice*. London: Brunner-Routledge.
28. Penescu, G. (2015). Psychomotricity development in visually impaired children through synchronous group dance - work strategy. *Palestrica of the Third Millennium – Civilization and Sport*, *16*(2), 132-137.
29. Ritter, M., & Graff Low, K. (1996). Effects of dance/movement therapy: A meta analysis. The Arts in Psychoterapy, *23*(3), 249-260.
30. Sonksen, P., & Dale, N. (2002). Visual impairment in infancy: Impact on neurodevelopmental and neurobiological processes. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *44*(11), 782-791.

31. Surujlal, J. (2013). Music and dance as learning interventions for children with intellectual disabilities. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 4*(10), 68-75.
32. Takahashi, H. (2015). *Dance/Movement therapy with blind and visually impaired children in Nepal* (Dance/Movement Therapy Thesis). New York: Sarah Lawrence College.
33. Tortora, S. (2009). Dance movement therapy in early childhood treatment. In S. Chaiklin. & H. Wengrower (Eds.), *The Art and Science of Dance/Movement Therapy: Life is Dance* (pp. 159-180). New York – London: Routhlidge.
34. Tsimaras, V. K., Giamouridou, G. A., Kokaridas, D. G., Sidiropoulou, M. P., & Patsiaouras, A. I. (2012). The effect of a traditional dance training program on dynamic balance of individuals with intellectual disability. *Journal of Strength Conditioning Research, 26*, 192-198.
35. Wiener, W. R., Welsh, R. L. & Blasch, B. B. (2010). *Foundations of Orientation and Mobility (3rd edition).* New York: American Foundation for the Blind.

UTICAJ AUDIOLINGVISTIČKOG TRETMANA NA SMANJENJE SIMPTOMA INDIKATORA AUTISTIČKOG POREMEĆAJA

IMPACT OF AUDIOLINGUISTIC TREATMENT ON REDUCTION OF AUTISTIC SPECTRUM DISORDER SYMPTOMS

Slavica MAKSIMOVIĆ[1,2], Silvana PUNIŠIĆ[1,2], Tatjana ADAMOVIĆ[1,2], Maša MARISAVLJEVIĆ[1,2]

[1]Centar za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd, Republika Srbija
[2]Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora „Đorđe Kostić“, Beograd, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Skup neurorazvojnih poremećaja koje karakteriše poremećaj u društvenim interakcijama, komunikaciji, ponašanju koje je repetitivno uz prisustvo neobičnih ili ograničenih interesovanja opisan je kao autistični spektar poremećaja (ASD). Cilj rada je bio da se ispitaju efekti audiolingvističkog tretmana na smanjenje simptoma koji mogu biti pokazatelji prisustva ASD-a. Uzorak se sastojao od dece koja su uključena u intenzivan audiolingvistički tretman u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora „Đorđe Kostić“ u Beogradu, u Srbiji. GARS-3 je korišćen za utvrđivanje prisustva ASD simptoma. Svako dete je testirano dva puta u periodu od 6 do 18 meseci. Nakon svakog testa, dobijena je ocena indeksa autizam i nalaz na podskalama testa, što je ukazivalo na prisustvo ASD. Rezultati istraživanja ukazuju na statistički značajne razlike između indeksa autizma na prvom i drugom testiranju, što pokazuje da intenzivan audiolingvistički tretman može uticati na smanjenje ASD simptoma.

Ključne reči: autistični spektar poremećaja, GARS-3, redukcija ASD simptoma, audiolingvistički tretman

ABSTRACT

A set of neurodevelopmental disorders characterized by an impairment in the social interactions, communication, repetitive behavior with the presence of unusual or limited interests has been described as the autism spectrum disorders (ASD). The aim of the study was to examine the effects of audiolinguistic treatment on reducing the symptoms that may be indicative for the presence of ASD. The sample consisted of children undergoing intensive audiolinguistic treatment at the Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology "Đorđe Kostić" in Belgrade, Serbia. GARS-3 questionnaire was used to determine the presence of ASD symptoms before the treatment started, and after 6 to 18 months after intensive treatment started. Results of GARS-3 are expressed in the Index of Autism. The results of our research showed that there is a statistically significant difference in Index of Autism between first, second and third testing. We can conclude that intensive audiolinguistic treatment may lead to reduction of od ASD symptoms.

Key words: ASD, symptoms, audiolinguistic treatment, GARS-3

UVOD

Poremećaj spektra autizma (u daljem tekstu-ASD) je tema o kojoj se nikada nije više diskutovalo. Naslovi koji upozoravaju na „epidemiju autizma" (Johnson & Myers, Američka akademija pedijatara za decu sa invaliditetom, 2007) ukazuju na važnost prepoznavanja ranih znakova ASD i na potrebu ranog uključivanja stručnjaka u rad sa decom. Neki naučnici objašnjavaju ovaj fenomen povećanom preciznošću i pouzdanošću instrumenata za detekciju i dijagnostiku poremećaja, dok drugi tvrde da su promene u životnoj sredini, kao i današnji način života, donekle doprineli sve većoj učestalosti ove simptomatologije, uz to treba imati u vidu da etiologija ovog poremećaja još uvek nije u potpunosti shvaćena (Aleksić Hil, 2012; Johnson & Myers, Američka akademija pedijatara za decu sa invaliditetom, 2007).
Ovim radom želimo da istaknemo važnost ranog započinjanja lečenja dece kod koje se detektuju ASD simptomi, imajući u vidu da određeni simptomi nestaju tek posle dužeg perioda lečenja.

Poremećaj spektra autizma

Poremećaj spektra autizma (ASD) opisan je kao skup neurorazvojnih poremećaja koje karakteriše poremećaj u društvenim interakcijama, komunikacioni deficit, ponašanja koja se ponavljaju uz neobična ili ograničena interesovanja. U DSM-IV osetljivost na čulnu stimulaciju je symptom koji je dodat kao kriterijum za dijagnostiku ASD (DSM-IV). Veliki broj autora ističe da ASD ima različite manifestacije, da traje do kraja života, a da su rezultati tretmana dece sa ASD ograničeni. S obzirom da je klinička slika ASD veoma raznovrsna i promene do kojih dolazi u toku terapije su različite: neka deca postaju otvorenija, druga razvijaju govor, dok je kod nekih napredak minimalan uz pojavu drugih problema (Aleksić Hil, 2012).
Najčešći dijagnostički kriterijum za ASD je njegovo rano pojavljivanje (oko 36 meseci), ali ne retko veliki broj dece ima specifične karakteristike u ponašanju i komunikaciji od najranijih dana, čak i od rođenja (Adrien, Leneja, Martineau, & Perrot, 1993; Werner & Dawson, 2005; Wiggins, Baio, & Rice, 2006). Roditelji u drugoj godini primećuju probleme u razvoju svoje dece (Gray & Tonge, 2001), a najčešće uočavaju probleme u razvoju govora i slabu društvenu interakciju (socijalni deficiti) (Milačić Vidojević, 2007). Kod većine dece, simptomi ASD se postepeno razvijaju, dok se kod nekih javlja regresija (gubitak do tada razvijenih sposobnosti). Regresija se obično dešava u period od 18 do 24 meseca (Myer, Hingtgen, & Jacson, 1981; Lord, Shulman, & DiLavore 2004; Stefanatos, 2008; Volkmar, Chawarska, & Klin, 2005; Werner & Dawson, 2005; Wiggins, Baio, & Rice, 2006).

Sličnosti između ASD i SLI

Kod deteta se može dijagnostikovati jezički poremećaj (SLI) kada postoji kašnjenje u razvoju jezika, ali su očigledni uzroci kašnjenja često nepoznati. SLI je heterogen deficit, može se razlikovati po stepenu težine i vrsti poremećaja, ali u većini slučajeva prisutni su problemi sa receptivnim i ekspresivnim govorom (fonologija, morfologija, sintaksa, semantika, pragmatika). Kod deteta se dijagnostikuje SLI ako je prisutan poremećaj u razvoju jezika, bez senzornih i/ili motoričkih deficita, sa normalnom jezičkom stimulacijom iz socijalnog okruženja, bez psihijatrijske dijagnoze (Conti-

Ramsden & Botting, 2006; Leonard, 1998; Tomblin et al., 1997, prema Bishopu, 2006) uz tipične vrednosti u kognitivnom razvoju. Naime, jezik deteta mora biti znatno ispod nivoa koji se očekuje u odnosu na izrast i IQ, dok su neverbalni IQ i nelingvistički aspekti razvoja u okviru normi (Conti-Ramsden, Botting, & Faragher, 2001, prema Bishop, 2006; Bishop, 1996).

Tradicionalno, ASD i SLI se smatraju drugačijim poremećajima, sa diferencijalnom dijagnozom na dva klinička znaka. Prvo, u SLI se uočava jezički poremećaj u kontekstu normalnog razvoja, dok se u ASD-u javlja trijada: poremećaj u društvenim interakcijama, komunikacioni deficit, ponašanja koja se ponavljaju (Bishop, 2003). Bez obzira što su različiti poremećaji, ASD, ali i SLI imaju neke uobičajene posledice, kako na jezik tako i na socijalno ponašanje (Leyfer et al., 2008).

Takođe, istraživanja su pokazala da postoji visok procenat jezičkih poremećaja među rođacima osoba sa ASD, nagoveštavajući etiološke veze između SLI i ASD (Bishop, 2003). To je navelo neke autore da veruju da postoji kontinuum patologije između SLI i ASD (Leyfer et al., 2008), da neka deca imaju simptome koja ih može svrstati i u ASD i u SLI (Bishop, 2003) ili da se ova veza sastoji od delimičnog preklapanja između ova dva poremećaja (Tomblin, 2011).

Istraživači veruju da bi ovo moglo da bude osnova za razlikovanje težih deficita socijalnih komunikacija i odsustva repetitivnih ponašanja u strogo definisanim slučajevima SLI (Taylor & Whitehouse, 2016). Naime, čini se da je jedini faktor koji razlikuje poremećaje prisustvo ovih dodatnih poremećaja kod ASD (Bishop, 2003).

Međutim, pored dugogodišnjeg interesovanja za odnos između SLI i ASD, dijagnostičke granice između ova dva poremećaja još uvek nisu jasne. Diferencijalna dijagnoza poteškoća leži u različitim uzrocima, a jedna od njih je nedovoljna osetljivost standardizovanih testova. Iako su stvoreni instrumenti koji se koriste kod dece predškolskog uzrasta i dalje postoji potreba za preciznijim dijagnozama u kliničkoj praksi (Stone et al., 1999). Takođe, dijagnoza ASD je mesecima dugačak a ponekad i dugogodišnji proces. ASD dijagnoza se može menjati tokom vremena, tako da u institucijama u Srbiji, kliničari u početku postavljaju takozvanu "radnu dijagnozu", a vrstu lečenja primenjuju u skladu sa specifičnim poteškoćama deteta. Naime, istraživanja pokazuju da radna dijagnoza ASD ne mora nužno da bude i konačna dijagnoza (Aleksić et al., 2002).

Tretman

Ne postoji ciljan lek ili tretman za ASD, ali specijalna edukacija i strukturirane metode lečenja kod ove dece smanjuju njihove probleme u ponašanju, povećavaju nivo veština i obezbeđuju programe koji omogućavaju odgovarajući stepen edukacije (Aleksić Hil, 2012). Rane intervencije mogu dovesti do znatno boljih prognoza kod dece sa ASD (Filipek et al., 1999; Harris & Handleman, 2000; Howard, Sparkman, Koen, Zelena, & Stanislaw, 2005; Myers & Johnson, 2007; Salone & Graupner, 2005). Od najranijeg uzrasta, čak i tokom sprovođenja početnih dijagnostičkih postupka, deca sa ASD u Srbiji su uglavnom uključena u terapijske programe, koji se kombinuju za svako dete pojedinačno, a na osnovu indikacija koje postavlja multidisciplinarni tim. Deca sa ASD imaju različite deficite, različite modele komorbidnosti, stepene težine i različite psihološke/kognitivne profile. Reakcija na terapijske programe takođe je pokazala

širok spektar rezultata primene ovih procedura, koji ukazuju na mogućnost da postoji višestruka etiologija kod ASD (Beck & Horvath, 1998).
Program se uglavnom sastoji od: vežbi za psihomotornu reedukaciju, raznih psihoterapijskih tehnika usmerenih prema detetu i/ili roditeljima, grupi i individualnom radu sa roditeljima ili decom. Zbog ozbiljnosti poremećaja i njene hroničnosti, važno je savetovanje deteta da bi se obezbedila podrška i pomoć u kriznim situacijama. Tretman je kompleksan i pristup je multidisciplinarni (Aleksić Hil, 2012; Aleksić et al., 2002).
Aktuelni zaključci velikog broja istraživača pokazuju da deca sa ASD mogu da uče u skladu sa svojim intelektualnim nivoom. Osnovni principi su da učenje treba da se prilagodi svakom pojedinačnom detetu, a sposobnost učenja se pokazuje napretkom bez obzira koliko brzo je ostvaren. Najbolji rezultati se postižu jasnim i strukturiranim pristupom koji podrazumeva da svaki zadatak može da se podeli u jasno definisane, lake i jednostavne korake. Cilj lečenja (bez obzira na vrstu metodologije koja se koristi u radu sa detetom) je unapređenje komunikacije, ponašanja, socijalnih, akademskih i svakodnevnih životnih veština (Aleksić Hil, 2012).

Audiolingvistički tretman
Rana stimulacija govorno-jezičkog razvoja dece sa poremećajima sluha, govora, jezika, ponašanja i učenja u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju „Đorđe Kostić“ (IEFPG), u Beogradu, odvija se kroz audiolingvistički tretman (ALT) koji podrazumeva korišćenje KSAFA-m i/ili KSAFA-d aparata (Sovilj, 2007; Sovilj, Skanavis, 2007; Maksimović & Nenadović, 2018), sa ciljem pravilnog razvoja sluha, govora i jezika, ponašanja i uspešnog učenja, kao i njihove korekcije. Metodološki pristupi u ALT se prilagođavaju nivou poremećaja sluha, govora, jezika, ponašanja i učenja, individualne dinamike razvoja govora i jezika, kao i dinamike prirodnog procesa razvoja govora (Maksimović & Nenadović, 2018) sa individualnim i multidisciplinarnim pristupom svakom detetu.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ove studije je bio da se istraže efekti audiolingvističkog tretmana na redukciju ASD simptoma.

METODE RADA

Uzorak istraživanja
Uzorak je činilo 12 dece (M=7; F=5), iz Srbije, Bosne i Hercegovine i Crne Gore. Sva deca su testirana i tretirana u IEFPG u Beogradu, Srbija. Tokom prvobitne procene, multidisciplinarni tim stručnjaka je utvrdio da su sva deca imala značajno kašnjenje u stepenu razvijenosti govora i jezika uz prisustvo druga sva simptoma ASD (poremećaj u društvenim interakcijama, stereotipni oblici ponašanja), a svi su dobili radnu dijagnozu F80.2 i F84 in obs). Ova dijagnoza je potvrđena primenom GARS-3 testa, koji je pokazao da svih 12-oro dece ima visoke indekse autizma ($\geq$ 101), što je nagovestilo ozbiljne simptome ASD. Audiolingvista – logoped je popunjavao GARS-3. Posle prve procene kod dece je započet intenzivan ALT.

U prvoj tački testiranja (test) deca su u proseku bila uzrasta 40 meseci. Druga tačka testiranja (retest) je bila u proseku posle 6 - 12 meseci.

Merni instrumenti

GARS-3 (Gilliam Autism Rating Scale, treće izdanje, 2013) jedan je od najčešće korišćenih instrumenata za procenu ASD u svetu. GARS-3 pomaže nastavnicima, roditeljima i kliničarima da dijagnostikuju ASD i zasnovan je na Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.; DSM-IV; American Psychiatric Association, 2000) i Autism Society of America's (1994). Instrument se sastoji od 58 konstatacija, podeljenih na 6 podskala: 1) restriktivna/repetitivna ponašanja; 2) socijalna interakcija; 3) socijalna komunikacija; 4) emocionalne reakcije; 5) kognitivni stil; 6) nefunkcionalni govor. Svako pitanje iz podskala se ocenjuje ocenom od 0 do 3, gde 0 označava „ne odnosi se na dete", 1 „delimično se odnosi na dete", 2 „uglavnom se odnosi na dete" i 3 označava „u potpunosti se odnosi na dete". Pretvaranjem sirovih skorova svake podskale u standardne skorove dobija se suma standardnih skorova koja pokazuje indeks autizma (AI Score), odnosno, verovatnoću prisustva autizma i stepen težine poremećaja. Rezultat ≤54 ukazuje da je malo verovatno da će autizam biti prisutan, ocena od 55-70 ukazuje da je će verovatno biti prisutan (sa nivoom težine 1). Indeks 71-100 ukazuje na veoma verovatno prisustvo autizma (sa stepenom težine 2), dok indeks ≥101 ukazuje na veoma verovatno prisustvo autizma (sa stepenom težine 3), što ukazuje na ozbiljne simptome ASD i zahteva visok nivo podrške.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati GARS-3 na testu i retestu na ukupnom uzorku

Rezultati indeksa autizma (prva tačka testitanja) na testu GARS-3 su se kretali od 108 do 126 (M=119,58; SD=5,38), dok su na retestu (druga tačka testiranja) iznosili 52 do 112 (M=75,42; SD=20,39). T-test analiza je pokazala statistički veoma značajnu razliku (p=0,000) između indeksa autizma na testu (M1=119,58; SD1=5,38) i na retestu (m2=75,42; SD2=20,39). Takođe, poredeći rezultate test-retest na pojedinačnim podskalama, uočavamo statistički veoma značajne razlike na restriktivnim/repetitivnim ponašanjima (t=7,17; p=0,000), socijalnoj interakciji (t=6,76; p=0,000) i emocionalnoj reakciji (t=6,2; p=0,000), dok su vrednosti socijalne komunikacije bile na nivou statistički značajne razlike (t=2,2; SD=0,05) (Tabela 1.).

Tabela 1. Rezultati GARS-3 na testu i retestu na ukupnom uzorku za AI i za svaku GARS podskalu

Table 1. Results of the GARS-3 for AI and for each subscale

Test-retest	M	SD	t	p
indeks autizma	44,17	19,21	7,96	0,000
restriktivna/repetitivna ponašanja	6,25	3,019	7,17	0,000
socijalna interakcija	7,42	3,81	6,76	0,000
socijalna komunikacija	2,33	3,658	2,2	0,050
emocionalne reakcije	44,17	19,21	7,96	0,000

Rezultati GARS-3 na testu i retestu - za dve grupe: SLI i ASD

U drugom koraku želeli smo da ispitamo da li se iz uzorka a na osnovu statistički značajnih razlika između rezultata na testu i retestu mogu izdvojiti dve grupe dece (iako su na testu njihovi rezultati bili homogeni). Postoji statistički veoma značajna razlika između rezultata na testu i retestu kod dece sa SLI kako onih koji se odnose na indeks autizma (t=14,68, p=0,000) tako i onih koji se odnose na rezultate pojedinačnih podskala (restriktivna/repetitivna ponašanja (t=8,61), socijalna interakcija (13,79) i emocionalne reakcije (8,21), dok su na socijalnoj komunikaciji razlike bile statistički značajne (t=2,43) na nivou p<0,05.

U drugoj grupi dece (sa ASD) rezultati pokazuju da nema statistički značajnih razlika između testa i retesta na indeksu autizma (t=3,02, p=0,57), socijalnoj interakciji (t=1,89, p=0,155) i emocionalnoj reakciji (t=1,85, p=0,161), dok su statistički značajne razlike na nivou p<0.035 bile prisutne na podskali restriktivna/repetitivna ponašanja (t=3,66) (Tabela 2.).

Tabela 2. Rezultati GARS-3 na testu i retestu - za dve grupe: SLI i ASD, za AI i za svaku GARS podskalu

Table 2. Results of the GARS-3 for SLI and ASD groups for AI and for each subscale

Dg	GARS	M	SD	t	p
Specifični poremećaj jezika (SLI)	indeks autizma	54,5	10,5	14,68	0,000
	restriktivna/repetitivna ponašanja	7,63	2,5	8,61	0,000
	socijalna interakcija	9,38	1,92	13,79	0,000
	socijalna komunikacija	3,5	4,07	2,43	0,045
	emocionalne reakcije	8,13	2,8	8,21	0,000
Poremećaj spektra autizma (ASD)	indeks autizma	23,5	15,54	3,02	0,057
	restriktivna/repetitivna ponašanja	3,5	1,91	3,66	0,035
	socijalna interakcija	3,5	3,7	1,89	0,155
	emocionalne reakcije	4,00	4,32	1,85	0,161

Ovi rezultati ukazuju da su se kod dece koja su na početku audiolingvistčkog tretmana imala jasne simptome ASD pod uticajem terapije ti simptomi izgubili, čime je korigovana i njihova dijagnoza sa prijema F80.2 i F84 in obs u F80.2. Sa druge strane, kod neke dece se smanjio AI ali nedovoljno za promenu dijagnoze što dodatno ukazuje na to da u toku lečenja deca sa simptomima ASD napreduju sporije nego deca sa SLI. I kod jedne i kod druge grupe dece se smanjuju simptomi na nivou restriktivnih/repetitivnih ponašanja. Čini se da se po uključivanju dece sa SLI u audiolingvistički tretman ASD simptomi smanjuju, dok kod dece sa ASD oni i dalje perzistiraju. To se može objasniti činjenicom da se jezički poremećaji kod dece predškolskog uzrasta mogu rešiti pod uticajem terapije u određenom vremenskom roku (Bishop & Adams, 1990; prema Bishop, 2006).

Sa druge strane, kada se radi o deci sa ASD, simptomi se mogu smanjiti tokom razvojnog sazrevanja i napredovanja, ali i pod uticajem efikasnog terapijskog pristupa (Milačić Vidojević, 2007), što se u slučaju naše studije može odnositi na restriktivna/repetitivna ponašanja. Takođe, moramo imati u vidu da deca sa ASD imaju različit stepen težine poremećaja i različite psihološke/kognitivne profile, zbog čega i terapija daje različite rezultate (Beck & Horvath, 1998).

Ukupno gledano, istraživanje (iako pilot) je dalo značajne rezultate. Zahvaljujući njima, realizovaće se i veća studija koju planiramo da sprovedemo na većem uzorku, sa dopunom korišćenih instrumenata i boljom kontrolom metodološkog postupka (kontrolom uzrasta i dužine audiolingvističkog tretmana). Čini se da redukcija autističnih simptoma tokom vremena ukazuje na to da je intenzivan tretman od presudnog značaja. To govori u korist činjenice da uključivanje deteta u intenzivan audiolingvistički tretman može da zaokrene razvoj u drugom pravcu, tako da deca koja su prvobitno dobila radnu dijagnozu ASD, ne moraju nužno da imaju potvrđenu ASD dijagnozu na kraju perioda lečenja (Aleksić et al., 2002).

ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada je bio da se istraže efekti audiolingvističkog tretmana na redukciju ASD simptoma i ukaže na značaj ranog audiolingvističkog tretmana. Rezultati ove pilot studije pokazuje da GARS-3 može biti prihvatljivi alat za dijagnostiku i praćenje rezultata audiolingvističkog tretmana kako pojedinačnog deteta tako i grupe dece sa određenom dijagnozom, s obzirom da je istraživanje pokazalo da se ASD simptomi smanjuju u određenoj meri u toku lečenja, nešto više kod dece sa SLI (što iziskuje promenu dijagnoze) nego kod dece sa ASD. Osim toga, treba istaći da je proces diferencijalne dijagnostike u mlađem uzrastu izuzetno složen. Zbog preklapanja različitih simptoma preporučuje se postavljanje „radne“ dijagnoze, čime se ostavlja prostor za njenu reviziju. Naime, početna dijagnoza nije nužno mera razvoja, ali se ishod razvoja i prognoza može razmatrati samo posle uključivanja deteta u intenzivan audiolingvistički tretman i posle praćenja napretka u svim razvojnim domenima.
Kao što je poznato deca sa razvojnim poremećajima uče u skladu sa svojim intelektualnim nivoom i stepenom težine poremećaja, što ukazuje da audiolingvistički tretman treba da bude planiran za svako pojedinačno dete sa reprogramiranjem istog na osnovu rezultata tretmana i rezultata testova, bez obzira koliko sporo dete napredovalo.
Ako audiolingvistički tretman započne blagovremeno, dolazi do smanjenja simptomatologije i čak do gotovo potpune normalizacije. Samo vreme, upornost i stručan rad mogu da daju ovakav rezultat. I ona deca koja ne dostignu norme tipčnog razvoja, mogu da razviju govor, stabilizuju početne intenzivne emocionalne reakcije i ostvare visok nivo socijalne integracije što omogućava da se integrišu u socijalnu sredinu i steknu određeni stepen nezavisnosti.
Iz pomenutih razloga, čini se da dijagnostički kriterijumi i merni instrumenti, naročito u najmlađoj dobi, treba da se koriste sa oprezom, a reč kliničara je presudna. Audiolingvistički tretman, kontinuirano praćenje deteta i revizija dijagnoze su jedini put lečenja poremećaja koji se javljaju u razvojnom periodu.

LITERATURA

1. Adrien, J., Lenior, P., Martineau, J., & Perrot, A. (1993). Blind ratings of early simptoms of autism based upon family home movies. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*(3), 617-627.
2. Aleksić, O., Rudić, N., Popović-Deušić, S., Pejović-Milovančević, M., & Banjac-Karović, M. (2002). Mogućnost primene klasifikacionih sistema u oblasti pervazivnih razvojnih poremećaja. *Psihijatrija danas, 34*(3-4), 281-289.

3. Aleksić Hil, O. (2012). Pervazivni razvojni poremećaji. U S. Bojanin & S. Popović Deušić (Ur.), *Psihijatrija razvojnog doba* (str. 269-286). Beograd: Dosije studio.
4. American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition* (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
5. American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, Text Revision* (DSM-IVTR). Washington, DC: American Psychiatric Publishing; Play Skills
6. Beck, V., & Horvath, K. (1998). Method for assisting in differential diagnosis and treatment of autistc syndromes. EP1019072
7. Bishop, D. V. M. (2003). Autism and specific language impairment: categorical distinction or continuum? *Novartis Foundation Symposia, 251*, 213-226.
8. Bishop, D. V .M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions In Psychological Science, 15*(5), 217-221.
9. Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2006). Specific Language Impairment. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 629-632.
10. Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(6), 741-748.
11. De Myer, M., Hingtgen, J., & Jacson, R. (1981). Infantile autism reviewed: a decade of research. *Schizophrenia Bulletin, 7*(3), 388-451.
12. Gray, K. M., & Tonge, B. J. (2001). Are there early features of autism in infants and preshool children. *Journal of Paediatrics and Child Health, 37*(3), 221-226.
13. Gilliam, J. E. (2013). *Gilliam Autism Rating Scale - Third Edition* (GARS-3). Pearson.
14. Harris, S. L., & Handleman, J. S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: a four- to six-year follow-up. Journal of *Autism and Developmental Disorders, 30*(2), 137-142.
15. Howard, J. S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism. Rese*arch in Developmental Disabilities, 26*(4), 359-383.
16. Johnson, C. P., Myers, S. M., & American Academy of Pediatrics Council on Children with Disabilities (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics, 120*(5), 1183-1215.
17. Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. MIT. Press, MA.
18. Leyfer, O., Tager-Flusberg, H., Dowd, M., Tomblin, J. B., & Folstein, S. E. (2008). Overlap between autism and specific language impairment: comparison of Autism Diagnostic Interview and Autism Diagnostic Observation Schedule scores. *Autism research, 1*(5), 284-296.
19. Lord, C., Shulman, C., & DiLavore, P. (2004). Regression and word loss in autistic spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(5), 936-955.
20. Maksimović, S. & Nenadović, V. (2018). KSAFA sistem-značaj instrumentalne auditivne stimulacije za razvoj govorno-jezičke kompetencije. U M. Sovilj (Ur.), *Novi pristupi u tretmanu poremećaja verbalne komunikacije* (str. 185-217). Beograd: CUŽA & IEFPG.
21. Milačić Vidojević, I. (2007). Kako roditelji autistične dece prepoznaju rane promene u ponašanju? *Psihijatrija danas, 39*(2), 155-167.
22. Myers, S. M., Johnson, C. P., & American Academy of Pediatrics Council on Children With Disabilities (2007). *Management of children with autism spectrum disorders. Pediatrics, 120*(5), 1162-1182.
23. Совиљ М, Сканавис М. (2007). Поремећаји вербалне комуникације, превенција, дијагностика, третман. ИЕФПГ. ИСБН 987-86-81879-16-0

24. Sovilj M. (2007). System KSAFA – biomedical engineering in hearing speech and language field. The 1st International Symposium in Bosnia and Herzegovina „Cochlear implant in the Function on hearing, language and speech development“. Sarajevo 21-23 September 2007. Book of Abstracts: pp. 52-53.
25. Stefanatos, G. A. (2008). Regression in autistic spectrum disorders. *Neuropsychology Review, 18*(4), 305-319.
26. Stone, W. L., Lee, E. B., Ashford, L., Brissie, J., Hepburn, S. L., Coonrod, E. E., Weiss, B. H. (1999). Can autism be diagnosed accurately in children under 3 years? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(2), 219-226.
27. Taylor, L. J. & Whitehouse, A. J. O. (2016). Autism Spectrum Disorder, Language Disorder, and Social (Pragmatic) Communication Disorder: Overlaps, Distinguishing Features, and Clinical Implications. *Australian Psychologist, 51*(4), 287-295.
28. Tomblin, B. (2011). Co-morbidity of autism and SLI: kinds, kin and complexity. *International journal of language & communication disorders, 46*(2), 127-137.
29. Volkmar, F., Chawarska, K., & Klin, A. (2005). Autism in infancy and early childhood. *Annual Review of Psychology, 56*, 315-336.
30. Werner, E., & Dawson, G. (2005). Validation of the phenomenon of autistic regression using home videotapes. *Archives of General Psychiatry, 62*(8), 889-895.
31. Wiggins, L. D., Baio, J., & Rice, C. (2006). Examination of the time between first evaluation and first autism spectrum diagnosis in a population- based sample. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2 Suppl), S79-S87.

NAPOMENA

Istraživanje je podržano od strane Ministarstva za prosvetu, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

KAKVI SU STAVOVI NASTAVNIKA PREMA POMOĆNICIMA U NASTAVI?

WHAT ARE TEACHERS' ATTITUDES TOWARD TEACHING ASSISTANTS?

Rea FULGOSI-MASNJAK[1], Katarina SUDAREVIĆ[2]
[1]Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska
[2]Osnovna škola „Bogoslav Šulek“ Slavonski Brod, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
U Republici Hrvatskoj još nije zakonski uređen model obrazovanja i stjecanja kompetencija za obavljanje posla pomoćnika u nastavi. Zbog različitih programa osposobljavanja i nedovoljno jasno definirane uloge pomoćnika u nastavi, razlikuju se i stavovi nastavnika prema njima. Opći cilj istraživanja je istražiti stavove nastavnika osnovnih škola Brodsko-posavske županije u čijim su razredima pomoćnici u nastavi prema pomoćnicima u nastavi. Specifični ciljevi su: Istražiti razlikuju li se stavovi nastavnika i nastavnica prema pomoćnicima u nastavi; Istražiti postoji li statistički značajna razlika među stavovima nastavnika/ca prema pomoćnicima u nastavi u odnosu na njihovo prethodno iskustvo u radu s pomoćnicima u nastavi i ako da, u kojem su smjeru te razlike i Istražiti postoji li statistički značajna razlika među stavovima nastavnika/ca prema pomoćnicima u nastavi u odnosu na seosko ili gradsko područje u kojem je škola u kojoj rade. Uzorak istraživanja činilo je 92 nastavnika viših razreda osnovne škole, oba spola iz Brodsko – posavske županije. Mjerni instrumenti koji su korišteni u ovom istraživanju su: Skala za ispitivanje stavova prema pomoćnicima u nastavi (Likertovog tipa) i Osgoodov semantički diferencijal za ispitivanje emocionalne komponente stavova. Oba su mjerna instrumenta konstruirana za potrebe ovog istraživanja. U kvalitativnom dijelu istraživanja korišten je polustrukturirani intervju. Rezultati su pokazali da su stavovi nastavnika pozitivni i smatraju pomoćnike u nastavi važnim u nastavnom procesu. Pronađene razlike u pojedinim varijablama (prethodno iskustvo nastavnika i mjesto gdje se škola nalazi) ukazuju kako različiti sustavi osposobljavanja i educiranja pomoćnika u nastavi rezultiraju i različitim razinama kompetentnosti, o čemu ovise i stavovi nastavnika prema njima. Sukladni su i rezultati kvalitativnog istraživanja s prijedlozima za poboljšanje kvalitete rada pomoćnika u nastavi. Ovim istraživanjem potvrdila se važnost pomoćnika u nastavi, kao i pozitivni stavovi nastavnika osnovnih škola te su sugerirani prijedlozi za kvalitetniji rad pomoćnika.

Ključne riječi: stavovi učitelja, pomoćnici u nastavi, kvalitativno istraživanje, semantički diferencijal

ABSTRACT
In the Republic of Croatia, the model of education and acquisition of competencies for performing the job of teaching assistant has not yet been legally regulated. Due to different training programs and insufficiently clearly defined roles of teaching assistants, teachers' attitudes towards them also differ. The general goal of the research is to investigate the attitudes of primary school teachers in Brod-Posavina County in whose classes there are teaching assistants towards teaching assistants. The specific objectives are: To investigate whether teachers' attitudes towards teaching assistants differ; Investigate whether there is a statistically significant difference between the attitudes of teachers towards teaching assistants in relation to

their previous experience in working with teaching assistants and if so, in what direction are these differences and Investigate whether there is a statistically significant difference between teachers' attitudes towards teaching assistants teaching assistants in relation to the rural or urban area in which the school in which they work is located. The research sample consisted of 92 upper primary school teachers, both sexes from Brod-Posavina County. The measuring instruments used in this research are: Scale for examining attitudes towards teaching assistants (Likert type) and Osgood's semantic differential for examining the emotional component of attitudes. Both measuring instruments were constructed for the purposes of this research. A semi-structured interview was used in the qualitative part of the research. The results showed that the attitudes of teachers are positive and consider teaching assistants important in the teaching process. The differences found in individual variables (previous experience of teachers and the location of the school) indicate that different systems of training and education of teaching assistants result in different levels of competence, which depends on the attitudes of teachers towards them. The results of the qualitative research are in line with the proposals for improving the quality of work of teaching assistants. This research confirmed the importance of teaching assistants, as well as the positive attitudes of primary school teachers and suggested suggestions for better work of assistants.

Key words: teacher attitudes, teaching assistants, qualitative research, semantic differential

UVOD

Dužnost je školskog sustava uspostaviti i održati mjesto učenja koje svakomu djetetu omogućuje ostvarivanje njegovog fundamentalnog prava na obrazovanje i učenje. Riječ je o pravu djece na ravnopravno mjesto u društvu i na ostvarivanje drugih prava koja ovise o učenju: primjerice, prava da glasaju, da rade, da sudjeluju u aktivnostima u zajednici i društvu (Parekh, Killoran, & Crawford, 2011; prema Igrić i sur., 2015). Prema Blatchford i sur. (2012) inkluzija podrazumijeva smanjivanje svake vrste isključivanja i diskriminacije, odnosno smanjivanje svake vrste prepreke igri, učenju i participaciji sve djece. Inkluzija također znači spoznaju različitosti i sličnosti među djecom te uvažavanje istih. Spoznaja da se djeca razlikuju jedna od drugih znači da razumijemo različite načine na koje ona reagiraju na zajednička iskustva (Tabak, 2013). Dokumenti iz kojih proizlaze prava učenika s teškoćama su: Konvencija o pravima djeteta; Zajednički memorandum o socijalnom uključivanju Republike Hrvatske; Ustav Republike Hrvatske; Akcijski plan Vijeća Europe za osobe s invaliditetom za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006- 2015.; Strateški plan 2013-2015. (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta); Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08); Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN br. 63/08); Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN br. 63/08); Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama i većim teškoćama u razvoju (NN br. 86/92); Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (NN MU 6/07, 5/08); Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine (NN, br. 63/07); Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnoga povjerenstva (NN br. 67 /14); Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju

učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/2015). Edukacijska inkluzija temelji se na spremnosti okoline na promjene i prilagodbe koje poštuju potrebe svih učenika. Svi sudionici odgojno obrazovnog procesa trebali bi se međusobno pomagati, surađivati i uvažavati, bez poticanja kompeticije, nego naglašavajući suradnju (Fulgosi-Masnjak, 2015). Inkluzija podrazumijeva i brojne prilagodbe, te pomoć učiteljima pri poučavanju učenika, koju trebaju pružiti i pomoćnici/asistenti u nastavi. Asistenti u nastavi zapošljavaju se kako bi pružili podršku i pomoć učenicima s poteškoćama pri svladavanju nastavnih sadržaja. Igrić, Kobetić i Lisak (2008) navode kako je asistent u nastavi osoba čija je glavna zadaća neposredna podrška učenicima s teškoćama u razredu, kojom im se pomaže u uključivanju u razredni kolektiv te savladavanju socijalno-psiholoških prepreka i nastavnih sadržaja (Tabak, 2013). Kako raste podrška inkluziji učenika s teškoćama u redovne škole, pojava i uloga pomoćnika u nastavi postaje dijelom ovog procesa. Mnogo je dobrobiti uključivanja pomoćnika u nastavi u nastavni proces, kao što je značajan napredak učenika s teškoćama u svladavanju nastavnih sadržaja, ali i rasterećenju nastavnika i smanjivanju njihovog stresa na radnom mjestu. S druge strane, pomoćnici u nastavi provode s djecom s teškoćama jedan dio dana, pet dana u tjednu, što znači da preuzimaju vrlo odgovoran posao odgoja i obrazovanja djeteta s teškoćama na sebe. Bowles, Radford i Bakopoulou (2018) napominju kako pomoćnici u nastavi imaju vrlo važne uloge, ponajprije ulogu pružatelja podrške – emocionalne, kurikularne, njeguju neovisnost učenika, podrška su međuljudskim odnosima te imaju ulogu popravljača odnosa. „Pomoćnik u nastavi je osoba koja učeniku s teškoćama pruža neposrednu potporu tijekom odgojno-obrazovnog procesa u zadacima koji zahtijevaju komunikacijsku, senzornu i motoričku aktivnost učenika, u kretanju, pri uzimanju hrane i pića, u obavljanju higijenskih potreba, u svakidašnjim nastavnim, izvannastavnim i izvanučioničkim aktivnostima" (prema čl. 2. Nacrta prijedloga Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, 2015). Postoje različiti nazivi za asistenta u nastavi pa tako u hrvatskom jeziku još postoje pojmovi pomoćnik u nastavi te osobni asistent, dok se u svijetu najčešće koriste pojmovi learning support assistant, teaching assistant, welfare assistant te special needs assistant. Grigić (2016), citirajući Greenspana i Wiedera (2003) navodi: „Pomoćnik u nastavi osoba je koja individualno surađuje s učenicima s teškoćama u razvoju, a čija je uloga dvostruka: s jedne strane pomaže učenicima u usvajanju odgojno – obrazovnih sadržaja, ali i potiče interakciju među tim i drugim učenicima, odnosno njihovu bolju integraciju u razredni odjel i općenito školsko okruženje." Mnogo je uloga koje pomoćnik u nastavi ispunjava: potiče učenike na rad, usmjerava ih, potiče njihovu pažnju, ali i prilagođava gradivo kako bi bilo primjereno učenikovim individualnim potrebama. Dvije su razine složenosti poslova pomoćnika u nastavi. Kompetencije prve razine složenosti odnose se na obavljanje rutinskih zadataka pod neposrednim vodstvom učitelja/ nastavnika te posrednu ulogu koordinatora za pomoćnike u nastavi. Ove kompetencije omogućuju rad po utvrđenim rutinama, metodama i postupcima, no pomoćnik ipak može razviti određenu samostalnost u skladu s razinom osposobljenosti, iskustvom i znanjem. U popisu obveza pomoćnika u nastavi nalazi se i propisno i pravodobno vođenje dokumentacije pomoćnika u nastavi, koja se sastoji od dnevnika rada, komunikacijske bilježnice, evidencijske tablice, rasporeda sati i realizacija, upitnika za samoprocjenu pomoćnika u nastavi te završno godišnje izvješće pomoćnika u nastavi. U jednom dijelu tog izvješća

treba se osvrnuti na odnos učenika prema drugim učenicima, učiteljima i pomoćniku, zatim treba opisati učenikov odnos prema učenju, školskim obvezama, suradnji s roditeljima, te na kraju svoje mišljenje o tome je li takav način rada bio koristan učeniku i preporuku za daljnji rad. Iz svega navedenog proizlazi da pomoćnik u nastavi ne može biti bilo tko, već bi to trebala biti osoba koja je završila minimalno četverogodišnju srednju školu, ima visoku motivaciju za taj posao, koja je završila edukaciju verificiranu posebnim Planom i programom za pomoćnike u nastavi, posjeduje potvrdu o nekažnjavanju, ima liječničko uvjerenje o zdravstvenoj sposobnosti za poslove pomoćnika u nastavi te minimalno poznaje rad na računalu. Grigić (2016) navodi i kako postoje određene poželjne osobine koje bi pomoćnik u nastavi trebao imati: interes za rad s djecom, strpljivost, dobre komunikacijske vještine, sposobnost timskoga rada, stručnost, taktičnost i osjetljivost za potrebe djeteta, odgovornost, spremnost za pomoć djetetu s teškoćama i dosljednost. U Republici Hrvatskoj još nije zakonski uređen model obrazovanja i stjecanja kompetencija za obavljanje posla pomoćnika u nastavi. Zbog različitih programa osposobljavanja te zbog nedovoljno jasno definirane uloge pomoćnika u nastavi, njihovi se pristupi razlikuju, kao i stavovi i očekivanja nastavnika od njih. Sve to utječe na uspjeh učenika s teškoćama u razvoju u svladavanju obrazovnih ishoda. Zbog kompleksnosti posla kojeg bi trebali obavljati pomoćnici u nastavi, važno je istražiti stavove nastavnika osnovnih škola u čijim su razredima pomoćnici u nastavi prema njima.

Opći cilj bio je istražiti stavove nastavnika prema pomoćnicima u nastavi u osnovnim školama na području Brodsko – posavske županije. Postavljeni su i specifični ciljevi:

1. Istražiti razlikuju li se stavovi nastavnika i nastavnica prema pomoćnicima u nastavi.
2. Istražiti postoji li statistički značajna razlika među stavovima nastavnika/ca prema pomoćnicima u nastavi u odnosu na njihovo prethodno iskustvo u radu s pomoćnicima u nastavi i ako da, u kojem su smjeru te razlike.
3. Istražiti postoji li statistički značajna razlika među stavovima nastavnika/ca prema pomoćnicima u nastavi u odnosu na seosko ili gradsko područje u kojem je škola u kojoj rade.

Povezano sa specifičnim ciljevima postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Nema statistički značajne razlike u stavovima nastavnika/ca prema pomoćnicima u nastavi s obzirom na spol.

H2: Postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika/ca prema pomoćnicima u nastavi u odnosu na njihovo prethodno iskustvo u radu s pomoćnicima u nastavi.

H3: Postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika prema pomoćnicima u nastavi u odnosu na područje u kojem se nalazi škola.

H3.1. Nastavnici koji rade u školama koje se nalaze na gradskom području imat će pozitivnije stavove prema pomoćnicima u nastavi u odnosu na nastavnike koji rade u školama koje se nalaze u ruralnim područjima Brodsko – posavske županije.

METODE RADA

U istraživanju je primijenjen i kvantitativni i kvalitativni istraživački pristup.

Uzorak ispitanika
U istraživanju je sudjelovalo N=92 nastavnika osnovnih škola Brodsko-posavske županije koji predaju u predmetnoj nastavi. Od toga je bilo 25% muških (N=23) i 75% ženskih ispitanika (N=69). Raspon dobi bio je od 25 do 65 godina. Zaposlenih u osnovnim školama iz gradskog područja bilo je 71,7%, N=66, a onih iz ruralnog područja 28,3%, N=26. Najviše ispitanika je imalo 10 do 15 godina staža, 40,2%, onih s 0 do 5 godina staža bilo je 17,4%, a onih s preko 20 godina staža, 17,4%. Prethodno iskustvo u radu s pomoćnicima u nastavi imalo je 78,3% ispitanika. U kvalitativnom dijelu istraživanja proveden je intervju na temu uloge pomoćnika u nastavi s tridesetosmogodišnjom magistricom edukacijske rehabilitacije-učiteljicom koja u devet godina rada u struci iskustvo u radu s pomoćnicima u nastavi ima od samog početka uvođenja pomoćnika u nastavi u škole.

Mjerni instrumenti
Upitnik o stavovima nastavnika prema pomoćnicima u nastavi osmišljen je i konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se satoji od tri dijela– prvi dio s općim podacima, koje ispitanik treba sam upisati: naziv škole, dob, spol, godine radnog staža te ima li prethodno iskustvo u radu s pomoćnicima u nastavi. Drugi dio s 20 tvrdnji Likertova tipa, te treći dio- Osgoodov semantički diferencijal s devet bipolarnih pridjeva.

U **kvalitativnom dijelu istraživanju** korištena je tehnika polustrukturiranog intervja tijekom kojeg su postavljena sljedeća pitanja: 1. Što mislite, koje su uloge pomoćnika u nastavi u nastavnom procesu? 2. Koje su obveze pomoćnika u nastavi tijekom i nakon nastavnog procesa? 3. Što mislite, koji su zadaci pomoćnika u nastavi tijekom nastavnog sata? 4. Pomaže li pomoćnik u nastavi učeniku pri uključivanju u razredni kolektiv?a) ako da, na koji način mu pomaže? 5. Motivira li pomoćnik u nastavi učenika na izvršavanje radnih zadataka? a) ako da, kako motivira učenika? Što čini pri tome? 6. Usmjerava li pomoćnik u nastavi učenika na sadržaj rada? a) ako da, kako to čini? 7. Zanima li se pomoćnik u nastavi za dodatne načine pomoći učeniku pri svladavanju nastavnih sadržaja predmeta kojeg predajete? a) ako da, kako pokazuje to zanimanje? Što čini pri tome? 8. Obavještava li Vas pomoćnik u nastavi o svim bitnim promjenama vezanim za učenika koje mogu utjecati na učenikov uspjeh u svladanju predmeta kojeg predajete? a) kada to čini? b) kada to ne čini? 9. Kontaktira li vas pomoćnik u nastavi u vezi dodatnih savjeta za pomoć učeniku pri svladavanju nastavnih sadržaja predmeta kojeg predajete? a) ako da, koliko često to čini? b) koliko često bi Vas pomoćnik u nastavi trebao kontaktirati u vezi dodatnih savjeta? Zašto to mislite? 10. Čime ste zadovoljni u radu pomoćnika u nastavi? 11. Čime ste nezadovoljni u radu pomoćnika u nastavi? 12. Kakve promjene biste predložili pomoćnicima u nastavi kako bi oni kvalitetnije ispunjavali svoje poslove i zadatke? 13. Što smatrate bitnim za kvalitetniji rad pomoćnika u nastavi?

Način provođenja istraživanja
Istraživanje je provedeno u ožujku i travnju 2019. godine, dragovoljno i individualno dogovoreno sa svakom školom. Učitelji su upitnik ispunjavali za vrijeme odmora u školskoj zbornici. Upute za rješavanje upitnika dobili su usmeno prije samog

rješavanja, a dio upute za rješavanje Osgoodovog semantičkog diferencijala nalazio se je u samom upitniku. Istraživanje je provedeno prema načelima Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006). Posebno se je poštivalo čl. 2. ovog kodeksa u dijelu kojim se ističe kako se „rezultati znanstvenih istraživanja, prikupljaju se u skladu s najvišim standardima etičke i znanstvene prakse, poštujući najviše tehničke standarde" te kako se podrazumijeva da „prikazani rezultati istraživanja u bilo kojem obliku dosljedno odgovaraju provedenim istraživanjima te ni u najmanjoj mjeri ne postoji izmišljanje, krivotvorenje ili plagiranje podataka, rezultata, ideja, postupaka ili riječi u postupcima predlaganja, provođenja, revizije ili prikazivanja istraživanja" (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006, str.1-2). Također posebna se briga u istraživanju vodila o zaštiti ispitanika „pri tome je potrebno jamčiti dragovoljno sudjelovanje svih ispitanika, povjerljivost, tajnost i anonimnost podataka o ispitanicima te povoljan omjer boljitka/ rizika za ispitanike" (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006, str. 3).

Metode obrade podataka

U svrhu testiranja postavljenih hipoteza korišten je kvantitativan pristup prikupljanja, obrade i interpretacije podataka dobivenih postupkom anketiranja koji je u potpunosti omogućavao anonimnost. Za obradu prikupljenih podataka korišten je software IBM SPSS (verzija 18.0). Prilikom analize, za interpretaciju rezultata, korištene su metode univarijantne statistike (deskriptivna statistika) i bivarijantne statistike (t-test za nezavisne uzorke). Svi su testovi provedeni na razini rizika od 5%. Rezultati polustrukturiranog intervjua analizirani su kvalitativnom tehnikom analize.

REZULTATI I DISKUSIJA

Deskriptivna statistika

Kako bi se dobili podaci o sudionicima istraživanja, izračunate su frekvencije za nezavisne varijable. Također, izračunate su aritmetičke sredine, standardne devijacije te minimumi i maksimumi za iste. U istraživanju je sudjelovalo 69 nastavnica i 23 nastavnika osnovnih škola, raspona dobi od 25 do 65 godina. Daljnja analiza podataka dobivenih Upitnikom o stavovima nastavnika prema pomoćnicima u nastavi pokazala je da se ispitanici najviše slažu kod sljedećih tvrdnji: 83,7% (N=77) se ispitanika složilo *da se pomoćnik u nastavi pristojno odjeva* (M=1,23, SD=0,665) te se 71,7% (N=66) složilo *da se na nastavi uvijek ponaša na primjeren način* (M=1,41, SD=0,814). Kod tvrdnje *Surađuje i s drugim nastavnicima unutar kolektiva* (koji ne predaju učeniku kojem je dodijeljen pomoćnik u nastavi) 48,9% (N=45) ispitanika je izrazilo neutralni stav, odnosno nisu mogli procijeniti. Osim navedenog, 47,8% (N=44) ispitanika je izrazilo potpuno neslaganje s tvrdnjom *Svojim ponašanjem pomoćnik u nastavi ograničava djetetovu samostalnost u nastavnom procesu* te ih je 31,5% (N=29) izrazilo neslaganje s tvrdnjom *U suradnji sa mnom pomaže u pripremanju individualiziranih materijala za nastavu primjenom prikladnih didaktičko-metodičkih postupaka*. Kako bismo utvrdili postoji li statistički značajna razlika u stavovima prema spolu, proveden je t-test za nezavisne uzorke koji nije pokazao statistički značajnu razliku između stavova nastavnika i nastavnica prema pomoćnicima u

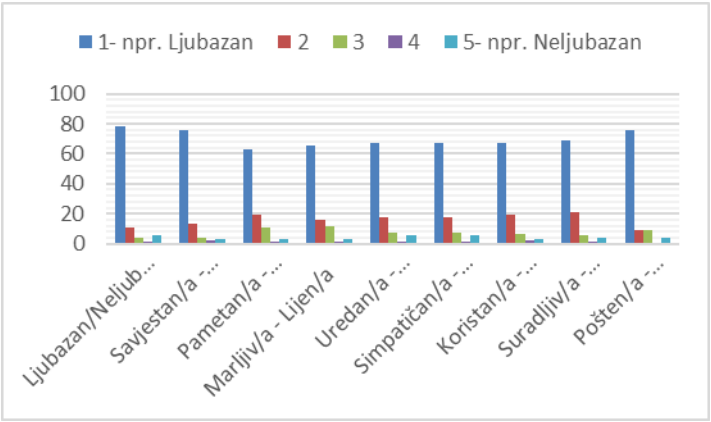
nastavi, zbog čega se H1 hipoteza može prihvatiti. Nadalje, provedenim t-testom za nezavisne uzorke između stavova i varijable prethodno iskustvo nastavnik/ca u radu s pomoćnicima u nastavi utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike kod sljedeća dva stava: *Pristojno se odijeva* (t (89,211)=2,275; p<0,05) i *Na nastavi se uvijek ponaša na primjeren način* (t (61,868)=2,789; p<0,05). Nastavnici/e koji nemaju prethodno iskustvo u radu s pomoćnicima u nastavi izražavaju veće slaganje da se pomoćnici pristojno odijevaju (M1=1,10; SD1=0,447) i na nastavi ponašaju na primjeren način (M2=1,05; SD2=0,224), nego ispitanici koji imaju prethodno iskustvo u radu s njima (M1=1,50; SD1=0,872; M2=1,28; SD2=0,736). Temeljem dobivenih rezultata, ali zbog nedovoljnog broja statistički značajnih razlika među varijablama, hipoteza H2 se ne može prihvatiti. Također, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između pojedinih stavova nastavnika prema pomoćnicima u nastavi u odnosu na područje u kojem se nalazi škola. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika između varijable gdje se nalazi škola i sljedećih tvrdnji: *Surađuje i s drugim nastavnicima unutar kolektiva* (koji ne predaju učeniku kojem je dodijeljen pomoćnik u nastavi) (t (90)=2,495; p<0,05); *Svojim ponašanjem pomoćnik u nastavi ograničava djetetovu samostalnost u nastavnom procesu* (t (90)=2,225; p<0,05); *Drugi učenici pozitivno reagiraju na pomoćnika u nastavi u razredu* (t (90)=-2,070; p<0,05); *Pokazuje primjerenu razinu empatije prema učeniku s teškoćama* (t (90)=-2,192; p<0,05); *Lako prilagođava svoj pristup učeniku s obzirom na promjene učenikovih potreba* (t (90)=-3,290; p<0,05); te *Posjeduje dobro razvijene suradničke vještine* (t (90)=-2,348; p<0,05). Ispitanici koji rade u školi na području gradova izražavaju veće neslaganje (M=3,20; SD=1,231), nego što to izražavaju ispitanici sa sela (M=2,54; SD=0,859) s tvrdnjom *Surađuje i s drugim nastavnicima unutar kolektiva* (koji ne predaju učeniku kojem je dodijeljen pomoćnik u nastavi). Također, veće neslaganje s tvrdnjom *Svojim ponašanjem pomoćnik u nastavi ograničava djetetovu samostalnost u nastavnom procesu* izražavaju ispitanici koji rade u školi na području grada (M=4,23; SD=1,049), nego što to izražavaju ispitanici koji rade u školi na selu (M=3,65; SD=1,263). Ispitanici koji rade u školi u gradu izražavaju veće slaganje s tvrdnjom *Drugi učenici pozitivno reagiraju na pomoćnika u nastavi u razredu* (M=1,70; SD=0,822), nego što to izražavaju ispitanici koji rade na selu (M=2,12; SD=0,993). Ispitanici koji rade u školi u gradu također su izrazili i slaganje s tvrdnjom *Pokazuje primjerenu razinu empatije prema učeniku s teškoćama* (M=1,39; SD=0,742), za razliku od ispitanika koji rade u školi na selu (M=1,81; SD=0,981). Također, ispitanici koji rade u školi u gradu se više slažu kod tvrdnje *Lako prilagođava svoj pristup učeniku s obzirom na promjene učenikovih potreba* (M=1,61; SD=0,799), nego ispitanici koji rade na selu (M=2,31; SD=1,123). Kod posljednje tvrdnje da pomoćnici u nastavi posjeduju dobro razvijene suradničke vještine visoko slaganje su izrazili nastavnici koji rade u školi u gradu (M=1,67; SD=0,751), za razliku od nastavnika koji rade na selu (M=2,12; SD=0,993).

Unatoč tome što je u utvrđena statistički značajna razlika između šest nastavničkih procjena tvrdnji i varijablu područja u kojem se nalazi škola, hipoteza H3 se samo djelomično može prihvatiti zbog nedovoljnog broja statistički značajnih povezanosti. Nastavnici koji rade u školi u gradskom području su iskazali pozitivnije stavove od nastavnika koji rade u školi u ruralnom području zbog čega se podhipoteza H3.1. ne može prihvatiti.

Osgoodov semantički diferencijal

Kako bismo ispitali emocionalnu komponentu stavova prema asistentima u nastavi koristili smo Osgoodov semantički diferencijal koji je sadržavao 9 bipolarnih pridjeva, a ispitanici su procjenu vršili na skali od 5 stupnjeva.

Iz Slike 1. vidljivo je kako ispitanici općenito pomoćnicima u nastavi pridaju pozitivne atribute. Tako su rezultati pokazali da su ispitanici procijenili da pomoćnike u nastavi najviše karakteriziraju sljedeće osobine: uredan/a (M=1,38; SD=0,936) savjestan (M=1,40; SD=0,938) te pošten (M=1,41; SD=0,996).



Slika 1. Rezultati na Osgoodovom semantičkom diferencijalu
Figure 1. Results on Osgood semantic differential

Rezultati kvalitativnog istraživanja

U kvalitativnom dijelu istraživanju korištena je tematska analiza kao vrsta kvalitativne analize podataka, a unutar nje je korištena realistička metoda (Braun & Clarke, 2006) koja predstavlja iskustva, značenja i doživljaje stvarnosti sudionika. Koraci kodiranja u tematskoj analizi su: otvoreno kodiranje kojim se izjave sudionika oblikuje u kodove i/ili podkategorije; zatim traženje kategorija odnosno propitivanje koje potkategorije čine koju nadređenu kategoriju u smislu nekih specifičnosti u značenju.Također je korišten pristup teoretske tematske (Braun & Clarke, 2006) odnosno dolaženje do rezultata „odozgo prema dolje“, pri čemu se polazi od teorijskih pretpostavki i ide se prema podacima. Ovisno o razini na kojoj će teme biti prepoznate korištena je semantička analiza koja ne traži značenja izvan onoga što su sudionici rekli pokušavajući razumjeti što ljudi govore, što predstavlja njihovo mišljenje, kako ga oni objašnjavaju i što temeljem njega proizlazi. Analiza podataka provedena je postupkom kodiranja, kao jednim od načina analiziranja kvalitativne građe. U fazi prije kodiranja transkribiran je tekst iz intervjua, a material je uređen tako da su različitim bojama označene prve ideje tema u koje spada odgovor sudionika (teme proizlaze iz cilja istraživanja i istraživačkih pitanja); izjave odnosno odgovori sudionika su podebljani i „stavljeni u navodne znakove“. Tako su dobiveni podaci iz kojih proizlaze brojne uloge, obveze i zadaci pomoćnika u nastavi koje trebaju obavljati tijekom, prije i nakon nastavnog dana. Kao uloge pomoćnika u nastavi istaknuta je njihova aktivna uloga u nastavnom procesu, ali i u konkretnom radu. Pomoćnici sudjeluju u cijelom nastavnom procesu, u svim sadržajima u kojima učenik sudjeluje. Osnovne uloge kao što su:

potiče učenike na rad, usmjerava ih, potiče njihovu pažnju, prilagođava gradivo kako bi bilo primjereno učenikovim individualnim potrebama, ne spominje tijekom intervjua, odnosno spominje kao općenite zadatke pomoćnika u nastavi. Takvo miješanje uloga i zadataka je potpuno razumljivo, jer nastavnici ne moraju znati što su uloge, a što zadaci – bitno je da znaju što sve pomoćnik u nastavi treba raditi tijekom nastavnog dana. Kao najvažnije obveze pomoćnika u nastavi istaknuto je pripremanje za nastavni proces, vođenje dokumentacije i rad prema smjernicama učitelja, specifični postupci kao što su doček učenika, priprema učenika za nastavu, pomaganje učeniku tijekom nastave te sudjelovanje u nabavi materijala za rad s učenikom. Kako bi uopće funkcionirao sustav pomoćnika u nastavi, nužna je suradnja pomoćnika u nastavi i nastavnika. Ispitanica o suradnji pomoćnika u nastavi s nastavnikom iskazuje da su pružanje pomoći učeniku i načini pružanja pomoći učeniku u druženju s vršnjacima, motiviranje i načini motiviranja učenika te usmjeravanje učenika na sadržaj rada najvažnije odlike suradnje. Kao načine pružanja pomoći učeniku izdvaja se potpora u komunikacijskoj i socijalnoj uključenosti, gdje je pomoćnik u nastavi posrednik između učenika i vršnjaka. Ipak, ispitanica izdvaja i suprotno iskustvo, gdje pomoćnik u nastavi ne pruža potporu u komunikacijskoj i socijalnoj uključenosti te ne pomaže uvijek približavanju učenika i njegovih vršnjaka. Potpora komunikacijskoj i socijalnoj uključenosti je jedna od osnovnih zadataka i obveza pomoćnika u nastavi te je očekivano izdvojena i od strane ove ispitanice. Mišljenje kako pomoćnici u nastavi ne pomažu uvijek zbližavanju učenika i njegovih vršnjaka može se povezati s osobinama ličnosti samih pomoćnika, njihovoj osjetljivosti na govor tijela i neverbalnu komunikaciju te osposobljenosti pomoćnika za obavljanje tog posla. U dijelu suradnja, motiviranje i načini motiviranja učenika, ispitanica vrlo jasno izdvaja upoznavanje s potrebama učenika, gdje pomoćnik treba procjeniti što je učeniku motivacija i time ga motivirati; te nagradu kao motivaciju, gdje pomoćnik u nastavi može motivirati učenika fizičkom ili verbalnom nagradom, ili nekom aktivnosti. Ove izjave mogu se objasniti neposrednim iskustvom ispitanice u radu u razredu u kojem je i pomoćnik u nastavi. U okviru teme suradnje se otvorilo i novo tematsko područje - dodatni načini pomoći učeniku, literatura za usavršavanje i komunikacija s nastavnikom. Kao najvažniji načini pomoći učeniku izdvajaju se: zanimanje pomoćnika u nastavi za dodatne oblike pomoći učeniku pri svladavanju nastavnih sadržaja, načini na koji se pomoćnici u nastavi zanimaju za dodatne oblike pružanja podrške učeniku,literatura za usavršavanje te komunikacija s nastavnikom. Ispitanica smatra kako pomoćnici u nastavi ne ispunjavanju zadaće u dovoljnoj mjeri, jer se ne zanimaju u dovoljnoj mjeri za dodatne načine pomoći učeniku. Ovo se može tumačiti kao osobni doživljaj vlastitog iskustva u kojem pomoćnici u nastavi nisu odvojili dovoljno vremena za dodatnu pomoć učeniku. Kao dodatne načine pružanja pomoći učeniku istaknuto je da se pomoćnici u nastavi koji žele dodatno pomoći učeniku raspituju i dolaze nastavnicima s prijedlozima kako bi to učinili. Neki pomoćnici u nastavi se zanimaju za dodatnu literaturu za osobno usavršavanje, što je također posredni način na koji se može pomoći učeniku s teškoćama. Bitan dio suradnje je i sadržaj komunikacije pomoćnika u nastavi s nastavnicima, unutar kojeg pomoćnici u nastavi obavještavaju nastavnike o svim bitnim promjenama vezanim za učenika i koje mogu utjecati na učenikov uspjeh u svladanju predmeta, ali i o promjenama odmah po dolasku u školu učenika ili tijekom toga dana. Na upit o tome koliko često pomoćnici u nastavi trebaju

tražiti savjete od nastavnika, istaknuto je da bi pomoćnici u nastavi trebali kontaktirati svakodnevno u vezi s dodatnim pitanjima i savjetima, jer će tada proces suradnje uspješnije pomoći učeniku. Ovakvo razmišljanje je potpuno očekivano, uzimajući u obzir važnost suradnje koja je ranije istaknuta. U svakom odnosu postoje dobre i loše strane, uvijek postoji zadovoljstvo, ali i nezadovoljstvo određenim dijelom odnosa. Pozitivan odnos prema pomoćnicima može se očitati u izjavama da su pomoćnici u nastavi korisni i to u nizu različitih zadataka. Zadovoljstvo pomoćnicima u nastavi očituje se u izjavama kako pomoćnici u nastavi znaju reagirati na nepoželjna ponašanja. Nezadovoljstvo pomoćnicima u nastavi je bilo izraženo u određenim izjavama, poput negativnih dojmova nastavnika o pomoćnikovom odnosu prema radu, poput toga da neki pomoćnici u nastavi ne obavljaju svoj posao kvalitetno i nisu svjesni važnosti posla kojeg obavljaju. Ispitanica je tu dodala i savjete kako popraviti kompetencije pomoćnika u nastavi. Smatra kako bi pomoćnici u nastavi trebali biti puno bolje upoznati s opisom svoga poslu, ali i da im treba pružiti mnogo više informacija o tome poslu, te da ih i taj posao treba zanimati. Zadnja tema se direktno veže uz pitanje savjeta kako unaprijediti kvalitetu rada pomoćnika u nastavi. Istaknuta je važnost selekcije pomoćnika u nastavi, što podrazumijeva dobar odabir kandidata za pomoćnike u nastavi prema kriteriju struke iz koje dolaze. Standardizacija edukacije pomoćnika u nastavi je također bitna, svi pomoćnici u nastavi bi trebali proći isti program edukacije. Ispitanica ističe i važnost stručnih predavača u edukaciji pomoćnicima, a kandidatima za pomoćnike u nastavi treba omogućiti sudjelovanje u konkretnim situacijama prije nego se odluče za taj posao. Ovi savjeti mogu se objasniti trenutnim sustavom edukacije pomoćnika u nastavi, koji je kratak i ostavlja prostora za dodatne edukacije kako bi se poboljšale kompetencije pomoćnika u nastavi.

ZAKLJUČAK

U zadnjih nekoliko desetljeća sve se više naglašava važnost uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne sustave obrazovanja. Također se sve češće ističe važnost pomoćnika u nastavi kao važnog čimbenika uspješne obrazovne inkluzije. Kako bi se ta uloga mogla ostvariti, ona između ostalog zahtijeva od pomoćnika u nastavi posjedovanje specifičnih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i pozitivne stavove nastavnika. Ovim istraživanjem nastojalo se utvrditi kakvi su stavovi nastavnika osnovnih škola prema pomoćnicima u nastavi u Brodsko-posavskoj županiji u Hrvatskoj. Specifični ciljevi istraživanja bili su: istražiti razlikuju li se stavovi nastavnika i nastavnica prema pomoćnicima u nastavi, postoji li statistički značajna razlika među stavovima nastavnika/ca prema pomoćnicima u nastavi u odnosu na njihovo prethodno iskustvo u radu s pomoćnicima u nastavi i ako da, u kojem su smjeru te razlike, kao i istražiti postoji li statistički značajna razlika među stavovima nastavnika/ca prema pomoćnicima u nastavi u odnosu na seosko ili gradsko područje u kojem je škola u kojoj rade. Rezultati su pokazali razliku među pojedinim stavovima nastavnika prema pomoćnicima u nastavi i to u odnosu na prethodno iskustvo nastavnika u radu s pomoćnicima u nastavi i mjesto gdje se škola nalazi (ruralna sredina ili grad). Statistički značajna razlika među navedenim varijablama u odnosu na spol ispitanika nije nađena. Hipoteza o statistički značajnoj razlici u stavovima nastavnika prema pomoćnicima u nastavi, u odnosu na područje u kojem se

nalazi škola može se djelomično prihvatiti. Stavovi nastavnika prema pomoćnicima u nastavi u redovnim osnovnim školama uglavnom su pozitivni, oni ističu važnosti pomoćnika u nastavi te ih smatraju potrebnim i važnim u nastavnom procesu. Također ih atribuiraju kao ljubazne, savjesne, pametne, marljive, uredne, simpatične, korisne, suradljive, poštene. Pronađene razlike u pojedinim varijablama (prethodno iskustvo nastavnika u radu s pomoćnicima u nastavi i mjesto gdje se škola nalazi (ruralna sredina ili grad) ukazuju da su ipak potrebne promjene u sustavu organizirane pomoći učenicima s teškoćama. Razlike u stavovima na pojedinim česticama varijable mjesto gdje se škola nalazi (ruralna sredina ili grad) ukazuju da različiti sustavi osposobljavanja i educiranja pomoćnika u nastavi rezultiraju i različitim razinama kompetentnosti za obavljanje posla pomoćnika u nastavi te je velika potreba usklađivanja i standardiziranja programa osposobljavanja i educiranja pomoćnika u nastavi na razini cijele države. Time bi se postigli optimalni rezultati rada pomoćnika u nastavi te bi djeca s teškoćama, kojima pomoćnici pomažu, pratila i usvajala nastavne sadržaje brže i uspješnije. Sukladni tome su i rezultati kvalitativnog istraživanja koje između ostalog i nudi prijedloge za poboljšanje kvalitete rada pomoćnika u nastavi. Istaknuta je i važnost selekcije pomoćnika u nastavi, što podrazumijeva dobro paziti na izbor ljudi za pomoćnike u nastavi prema kriteriju struke iz koje dolaze. Standardizacija edukacije pomoćnika u nastavi je također bitna, a svi pomoćnici u nastavi bi trebali prolaziti isti program edukacije. Također su važni stručnih predavači u edukacijama za pomoćnike u nastavi, pri čemu je bitno dovesti kandidate za pomoćnike u nastavi u konkretne situacije prije nego se odluče na taj posao. Temeljem dobivenih rezultata dobivene su sljedeće praktične implikacije: važnost stručne literature koju pomoćnici u nastavi trebaju sami proučavati, standardizacija edukacija pomoćnika u nastavi, važnost stručnih predavača pomoćnicima u nastavi u edukaciji pomoćnika, konkretno iskustvo prije nego se pomoćnici u nastavi odluče za taj posao. Ovim istraživanjem potvrdila se važnost pomoćnika u nastavi, potvrdili su se i pozitivni stavovi nastavnika o pomoćnicima o nastavi, ali su i postali vidljivi konkretni problemi i nedostaci sustava edukacije pomoćnika u nastavi. Stoga je važno i dalje provoditi istraživanja na ovu temu te kontinuirano raditi na razvoju kompetencija pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama, jer će ih tako učitelji bolje prihvatiti te će cjelokupan proces obrazovne inkluzije biti uspješniji.

LITERATURA

1. *Akcijski plan Vijeća Europe za osobe s invaliditetom za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006. – 2015.* Preuzeto 21. listopada 2018. sa http://www.uirzagreb. hr/images/ _old/dokumenti/akcijskiplanvijecaeurope_hr.pdf
2. Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). Reassessing the impact of teaching assistants: how research challenges practice and policy. New York, London: Routledge.
3. Bowles, D., Radford, J., & Bakopoulou, I. (2018). Scaffolding as a key role for teaching assistants: Perceptions of their pedagogical strategies. *British Journal of Educational Psychology, 88*(3), 499-512.

4. Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*. Preuzeto 22. ožujka 2019. sa https://www.tandfonline.com /doi/abs/10.1191 /1478088706qp063oa
5. *Centar inkluzivne potpore IDEM*. Preuzeto 21. Ožujak 2019. sa http://www.idem. hr/index.php?option=com_content&view=article&id=215:konferencija-qpomonik-u-nastavi-u-inkluzivnom-obrazovanju-istraivanja-i-praksaq
6. Fulgosi-Masnjak, R., Barnjak, A., & Masnjak, L. (2015). Stavovi osnovnoškolskih učitelja Srednjebosanskog kantona prema edukacijskoj inkluziji učenika s teškoćama. U S. Kaljača & M. Nikolić (Ur.), Zbornik radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih, tematski zbornik II dio" (str. 274-286). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
7. Grigić, I., Šibenik, M., & Bogdan, P. (2016). *Dobro je najbolje: priručnik dobre prakse pomoćnika u nastavi.* Vinkovci: Zebra.
8. Igrić, Lj. i suradnici (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća.* Zagreb: Školska knjiga.
9. Konvencija o pravima djeteta. (1989). Preuzeto 21. listopada 2018. sa https:// www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
10. Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006). Etički kodeks. Preuzeto 21. listopada 2018. sa https://mzo.gov.hr/ UserDocsImages/dokumenti/StrucnaTijela/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20odbora%20za%20etiku%20u%20znanosti%20i%20visokom%20obrazovanju.pdf
11. Practical tips for teaching assistants. Preuzeto 30. listopada 2018. sa https://www.Routledge.com/Practical-Tips-for-Teaching-Assistants/Bentham-Hutchins/p/book/978020 30014 79
12. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnoga povjerenstva (NN, 67/14).
13. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15).
14. Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama i većim teškoćama u razvoju (NN, br. 86/92).
15. Strateški plan 2013 -2015, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.
16. Tabak, I. (2013). *Asistenti u nastavi*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
17. Zajednički memorandum o socijalnom uključivanju, Ministarstvo rada i mirovinskog sustava. Preuzeto 21. listopada 2018. sa http://www.mrms.hr/wp-content/uploads /2012/11/jim.pdf
18. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 87/08).
19. Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (NN, MU 6/07, 5/08).

MOGUĆI UZROCI, KLINIČKA ISPOLJAVANJA I RANI POKAZATELJI ADHD

POSSIBLE CAUSES, CLINICAL MANIFESTATIONS AND EARLY INDICATORS OF ADHD

Slavica M. GOLUBOVIĆ[1], Medina VANTIĆ-TANJIĆ[2], Alexey Andreevich DMITRIEV[3], Inna LUKIANOVA[4], Nevena JEČMENICA[1], Viktoria KOLAGINA[3]

[1] Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Republika Srbija

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

[3] Moscow Region State University – Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow, Russia

[4] Russian academy of Medico-Social Rehabilitation, Moscow, Russia

Pregledni rad

APSTRAKT

ADHD sindrom još uvek predstavlja poseban naučni i stručni izazov s obzirom da se i dalje istražuje sa velikom pažnjom i očekivanjem da će se u potpunosti rešiti njegov mehanizam nastanka, simptomi koji još nisu otkriveni, a mogli bi biti pravi rani pokazatelji i utvrditi postupci u tretmanu koji bi bili u potpunosti delotvorni. Do sada je poznato da je kod dece sa ADHD sindromom prisutan „nizak prag tolerancije na frustraciju" i nagle promene raspoloženja, dok osnovni simptomi ADHD uključuju razvojni deficit u kognitivnoj kontroli i radnoj memoriji. Kod dece sa ADHD sindromom čeoni režnjevi i pojedine supkortikalne strukture nisu dovoljno aktivne i razvijene, njihove smetnje nisu u vezi sa nedostatkom saznajnih sposobnosti, niskom inteligencijom, nerazvijenim motoričkim sposobnostima, već su u vezi sa nemogućnošću efikasnog kontrolisanja sposobnosti koje dete poseduje, nedostatkom samoregulacije i samokontrole. S obziromm da je ADHD neurokognitivni poremećaj u kome se karakteristični simptomi ispoljavaju i kao *razvojni deficit u kognitivnoj kontroli* i da deca uglavnom imaju smetnje u regulisanju pažnje, inhibicije i održavanja informacija u radnoj memoriji ona i zahtevaju blagovremeni kompleksan medicinsko-logopedsko-defektološko-psihološko-pedagoški tretman.

Ključne reči: ADHD, mehanizam nastanka, klinička ispoljavanja, rani pokazatelji

ABSTRACT

ADHD syndrome still represents special scientific and professional challenge, concerning the fact that it is still examined with great attention. There are great expectations that its mechanism of origination will be solved, that symptoms which are not discovered yet will appear and will be sound early indicators, and that actions in treatment which would be completely efficient will be determined. Till now it is known that in children with ADHD syndrome is present „low level of tolerance on frustration", and sudden changes in mood, while basic symptoms of ADHD include deficit in cognitive control and working memory. In children with ADHD syndrome frontal lobe and certain supracortical structures are not sufficiently active and developed, their disabilities are not related with absence of cognitive abilities, low intelligence, undeveloped motoric abilities, but, they are related to the impossibility of effective control of abilities which child has, with absence of self-regulation and self-control. Concerning the fact

that ADHD is neurocognitive disorder in which characteristic symptoms are developed as developmental deficits in cognitive control and that children mainly have disabilities in regulation of attention, inhibitions and maintaining information's in working memory they also require timely timely complex medical-speech therapy-defectological-psychological-pedagogical treatment.

Key words: ADHD, mechanism of origin, clinical manifestations, early of indicators

UVOD

Proučavanje *deficita pažnje i hiperaktivnog poremećaja* počelo je još 1902. godine kada je engleski naučnik ser Džordž Stil opisao grupu dece sa *poremećenom pažnjom, impulsivnošću, agresivnošću, buntovništvom*. Stil je tada pretpostavio da se u osnovi ovog poremećaja nalazi oštećenje mozga, što su kasnije tvrdili i drugi naučnici, pa je tako i formulisan pojam „*minimalno oštećenje mozga*" ili „*minimalna cerebralna disfunkcija"*. *Minimalna cerebralna disfunkcija* je termin kojim se označavao jasno definisan sindrom ili skup simptoma, ali koji se često nisu pojavljivali zajedno. Neki od njih su mogli da budu posmatrani samo kao deo prolaznih razvojnih faza, postojale su različite kombinacije simptoma od slučaja do slučaja, a pojedini simptomi su jasno bili uslovljeni socijalnim faktorima, tako da se ovaj termi nije dugo zadržao u upotrebi (Linn, 2006). ADHD je jedan od najviše istraživanih poremećaja karakterističnih za razvojno doba (Gelder, Mayou, & Geddes, 2009; Hughes & Cooper, 2009), a istraživanja ovog fenomena bila su usmerena na ispitivanje različitih potencijalnih etioloških faktora, od neurobioloških istraživanja, preko genetskih istraživanja, istraživanja specifičnog kognitivnog funkcionisanja, istraživanja činilaca koji se nalaze u socijalnoj sredini. Prema tome ADHD je bio-psiho-socijalni fenomen, odnosno biološki predodređeno bihevioralno stanje, pri čemu su biološka predispozicija i ponašanje pod uticajem faktora sredine i iskustva (Rutter, 2001). U poslednjoj reviziji Dijagnostičkog i statističkog priručnika za mentalne poremećaje Američkog psihijatrijskog udruženja DSM-5 (Američko psihijatrijsko udruženje, 2014), premeštanjem ADHD dijagnoze u grupu *neurorazvojnih poremećaja*, uočava se ponovna promena paradigme u konceptualizaciji ovog fenomena. Danas su u upotrebi dva naziva. Jedan, predložen od strane Svetske zdravstvene organizacije (Hiperkinetički poremećaj) i drugi, predložen od strane Američkog udruženja psihijatara (Deficit pažnje/Hiperaktivni poremećaj – ADHD).

Barkley (2006) navodi da oko 50% dece sa ADHD-om zadovoljava i dijagnostičke kriterijume ili za *Poremećaj ponašanja ili za Poremećaj u vidu protivljenja i prkosa*. Prema ovom autoru, veza ova dva poremećaja sa ADHD-om varira u odnosu na uzrast. Deca mlađa od 12 godina koja su ili sa dijagnozom *Poremećaja ponašanja* ili sa dijagnozom *Poremećaja u vidu protivljenja i prkosa*, u najvećem broju slučajeva zadovoljavaju i kriterijume za ADHD. Nakon uzrasta od 12 godina tj. u periodu adolescencije isključiva dijagnoza Poremećaja ponašanja je mnogo češća i samo oko jedne trećine adolescenata sa dijagnozom Poremećaja ponašanja ima dijagnostikovan i komorbidni ADHD.

Cilj rada je, pregledom relevantne literature koja se bavila ovom problematikom, dati prikaz mogućih uzroka, kliničkih ispoljavanja i ranih pokazatelja ADHD-a.

MEHANIZAM I MOGUĆI UZROCI NASTANKA ADHD

Da bi mozak pravilno funkcionisao, treba da ima optimalan nivo ili prag aktivacije. Kada je nivo aktivacije suviše nizak, mozak ne funkcioniše pravilno, a mozak dece sa ADHD ima *niži nivo aktivacije* nego što je potrebno (čeoni delovi mozga). Ovaj niski prag aktivacije, odnosno *hipoaktivacija u čeonim režnjevima mozga* ima za posledicu to što dete sa ADHD da bi povećalo svoj nivo aktivacije se *„ubrzava*“, tj. neprestano je u pokretu: traži uvek nove aktivnosti, često vrlo različite, dodiruje sve što vidi i ne može ni na trenutak da se smiri. Čeoni režnjevi kao *„dirigenti*“ našeg mozga imaju ulogu u planiranju i organizovanju ponašanja, pa ako oni pravilno ne funkcionišu, p*onašanje* postaje *neorganizovano, impulsivno i haotično* što je karakteristika deteta sa ADHD sindromom. S obzirom da se naš mozak sastoji od milijarde neurona, koji su u međusobnoj komunikaciji preko *„hemijskih glasnika“*, odnosno *neurotransmitera*, posebno *dopamina,* koji održava vezu između čeonih režnjeva i ostalih struktura centralnog nervnog sistema, nivo aktivacije *dopamina* niži je u mozgu deteta sa ADHD sindromom. Postavlja se pitanje zašto se to dešava kod ove dece i šta je uzrok nedovoljne razvijenosti čeonih režnjeva i funkcionisanja *neurotransmitera*. Kao mogući uzrok se navode faktori sredine i genetika. Disfunkcije čeonih režnjeva kod deteta mogu se javiti kao posledica upotrebe alkohola ili nikotina majke u trudnoći, ili izlaganja olovu majke u trudnoći. S obzirom da razvoj mozga i odgovarajuće biohemijske procese kontrolišu geni, a da se ADHD javlja u oko 5% dece opšte populacije (na 100 dece rađa se 5 hiperaktivnih ili sa deficitom pažnje), ili kao jedan od najčešćih poremećaja u detinjstvu sa prevalencijom od oko 7% u svetu (Thomas, Sanders, Doust, Beller, & Glasziou, 2015), kada su blizanci u pitanju javiće se kod oba blizanca ili u odnosu 8 prema 10. Još uvek nije utvrđeno da postoji neki određeni gen koji se odnosi na ovaj poremećaj ali se pretpostavlja da postoje geni koji kontrolišu različite faze produkcije i prenosa *dopamina* i ostalih supstanci u nervnom sistemu i koje na taj način utiču na razvoj različitih moždanih oblasti. Dakle, nasleđuju se određeni defektni geni koji mogu prouzrokovati poremećaje u produkciji *neurotransmitera* ili u funkcijama čeonih režnjeva mozga. Ipak, iako nasleđivanje defektnih gena unapred određuje mogućnost razvoja poremećaja, ali ga ne mora uvek izazvati. Pojava ovog poremećaja delimično će zavisiti i od faktora sredine i razvojnih faktora. Poremećaj bi mogao da se ispolji samo kada bi bio uključen veći broj defektnih gena (poligenetska hipoteza) tako da u okviru iste porodice može postojati jedno dete sa poremećajem ADHD, sa većim brojem defektnih gena, dok ostali članovi, koji nemaju ovaj poremećaj, mogu imati samo jedan disfunkcionalni gen. Postoji takođe i mišljenje da sami roditelji mogu biti uzrok ADHD poremećaja kod neke dece, jer je uočeno da su ponekad roditelji te dece mnogo stroži i autoritativniji nego roditelji dece koja nemaju ADHD. Postavlja se pitanje da li preterana roditeljska krutost izaziva hiperaktivno ponašanje kod dece ili hiperaktivno ponašanje dece utiče na ponašanje njihovih roditelja. Rasel Berkli, jedan od vodećih svetskih naučnika iz oblasti ADHD posmatrao je jednu grupu hiperaktivne dece kako se igra sa roditeljima, koji su davali česte naredbe i kažnjavali decu dok su deca bila neposlušna i nemirna. Međutim, kada je toj deci dat lek za smanjenje hiperaktivnosti i roditelji su postali manje strogi i zahtevni prema svojoj deci. Berkli je tada zaključio da je takvo ponašanje roditelja posledica ponašanja dece sa ADHD a ne njegov uzrok, ali je i

važno naglasiti da preterano strog pristup u vaspitanju ove dece može samo pogoršati njihovo problematično ponašanje, dok odgovarajuće vaspitanje omogućuje razrešenje brojnih problema i otklanjanje teškoća koje dete ima u kući i školi. Pored krutog ponašanja roditelja kao mogući uzrok pojave ADHD navođena je i loša ishrana sa puno aditiva i šećera i nedovoljno vitamina što je dokazano da nije tačno, već je potrebno preduzeti naučno utemeljene i efikasnije vaspitne mere. Ni preterano gledanje televizije ne izaziva ADHD poremećaj kod dece, tj. *deficit pažnje i hiperaktivnost*. Na osnovu preciznih dijagnostičkih postupaka došlo se do zaključka da se ADHD poremećaj javlja u svim kulturama, industrijskim i neindustrijskim zonama, gradskim, seoskim, planinskim i bilo kojim drugim sredinama (Fedeli, 2007).

KLINIČKA ISPOLJAVANJA ADHD

Poremećene Izvršne funkcije (egzekutivne funkcije) ispoljavaju se sledećim simptomima: planiranje (haotično i neorganizovano ponašanje); održavanje pažnje (smetnje u koncentraciji); radna memorija (smetnje u praćenju uputstava); potiskivanje ne važnih stimulusa (odsustvo i impulsivnost); samokontrola u ponašanju (hiperaktivnost.

Hiperaktivni poremećaj pažnje (ADHD) je neurokognitivni poremećaj u kome se karakteristični simptomi ispoljavaju i kao *razvojni deficit u kognitivnoj kontroli* (Mueller, Hong, Shepard, & Moore, 2017; Rubia, 2018). Deca uglavnom imaju smetnje u regulisanju pažnje, inhibicije i održavanja informacija u radnoj memoriji (Pievsky & Mc Grath, 2018). Blomberg, Danielsson, Rudner, Soderlund, & Ronnberg, (2019) su ispitivali govorno procesiranje kod dece tipičnog razvoja i dece sa ADHD uzrasta od 11 do 18 godina koja su imala veće smetnje prilikom slušanja jasnog i iskrivljenog govora i u buci i u tišini. Pored toga njihove individualne razlike u kognitivnim sposobnostima uveliko su odredile i njihovo znanje i razumevanje. Pivesky i Mc Greath (2018) su analizirali najveći broj meta kognitivnih studija do sada koje su ispitivale *neurokognitivni profil* ADHD a koje su obuhvatale *radnu memoriju, reakciono vreme, inhibiciju, inteligenciju, planiranje i organizaciju*. Sve studije su pokazale da postoji izraženi deficit u raznim kognitivnim domenima kod ADHD. Ovo je najobimniji pregled neurokognitivnog funkcionisanja ljudi sa ADHD-om do danas. Neki istraživači navode da se hiperaktivna deca karakterišu cikličnošću rada njihovog mozga, što znači da njihov mozak u proseku radi pet do petnaest minuta, a zatim se na tri do sedam minuta „isključuje" i obnavlja.

Za poremećaje iz grupe koja je u DSM-IV označena pod nazivom *Deficit pažnje i poremećaji sa nasilničkim ponašanjem*, a to su *Deficit pažnje/Hiperaktivni poremećaj (ADHD), Poremećaj u vidu protivljenja i prkosa (ODD) i Poremećaj ponašanja (CD),* kao jedno od svojih osnovnih obeležja imaju i međusobni komorbiditet, što ukazuje na to da je za ova tri poremećaja karakteristična tendencija da se javljaju mnogo češće u kombinaciji, nego kao zasebni psihopatološki fenomen. Imajući u vidu čest komorbiditet i činjenicu da za poremećaje iz ove grupe ne postoji saglasnost istraživača u vezi međusobnog odnosa ova tri poremećaja (ni u poslednjim izdanjima DSM i ICD klasifikacionih sistema ovi poremećaji ne tretiraju se na isti način), Damjanović (2017) je pokušao utvrditi u kojoj meri su ADHD, ODD i CD zaista tri jedinstvena i nezavisna slučaja ponašanja, ili se ipak mogu tretirati kao jedan opštiji psihopatološki fenomen.

Ovaj autor je na uzorku od 1471 deteta dve uzrasne kategorije, a prosečnog uzrasta od 9 godina i 4 meseca, primenio skale procene prisustva ponašanja karakterističnih za ADHD, *Poremećaj u vidu protivljenja i prkosa i Poremećaj ponašanja*. Skale su popunjavali učitelji dece. Od instrumenata je korišćena i skraćena forma treće revizije *Konersove skale* koju su popunjavali i učitelji, ali i deca iz starije grupe (sve tri skale korišćene u istraživanju visoke su kriterijumske validnosti). Na osnovu pravila za skorovanje, izdvojena je grupa od 373 dece koja ispoljavaju bihevioralne indikatore nekog od tri navedena psihopatološka fenomena ili više njih istovremeno. Na osnovu analize autor je zaključio da je *deficit pažnje*, posmatran kao zasebna dimenzija, najmanje komorbidan od svih ispitivanih fenomena. *Hiperaktivnost*, posmatrana samostalno ili u *kombinaciji sa deficitom pažnje*, mnogo više je povezana sa ostalim smetnjama, nego što je to *deficit pažnje*. *Poremećaj ponašanja i Poremećaj u vidu protivljenja i prkosa* skoro uvek su povezani, ili međusobno ili sa kombinovanim ADHD podtipom, odnosno sa izdvojenom dimenzijom hiperaktivnosti. *Hiperaktivnost* je u najvećoj meri zajednički fenomen sva tri poremećaja koja su predmet proučavanja u ovom radu, dok je nepažnja u najmanjoj meri zajednička svim poremećajima. Deficit pažnje, hiperaktivnost, prkosno i suprotstavljajuće ponašanje i problemi u ponašanju predstavljaju bihevioralne dimenzije koje su često povezane, pri čemu je komorbiditet svih navedenih poremećaja zajedno posebno čest, kao i kombinacija hiperaktivnosti i deficit pažnje. Na osnovu rezultata istraživanja Damjanović (2017) ističe da se nameće zaključak da ADHD, ODD i Poremećaj ponašanja pre predstavljaju različite dimenzije jednog generalnog psihopatološkog fenomena, nego što se mogu posmatrati kao entiteti potpuno nezavisni jedan od drugog. Barkley (2000) ističe dve dodatne karakteristike: teškoće deteta u pridržavanju pravila i izvršavanju uputstava, i promenljivost u reakcijama na situacije, odnosno naglašena nepostojanost.

Poremećaj nedostatka pažnje i hiperaktivnosti ili hiperkinetički poremećaj- sindrom ADHD je, dakle, jedan od najučestalijih razvojnih poremećaja koji se javlja u oko 5% slučajeva. Karakterišu ga tri osnovna simptoma:

- *Hiperaktivnost* (šetka se kada ne treba, a kada sedi neprestano klati rukama i nogama)
- *Impulsivnost* (ne sačeka do kraja da mu se postavi pitanje, već ishitreno odgovara šta mu prvo padne na pamet, daje odgovor koji često nema nikakve veze sa pitanjem).
- *Nepažnja* (nije nemirno, niti hiperaktivno, ali je odsutno, ne obraća pažnju šta mu se govori i ne zna šta bi trebalo da uradi, zaboravlja da uradi domaće zadatke), sindrom deficita pažnje.

Poznato je da sva deca sa ADHD nemaju isti tip hiperaktivnog poremećaja, pa prema rastućem intenzitetu postoje tri nivoa ovog poremećaja:

- *Rasejanost* (iako se dete ne vrpolji preterano, ipak ispoljava neke znake rasejanosti),
- *Uznemirenost* (dete uspeva da sedi određeno vreme, ali je konstantno uznemireno, klati rukama i nogama, lupka prstima po stolu ...),
- *Prava hiperaktivnost* (dete se stalno vrti, trči umesto da hoda, ne uspeva da se obuzda, a sa povećanjem umora, hiperaktivnost se ne smanjuje već se povećava.

Prema Barkley (2000) ADHD se može svrstati u grupu *pravih razvojnih poremećaja,* samo ako zadovoljava sledećih osam kriterijuma:

- simptomi poremećaja javljaju se na ranom dečjem uzrastu,
- postoji izražena razlika između dece sa ovim poremećajem i dece bez ovog poremećaja,
- karakteriše ga relativna pervazivnost – simptomi se ne ispoljavaju uvek i ne u svim situacijama,
- utiče na sposobnost deteta da funkcioniše uspešno kada se nađe pred zahtevima i zadacima koji su tipični za decu određenog uzrasta,
- definiše ga relativna postojanost, tj. trajnost tokom rasta i razvoja, pa i kasnije,
- ne može se smatrati isključivo posledicom uticaja sredine,
- u vezi je sa promenama u razvoju i funkcionisanju mozga,
- u vezi je sa biološkim faktorima koji bi mogli da utiču na razvoj i funkcionisanje mozga (npr. genetski faktori, toksini itd.).

Phelan (2005) takođe navodi osam karakteristika koje obično prate ADHD nazivajući ih listom karakteristika iz stvarnog života, od kojih su neke predstavljene i kao simptomi u okviru DSM dijagnostičkih kriterijuma, a to su: nepažnja ili rastresenost; impulsivnost; smetnje u odlaganju zadovoljstva (nestrpljivost); izraženi motorički nemir (hiperaktivnost); prenaglašene emocionalne reakcije; neobuzdanost i smetnje u socijalnom funkcionisanju i dezorganizovanost.

Prva karakteristika nepažnja ili rastresenost je ključni simptom, dok sledeće četiri karakteristike (impulsivnost, nestrpljivost, hiperaktivnost i prenaglašene emocionalne reakcije) određuju temperament deteta sa ADHD-om. Poslednje tri karakteristike (neobuzdanost, smetnje u socijalnim funkcionisanju i dezorganizovanost) su posledice ili rezultat prethodno navedenih pet karakteristika (Phelan, 2005).

Hiperaktivnost se deli u tri kategorije: *nepažnja* (98-100% dece sa ADHD), *preterana aktivnost* (70%) i *impulsivnos*t (63-68%). Jedna od pomenutih kategorija može preovladavati u većem ili manjem stepenu, ali mogu biti i podjednako zasupljene.

U trenutnoj kliničkoj praksi ADHD se dijagnostikuje posmatranjem deteta i samo-izveštavanja o ponašanju. Obično se sprovode kroz kliničke intervjue sa detetom i porodicom, i često se koriste rejting skale simptoma ADHD-a. Kriterijumi konsenzusa za ADHD definisani su Dijagnostičkim i statističkim priručnikom mentalnih poremećaja (DSM-5), za koji je potreban postojan obrazac nepažnje i/ili hiperaktivnosti i impulsivnosti tokom perioda većeg od šest meseci. Dakle, hiperaktivnost se dijagnostikuje u sledećim okolnostima ako je kod deteta u prvih sedam godina života bilo i trajalo duže od šest meseci bar osam od 14 navedenih simptoma:

- nestrpljivost i nesposobnost da dete sačeka,
- nesposobnost da ostane na jednom mestu i trudi se da ustane u bilo kojoj situaciji,
- brzo reaguje i na najmanji stimulans,
- jedva dočeka svoj red u igri ili nekoj drugoj aktivnosti pa je često u pokretu,
- brzo daje odgovor ne saslušavši pitanje, odgovori su mu često apstraktni i neumesni,
- ne voli i ne trpi naredbe i teško ih izvršava,

- teško prati zadatak i ulogu u igri,
- odjednom odbacuje jedan zadatak i lako prelazi na drugi,
- nemirno je tokom igre,
- pričljivo je, često vrlo isključivo,
- trudi se da zadrži svoje mišljenje i insistira na njemu,
- dešava se da ne čuje da ga je neko pozvao ili da mu neko nešto govori,
- često gubi stvari,
- često je toliko aktivno fizički da ne prepoznaje ograničenja.

Svi ovi znaci mogu biti protumačeni kao tvrdoglavost i neposlušnost, što nije tačno jer dete sa ovim sindromom ne čini to namerno već je to način na koji funkcioniše njegov mozak. Malo je poznata neuro-funkcionalna diferencijacija ADHD podtipova. Prvo ispitivanje fMRI-a za poređenje ADHD podtipova otkrilo je da deca koja imaju samo podtip nepažnje ADD-a imaju veću aktivaciju u srednjem frontalnom, temporalnom i parietalnom regionu, dok su deca sa ADHD-hiperaktivnim/impulzivnim i nepažnjom kombinovanim tipom aktivirala bilateralni. medialni okcipitalni režanj u većoj meri, nego deca sa nepažljivom podtipom (Solanto et al., 2007). Tip ADHD poremećaja u kome preovladavaju hiperaktivnost i impulsivnost nema toliko veze sa pažnjom, koliko sa nemogućnošću da dete bude i ostane mirno u situacijama koje zahtevaju takvo ponašanje. Tip ADHD poremećaja gde je nepažnja dominantna (mirna ali joj je veoma teško da usredsredi pažnju na spoljne stimuluse) najčešći je kod devojčica. Ukoliko dete ispoljava istovremeno i hiperaktivnost i nepažnju onda je to kombinovani ADHD poremećaj. Najčešće se javlja kod 3 do 5 dečaka u odnosu na 1 devojčicu. Kod muške dece dominantan tip poremećaja je hiperaktivnost, dok je kod devojčica nepažnja. Kod devojčica tiho ponašanje ne privlači pažnju roditelja i učitelja sve do polaska u više razrede osnovne škole jer školski zadaci postaju teži i zahtevaju veću pažnju i organizoivanost što prate emotivni poremećaji, kao što su strah ili depresija i smetnje u učenju. Kod dečaka se javlja izraženija hiperaktivnost, a ponekada i agresivnost. Ova deca nisu ni lenja, ni nemarna ali zbog poremećaja pažnje i impulsivnosti su neuspešna u školi i u društvenim kontaktima. Iz straha da njihovi vršnjaci i nastavnici ne pomisle da su oni glupi i manje vredni, tvrde da su ne zainteresovani za učenje ili ispoljavaju agresivno i neprijateljsko ponašanje. Takvo dete u stvari nije u stanju da samo razreši svoje smetnje koncentracije i hiperaktivnosti. Kod deteta sa ovim sindromom, nepažnja i hiperaktivnost su toliko izraženi, da ne može da uči, da ima odgovarajuće kontakte sa vršnjacima i drugim ljudima i da prati uputstva odraslih. U nekim novijim istraživanjima (Sarver, Rapport, Kofler, Raiker, & Friedman, 2015) izraženi motorički nemir, odnosno hiperaktivnost, ne posmatra se kao osnovno dijagnostičko obeležje ADHD-a dečijeg uzrasta, već kao kompenzatorni mehanizam koji olakšava neurokognitivno funkcionisanje ove dece.

SELEKCIJA, TRAJANJE I USMERAVANJE PAŽNJE

Selekcija, trajanje i usmeravanje pažnje određuju našu koncentraciju. Postoje tri dimenzije pažnje, a baš jedna od najvećih smetnji kod dece sa poremećajem pažnje je održavanje i usmeravanje pažnje i koncentracije što ima za posledicu da dete sa ovim sindromom:

- stalno prelazi s jedne aktivnosti na drugu, ne završavajući nijednu u potpunosti, odbija da se bavi aktivnostima koje zahtevaju veliku usredsređenost i odlaže obavljanje domaćih zadataka do poslednjeg trenutka, čak i kasno uveče, kada je već umorno i manje koncentrisano za ono što treba da uradi;
- stalno prelazi sa jedne aktivnosti na drugu, ne završavajući nijednu u potpunosti;
- ne uspeva da prati uputstva koja mu daju u toku obavljanja zadataka i obavljanja nekih aktivnosti, iako ono nema smetnji u njihovom razumevanju, već izgleda kao da ih i suviše brzo zaboravlja.

Dete može ostati duže koncentrisano (iako ipak mnogo manje nego njegovi neurotipični vršnjaci) samo u dva slučaja: kada je uključeno u aktivnosti koje ga motivišu (kao na primer neka igra), i to ako su nove i ako se ne ponavljaju, i kada obavljaju svoje zadatke pod nadzorom neke odrasle osobe. Trajanje pažnje kod deteta je ograničeno. Tokom obavljanja određenog zadatka ili aktivnosti dete mnogo greši usled rasejanosti, ne može da selektuje važne od nevažnih informacija, i najmanji šum ili događaj privlači mu pažnju i odvlači od rešavanja zadatka, što ostavlja utisak kao da je stalno u potrazi za novim podsticajima, pa ne uspeva da ponovo usredsredi pažnju na ono što je radilo pre nego što mu je odlutala pažnja. Poremećaj pažnje i impulsivnost mogu uticati na postignuće dece, iako je među decom sa dijagnostikovanim ADHD postoje značajne razlike u intelektualnom funkcionisanju (Barkley, 2006; Damjanović, 2017). I Jovanović, Jovanović-Firevski, & Jovanović (2007) navode da je rezultat koji dete sa ADHD-om postigne na testu inteligencije u najvećem broju slučajeva pogrešna procena njegovih intelektualnih kapaciteta, a više je refleksija detetovog aktuelnog funkcionisanja i odraz je nepažnje, impulsivnosti i hiperaktivnosti, sa čim se upotpunosti slažu autori ovog rada Za decu koja imaju smetnje u usmeravanju i održavanju pažnje i koja ispoljavaju hiperaktivnost, karakteristično je, prema Damjanović (2017) da lošije rezultate postižu na tačno određenim subtestovima kao što su na primer Ponavljanje brojeva, Aritmetika, Informacije i Šifra. Subtestovi ponavljanje brojeva i aritmetika zahtevaju dobro funkcionisanje radne memorije, a deca sa ADHD baš imaju izražene smetnje u radnoj memoriji. Subtest Šifra zahteva usmerenost pažnje u ograničenom vremenskom trajanju, a na subtestu Informacije hiperaktivna deca su neuspešna jer ne obraćaju pažnju na one informacije koje ih ne interesuju. Antshel et al. (2007) su istraživali da li je ADHD dijagnoza tačna kod dece koja imaju visoku inteligenciju. Dobijeni rezultati pokazuju da deca sa ADHD i sa visokim IQ (IQ 120 ili većim od 120) ispoljavaju isti obrazac kognitivnih, psihijatrijskih i bihevioralnih karakteristika kao i deca sa ADHD-om koja su prosečnih intelektualnih sposobnosti.

Impulsivnost podrazumeva nesposobnost deteta da razmisli pre nego što nešto uradi. Sva mala deca su impulsivna, ako nešto vide što žele ili ako ih nešto uznemiri. Međutim, deca tipičnog razvoja rastom razvijaju i stiču sposobnost kontrole svog ponašanja, dok deca sa ADHD i dalje ispoljavaju visok stepen impulsivnosti, tj. postupaju impulsivno, razmišljaju impulsivno, i osećaju impulsivno, što odlikuje njihovo ponašanje, razmišljanje i emocije.

Impulsivno ponašanje ispoljava se tako što dete postupa ne razmišljajući o onome šta treba da uradi u određenom trenutku dovodeći u opasnost i sebe i druge, pravi mnogo grešaka radeći školske zadatke zato što hoće da ih na brzinu završi. Zbog svoje

impulsivnosti dete ne može dovoljno dugo da stoji u redu, ne sluša pitanja koja mu se postavljaju, odgovara čega se prvo seti, ima neodoljivu želju da dira sve što vidi: igračke svojih drugova, proizvode u prodavnicama, ukrasne predmete kada se nalazi kod nekoga u kući i dr. Ovakvo ponašanje ove dece izaziva negativne reakcije drugih ljudi, što često i same roditelje dovodi u neprijatnu situaciju (Fedeli, 2007).

Kognitivna impulsivnost - Detetu je teško da prati složena uputstva i da izvršava zadatke koji zahtevaju utvrđeni redosled. Zato je potrebno da bude u okruženje koje je visoko strukturisano i u kojem se zna šta treba kojim redom da se radi. Deca sa ADHD-om na testovima inteligencije postižu niže rezultate (za 7 do 15 IQ jedinica) u odnosu na decu bez ADHD, ali se postavlja pitanje da li je ova razlika posledica zaista nižih intelektualnih sposobnosti te dece ili njihove ne sposobnosti u rešavanju problema. Autori ovog rada misle da je ipak u pitanju njihova *nepažnja, impulsivnost i hiperaktivnost.* Deca sa ADHD-om imaju deficit u kognitivnim funkcijama višeg nivoa potrebnim za zrelo ponašanje usmereno prema odraslim ljudima, u takozvanim „izvršnim funkcijama" (egzekutivnim funkcijama EF), koje posreduju kasni razvoj fronto-striato-parietalne i fronto-cerebelarne mreže (Rubia, 2013). Najkonzistentniji deficit je u takozvanim „*cool*" EF kao što su inhibicija reakcije, radna memorija (VM), pažnja, promenljivost odgovora i kognitivno prebacivanje/manipulisanje (Willcutt, Sonuga-Barke, Nigg, & Sergeant, 2008; Rubia, 2011; Pievsky & McGrath, 2018), kao i u vremenskoj obradi (tj. vreme pokretanja motora, procena vremena i vremensko predviđanje), sa nedostatkom vremenske diskriminacije i procene (Rubia, Halari, Christkou, & Taylor, 2009; Noreika, Falter, & Rubia, 2013).

Emocionalna impulsivnost - Kod deteta sa ADHD sindromom postoje dva oblika emocionalne impulsivnosti: „nizak prag tolerancije na frustraciju" i nagle promene raspoloženja, što praktično znači da hoće sve odmah i da ne može da sačeka da dobije to što želi. „Tolerancija na frustraciju" je sposobnost da se neprijatnost toleriše da bi se kasnije dobilo nešto što će doneti zadovoljstvo. Zato dete ne uspeva da se usredsredi na njemu neprijatne aktivnosti, kao što su, na primer, učenje i izrada domaćih zadataka i ako bi njihovim izvršavanjem dobilo neku nagradu. Nagle promene raspoloženja dete ispoljava tako što se odjednom uznemiri bez ikakvog razloga iako pre toga bilo mirno. Dete sa ADHD zbog svoje impulsivnosti skoro uvek postupa na isti način, iako se ti postupci inače kažnjavaju, ali to nije zbog ne postojanja svesti o tome šta je pravilno postupanje u nekoj situaciji, niti zbog loše namere koju ima.

Radna memorija - Kod dece sa ADHD sindromom *radna i dugoročna memorija* ne funkcionišu na odgovarajući način, što se ispoljava nemogućnošću zapamćivanja uputstava i redosleda izvršavanja zadataka i haotičnim ponašanjem.

Ograničena sposobnost održavanja pažnje i impulsivno ponašanje utiče i na učenje, čitanje, pisanje i računanje - Ova deca su u spontanim situacijama veoma govorljiva i fluentna, ali im je veoma teško kada treba da organizuju svoj iskaz na verbalni nalog, odnosno zahtev. Tada ona postaju disfluentna, manje govore, koriste poštapalice i daju nejasne i neodređene odgovore, što ih onemogućava da na efikasan način komuniciraju sa drugom decom u toku igre ili rešavanja i izvršavanja grupnih zadataka.

Većina dece sa ADHD sindromom teško poštuju pravila i izvršavaju zahteve odraslih, što se može ispoljiti i u kući i u školi. Kod dece neurotipičnog razvoja rastom mozak sazreva, dok kod dece sa ADHD, ovi delovi mozga sporije sazrevaju, pa i njihovo ponašanje ne odgovara uzrastu. Njihovo ponašanje može biti buntovničko i agresivno i

može se svrstati u dva tipa: buntovničko i provokativno sa velikim izlivima besa (25%) i poremećaj u ponašanju (7%) kao fizčka agresivnost, laganje, krađa, tuča i lomljenje tuđih stvari.

Senzomotorne smetnje, smetnje u koordinaciji pokreta pri složenim aktivnostima pisanja i crtanja (usklađivanje pokreta prstiju, ručnog zgloba i ramena), ali ne i smanjene opšte motoričke sposobnosti, takođe su prisutne kod ove dece.

Izolacija i izbegavanje vršnjaka su posledice njihove impulsivnosti, hiperaktivnosti i odsustva pažnje u odnosu na zahtev drugih, kada oni pokušavaju da budu smešni i zabavni - „*Sindrom malog Perice*“ (Fedeli, 2007). Takvo njihovo ponašanje ne treba kažnjavati, već zanemariti, i nagraditi ih kada se ponašaju prikladno. S obzirom da nisu sposobni da predvide posledice sopstvenih postupaka i pri tom ne vodeći računa o osećanima i potrebama drugih ljudi, deluju nadobudno, oni ne mogu da ostanu u dužim društvenim kontaktima jer se to njihovo ponašanje teško toleriše. Takođe, *oni nikada ne završe započetu aktivnos*t, ne postojani su, prekidaju aktivnost koja im brzo dosadi, menjaju i nameću pravila i na taj način izazivaju negativne reakcije vršnjaka. Za razliku od dece sa ADHD neurotipična talentovana deca uvek završe započetu aktivnost i zadatak (Golubović, 2018). 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.

Emocionalni poremećaji - Deca sa ADHD sindromom često imaju izražene emocionalne smetnje, koje se mogu svrstati u dve kategorije: one koje su tipične za decu sa ADHD i one koje prate sam sindrom ADHD. *Emocionalne osobine* koje su tipične odnose se na *nizak prag tolerancije na frustracije sa velikim izlivima besa i nizak nivo samopouzdanja* (zbog čestih kritika roditelja i učitelja) zbog čega mogu biti često *tužni i depresivni,* iako nedostatak samopouzdanja i depresija nisu uvek očigledni. Često se kriju iza hiperaktivnog i uznemiravajućeg ponašanja (Fedeli, 2007). *Emocionalne smetnje* koje prate poremećaj ADHD su *depresija ili anksioznost*. *Depresiju* uvek prati jako osećanje tuge zbog čega dete postaje nezainteresovano i ne oseća zadovoljstvo u mnogim aktivnostima i omiljenim igrama, povlači se u sebe i postaje pasivno, provodeći sate samo u sobi ili krevetu, gubeći apetit, teško zaspi, često se budi, deluje umorno i bez energije, često misli da ništa ne vredi i počinje da plače bez vidljivog razloga, ili je uznemireno i razdražljivo.

Anksioznost se ispoljava u vidu nekontrolisane zabrinutosti i nekih fizičkih simptoma: ubrzanog disanja i lupanja srca, bolova u stomaku i dr. U nekim slučajevima je to „generalna anksioznost“ kada dete stalno živi u nekom stanju napetosti i niko i ništa ne uspeva da ga umiri, dok u drugim slučajevima razvija snažan strah u vezi sa specifičnim situacijama i tada je to „fobija“, kao što su fobija od škole, socijalizacije, insekata, nekih životinja, itd.

ZAKLJUČAK

Smetnje u održavanju pažnje kod deteta sa ADHD sindromom često se nastavljaju i u adolescenciji i u zrelom dobu pa je zato neophodno što ranije intervenisati specifičnim strategijama i interventnim programima. Neka istraživanja pokazuju da čak 80% hiperaktivne dece ne može da prevaziđe svoje probleme deficita pažnje i

hiperaktivnost, čak ni u periodu adolescencije, dok 50% ni u odraslom dobu. Prema mišljenju autora ovog rada one ipak ostaju u nekom obliku tokom celog života. Hughes & Cooper (2009) navode posebne obrazovne pristupe kojima se ne zanemaruju, već se nastoje iskoristiti karakteristike vezane za ADHD, čime se kognitivno funkcionisanje dece sa ADHD-om posmatra kao specifičan kognitivni stil, a ne kao nešto što podrazumeva deficit. Na ovaj način se indirektno doprinosi razvoju pozitivnih stavova učitelja i nastavnika prema deci sa ADHD-om. Takvi obrazovni pristupi podrazumevaju, na primer, da nastavnik „iskoristi" preteranu govorljivost deteta tako što će mu omogućiti veći broj situacija u kojima će verbalno učestvovati u rešavanju zadataka ili će od njega zahtevati da u zadacima čitanja sa razumevanjem odlomke čita naglas, a ne u sebi. Izraženi motorički nemir može biti iskorišćen u obrazovne svrhe tako što će se dete uključiti u učenje igranjem uloga ili kinestetičko učenje, a ovi oblici učenja u značajnoj meri pozitivno utiču na usmeravanje pažnje deteta na zadatak i redukuju impulsivno ponašanje. Da bi se pomoglo detetu sa ADHD da se adaptira, ne treba, dakle, menjati dete, već su neophodne promene u njegovoj porodici i vrtiću i školi. Detetu sa ADHD-om potreban je kompleksan medicinsko-logopedsko-psihološko-pedagoški tretman. Roditelji treba da podstiču poželjno ponašanje deteta, da ga pohvaljuju i ignorišu njegove nepoželjne aktivnosti, budu dosledni i čvrsti u svojim zahtevima, kontrolišu aktivnosti deteta ili sa njim zajedno ih izvršavaju, trude se da ne koriste grube zabrane, ne inate se i ne zahtevaju nemoguće od deteta, naoružaju se strpljenjem i sve svoje molbe ponavljaju mirnim glasom sve dok dete ne posluša, drže se dnevnog rasporeda i nedozvole premor i preopterećenost deteta, kao i da nikako ne primenjuju fizičke i uvredljive kazne. Kod dece sa ADHD sindromom čeoni režnjevi i pojedine supkortikalne strukture nisu dovoljno aktivne i razvijene, njihove smetnje nisu u vezi sa nedostatkom saznajnih sposobnosti, niskom inteligencijom, nerazvijenim motoričkim sposobnostima, već su u vezi sa nemogućnošću efikasnog kontrolisanja sposobnosti koje dete poseduje, nedostatkom samoregulacije i samokontrole. Iako zbog smetnji u usmeravanju i održavanju pažnje, detetu sa ADHD-om treba najčešće više vremena da zadatak dovrši, neophodno je omogućiti detetu da školsko gradivo savladava svojim tempom, a ne tempom koji zadaje nastavnik.

LITERATURA

1. Antshel, K. M., Faraone, S. V., Stallone, K., Nave, A., Kaufmann, F. A., Doyle, A., Fried, R., Seidman, L., & Biederman, J. (2007). Is attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? Results from the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 687-694.
2. Barkley, R. A. (2000). *Taking Charge of ADHD*. New York: The Guilford Press
3. Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press.
4. Blomberg, R., Danielsson, H., Rudner, M., Soderlund, G. B. W., & Ronnberg, J. (2019). Speech Processing Difficulties in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Front Psychol, 5*(10), 15-36. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01536.eColle ction2019.
5. Bojanin, S. (2017). *Škola kao bolest*. Beograd: INTRANET.
6. Damjanović, R. (2017). *Komorbiditet u okviru grupe poremećaja sa nasilničkim ponašanjem: jedan ili više poremećaja* (Doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

7. Fedeli, D. (2008). *Hiperaktivno dete – sindrom malog Perice*. Beograd: Evro- Giunti; Novi Sad: Pozitivna psihologija.
8. Gelder, M., Mayou, R., & Geddes, J. (2009). *Psihijatrija, oksfordski osnovni tekst*. Beograd: Data Status.
9. Golubović, S. (2018). Diferencijalna dijagnoza u ranoj intervenciji/ Differential Diagnosis in Early Intervention. U (Ur. Nataša Labović) Zbornik radova/Collection of Papers „Rana intervencija u logopedskoj praksi"/ Early Intervention in Speech and Language Pathology Practice (str. 7-21). Beograd: Udruženje logopeda Srbije/ Association of Logopedists of Serbia.
10. Hughes, L., & Coper, P. (2009). *Razumijevanje djece s ADHD sindromom i pružanje potpore: strategije za nastavnike, roditelje i ostale stručnjake*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Jovanović, N., Jovanović-Firevski, T. i Jovanović, S. (2007). ADD/ADHD: *Deficit pažnje i hiperaktivnost dece: Osobenosti-Dijagnostika-Tretman*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
12. Linn, M. (2006). *Terapijske vježbe kod psihomotoričkih razvojnih smetnji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Mueller, A., Hong, D. S., Shepard, S., & Moore, T. (2017). Linking ADHD to the Neural Circuitry of Attention. *Trends in Cognitive Sciences, 21*(6), 474-488.
14. Noreika, V., Falter, C., Rubia, K. (2013). Timing deficits in ADHD: evidence from neurocognitive and neuroimaging studies. Neuropsychologia, *51*, 235-266.
15. Pievsky, M. A., & McGrath, R. E. (2018). The neurocognitive profile of attention-deficit/hyperactivity disorder: a review of meta-analyses. Archives of Clinical Neuropsychology, *33*(2), 143-157.
16. Phelan, T. W. (2005.) *Sve o poremećaju pomanjkanja pažnje: simptomi, dijagnoza i terapija u djece i odraslih.* Lekenik: Ostvarenje.
17. Rubia K., Halari R., Christakou A., & Taylor E. (2009). Impulsiveness as a timing disturbance: neurocognitive abnormalities in attention-deficit hyperactivity disorder during temporal processes and normalization with methylphenidate. Philosophical Transactions of *the* Royal Society Publishing B, Biological Sciences, *364*, 1919-1931.
18. Rubia K. (2011). "Cool" inferior fronto-striatal dysfunction in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) versus "hot" ventromedial orbitofronto-limbic dysfunction in conduct disorder: a review. *Biological Psychiatry, 69*, 69-87.
19. Rubia K. (2013). Functional neuroimaging across developmental. *European Child & Adolescent Psychiatry, 22*, 719-731.
20. Rubia K. (2018). Brain function in ADHD. In T. Banaschewski, D. Coghill, & A. Zuddas (Eds.), "Oxford Textbook of Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Chapter 7", (pp. 64-72).Oxford: Oxford University press.
21. Rutter, M. (2001). Child Psychiatry in the Era Following Sequencing of the Genome. In F. Levy & D. A. Hay (Eds.) "Attention, Genes and ADHD", (pp. 225-248). Hove: Brunner-Routledge.
22. Sarver, D. E., Rapport, M. D., Kofler, M. J., Raiker, J. S. & Friedman, L. M. (2015). Hyperactivity in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Impairing Deficit or Compensatory Behavior? *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 1219-1232.
23. Solanto M. V., Gilbert S. N., Raj A., Zhu J., Pope-Boyd S., Stepak B., et al. (2007). Neurocognitive functioning in AD/HD, predominantly inattentive and combined subtypes. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 729-744.
24. Thomas R., Sanders S., Doust J., Beller E., Glasziou P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Pediatrics, 135*, 994-1001.

KOMUNIKATIVNE, KOGNITIVNE I MOTORIČKE SPOSOBNOSTI DECE SA PERVAZIVNIM RAZVOJNIM POREMEĆAJEM

COMUNICATIVE, COGNITIVE AND MOTORIC ABILITIES IN CHILDREN WITH PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDER

Slavica GOLUBOVIĆ[1], Minja SANKOVIĆ, Nevena JEČMENICA[1]
[1] Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
U dijagnostici i tretmanu pervazivnog razvojnog poremećaja mogu biti primenjeni brojni instrumenti za procenu kognitivnih, komunikativnih i adaptivnih sposobnosti. Cilj istraživanja je procena sposobnosti dece sa pervazivnim razvojnim poremećajem u razvojnim oblastima: kognitivne sposobnosti, komunikacija i gruba i fina motorika. Ispitivani uzorak obuhvata dvadeset dvoje dece sa dijagnozom pervazivnog razvojnog poremećaja, uzrasta od četiri i po do pet godina, od toga šesnaest dečaka i šest devojčica. U istraživanju je za procenu razvojnih sposobnosti primenjen Vodič za procenu i izradu individualnih razvojnih programa za decu od rođenja do treće godine (Pištoljević & Majušević, 2015). Rezultati istraživanja pokazuju da deca u najvećoj meri imaju razvijene sposobnosti u oblasti grube motorike (66.27%), dok je procentualna zastupljenost tačnih odgovora najmanja u oblasti komunikacije (28.91%). Analizom dobijenih rezultata u odnosu na uzrasne norme utvrđeno je da je najveća uspešnost u svim razvojnim oblastima, postignuta prilikom procene sposobnosti predviđenih za uzrast 0-12 meseci, zatim nešto manja uspešnost u razvijenosti sposobnosti predviđenih za uzrast 12-24 meseca, da bi na kraju razvijenost procenjenih sposobnosti bila najmanja za uzrast 24-36 meseci. Rezultati na standardizovanim testovima procene sposobnosti kod dece sa pervazivnim razvojnim poremećajem, pružaju stručnjacima važne informacije o prirodi smetnji u pojedinim razvojnim oblastima, kao i o potrebama za različitim oblicima tretmana.

Ključne reči: pervazivni razvojni poremećaj, razvojne sposobnosti, komunikacija, kognitivne sposobnosti

ABSTRACT
Numerous instruments for the assessment of cognitive, communicative and adaptive abilities can be applied in diagnosis and treatment of pervasive developmental disorders. The aim of the research is to evaluate the abilities of children with pervasive developmental disorders in developmental areas: cognitive abilities, communication and gross and fine motor skills. The sample included twenty-two children diagnosed with pervasive developmental disorder, aged four and a half to five years, of which sixteen are boys and six are girls. For the developmental abilities assessment we used a Guide for assessment and development of individual programs for children from birth until third year (Pištoljević & Majušević, 2015). The results showed that children achieve the best score in the field of gross motor skills (66.27%), while the percentage of correct answers is the lowest in the field of communication (28.91%). The analysis of the results in relation to age showed that the highest success in all developmental areas is obtained in the assessment of abilities from the age of 0-12 months, then slightly less success is obtained

in the development of abilities from the age of 12-24 months, and finally the lowest success is obtained in the development of abilities from the age of 24-36 months. The results on standardized assessment tests for children with pervasive developmental disorders provide experts an important information about the nature of deficits in particular developmental areas, as well as the informations about different forms of treatment.

Key words: pervasive developmental disorder, developmental abilities, communication, cognitive abilities

UVOD

Pervazivne razvojne poremećaje karakterišu deficiti recipročnih socijalnih interakcija i obrazaca komunikacije, kao i ograničen, repetitivan i stereotipan repertoar ponašanja, interesovanja i aktivnosti Činioci kao što su promena dijagnostičkih kriterijuma, povećanje svesti o samom poremećaju, ali i veća osetljivost instrumenata za procenu, utiču na rezultate procene učestalosti (2,64%) pervazivnih razvojnih poremećaja (APA, 1994; prema Golubović, 2016). Dijagnoza pervazivnog razvojnog poremećaja se najčešće postavlja nakon treće godine života deteta, pri čemu na postavljanje dijagnoze utiče niz različitih činilaca, kao što su složenost dijagnostičkog procesa, subjektivnost stručnjaka u interpretaciji dijagnostičkih kriterijuma, nepostojanje jedinstvenog dijagnostičkog protokola, dugo čekanje na usluge dijagnostike i sl. Znanja o pervazivnim razvojnim poremećajima značajno su proširena tokom proteklih decenija. Aspekti ranog socijalnog i komunikativnog ponašanja kod ove dece, koji uključuju abnormalnosti govora i jezika, odsustvo simboličke igre i druge deficite, detaljno su opisani u brojnim studijama i monografijama (Golubović, 2016). U dijagnostici i tretmanu pervazivnog razvojnog poremećaja mogu biti primenjeni brojni instrumenti za procenu kognitivnih, komunikativnih i adaptivnih sposobnosti. S obzirom da su deficiti u navedenim razvojnim oblastima, kao i njihov međusobni odnos ključni za dijagnostikovanje i tretman pervazivnog razvojnog poremećaja, neophodan je interdisciplinarni pristup i pouzdana sredstva za procenu. Značajna povezanost između aspekata kognicije, simboličke igre i imitacije pokreta sa razvijenošću jezičkih sposobnosti kod dece sa pervazivnim razvojnim poremećajem predstavlja deo brojnih istraživanja (Charman et al., 2003; Seibert, Hogan, & Mundy 1982; Sigman et al., 1999; Stone & Yoder, 2001). Longitudinalni podaci o povezanosti kognitivnih, socijalnih i jezičkih sposobnosti imaju važnu kliničku primenu, doprinoseći prepoznavanju ranih pokazatelja pervazivnog razvojnog poremećaja i struktuiranju programa tretmana.
Cilj istraživanja je procena razvojnih sposobnosti dece sa pervazivnim razvojnim poremećajem, uzrasta od četiri i po do pet godina u razvojnim oblastima: kognitivne sposobnosti, komunikacija i gruba i fina motorika.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Ispitivani uzorak obuhvata dvadeset dvoje dece sa dijagnozom *pervazivnog razvojnog poremećaja*, uzrasta od četiri i po do pet godina i to šesnaest dečaka i šest devojčica.

Mjerni instrumenti

S obzirom da prema definiciji, deca sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* ispoljavaju razvojno kašnjenje u svim oblastima razvoja, u istraživanju je za procenu razvojnih sposobnosti dece primenjen *Vodič za procjenu i izradu individualnih razvojnih programa za djecu od rođenja do treće godine*, u daljem tekstu: Vodič 0-3 (EDUS) (Pištoljević & Majušević, 2015). Vodič 0-3 je lista za procenu nivoa funkcionisanja deteta zasnovana na razvojnim bihevijoralnim standardima i normama tipičnog razvoja, a konstruisana je prema *Havajskom profilu za rano učenje* (HELP). Ovaj instrument se takođe može koristiti i za procenu sposobnosti dece uzrasta od *rođenja do treće godine,* kao kurikulum za sistematski rad sa decom na razvoju sposobnosti koje se nisu spontano razvile, te kao instrument za praćenje razvoja i napredovanja deteta, ali i evaluacije kvaliteta programa tretmana. Ukupan broj sposobnosti za procenu u Vodiču 0-3 je 147 i podeljene su u šest razvojnih oblasti, od čega je u našem istraživanju sprovedena procena u tri oblasti razvoja.

Način provođenja istraživanja

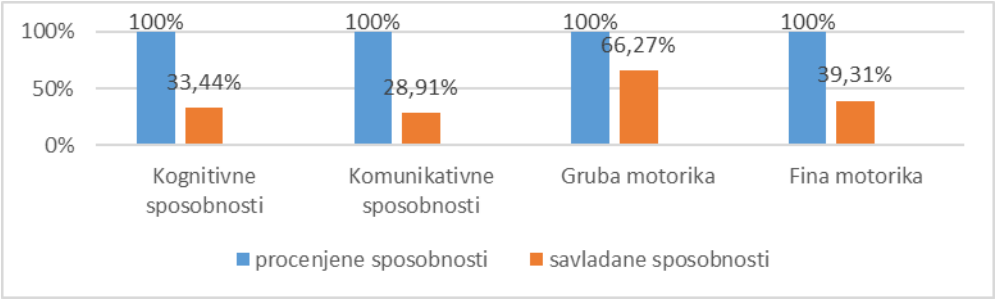
Istraživanje je sprovedeno u JU *Centru za obrazovanje, vaspitanje i rehabilitaciju slušanja i govora* u Banja Luci u periodu od marta do juna meseca 2018. godine, uz dozvolu direktora ustanove i saglasnost PP službe. U inicijalnoj fazi istraživanja, prvi korak je bio dobijanje saglasnosti zaposlenih za istraživanje i upoznavanje sa protokolom ispitivanja, a potom i dobijanje saglasnosti roditelja dece iz uzorka. Naredna faza istraživanja odnosila se na procenu razvojnih sposobnosti dece u *tri razvojne oblasti.*

Metode obrada podataka

Dobijeni rezultati su prikazani tabelarno i grafički, uz kvantitativnu i kvalitativnu analizu rezultata.

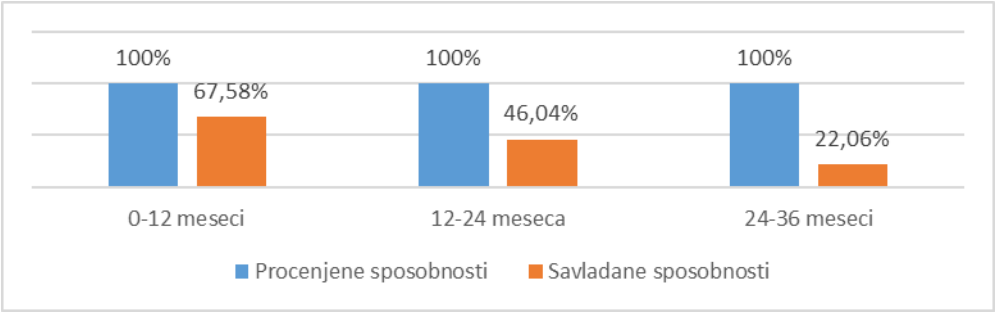
REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati istraživanja pokazuju, da su od ukupno 124 (100%) procenjenih sposobnosti, deca sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* u proseku uspešno ovlada 54 (AS=54,51) sposobnostima, odnosno 43,54% od ukupnog broja procenjenih sposobnosti. Na grafikonu 1 su prikazani rezultati procenjenih sposobnosti, pojedinačno za sve razvojne oblasti na uzorku dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem*.



Grafikon 1. Procentualni prikaz razvijenih sposobnosti po razvojnim oblastima
Figure 1. Percentage of developed abilities by development areas

Iz prikazanih rezultata utvrđeno je da deca u najvećoj meri imaju razvijene sposobnosti u oblasti *grube motorike* (66,27%), dok je procentualna zastupljenost tačnih odgovora najmanja u oblasti *komunikacije* (28,91%). Imajući u vidu procenat tačnih odgovora za svaku razvojnu oblast pojedinačno, možemo zaključiti da je kod dece u svakoj razvojnoj oblasti utvrđeno manje od 50% tačnih odgovora predviđenih instrumentom istraživanja. Izuzetak je oblast *grube motorike*, gde je utvrđeno 66,27% tačnih odgovora. Na Grafikonu 2. su prikazani rezultati procenjenih sposobnosti za tri različita uzrasta: za uzrast 0-12 meseci, za uzrast 12-24 meseca i za uzrast 24-36 meseci.



Grafikon 2. Procentualni prikaz razvijenih sposobnosti u odnosu na uzrasne norme
Figure 2. Percentage of developed abilities in relation to age norms

Dobijeni rezultati pokazuju da deca u najvećem procentu imaju razvijene sposobnosti predviđene za uzrast od 0-12 meseci (67,58%), zatim sledi razvijenost sposobnosti predviđenih za uzrast 12-24 meseca (46,04%), dok je najmanji procenat razvijenih sposobnosti koje su predviđene uzrastom od 24-36 meseci (22,6%).

Procena kognitivnih sposobnosti

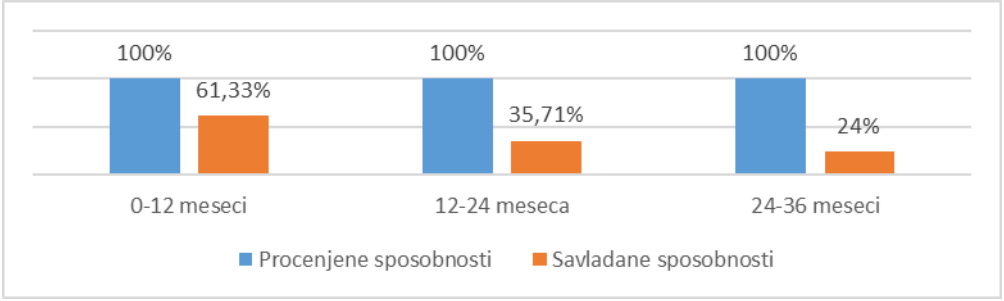
U Tabeli 1. prikazana je učestalost tačnih odgovora na zadacima procene u razvojnoj oblasti *kognitivne sposobnosti*. Radi preglednijeg prikaza u tabeli smo izdvojili samo one rezultate, gde je procentualna uspešnost dece manja od 40% tačnih odgovora, odnosno prikazali smo one kognitivne sposobnosti prilikom čije procene su deca sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* bila najmanje uspešna.

Tabela 1. Razvijenost kognitivnih sposobnosti dece sa pervazivnim razvojnim poremećajem
Table 1. Development of cognitive abilities in children with pervasive developmental disorder

Kognitivne sposobnosti	Sposobnost je razvijena	%	Sposobnost nije razvijena	%
Imitacija pokretanja složenih mehaničkih igračaka (igačke na navijanje, muzička kutija sa ručicom na navijanje i sl.)	6	27,3	16	72,7
Oponaša poznate pokrete	6	27,3	16	72,7
Oponaša nove pokrete	4	18,2	18	81,8
Oponaša nekoliko novih pokreta	4	18,2	18	81,8
Oponaša nevidljive pokrete	4	18,2	18	81,8

Oponaša nekoliko nevidljivih pokreta	4	18,2	18	81,8
Pronalaženje predmeta ispod jedne od dve ponuđene posude uz jednu, dve i tri rotacije	5	22,7	17	77,3
Pronalaženje predmeta ispod jedne od tri ponuđene posude uz jednu, dve i tri rotacije	3	13,6	19	86,4
Redanje kule od posuda po veličini	7	31,8	15	68,2
Sparivanje identičnih predmeta (potpuno istih po izgledu); Sparivanje različitih predmeta sa istom funkcijom (npr. čajna kašičica sa supenom kašikom)	3	13,6	19	86,4
Prepoznaje tri dela tela	7	31,8	15	68,2
Prepoznaje šest delova tela	5	22,7	17	77,3
Zna više delova tela	5	22,7	17	77,3
Dete može imitirati pokrete uz pesmice koje izvodi odrasla osoba, individualno ili u manjoj grupi	7	31,8	15	68,2
Sortiranje tri različite grupe predmeta (npr. bojice, kockice i lopte)	4	18,2	18	81,8
Sortiranje predmeta po boji (npr. žuti, crveni, plavi)	4	18,2	15	81,8
Sortiranje predmeta po obliku	2	9,1	20	90,9
Dete može identifikovati 20 predmeta iz okoline na slikama	2	9,1	20	90,9
Sparivanje identičnih slika predmeta	8	36,4	14	63,6
Sparivanje različitih slika	4	18,2	8	81,8
Dete može pokazati minimalno 10 delova tela na drugoj osobi; Dete može pokazati minimalno 10 delova tela na slici lutke; Dete zna imenovati delove tela na sebi, na drugoj osobi i na slici	1	4,5	21	95,5
Slaže slagalicu sa 3-4 međusobno nepovezana dela koji prikazuju neki predmet (auto, ptica); Slaže slagalicu sa 3-4 međusobno povezana dela koji čine celinu	6	27,3	16	72,7

Iz prikazanih rezultata zaključujemo da je procenom dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* utvrđeno 33,44 % tačnih odgovora u razvojnoj oblasti *kognitivnih sposobnosti*. Posmatrano pojedinačno, sposobnost koja je razvijena kod sve dece je sposobnost *umetanja/nizanja (stavljanje 2-4 koluta na štap bez obzira na tačan redosled po veličini)*. Većina dece iz uzorka je razvila i sposobnost *pronalaska skrivenih predmeta* (86,4%), dok su pojedinačne sposobnosti kojima su deca u visokom procentu ovladala sledeće: *dete pronalazi delimično sakriven predmet; pronalazi predmet sakriven ispod jednog/dva/tri pokrivača uz gledanje dok se predmet sakriva*. U jednako visokom procentu su razvijene i sposobnosti: *pronalaženje predmeta sakrivenog ispod jedne ponuđene posude bez rotacije* i *skidanje kolutova jedan po jedan* ili *okretanje celog štapa naopačke*. Na Grafikonu 3. su prikazani rezultati procene *kognitivnih sposobnosti* za tri različita uzrasta: za uzrast 0-12 meseci, za uzrast 12-24 meseca i za uzrast 24-36 meseci.



Grafikon 3. Procentualni prikaz razvijenih kognitivnih sposobnosti u odnosu na uzrasne norme
Figure 3. Percentage of developed cognitive abilities in relation to age norms

Kad su u pitanju kognitivne sposobnosti, deca su razvila najveći broj ovih sposobnosti predviđenih za uzrast od 0-12 meseci (61,33%), dok je razvijenost kognitivnih sposobnosti za druga dva procenjena uzrasta procentualno manja: za uzrast 12-24 meseca - 35.71%, a za uzrast 24-36 meseci - 24% dece ima razvijene kognitivne sposobnosti u skladu sa uzrastom.

Procena komunikativnih sposobnosti

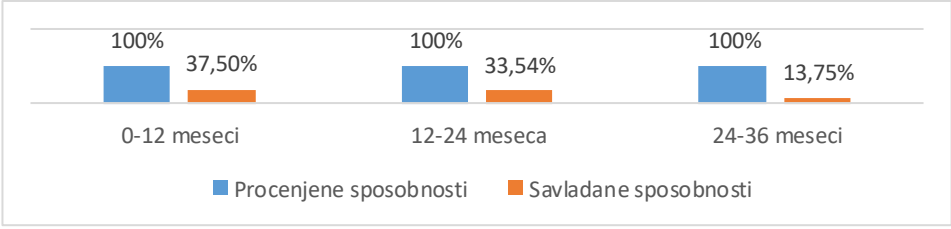
U Tabeli 2. prikazana je učestalost tačnih odgovora na zadacima procene u razvojnoj oblasti *komunikativne sposobnosti*. Radi preglednijeg prikaza u tabeli smo izdvojili samo one rezultate, gde je procentualna uspešnost dece manja od 40% tačnih odgovora, odnosno prikazali smo one komunikativne sposobnosti prilikom čije procene su deca sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* bila najmanje uspešna.

Tabela 2. Razvijenost komunikativnih sposobnosti dece sa pervazivnim razvojnim poremećajem
Table 2. Development of communicative abilities in children with pervasive developmental disorder

Komunikacija	Sposobnost razvijena	%	Sposobnost nije razvijena	%
Dete može izvršiti 10 jednostavnih verbalnih naloga (ustani, sedi, tapši rukama, maši, dođi, odnesi, baci, donesi, stavi...)	5	22,7	17	77,3
Imitacija glasova i slogova	6	27,3	16	72,7
Imitacija reči	5	22,7	17	72,7
Imitacija rečenica od dve do četiri reči	2	9,9	20	90,9
Dete može imenovati nekoliko (3-5) predmeta u okruženju- odgovoriti na pitanje „šta je ovo?“	3	13,6	19	86,4
Prepoznaje i prstom pokazuje slike 10 životinja	5	22,7	17	77,3
Oponaša zvukove koje proizvode životinje; zvukove iz prirode; zvukove koje proizvode mašine	3	13,6	19	86,4

Izvršava dvostruke (povezane) verbalne naloge	4	18,2	18	81,8
Izvršava nepovezane verbalne naloge	3	13,6	19	86,4
Dete prepoznaje i može prstom pokazati 10 odevnih predmeta na sebi i na slikama	3	13,6	19	86,4
Zna svoje ime i koristi ga kada govori o sebi	3	13,6	19	86,4
Zna svoje ime i prezime, te imena članova porodice	3	13,6	19	86,4
Imenuje dva pojma spontano ili na zahtev	8	36,4	14	63,6
Imenuje tri pojma spontano ili na zahtev	6	27,3	16	72,7
Imenuje pet pojmova spontano ili na zahtev	4	18,2	18	81,8
Imenuje osam i više pojmova	2	9,1	20	90,9

Iz prikazanih rezultata zaključujemo je da je procenom *komunikativnih sposobnosti* dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* utvrđeno 28,91% tačnih odgovora na ukupnom uzorku dece. Posmatrano pojedinačno, sposobnost koja je razvijena kod najvećeg broja dece (95,5%) je *sposobnost pokazivanja željenog predmeta (igračke ili potkrepljivača)* ili *izražavanje osnovnih potreba (npr. žeđ)*. Ostale pojedinačne sposobnosti iz oblasti *komunkacije* su utvrđene kod polovine ili manje od polovine dece sa pervazivnim razvojnim poremećajem. Na grafikonu 4 su prikazani rezultati procene *komunikativnih sposobnosti* za tri različita uzrasta: za uzrast 0-12 meseci, za uzrast 12-24 meseca i za uzrast 24-36 meseci.



Grafikon 4. Procentualni prikaz razvijenih komunikativnih sposobnosti u odnosu na uzrasne norme
Figure 4. Percentage of developed communication skills in relation to age norms

Dobijeni rezultati pokazuju da su na uzorku dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* najslabije razvijene sposobnosti iz razvojne oblasti *komunikacije*. Za uzrast od 0-12 meseci utvrđeno je 37,50% dece koja su razvila sve komunikativne sposobnosti u skladu sa uzrastom, dok je sličan procenat dece utvrđen i za komunikativne sposobnosti u skladu sa uzrastom od 12-24 meseca (33,54%). Najmanji procenat dece (13,75%) ima razvijene komunikativne sposobnosti u skladu sa uzrastom od 24-36 meseci.

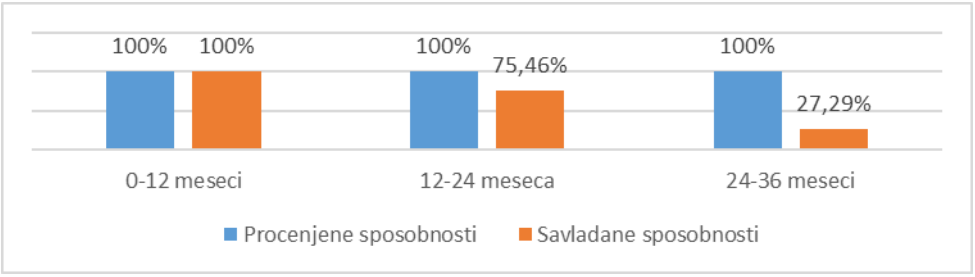
Procena sposobnosti grube motorike
U Tabeli 3. prikazana je učestalost tačnih odgovora na zadacima procene u razvojnoj oblasti *grube motorike*. Radi preglednijeg prikaza u tabeli smo izdvojili samo one

rezultate gde je procentualna uspešnost dece manja od 40% tačnih odgovora, odnosno prikazali smo one sposobnosti grube motorike prilikom čije procene su deca sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* bila najmanje uspešna.

Tabela 3. Razvijenost sposobnosti *grube motorike* dece sa pervazivnim razvojnim poremećajem
Table 3. Development of gross motor skills of children with pervasive developmental disorder

Gruba motorika	Sposobnost razvijena	%	Sposobnost nije razvijena	%
Samostalno silazi niz stepenice-oba stopala su na jednoj stepenici	8	36,4	14	63,6
Silazi niz stepenice normalnim korakom	7	31,8	15	68,2
Poligon sa pet zadataka-prepreka	4	18,2	18	81,8
Poligon sa sedam zadataka-prepreka	1	4,5	21	95,5
Hvata veliku loptu	4	18,2	18	81,8
Hvata loptu prečnika 20 centimetara	2	9,1	20	90,9

Procena razvojne oblasti *grube motorike* pokazala je da je najveći broj dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* uspešno u ovoj oblasti, odnosno utvrđeno je 66,27% tačnih odgovora dece iz uzorka. Dobijenim rezultatima značajno doprinosi sposobnost *hodanja*, koja je razvijena kod sve dece, kao i *samostalno penjanje uz stepenice sa oba stopala na jednoj stepenici* i *penjanje uz stepenice normalnim korakom*. Većina pojedinačnih sposobnosti je razvijena kod više od polovine dece iz uzorka. Izuzetak su sposobnosti: *penjanje uz stepenice uz pridržavanje za rukohvat – oba stopala na jednoj stepenici* (40,9%), *samostalno silaženje niz stepenice – oba stopala na jednoj stepenici* (36,4%) i *silaženje niz stepenice normalnim korakom* (31,8%). Sposobnost *prolaska poligona sa 5 zadataka – prepreka* je razvijena kod 18,2% dece, dok je *poligon sa 7 zadataka – prepeka* uspešno razvijena sposobnost tek kod 4,5% dece sa pervazivnim razvojnim poremećajem. *Šutiranje lopte ispred sebe* je sposobnost razvijena kod 40,9% dece, *hvatanje velike lopte* je razvijeno kod njih 18,2%, dok je *hvatanje lopte prečnika 20 centimetara* razvijeno kod tek 9,1% deteta iz uzorka. Na Grafikonu 5. su prikazani rezultati razvijenosti sposobnosti iz oblasti *grube motorike*, za tri različita uzrasta: za uzrast 0-12 meseci, za uzrast 12-24 meseca i za uzrast 24-36 meseci.



Grafikon 5. Procentualni prikaz razvijenih sposobnosti grube motorike u odnosu na uzrasne norme
Figure 5. Percentage presentation of developed gross motor skills in relation to age norms

Prema rezultatima prikazanim na Grafikonu 5., možemo zaključiti da su deca sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* bila najuspešnija na zadacima procene iz razvojne oblasti *grube motorike*. Deca iz uzorka su u potpunosti razvila sve sposobnosti grube motorike u skladu sa uzrast om 0-12 meseci, u prilično visokom procentu su razvijene i sposobnosti u skladu sa uzrastom 12-24 meseca (75,46%), dok su sposobnosti predviđene za uzrast 24-36 meseca razvijene u nešto manjem procentu, kod 24,29% dece iz uzorka.

Procena sposobnosti fine motorike

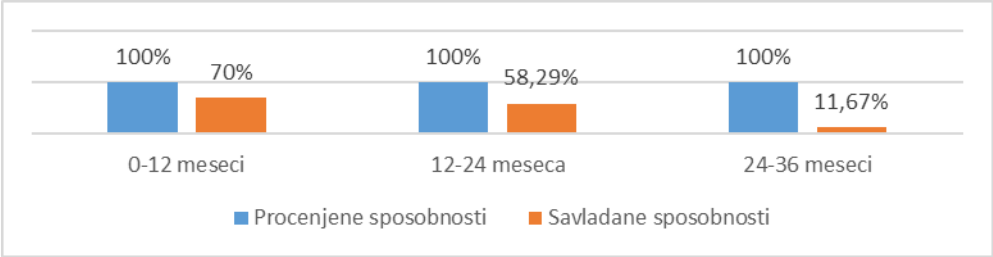
U Tabeli 4. prikazana je učestalost tačnih odgovora na zadacima procene u razvojnoj oblasti *fina motorika*. Radi preglednijeg prikaza u tabeli smo izdvojili samo one rezultate gde je procentualna uspešnost dece manja od 40% tačnih odgovora, odnosno prikazali smo one sposobnosti *fine motorike* prilikom čije procene su deca sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* bila najmanje uspešna.

Tabela 4. Razvijenost sposobnosti *fine motorike* dece sa pervazivnim razvojnim poremećajem
Table 4. Development of fine motor skills in children with pervasive developmental disorder

Fina motorika	Sposobnost razvijena	%	Sposobnost nije razvijena	%
Ubadanje bockalica u tabelu po modelu/šablonu/iscrtanom obliku	4	18,2	18	81,8
Precrtavanje vertikalne linije	4	18,2	18	81,8
Precrtavanje kružne linije	4	18,2	18	81,8
Precrtavanje horizontalne linije	4	18,2	18	81,8
Precrtavanje znaka „+“.	4	18,2	18	81,8
Imitira strukturu 2-5 kocki	2	9,1	20	90,9
Imitira strukturu od 5 i više kocki	2	9,1	20	90,9
Bojenje sa prelaskom graničnih linija	7	31,8	15	68,2
Bojenje unutar graničnih linija	0	0	22	100
Nizanje krupnih perli na debeli konopac	4	18,2	18	81,8
Nizanje srednjih perli na debelu pertlu	4	18,2	18	81,8
Nizanje sitnih perli na tanku pertlu	1	4,5	21	95,5
Seče makazama papir po isprekidanoj liniji	0	0	22	100
Precrtava spontano oblike i linije	2	9,1	20	90,9
Precrtava krug	4	18,2	18	81,8

Dobijeni rezultati pokazuju 39,31% tačnih odgovora u odnosu na ukupan rezultat procene sposobnosti iz oblasti *fine motorike*. Najveći procenat dece je razvio sposobnost *ubacivanje kockice (ili velike perle)* u posudu koristeći *pincet hvat* (90,9%). *Ubacivanje srednje perle u posudu* koristeći *pincet hvat*, kao i *ubadanje bockalica prečnika 2.5 cm u tabelu* bez određenog redosleda je takođe razvijena sposobnost kod većine dece iz uzorka (86,4%). *Škrabanje po papiru* je sposobnost koja je razvijena kod 81,8% dece, dok su *vađenje bockalica iz tabele* i *ubadanje bockalica prečnika 1.2 cm u tabelu* bez određenog redosleda razvijene kod 72,7% dece. *Seckanje papira makazama po isprekidanoj liniji* i *bojenje unutar graničnih linija* nisu razvijene ni kod

jednog deteta sa *pervazivnim razvojnim poremećajem*, a tek kod manjeg broja dece su razvijene sposobnosti: *nizanje sitnih pertli na tanku pertlu* (4,5%), *imitiranje strukture 2-5 kocki* i *imitiranje strukture od 5 i više kocki* (9,1%). Samo dvoje ili 9,1% dece iz uzorka može *precrtati spontane oblike i linije* na zahtev. Na Grafikonu 6. su prikazani rezultati razvijenosti sposobnosti iz oblasti *fine motorike*, za tri različita uzrasta: za uzrast 0-12 meseci, za uzrast 12-24 meseca i za uzrast 24-36 meseci.



Grafikon 6. Procentualni prikaz razvijenih sposobnosti *fine motorike* u odnosu na uzrasne norme
Figure 6. Percentage of developed fine motor skills in relation to age norms

Rezultati razvijenosti sposobnosti u oblasti *fine motorike* pokazuju da je najveći procenat dece razvio sposobnosti predviđene za uzrast 0-12 meseci (70%), zatim slede dobro razvijene sposobnosti predviđene za uzrast 12-24 meseca (58,29%) i tek 11,67% dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* ima razvijene sposobnosti predviđene za uzrast 24-36 meseci. Analizom rezultata prosečne razvijenosti sposobnosti u odnosu na uzrasne norme utvrđeno je da je najveća uspešnost na našem uzorku dece u svim razvojnim oblastima postignuta prilikom procene sposobnosti predviđenih za uzrast 0-12 meseci (37,50% - 100%), zatim nešto manja uspešnost u razvijenosti sposobnosti predviđenih za uzrast 12-24 meseca (33,54% - 75,46%), da bi na kraju razvijenost procenjenih sposobnosti bila najmanja za uzrast 24-36 meseci (13,75% - 27,29%).
Osnovni cilj ovog istraživanja bio je *procena razvojnih sposobnosti* dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem*, uzrasta od *četiri i po do pet godina* u razvojnim oblastima: *kognitivne sposobnosti, komunikacija i gruba i fina motorika*. Rezultati procene *kognitivnih sposobnosti* pokazuju da deca sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* ispoljavaju najviše deficita u razvoju onih sposobnosti koje uključuju *imitaciju različitih pokreta, prepoznavanje više delova tela na sebi* i *drugome, sortiranje predmeta i slaganje slagalica*. Iako je većina studija pokazala da deca sa *pervazivnim razvojnim poremećajima* ispoljavaju deficite u sposobnosti *imitacije*, naročito kad su u pitanju složeni pokreti ili pokreti koji su novi za dete (Dawson & Adams, 1984; Rogers, Benetto, McEvoy, & Pennington, 1996; Smith & Bryson, 1994), postoji i nekoliko istraživanja koja pokazuju da ova deca na školskom uzrastu najčešće ovladaju *imitacijom jednostavnih pokreta, aktivnosti* i/ili *izraza lica* (Charman & Baron-Cohen, 1994; Loveland et al., 1994; Morgan, Cutrer, Coplin, & Rodrigue, 1989). U jednom od istraživanja na uzorku od četvoro dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem*, autori su utvrdili da dvoje dece (50%) ima razvijene *kognitivne sposobnosti* predviđene za uzrast od 12-18 meseci, dok dvoje dece (50%) ima razvijene *kognitivne sposobnosti* predviđene za uzrast od 18-24 meseca. Kod sve dece iz uzorka izostao je razvoj sposobnosti *imitacije (pokreta i vokalna imitacija)*, u skladu sa

utvrđenim razvojnim normama. Rezultati ovog istraživanja ističu činjenicu da je pravilan razvoj *senzomotornih sposobnosti* do uzrasta od 12 meseci neophodan preduslov za *razvoj jezika* kod dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem*, ali i dece tipičnog razvoja (Wetherby & Prutting, 1984).

Analizom *komunikativnih sposobnosti* dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* utvrđeno je da su najizraženiji deficit prisutni na zadacima *razumevanja nekoliko jednostavnih verbalnih naloga u nizu, imitaciji rečenica*, kao i *imenovanju više od dva pojma na zahtev*. Brojna istraživanja pokazuju da deca sa pervazivnim razvojnim poremećajem ispoljavaju deficite u *razumevanju značenja, korišćenju gestova u svrhu komunikacije* i *pragmatskim sposobnostima* (Baltaxe & Simmons, 1975; Cohen, Caparulo, & Shaywitz, 1976; Tager-Flusberg, 1981). Poremećaj *komunikativnih sposobnosti* kod dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* može biti proučavan u kontekstu *primarnog poremećaja*, koji predstavlja osnov drugih, kliničkih karakteristika pervazivne patologije (Churchill, 1972; Golubović, 2006; Rutter, 1974), kao jedna od manifestacija *poremećaja sposobnosti kodiranja i manipulacije komunikativnim simbolima* (Hermelin & O'Connor, 1970; Ricks & Wing, 1975), kao jedan od aspekata kognitivnog deficita (Boucher, 1976), ili kao rezultat neuspeha u *zajedničkom učešću u socijalnim interakcijama* (Wing, 1981). Nezavisno od činjenice da li se *pervazivni razvojni poremećaj* analizira prevashodno u kontekstu *jezičkog*, *kognitivnog* ili *poremećaja socijalnih interakcija*, neophodno je podrobnije ispitivanje međusobne povezanosti *jezičkog*, *kognitivnog* i *socijalnog razvoja* kod ove dece.

Rezultati procene sposobnosti *grube motorike* pokazali su da je u ovoj oblasti utvrđen najveći procenat tačnih odgovora kod dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem*, pri čemu su prisutni deficit na zadacima: *poligon sa pet i sedam prepreka, hvatanje lopte prečnika 20 cm* i *silaženje niz stepenice normalnim korakom*. Analiza motoričkog razvoja pokazala je da su *poremećaji pokreta* prisutni na najranijem uzrastu kod dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem*, kao i da predstavljaju jedan od najranijih znakova pervazivne patologije (Adrien et al., 1993; Teitelbaum, Teitelbaum, Nye, Fryman, & Maurer, 1998). Neka istraživanja pokazuju da deca sa *pervazivnim razvojnim poremećajem predškolskog uzrasta* ispoljavaju smetnje u razvoju *grube motorike*, naročito na zadacima koji uključuju *balans, agilnost, brzinu pokreta*, ali i *vizuomotornu koordinaciju*, pri čemu neka deca ispoljavaju atipične obrasce razvoja u motoričkim aktivnostima koje uključuju *kretanje, dohvat* i *cilj* (Bhat, Landa, & Galloway, 2011). Motorički razvoj kod dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* nije tipičan, što pokazuju podaci istraživanja, gde je kod sve dece iz uzorka utvrđen određen s*tepen motoričkih deficita* (Provost, Lopez, & Heimerl, 2007). Sa druge strane, postoje istraživanja koja pokazuju, da uprkos tome što deca sa *pervazivnim razvojnim poremećajem kasnije dostižu zrelost motoričkih funkcija* u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja, kod njih se ne utvrđuju značajne abnormalnosti prilikom ispitivanja sposobnosti *grube motorike* (Ozonoff et al., 2008).

Analizom rezultata procene sposobnosti *fine motorike* kod dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* utvrđeno je najviše deficita na zadacima *precrtavanja linija* i *oblika* kao i *nizanja perli*. Za razliku od rezultata našeg istraživanja, koji su pokazali da deca sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* imalju bolje razvijene sposobnosti *grube motorike* u odnosu na sposobnosti *fine motorike*, rezultati nekih studija pokazuju da 2/3 dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* ispoljavaju ujednačen nivo razvijenosti

ovih sposobnosti, dok 10% dece ima bolje razvijene sposobnosti *grube motorike* u odnosu na *finu motoriku* (Provost, Heimerl, & Lopez, 2007). Istraživanja sposobnosti *fine motorike* kod dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* pokazuju, da ova deca ispoljavaju smetnje u izvođenju zadataka kojima se procenjuje *manipulativna spretnost* (Manjiviona & Prior, 1995), *grafomotorne sposobnosti* (Mayes & Calhoun, 2003) i *motorička imitacija* (Rogers, Hepburn, Stackhouse, & Wehner, 2003; Stone, Ousley, & Littleford, 1997).

ZAKLJUČAK

Rezultati na standardizovanim testovima procene sposobnosti kod dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem*, daju stručnjacima važne informacije o prirodi smetnji u pojedinim razvojnim oblastima, kao i o potrebama za različitim oblicima tretmana. Poređenjem postignuća dece sa *pervazivnim razvojnim poremećajem* u različitim oblastima razvoja, stručnjaci dobijaju precizan uvid u kliničke manifestacije samog poremećaja, što se može upotrebiti za struktuiranje terapijskog programa. Sistematska procena različitih oblasti dečjeg razvoja omogućava stručnjacima da, koristeći već razvijene sposobnosti kao polaznu tačku u terapijskom programu razviju programe za ranu intervenciju, koji će omogućiti napredak u razvoju ove dece.

LITERATURA

1. Adrien, J. L., Lenoir, P., Martineau, J., Perrot, A., Hameury, L., Larmande, C., & Sauvage, D. (1993). Blind ratings of early symptoms of autism based upon family home movies. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *32*(3), 617-626.
2. Baltaxe, C., & Simmons, J. (1975). Language in childhood psychosis: A review. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 40*, 439-458.
3. Bhat, A. N., Landa, R. J., & Galloway, J. C. (2011). Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders. *Physical therapy*, *91*(7), 1116-1129.
4. Boucher, J. (1976). Is autism primarily a language disorder? *British Journal of Disorders of Communication, 11*, 135-143.
5. Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A., & Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *38*(3), 265-285.
6. Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1994). Another look at imitation in autism. *Development and Psychopathology*, *6*, 403-413.
7. Churchill, D. (1972). The relation of infantile autism and early childhood schizophrenia to developmental language disorders of childhood. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 2*, 192-197.
8. Cohen, D., Caparulo, B., & Shaywitz, B. (1976). Primary childhood aphasia and childhood autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 15, 604-645.
9. Dawson, G., & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*, 209-226.
10. Golubović, S. (2016). *Gnosogena, pervazivna i psihopatologija verbalne komunikacije*. Treće, izmenjeno i dopunjeno izdanje. Beograd: Društvo defektologa Srbije, Tonplus.

11. Hermelin, B., & O'Connor, N. (1970). *Psychological experiments with autistic children.* Oxford: Pergamon Press.
12. Loveland, K., Tunali-Kotoski, B., Pearson, D. A., Brelsford, K. A., Ortegon, J., & Chen, R. (1994). Imitation and expression of facial affect in autism. *Development and Psychopathology, 6*, 433-443.
13. Manjiviona, J., & Prior, M. (1995). Comparison of Asperger syndrome and highfunctioning autistic children on a test of motor impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 23-39.
14. Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2003). Ability profiles in children with autism: Influence of age and IQ. *Autism*, 7, 65-80.
15. Morgan, S. B., Cutrer, P. S., Coplin, J. W., & Rodrigue, J. R. (1989). Do autistic children differ from retarded and normal children in Piagetian sensorimotor functioning? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30,* 857-864.
16. Ozonoff, S., Young, G. S., Goldring, S., Greiss-Hess, L., Herrera, A. M., Steele, J., & Rogers, S. J. (2008). Gross motor development, movement abnormalities, and early identification of autism. *Journal of autism and developmental disorders, 38*(4), 644-656.
17. Pištoljević, N., & Majušević, S. (2015.) *Vodič za procjenu i izradu individualnih razvojnih programa za djecu od rođenja do treće godine*. Sarajevo: EDUS.
18. Provost, B., Heimerl, S., & Lopez, B. R. (2007). Levels of Gross and Fine Motor Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics, 27(*3), 21-36.
19. Provost, B., Lopez, B. R., & Heimerl, S. (2007). A comparison of motor delays in young children: autism spectrum disorder, developmental delay, and developmental concerns. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(2), 321-328.
20. Ricks, D., & Wing, L. (1975). Language, communication and the use of symbols in normal and autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia,* 5, 191-221.
21. Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(5), 763-781.
22. Rogers, S. J., Benetto, L., McEvoy, R., & Pennington, B. F. (1996). Imitation and pantomime in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Child Development, 67,* 2060-2073.
23. Rutter, M. (1974). The development of infantile autism. *Psychological Medicine, 4,* 147-163.
24. Seibert, J. M., Hogan, A. E., & Mundy, P. C. (1982). Assessing interactional competencies: The early social-communication scales. *Infant mental health Journal*, *3*(4), 244-258.
25. Sigman, M., Ruskin, E., Arbelle, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., & Robinson, B. F. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the society for research in child development, 64*, 1-139.
26. Smith, I. M., & Bryson, S. E. (1994). Imitation and action in autism: A critical review. *Psychological Bulletin, 116,* 259-273.
27. Stone, W. L., & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism, 5*(4), 341-361.
28. Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*, 475-485.

29. Tager-Flusberg, H. (1981). On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 11*, 45-56.
30. Teitelbaum, P., Teitelbaum, O., Nye, J., Fryman, J., & Maurer, R. G. (1998). Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 95*(23), 13982-13987.
31. Wetherby, A. M., & Prutting, C. A. (1984). Profiles of Communicative and Cognitive-Social Abilities in Autistic Children. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 27*(3), 364-377.
32. Wing, L. (1981). Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 11*, 31-44.

SENZORNO-MOTORIČKE KARAKTERISTIKE DJECE SA I BEZ INTELEKTUALNIH TEŠKOĆA

SENSORY-MOTOR CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH AND WITHOUT INTELLECTUAL DIFFICULTY

Bahira DEMIROVIĆ, Lejla DUKIĆ, Nermin DEMIROVIĆ, Sanela AGIĆ
Zavod za specijalno obrazovanje i odgoj djece „Mjedenica“, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Istina je da živimo u vremenu učenja i odrastanje djeteta kroz digitalne igre zanemarujući njegovu komunikaciju, interakciju, vlastito istraživanje i doživljaj svijeta oko sebe. Kretanje, osjetila i igra su fundamentalni dijelovi djetetovog sazrijevanja, koji ga uvode u život i samim time pripremaju za novonastale situacije. Način na koji dijete razvija svoje osjetilne i motoričke sposobnosti jednako je važan te ovisan o uvjetima koji ga okružuju i u kojima dijete sazrijeva i oblikuje svoju ličnost. Cilj istraživanja bio je ispitati senzorno-motoričke karakterisitke djece sa intelektualnim teškoćama te utvrditi obrazac smetnji koji remete njegovo normalno funkcionisanje i praćenje nastavnog plana i programa koji je kreiran za njihov hronološki uzrast u odnosu na djecu tipičnog razvoja. Podaci su prikupljeni pomoću ABSLR protokola i Short Sensory Profile, te obrađeni pomoću SPSS 20. for Windows. Uzorak ispatinika je činilo 60 djece (N=30 IT) i (N=30 TR), hronološkog uzrasta od 6-10 godina na području Kantona Sarajevo. Rezultati istraživanja su pokazali da djeca sa intelektualnim teškoćama imaju izražene smetnje na svi ispitivanim područjima što predstavlja osnovu za izradu programa podrške u ranom predškolskom i školskom uzrastu.

Ključne riječi: senzorna osjetila, motoričke sposobnosti, djeca sa intelektualnim teškoćama

APSTRACT
The truth is, we live in a time of learning and growing a child through a digital game neglecting his communication, interaction, personal research and the world's experience around him. The movement, the senses and the play are the fundamental parts of the child's maturation, which leads him to life, and therefore prepare him for newfound situations. The way a child develops his sensitive and motor skills is equally important to you addicted to conditions surrounding him and maturing and forms its own personality. The aim was to examine sensory-motor characteristics of children with intellectual difficulties and identify a pattern of interference that disturps his normal functioning and monitoring of the curriculum and programmes that have been created for their chronologically Growth against the children of typical development. The data was collected by the ABSLR protocol and Short Sensory profiles, and processed through SPSS 20. for Windows. The subject sample made 60 children (N=30 with intellectual disabilities) and (N=30 with typical development), a chronological age of 6-10 years in the Cantona Sarajevo area. Research results have shown that children with intellectual difficulties have a distinct interference on all surveyed areas which constitute a basis for drafting a support programme in early preschool and school growth.

Key words: sensory senses, motor skills, children with intellectual difficulties

UVOD

Pitanje koliko je osoba inteligentna, postaje pitanje koliko uspješno može da pamti, uči, razumije i riješava problem, u odnosu na druge osobe iste dobi, kulture i koje imaju iste mogućnosti. Biti inteligentan u savremenom svijetu je jako važno, jer se visoka inteligencija povezuje sa visokim postignućima i uspjehom u životu i obrnuto. Značajno je istaći da bilo koji ometajući faktor (metabolički poremećaj, moždana povreda, socijalna deprivacija, odsustvo motivacije) može više ili manje, djelimično ili trajno umanjiti opšti nivo efikasnosti pojedinca (Golubović, 2004), pa samim tim dovesti do ograničenja u intelektualnom funkcionisanju. Istina je takođe, da živimo u vremenu učenja i odrastanja djeteta kroz digitalne igre zanemarujući njegovu komunikaciju, interakciju, vlastito istraživanje i doživljaj svijeta oko sebe. Samo dijete je nepotpuno izgrađeni organizam čovjeka, koji se stalno razvija i raste, relativno lako mijenja pod uticajem okoline te njegov razvoj zavisi od adekvatne stimulacije koja unaređuje njegovo funkcionisanje. Potencijal svakog djeteta je da nauči i razvije specijalizirane vještine i pokrete putem svojih osjetila. Proces ugrađivanja svih osjetnih podataka u jednu cjelinu kod djece sa intelektualnim teškoćama je složen kao što je i sama intelektualna teškoća veoma složena pojava.

Senzorni procesi kod djece sa intelektualnim teškoćama

Osjeti su osnovni procesi spoznajnog razvoja. Putem osjetila dobivamo informacije o našem tijelu i okolini koja nas okružuje. Osjeti su temelj razvoja kognitivne aktivnosti djeteta jer se preko njih dijete po prvi puta susreće i upoznaje s okolinom. Kada osjeti nastaju na dobro organiziran ili integriran način,postaju upotrebljive u svakodnevnom funkcionisanju. Međutim, kada je nastajanje osjeta neorganizirano, život postaje kaotičan (Bellis, 2004). Najčešće teškoće koje se odražavaju kod djece sa intelektualnim teškoćama su na području: vještine fine i grube motorike, motoričkog planiranja, vizualne percepcije, govorno-jezičnih i socijalno-emocionalnih vještina, vođenja brige o sebi kao i kognitivnih vještina (Bellis, 2004). Također, Sekulić-Majurec (1988) navodi da je spoznajni razvoj kod te djece usporen pa samim tim su prisutna odstupanja u motorici, govornom, emocionalnom, socijalnom razvoju što uzrokuje široki spektar poteškoća u životu. Odstupanja u motorici najčešće se očituju u neusklađenosti pokreta koju karakteriše slaba motorička koordinacija, neuobičajen hod i ponavljajući stereotipni pokreti. Takva se djeca igraju poput djece niže kronološke dobi. Teškoće u vidnoj percepciji očituju se u uočavanju i izdvajanju manje bitnog u posmatranju pojava, predmeta i procesa. Slušnu percepciju karakterišu teškoće u tačnom praćenju i pamćenju slušane informacije te smetnje koncentriranog slušanja, razlikovanja i pamćenja glasova i riječi. Njihov govor prati neispravan izgovor glasova i oskudan rječnik te imaju poteškoće s razumijevanjem. Takođe, prisutne su i teškoće u praćenju slijeda riječi pri čitanju i pisanju, teškoće u snalaženju u redovima teksta, zamjeni mjesta slogova, zrcalnome pisanju slova i brojki kao i neurednome rukopisu (Bokulić, Cipek, & Šimunović-Škunca, 2002). Stoga je važno razumjeti način djetetovog doživljaja svijeta oko sebe i pomoći mu u svrsihodnoj percepciji i interpretaciji vanjskih osjeta i samim time poboljšati kvalitetu života.

Motoričke karakteristike djece sa intelektualnim teškoćama

Motorika ukazuje na smisleno korištenje vlastitog tijela za kretanje kao i za baratanje predmetima. Razvoj motoričkih sposobnosti kod djeteta odvija se usklađeno s razvojem motoričkih područja u mozgu. Stimulaciju koju dijete svakodnevno dobiva kroz svoje odrastanje značajno utiču na razvoj motorike i cjelokupnog živčanog sistema. Značaj motornih aktivnosti je višestruk, jer pomoću njih dijete stiče pojam o vlastitom tijelu, tj. upoznaje dijelove tijela, predmete koji ga okružuju, odnose među predmetima, odnose i orijentaciju u prostoru (Levandovski, & Teodorović, 1991). Nažalost, nema svako dijete mogućnost za zdravi motorni razvoj. Heimer i Sporiš (2016) tjelesnu i kineziološku aktivnost ubrajaju u najvažnije zdravstvene odrednice povezane s načinom života te navode da je tjelesna neaktivnost uzrok razvoja brojnih kroničnih bolesti. Kod djece sa intelektualnim teškoćama deficit u kognitivnom funkcioniranju utiče na motoričke aktivnosti, što dovodi do izmijenjenog i specifičnog motornog ponašanja u okviru kojega osoba nije u mogućnosti da osmisli cilj, planira i izvede određenu motoričku aktivnost. Ako dijete izbjegava motoričke radnje poput rezanja makazama, smanjit će se i njegove motoričke mogućnosti na drugim područjima (Biel & Peske, 2007). Isto tako pretjerano emocionalno reagovanje na bilo kakvu vrstu pokreta i svaki pokret može ovom djetetu i izazvati veliki strah i nesigurnost. Piaget (Ribić, 1991) opisuje motoričke sposobnosti kod djece sa intelektualnim teškoćama u poređenju sa djecom istog uzrasta kao znatno manje razvijene, naročito u brzini i koordinaciji pokreta, kao i adekvatnom razvoju ravnoteže. Stoga je nužno osigurati uvjete i uključiti dijete sa intelektualnim teškoćama u programe koji će poticat razvoj njihovih motoričkih sposobnosti (Iveković, 2013).

Imitacija motoričkih pokreta djece sa intelektualnim teškoćama

Imitacija (oponašanje) je vrlo bitna vještina u razvoju i životu čovjeka. To je jedan od osnovnih oblika ponašanja koji se razvija u senzomotornoj fazi razvoja (0-2 god.), a značajno utiče na povezivanje djeteta i okoline. Ovisno o trenutnoj kronološkoj dobi, djeca imitiraju radnje, pokrete tijela i geste, zvukove, riječi i govor. Imitacijom se pokreće i perceptivna i motorna komponenta te je osnovni način usvajanja znanja i povezivanja sa svijetom oko sebe (Bojanin, 1985). Djeca tipičnog razvoja uživaju u igrama imitacije bilo da oni imitiraju druge ili da drugi imitiraju njih. Oni ne imitiraju radnje, pokrete i riječi nasumce nego „pročitaju“ tuđe namjere, stavljaju radnju u kontekst i tek tada oponašaju radnje. Međutim, sposobnost imitacije kod djece sa intelektualnim teškoćama javlja se sa izvjesnim zakašnjenjem, teškoće su vidljive su od rane dobi, a one se ovisno težini i vrsti kliničke slike različito manifestuju. Džons i Prajor (1985; prema Garcia, Baer, & Firestone, 1971) su ukazali da je uzrok loše imitacije u dispraksičnosti djece, a Ohta (1987; prema Garcia, Baer, & Firestone, 1971) da je uzrok loše imitacije u nepoznavanju šeme tijela. Postoje različiti oblici imitacije: vokalna imitacija, oponašanje imitacije s objektima, imitacija motornih pokreta i imitacija finih motornih pokreta. Poticanje sposobnosti imitacije kod djece također se postiže ponavljanjem, pokreta, radnji, riječi i pružanjem podrše djetetu za oponašanjem odraslih u jednostavnim svakodnevnim zadacima. U Bosni i Hercegovini nema značajnijih istraživanja o senzo-motoričkim procesima djece sa intelektualnim teškoćama, te smo u ovom istraživanju postavili sljedeći cilj: ispitati senzo-motoričke

karakterisitike djece sa intelektualnim teškoćama sa posebnim akcentom na područje vizuelne percepcije i motorne imitacije.

METODE RADA

Uzorak istraživanja
Uzorak ispatinika je činilo 60 djece (N=30 IT) i (N=30 TR), hronološkog uzrasta od 6-10 godina sa područja Kantona Sarajevo.

Mjerni instrumenti
Podaci su prikupljeni pomoću ABSLR protokola i Short Sensory Profile.

Način prikupljanja podataka
Istraživanje je provedeno u školskoj 2019/20.godine. Kako bi se ispoštovala etička načela istraživanja, prilikom ispitivanja svaki ispitanik je detaljno obaviješten o ciljevima i namjeni prikupljenih podataka, pojedinci su ispitivani samo uz osobno odobrenje roditelja/staratelja, ispitanicima su osigurani adekvatan nivo anonimnosti s ciljem zaštite njihove privatnosti. Kako bi se osigurala privatnost ispitanika upitnik je sadržao samo inicijale.

Metode obrade podataka
Podaci su obrađeni pomoću SPSS 20.for Windows, metodom parametrijske i neparametrijske statistike. Izračunati su osnovni statistički parametri mjere centralne tendencije, mjere disperzije, frekvencije i postotci, te je izvršeno tabelarno i grafičko prikazivanje rezultata. Od mjera centralne tendencije izračunata je aritmetička sredina, medijana i modus, a od mjera disperzije standardna devijacija, te minimalni i maksimalni rezultati.

REZULTATI I DISKUSIJA

Senzorni procesi za područje vizuelne/slušne percepcije
Rezultati na varijablama za procjenu frekvencija i postotaka za područje vizuelne/slušne percepcije za dvije grupe ispitanika prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. Frekvencije i procenti odgovora za područje vizuelne/slušne percepcije
Table 1. Frequencies and percentages of responses for the area of visual/auditory perception

Vizuelna/slušna percepcija			**Čestice**					Ukupno
			34	**35**	**36**	**37**	**38**	
Uvijek	IT	f (%)	4 (11,4)	2 (5,7)	2 (5,7)	3 (8,6)	1 (2,9)	**12 (6,9)**
	T	f (%)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	6 (17,1)	0 (0.0)	**6 (3,4)**
Često	IT	f (%)	2 (5,7)	4 (11,4)	2 (5,7)	3 (8,6)	3 (8,6)	**14 (8,0)**
	T	f (%)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	**0** (0.0)
Povremeno	IT	f (%)	7 (20,0)	5 (14,3)	5 (14,3)	8 (22,9)	5 (14,3)	**30 (17,1)**
	T	f (%)	1 (2,9)	1 (2,9)	0 (0,0)	1 (2,9)	1 (2,9)	**4 (2,3)**
Rijetko	IT	f (%)	6 (17,1)	6 (17,1)	6 (17,1)	8 (22,9)	8 (22,9)	**34 (19,4)**
	T	f (%)	6 (17,1)	5 (14,3)	1 (2,9)	3 (8,6)	0 (0,0)	**15 (8,6)**
Nikad	IT	f (%)	16 (45,7)	18 (51,4)	20 (57,1)	13 (37,1)	18 (51,4)	**85 (48,6)**
	T	f (%)	28 (80,0)	20 (82,9)	34 (97,1)	25 (71,4	34 (97,1)	**150 (85,7)**

Legenda: 34 (Reaguje negativno na neočekivanu ili glasnu buku (plač, buka usisivača, lajanje psa)); 35 (Drži ruke preko ušiju da zaštiti uši od zvuka); 36 (Potrebno duže vrijeme da se adaptira na svjetlost u odonosu na drugu djecu); 37 (Gleda u sve dok se kreće po sobi); 38 (Pokriva oči ili stišće da ih zaštiti od svjetla)

Kod djece sa intelektualnim teškoćama na svim ispitivanim varijablama najveći procenat odgovora čine odgovori *nikad* 48,6%, *rijetko* 19,4%, *povremeno* 17,1%, *često* 8% i odgovor *uvijek* kao odgovor kojeg su ispitanici najrjeđe birali 6,9%. Kod djece tipičnog razvoja na svim ispitivanim varijablama najveći procenat odgovora čine odgovori *nikad* 85,7%, *rijetko* 8,6% i *povremeno* 2,3%, odgovora često nije ni bilo, i odgovor *uvijek* 3,4%, kao odgovor kojeg su ispitanici najrjeđe birali. Na varijabli „Adaptacija na svjetlost" 14,3 % ispitanika sa IT je pokazalo da im je potrebno duže vrijeme da se adaptiraju na svjetlosne podražaje dok kod djece TR nije primjećena navedena reakcija na svjetlost. Varijabla „Pokriva oči" nije svojstvena djeci tipičnog razvoja dok je polovina djece, njih 51,4 % sa IT svojstvena vršenju ove radnje.

Tabela 2. Deskriptivni podaci za područje vizuelne/slušne percepcije
Table 2. Descriptive data for the area of visual / auditory perception

Poduzorci	N	Minimum	Maximum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
IT	35	8	25	19,74	4,578
T	35	18	25	23,66	2,071

U Tabeli 2. dati su deskriptivni podaci na pet varijabli ispitanika na upitniku Short Sensory Profile: broj ispitanika u grupi (N), min., max., aritmetička sredina i standardna devijacija.

Tabela 3. Zbirni podaci za područje vizuelne/slušne percepcije
Table 3. Aggregate data for the area of visual/auditory perception

Poduzorci	Tipične karakteristike		Vjerovatna razlika		Značajna razlika	
	20-15		14-12		11-4	
	f	%	f	%	f	%
IT	23	65,7	5	14,3	7	20
T	34	97,1	1	2,9	0	0

U Tabeli 3. su predstavljene frekvencije i procenti odstupanja na pet varijabli u odnosu na normalan raspon (tipične karakteristike) za područje vizuelne/slušne percepcije. Analizirajući rezultate pet varijabli grupe djece sa intelektualnim teškoćama kod 7 ispitanika sa intelektualnim teškoćama (20%) je utvrđena značajna razlika, tj. ostvareni skor se nalazi u rasponu od 5 do 15, kod 5 ispitanika (14,3%) je utvrđena vjerovatna razlika, tj. ostvareni skor se nalazi u rasponu od 16 do 18, dok je skor 23 ispitanika u rasponu između 19 i 25 što predstavlja tipične karakteristike.
Analizirajući rezultate pet varijabli grupe djece tipičnog razvoja kod 1 ispitanika tipičnog razvoja (2,9%) je utvrđena vjerovatna razlika, tj. ostvareni skor se nalazi u rasponu od 16 do 18, dok je skor ostalih 34 ispitanika u rasponu između 19 i 25 što predstavlja tipične karakteristike.

Motorna imitacija djece sa intelektualnim teškoćama

Rezultati na varijablama za procjenu frekvencija i postotaka za područje motorne imitacije za dvije grupe ispitanika prikazana je u Tabeli 4.

Tabela 4. Distribucija rezultata za područje motorne imitacije kod djece sa intelektualnim teškoćama

Table 4. Distribution of results for the area of motor imitation in children with intellectual disabilities

Var.		0	1	2	3	4	Ukupno
1.	N (%)	2 (6,7)	5 (16,7)	3 (10,0)	20 (66,7)	-	30 (100,0)
2.	N (%)	2 (6,7)	1 (3,3)	4 (13,3)	2 (6,7)	21 (70,0)	30 (100,0)
3.	N (%)	1 (3,3)	2 (6,7)	3 (10,0)	6 (20,0)	18 (60,0)	30 (100,0)
4.	N (%)	1 (3,3)	3 (10,0)	2 (6,7)	6 (20,0)	18 (60,0)	30 (100,0)
5.	N (%)	1 (3,3)	1 (3,3)	7 (23,3)	3 (10,0)	18 (60,0)	30 (100,0)
6.	N (%)	3 (10,0)	4 (13,3)	1 (3,3)	8 (26,7)	14 (46,7)	30 (100,0)
7.	N (%)	2 (6,7)	7 (23,3)	19 (63,3)	1 (3,3)	1 (3,3)	30 (100,0)
8.	N (%)	1 (3,3)	4 (13,3)	10 (33,3)	10 (33,3)	5 (16,7)	30 (100,0)
9.	N (%)	1 (3,3)	13 (43,3)	13 (43,3)	2 (6,7)	1 (3,3)	30 (100,0)
10	N (%)	3 (10,0)	11 (36,7)	15 (50,0)	1 (3,3)	-	30 (100,0)
11	N (%)	3 (10,0)	3 (10,0)	11 (36,7)	7 (23,3)	6 (20,0)	30 (100,0)
12	N (%)	1 (3,3)	6 (20,0)	9 (30,0)	11 (36,7)	3 (10,0)	30 (100,0)
13	N (%)	2 (6,7)	10 (33,3)	16 (53,3)	1 (3,3)	1 (3,3)	30 (100,0)
14	N (%)	1 (3,3)	12 (40,0)	16 (53,3)	1 (3,3)	-	30 (100,0)
15	N (%)	3 (10,0)	11 (36,7)	15 (50,0)	1 (3,3)	-	30 (100,0)
16	N (%)	3 (10,0)	10 (33,3)	17 (56,7)	-	-	30 (100,0)
17	N (%)	2 (6,7)	11 (36,7)	17 (56,7)	-	-	30 (100,0)
18	N (%)	6 (20,0)	6 (20,0)	18 (60,0)	-	-	30 (100,0)
19	N (%)	2 (6,7)	11 (36,7)	17 (56,7)	-	-	30 (100,0)
20	N (%)	2 (6,7)	8 (26,7)	8 (26,7)	8 (26,7)	4 (13,3)	30 (100,0)
21	N (%)	4 (13,3)	10 (33,3)	13 (43,3)	2 (6,7)	1 (3,3)	30 (100,0)
22	N (%)	3 (10,0)	12 (40,0)	14 (46,7)	1 (3,3)	-	30 (100,0)
23	N (%)	3 (10,0)	16 (53,3)	11 (36,7)	-	-	30 (100,0)
24	N (%)	5 (16,7)	7 (23,3)	16 (53,3)	1 (3,3)	1 (3,3)	30 (100,0)
25	N (%)	1 (3,3)	6 (20,0)	6 (20,0)	4 (13,3)	13 (43,3)	30 (100,0)
26	N (%)	1 (3,3)	5 (16,7)	1 (3,3)	8 (26,7)	15 (50,0)	30 (100,0)
27	N (%)	1 (3,3)	6 (20,0)	3 (10,0)	6 (20,0)	14 (46,7)	30 (100,0)

Legenda: 1-Motorna imitacija koristenjem objekata; 2-Motorna imitacija koristenjem objekata po razlici; 3-Motorna imitacija grubih motornih pokreta sa verbalnim poticajima; 4-Imitacija pokreta nogama i stopalima; 5-Imitacija pokreta rukama i sakama; 6-Imitacija raznih statickih i kinetickih pokreta; 7-Varirajuce imitativne instrukcije; 8-Imitacija grubih motornih radnji modeliranih u ogledalu; 9-Imitacija pokreta glavom; 10-Imitacija pokreta ustima i jezikom; 11-Imitacija facijalnih/oralnih motornih radnji modeliranih u ogledalu; 12-Motorna imitacija finih motornih pokreta; 13-Imitacija dodirivanja objekata u slijedu; 14-Imitacija puhanja; 15-Imitira brzinu radnje s objektom; 16-Imitira brzinu nedavno modelirane radnje s objektom; 17-Imitira brzinu radnje; 18-Imitacija dodirivanja objekata po slijedu nakon modela; 19-Imitacija slijeda radnji naizmjenicno s modelom; 20-Imitacija slijeda radnji; 21-Imitacija intenziteta radnje; 22-Imitacija broja ponavljanja; 23-Simultana imitacija motornog pokreta i vokalizacije; 24-Motorna imitacija slijeda koristenjem više objekata; 25-Imitacija motornog pokreta bez direktnog verbalnog poticaja; 26-Spontano imitira radnje druge; 27-Odgođeno imitiranje

U Tabeli 4. prikazana je distribucija odgovora isptanika u odnosu na pojedinačne varijable motorne imitacije djece sa intelektualnim teškoćama. Na osnovu dobijenih rezultata može se uočiti da u odnosu na varijablu „Motorna imitacija korištenjem objekata“, 6,7% ili 2 ispitanika ne imitira aktivnost, po 16,7% ispitanika imitira 2 radnje, 1%% ispitanika imitira 5 radnji, a 66,7% imitira najmanje 10 radnji sa najmanje 2 različite radnje za svaki objekt. U odnosu na varijablu „Motorna imitacija korištenjem objekata po razlici“ 2 ispitanika ili 6,7% ne imitira aktivnost, 1% imitira dvije radnje, 13,3% imitira 5 radnji, 6,7% pet radnji, a 70% ispitanika % imitira najmanje 10 radnji sa najmanje 2 različite radnje za svaki objekt. Na varijabli „Motorna imitacija grubih motornih pokreta sa verbalnim poticajima“ jedan ispitanika

ne imitira aktivnost, 6,7% imitira dvije bilo koje radnje, 10% imitira pet bilo kojih radnji, 20% imitira deset bio kojih radnji i 60% ispitanika imitira najmanje 10 radnji i spremno imitira nove radnje. U odnosu na ostale varijable motorne imitacije, iz Tabele 4. se može uočiti da najveći procenat ispitanika 20% ne imitira dodirivanje objekata po slijedu modela.

Tabela 5. Distribucija rezultata za područje motorne imitacije kod djece tipičnog razvoja
Table 5. Distribution of results for the area of motor imitation in children of typical development

Var.		0	1	2	3	4	Ukupno
1	N (%)	-	-	-	4 (13,3)	26 (86,7)	30 (100,0)
2	N (%)	-	-	-	9 (30,0)	21 (70,0)	30 (100,0)
3	N (%)	-	-	-	18 (60,0)	12 (40,0)	30 (100,0)
4	N (%)	-	-	-	6 (20,0)	24 (80,0)	30 (100,0)
5	N (%)	-	-	-	2 (6,7)	28 (93,3)	30 (100,0)
6	N (%)	-	-	-	5 (16,7)	25 (83,3)	30 (100,0)
7	N (%)	-	-	30 (100,0)	-	-	30 (100,0)
8	N (%)	-	-	-	10 (33,3)	20 (66,7)	30 (100,0)
9	N (%)	-	-	30 (100,0)	-	-	30 (100,0)
10	N (%)	-	-	30 (100,0)	-	-	30 (100,0)
11	N (%)	-	-	-	18 (60,0)	12 (40,0)	30 (100,0)
12	N (%)	-	-	1 (3,3)	29 (96,7)	-	30 (100,0)
13	N (%)	-	-	30 (100,0)	-	-	30 (100,0)
14	N (%)	-	-	30 (100,0)	-	-	30 (100,0)
15	N (%)	-	-	30 (100,0)	-	-	30 (100,0)
16	N (%)	-	1 (3,3)	29 (96,7)	-	-	30 (100,0)
17	N (%)	-	1 (3,3)	29 (96,7)	-	-	30 (100,0)
18	N (%)	-	-	30 (100,0)	-	-	30 (100,0)
19	N (%)	-	-	22 (73,3)	8 (26,7)	-	30 (100,0)
20	N (%)	-	-	10 (33,3)	20 (66,7)	-	30 (100,0)
21	N (%)	-	4 (13,3)	26 (86,7)	-	-	30 (100,0)
22	N (%)	-	8 (26,7)	22 (73,3)	-	-	30 (100,0)
23	N (%)	-	8 (26,7)	22 (72,2)	-	-	30 (100,0)
24	N (%)	-	30 (100,0)	-	-	-	30 (100,0)
25	N (%)	-	-	1 (3,3)	17 (56,7)	12 (40,0)	30 (100,0)
26	N (%)	-	-	-	18 (60,0)	12 (40,0)	30 (100,0)
27	N (%)			-	10 (33,3)	20 (66,7)	30 (100,0)

Legenda: 1-Motorna imitacija koristenjem objekata; 2-Motorna imitacija koristenjem objekata po razlici; 3-Motorna imitacija grubih motornih pokreta sa verbalnim poticajima; 4-Imitacija pokreta nogama i stopalima; 5-Imitacija pokreta rukama i sakama; 6-Imitacija raznih statickih i kinetickih pokreta; 7-Varirajuce imitativne instrukcije; 8-Imitacija grubih motornih radnji modeliranih u ogledalu; 9-Imitacija pokreta glavom; 10-Imitacija pokreta ustima i jezikom; 11-Imitacija facijalnih/oralnih motornih radnji modeliranih u ogledalu; 12-Motorna imitacija finih motornih pokreta; 13-Imitacija dodirivanja objekata u slijedu; 14-Imitacija puhanja; 15-Imitira brzinu radnje s objektom; 16-Imitira brzinu nedavno modelirane radnje s objektom; 17-Imitira brzinu radnje; 18-Imitacija dodirivanja objekata po slijedu nakon modela; 19-Imitacija slijeda radnji naizmjenicno s modelom; 20-Imitacija slijeda radnji; 21-Imitacija intenziteta radnje; 22-Imitacija broja ponavljanja; 23-Simultana imitacija motornog pokreta i vokalizacije; 24-Motorna imitacija slijeda koristenjem više objekata; 25-Imitacija motornog pokreta bez direktnog verbalnog poticaja; 26-Spontano imitira radnje druge; 27-Odgođeno imitiranje

U Tabeli 5. prikazana je distribucija odgovora isptanika u odnosu na pojedinačne varijable motorne imitacije djece tipičnog razvoja. Kao što je i očekivano, a što se može vidjeti iz rezultata prikazanih u Tabeli 5 najveći procenat ispitanika je generalno distribuiran ka većim vrijednostima ponuđenih odgovora, što ustvari ukazuje na

razvijenost imitacija. U odnosu na varijablu „Motorna imitacija korištenjem objekata“, 13,3% ispitanika imitira 10 radnji, a 86,7% imitira najmanje 10 radnji sa najmanje 2 različite radnje za svaki objekt. U odnosu na varijablu „Motorna imitacija korištenjem objekata po razlici“ 30% ispitanika imitira 10 radnji, a 70% imitira najmanje 10 radnji sa najmanje 2 različite radnje za svaki objekt. Na varijabli „Motorna imitacija grubih motornih pokreta sa verbalnim poticajima“ 60% ispitanika imitira 10 radnji, a 40% imitira najmanje 10 radnji sa najmanje 2 različite radnje za svaki objekat. Iz rezultata je vidljivo da između dvije grupe ispitanika djeca sa IT pokazuju značajna odstupanja na ispitivanim područjima što je i očekivano u odnosu na prirodu njihovog stanja. Skoro polovina djece sa intelektualnim teškoćama pokazuju izrazite negativne reakcije na vizuelne podražaje. Kod osjetila vida je dokazano da najveći postotak djece sa intelektualnim teškoćama teško se adaptira na vizuelne podražaje i pokazuje veliki otpor u aktivnostima koje zahtjevaju fokus vizuelne pažnje.

ZAKLJUČAK

Veliki broj istraživanja je pokazao da djeca sa intelektualnim teškoćama imaju značajne smetnje u senzornoj integraciji pa tako i na području vizuelne percepcije i motoričke imitacije. Dobiveni rezultati su pokazali odstupanja na dva ispitivana područja što se negativno odražava na njihov normalan psihofizički razvoj, ometa proces učenja i svakodnevnog funkcionisanja. Da bi se prevazišle postojeće teškoće i problemi naročito u radu s djecom sa intelektualnim teškoćama jedan od temeljnih uvjeta je da se sve radi u skladu s karakteristikama njihova rasta i razvoja te sposobnostima i osobinama. Ovisno o rezultatima provedenog istraživanja u kreiranju programa rada neophodno je krenuti od nivoa na kojem dijete prvi put pokazuje neko odstupanje. Važnu ulogu imaju roditelji kako u planiranju i realizaciji podrške tako i stimulacije jer dalji proces učenja i usvajanju vještina bitni su za svakodnevni život djeteta.

LITERATURA

1. Bellis, T. J. (2004). *Understanding Auditory Procesing Disorders*. Preuzeto 2. februar 2020. sa https://www.readingrockets.org/article/understanding-auditory-processing-disorders-children
2. Biel, L., & Peske, N. (2007). *Senzorna integracija iz dana u dan: obiteljski priručnik za pomoć djeci s teškoćama senzorne integracije*. Buševec: Ostvarenje.
3. Bokulić, Z., Cipek, S., & Šimunović-Škunca, M. (2002). Potrebe, motivacija i ponašanje. U L. Kiš-Glavaš, & R. Fulgosi-Masnjak, (Ur.), Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama (str. 31-38). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM.
4. Bojanin, S. (1985). *Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. Garcia, E., Baer, D. M., & Firestone, I. (1971). The development of generalized imitation within topographically determined boundaries. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 4, 101–112. DOI: 10.1901/jaba.1971.4-10
6. Golubović, S. (2004). *Gnosogena patologija verbalne komunikacije.* Beograd: Savez defektologa zajednice Srbije i Grne Gore.

7. Heimer, S., & Sporiš, G. (2016). Kineziološki podražaji i ukupna tjelesna aktivnost u zaštiti zdravlja i prevenciji kroničnih nezaraznih bolesti. U I. Prskalo & G. Sporiš, Kinezologija (str. 171-190). Zagreb: Školska knjiga d.d., Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
8. Iveković, I. (2013.): Utjecaj motoričkog planiranja, kordinacije i sukcesivnih sposobnosti na motorički razvoj i društveno ponašanje djece s teškoćama u razvoju. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, *28,* 99-107.
9. Levandovski, D., & Teodorović, B. (1991). *Program rada s djecom s teškoćama u razvoju.* Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu i Kratis.
10. Ribić, K. (1991). *Psihofizičke razvojne teškoće*. Zadar: ITP-FORUM, Tisak Grefoservis.
11. Sekulić-Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga.

DISLEKSIJA U HRVATSKOJ: UTJEČE LI MIŠLJENJE JAVNOSTI NA KVALITETU ŽIVOTA?

DYSLEXIA IN CROATIA: DOES PUBLIC OPINION DETERMINE THE QUALITY OF LIFE?

Mirjana LENČEK[1], Jasmina IVŠAC PAVLIŠA[1], Zdravko KOLUNDŽIĆ[2]
[1]Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Republika Hrvatska
[2]Sveučilište u Rijeci, Studij Logopedija, Rijeka, Republika Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT
Značajan broj istraživanja o stavovima o disleksiji naglašava važnost pozitivnih stavova nastavnika koji jednako tako pozitivno utječu na akademske rezultate osoba s disleksijom (Carlisle & Andrews, 1993; Kuvač & Vancaš, 2003; Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa, & Joshi, 2015). Međutim, postoji mali broj znanstvenih radova koja ispituju znanja i percepciju šire javnosti o disleksiji (Furnham, 2013; Duranović, Georgieva, Lenček, Novović, & Kačka, 2018). Ovakva ishodišta postavljaju niz pitanja - brinemo li se za osobe s disleksijom i općenito za pismenost? Može li percepcija disleksije utjecati na kvalitetu života pojedinaca s disleksijom? Cilj ovog rada je prikazati presjek podataka (svojevrsnu meta-analizu) kojim se uspoređuju rezultati iz pet istraživanja provedenih u Hrvatskoj: onih o stavovima studenata pedagoške akademije, odgojitelja, učitelja osnovnih škola, liječnika, „laika“ i profesora hrvatskog jezika. Svrha je steći uvid u razinu osviještenosti javnosti o disleksiji i dobiti uvid koliko je javnost informirana o disleksiji ili su znanja o ovom fenomenu manjkava. Rezultati pokazuju nedovoljno znanje o disleksiji kao i činjenicu da još uvijek postoje pojedinci koji nikad nisu čuli za disleksiju (13% tzv. laika). Razina znanja nastavnika ne razlikuje se od znanja drugih profesija. Briga o osobama s disleksijom započinje razumijevanjem da su znanja o preduvjetima za čitanje i pisanje, kao i o pismenosti izuzetno važni društveni, politički i ekonomski čimbenici u društvu. Problemi u ovim vještinama mogu biti ključni za funkcioniranje osobe u društvu, no sama zajednica značajno može umanjiti njihov utjecaj na samog pojedinca stvarajući prilike za učenje i rad koji se ne temelje samo na čitanju i pisanju kao i kroz korištenje tehnologije kao oblika pomoći i podrške. Povijesni pregled razumijevanja fenomena disleksije i specifičnih teškoća učenja dokazuje da su brojna prava i podrška osigurani i kroz osvještavanje javnosti, posebno roditelja djece s teškoćama, o nužnosti promjena. One su zatim posljedično odredile i promjenu kvalitete života samih osoba s disleksijom.

Ključne riječi: disleksija, pismenost, mišljenje javnosti, kvaliteta života

ABSTRACT
Growing body of research on attitudes about dyslexia emphasise the importance of teacher's positive attitudes for the more positive academic outcomes of persons with dyslexia (Carlisle & Andrews, 1993; Kuvač & Vancaš, 2003; Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa, & Joshi, 2015). However, there are only a few research papers dedicated to general knowledge and perceptions in the broader community (Furnham, 2013; Duranović, Georgieva, Lenček, Novović, & Kačka, 2018). This raises several questions – do we care about individuals with dyslexia and about literacy in general? Can perception of dyslexia affect the quality of life for these individuals? The aim of this paper is to present information from meta-analysis that compares data from

several research conducted in Croatia: those on attitudes of Pedagogical Academy students, preschool and elementary school teachers, physicians and lay people. The purpose is to gain insight into the level of public awareness and to observe if Croatian public is well-informed or if there is still general ignorance about this phenomenon. The results show insufficient knowledge about dyslexia and the fact that 13% of lay persons claim they have never heard about dyslexia. Teachers' level of knowledge does not differ from those of other professions. *Taking care* of individuals with dyslexia begins with providing knowledge of the importance of prerequisites for reading and writing, as well as of literacy as a social, political and economic factor in the society. Problems in these skills can be crucial for functioning of the individual in the society, but the community can develop a capacity to decrease their impact on the individual by creating opportunities for learning and teaching which are not based on reading and writing solely but through using technology as a type of support and help. The historical overview of understanding of dyslexia proves that numerous rights and types of support have been assured through making public, particularly parents of children with disabilities aware about the necessity of changes. These changes defined the improvement the quality of life persons with dyslexia themselves.

Key words: dyslexia, literacy, public awareness, quality of life

UVOD

Određenje disleksije nije jednoznačno, no postoji značajna količina slaganja istraživača i stručnjaka oko činjenica koje određuju ovaj fenomen. Ona uključuju podatak da je disleksija specifični poremećaj učenja neurogenog porijekla, a teškoće koje donosi odnose se na točno i/ili tečno prepoznavanje riječi i dekodiranje te nedostatan *spelling* (International Dyslexia Association, 2002/usvojeno od IDA Board of Directors, Nov. 12, 2002; DSM-5, 2013; Reid, 2016). Suštinski se nedostaci vežu uz fonološku sastavnicu jezika čija je razina značajno ispod razine ostalih kognitivnih sposobnosti (Vellutino, Feltcher, Snowling, & Scanlon 2004; Castles & Friedman, 2014). Obilježja disleksije su najočitija u problemima čitanja i pisanja, a posljedično i učenja, no ona ima snažan utjecaj na cjelokupan život pojedinca. Prema podacima epidemioloških studija učestalost disleksije je od 5 do 10% u populaciji školske djece, a podaci iz pojedinih zemalja navode nešto manju ili pak veću učestalost (do 17%, Shaywitz & Shaywitz, 2004): 3-4% u Španjolskoj, 5% u Engleskoj i Škotskoj, 10-16% u Kanadi, prema Yurdakal & Susar Kirmizi, 2015). U Hrvatskoj nema točnih podataka o broju učenika s disleksijom, no podaci manjih istraživanja navode 10% djece s disleksijom, a prema nekim istraživanjima čak do 12% je djece koja imaju različite teškoće u čitanju i pisanju unatoč urednoj inteligenciji te odsustvu senzornih, motoričkih ili emocionalnih teškoća (Lenček, 1994). Školsko je razdoblje najzahtjevnije i najizazovnije za prevladavanje teškoća vezanih uz disleksiju jer se obrazovni sustav gradi na vještinama čitanja i pisanja. Spremnost sustava odgoja i obrazovanja za uvažavanje problema koje donosi disleksija i za provođenje prilagodbi koje su potrebne u obrazovanju kao i znanja i stavovi nastavnika prema disleksiji, mogu presudno utjecati na uspješnost funkcioniranja učenika s disleksijom u školskom okruženju (Blaži, Vancaš, & Znaor, 2003; Bell, McPhillips, & Doveston, 2011; Martan, Skočić Mihić, & Matošević, 2017; Knight, 2018). Istraživanja stavova i znanja nastavnika o disleksiji su učestalija u odnosu na ostale struke koje su povezane s disleksijom (Wadlington & Wadlington, 2005; Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa, & Joshi, 2015). Pojedine zemlje koriste ove

podatke kako bi odabrale i dodatno školovale nastavnike za rad s populacijom učenika s disleksijom (Youman & Mother, 2012). Suprotno tome, istraživači upozoravaju na učestalu pojavu prema kojoj nastavnici, koji imaju niz svakodnevnih zahtjevnih aktivnosti i odgovornosti, ne podržavaju učenike s disleksijom na odgovarajući način (Aladwani & Al Shaye, 2012) Smatra se da nastavnici nerijetko imaju manjkava znanja, posebno o temeljnim jezičnim konceptima, neophodnima za kvalitetnu poduku (Washburn, Joshi, & Binks-Cantrell, 2011; Washburn, Binks-Cantrell, Joshi, Chang, & Arrow 2016; Washburn, Mulcahy, Musante, & Joshi, 2017). Dio istraživača upozorava na nedovoljno razumijevanje nastavnika o metodama i postupcima, odnosno pedagoškim znanjima potrebnima za različito poučavanje učenika s različitim oblicima teškoća, posebno onih koji imaju disleksiju (Moats, 2009), kao i učenika koji ne savladavaju čitanje i pisanje očekivanim tempom. Pri tome se nerijetko postavlja i pitanje koliko se „uobičajena“ školska praksa treba prilagoditi kako bi se uspješno odgovorilo na potrebe sve djece (Riddick, 2006). To je osobito važno kod usvajanja pismenosti kao ključnog područja učenja u školi i kao one komponente koja najznačajnije određuje akademski uspjeh, ali i cjelovitu životnu perspektivu (Bjorklund, 2011). Malobrojni su podaci istraživačkih radova usmjereni prema stavovima i znanjima okoline („laika“) (Furham, 2013) kao i osoba različitih struka koje su u kontaktu s učenicima s disleksijom – pedijatara (O'Hare, 2010), (edukacijskih) psihologa, roditelja djece s disleksijom i stručnjaka u području posebnih edukacijskih potreba koji u zapadnoeuropskim zemljama i Sjedinjenim Američkim Državama (SAD) pružaju podršku za učenike s disleksijom (Paradice, 2001). Ova istraživanja nerijetko donose podatke kako nastavnici, liječnici i druge struke učestalo navode „mitove“ i predrasude o disleksiji kao prihvaćene spoznaje (Riddick, 1995; Thorwarth, 2014). Neki od mitova odnose se na tvrdnje poput: disleksija ima pozadinu u vizualnim teškoćama; djeca s disleksijom vide slova i brojke u obrnutom obliku i poretku; disleksija je genetski uvjetovana i uvijek se pojavljuje kod članova obitelji; disleksija nestaje u odrasloj dobi; disleksija može uzrokovati govorne teškoće; osobe s disleksijom imaju ispodprosječnu inteligenciju (Wadlington & Wadlington, 2005). Prihvaćanja takvih stavova i njihova tumačenja mogu imati negativan utjecaj na socijalnu prihvaćenost osoba s disleksijom, a zasigurno se odražavaju i na njihov emocionalni razvoj (Bonifacci, Montuschi, Lami, & Snowling, 2014), životnu perspektivu i odabire, njihov uspjeh ili neuspjeh. I danas, unatoč nizu informacija koje objavljuju udruge i udruženja, službene državne institucije i tijela, internetski izvori, postoje netočne informacije i mitovi koji pridonose stvaranju ili zadržavanju pogrešne slike o osobama s disleksijom. Stajalište znanosti i znanstvenika koji se bave disleksijom svakako bitno određuje percepciju disleksije unutar pojedinih zajednica. No, to stajalište ne mora, a često i nije, stajalište sustava obrazovanja i zakonodavnih uredbi koje obuhvaćaju fenomen disleksije. Isto tako, nije rijetkost da stručnjaci koji dijagnosticiraju disleksiju u praksi (u Hrvatskoj su to logopedi) koriste određenje fenomena koje nije u skladu sa znanstvenim ili zakonodavnim okvirom disleksije u toj zajednici (posebno u zemljama s manjkavom regulativom). Nadalje, stavovi i znanja koje imaju roditelji i same osobe s disleksijom (Long & McPolin, 2009; Leitao, Dzidic, Claessen, Gordon, Howard, Nayton, & Boyes, 2017) mogu se temeljiti na odrednicama koje ne sadrži niti jedna od prethodnih skupina, odnosno znanstvenici, stručnjaci i sustav odgoja i obrazovanja, a na koje mogu utjecati različiti znanstveno

neutemeljeni postupci, selektivne promotivne aktivnosti vezane uz disleksiju ili popularizacija nekih radova. Tako su se, primjerice, u Hrvatskoj s objavljivanjem knjige „Dar disleksije“ (Davis & Braun, 2001) snažno negirale teškoće osoba s disleksijom, a isticale jake strane, što je proizašlo iz interpretacija spomenute knjige koje je tada bila jedina knjiga o disleksiji na hrvatskom jeziku. Sličan je primjer utjecaj iskaza utjecajnih ljudi koji mogu značajno odrediti stav cjelokupne zajednice prema disleksiji. Tako je tijekom 2009. godine britanski zastupnik Graham Stringer izjavio da disleksija zapravo ne postoji već problemi u čitanju i pisanju nastaju zbog neodgovarajuće poduke, a ova „fiktivna bolest“ upravo zato i ne postoji u svim zemljama (Furnham, 2013). Ovo stajalište značajno je poljuljalo stavove o opravdanosti izdvajanja za različite oblike pomoći i podrške u učenju za učenike s disleksijom te je utjecalo na stavove javnosti o disleksiji u Velikoj Britaniji. Prema navedenim podacima i općenitom manjku istraživanja o znanjima i uvjerenjima vezanima uz razumijevanje disleksije, cilj je ovoga rada dati pregled prikupljenih podataka o različitosti stavova i znanja različitih građana u Hrvatskoj, o disleksiji i drugim specifičnim poremećajima učenja. Svrha je rada da pregled podataka (svojevrsna metaanaliza) posluži kao polazišna točka za daljnje osvještavanje važnosti razumijevanja disleksije, disgrafije i diskalkulije kao i formiranje stavova prema ovim fenomenima i njihovog utjecaja na položaj osoba s disleksijom u društvu.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Podaci za analizu usmjereni su prvenstveno na rezultate dobivene temeljem pet istraživanja o znanjima i stavovima prema disleksiji provedenih u Hrvatskoj i to kod:
(1) Studenata 3. i 4. godine Učiteljske akademije. Ispitano je ukupno 57 studenata. Primijenjena je Anketa za prepoznavanje značajki specifičnih teškoća učenja oblikovana za potrebe istraživanja (Kuvač & Vancaš, 2003).
(2) Liječnika, odgajatelja, nastavnika i drugih struka (konobari, menadžeri, trgovci). Ispitano je ukupno 120 ispitanika - 30 ispitanika u svakoj od skupina. Primijenjen je Upitnik za ispitivanje obaviještenosti i stavova o specifičnim teškoćama učenja i ulozi logopeda oblikovan za potrebe istraživanja (Vranešević, 2013).
(3) Odraslih osoba s područja grada Zagreba. Ispitan je 101 ispitanik pomoću Upitnika za ispitivanje društvene razine svjesnosti o disleksiji (Kovač, 2019).
(4) Odraslih osoba iz različitih krajeva Hrvatske. Ispitano je 199 osoba Upitnikom o društvenoj svjesnosti razvojne disleksije (Duranović, Georgieva, Lenček, Novović i Kačka, 2018).
(5) Profesora hrvatskog jezika u srednjim školama. Online upitnikom „Znanje o disleksiji kod profesora hrvatskog jezika u srednjim školama“ ispitano je ukupno 66 profesora (Zec, 2019).

Mjerni instrumenti

Iz ovih istraživanja su najprije izdvojeni podaci koji kroz odgovore na različita pitanja prikazuju četiri važna aspekta razumijevanja disleksije: određenje disleksije, izvori informacija o disleksiji, poznavanje logopedske struke kao one koja se bavi disleksijom i važnost školovanja (školskih programa) učenika s disleksijom. Tvrdnje sadržane u korištenim upitnicima i anketama navode značajke koje pridonose predodžbama ispitanika svih navedenih skupina (studenata, liječnika, odgajatelja, nastavnika, odraslih osoba različitih zanimanja) o disleksiji:

Tabela 1. Određenje disleksije
Table 1. Determination of dyslexia

Studenti Učiteljske akademije (N=57; Kuvač i Lenček, 2003)	Liječnici, odgojitelji, učitelji, razne struke (N=120; Vranešević, 2013)	Odrasle osobe s područja grada Zagreba i okolice (N=101; Kovač, 2019)	Odrasle osobe iz različitih krajeva Hrvatske (N=199; Duranović i sur., 2018)	Profesori hrvatskog jezika (N=66; Zec, 2019)
41% studenata 3. godine i 37% onih sa 4.godine daje pogrešno određenje disleksije - učestalo navode da je disleksija poremećaj izgovora; dio studenata – 9% studenata 3. godine i 12% studenata 4. godine izjednačava disleksiju s jednim od obilježja ovog poremećaja (npr. teškoće prepoznavanja slova)	Disleksija ja definirana unutar pojma specifičnih teškoća u učenju te je kao takvu prepoznaje 46,67% liječnika 16,67% odgojitelja 23,33% učitelja 23,33% drugih struka	92,7% je čulo za disleksiju (odgovor na pitanje jeste li čuli za pojam disleksija)	87,9% je čulo za disleksiju 72,9% zna temeljne činjenice o disleksiji (npr. problemi s čitanjem i pisanjem)	96% odabire tvrdnju da je disleksija specifična teškoća učenja 4% odabire tvrdnju da je disleksija bolest

Tabela 2. Informiranost o disleksiji
Table 2. Awareness of dyslexia

Studenti Učiteljske akademije (N=57; Kuvač i Lenček, 2003)	Liječnici, odgojitelji, učitelji, razne struke (N=120; Vranešević, 2013)	Odrasle osobe s područja grada Zagreba i okolice (N=101; Kovač, 2019)	Odrasle osobe iz različitih krajeva Hrvatske (N=199; Duranović i sur., 2018)	Profesori hrvatskog jezika (N=66; Zec, 2019)
Navode da znaju vrlo malo o disleksiji ne navodeći izvore: manjkava znanja o disleksiji i drugim teškoćama – 11% studenata 3. godine i 20% studenata 4. godine		Prema podacima iz medija – 50,5% Tijekom obrazovanja (škola ili fakultet) – 38,6% Osobno poznajem osobu s disleksijom 34,7%	37% - osobno iskustvo/poznavan je osobe s disleksijom 34,31 – informacije s radija i televizije 10,95% - novine (nisu precizirani podaci vezani uz internetske izvore)	Osim tijekom obveznog obrazovanja (studij) na kojem je malo informacija o disleksiji, dodatna usavršavanja (predavanja, kratke edukacije) iz područja disleksije

Tabela 3. Logopedi su stručnjaci koji postavljaju dijagnozu disleksije i pružaju podršku osobama s disleksijom
Table 3. Speech therapists are specialists who diagnose dyslexia and provide support to people with dyslexia

Studenti Učiteljske akademije (N=57; Kuvač i Lenček, 2003)	Liječnici, odgojitelji, učitelji, razne struke (N=120; Vranešević, 2013)	Odrasle osobe s područja grada Zagreba i okolice (N=101; Kovač, 2019)	Odrasle osobe iz različitih krajeva Hrvatske (N=199; Duranović i sur., 2018)	Profesori hrvatskog jezika (N=66; Zec, 2019)
80% studenata 3. godine 67% studenata 4. godine	27% liječnika 66,67% odgojitelja 36,67% učitelja 46,67% drugih struka	88,1% anketiranih ispitanika		

Tabela 4. Oblikovanje školskih programa za učenike s disleksijom
Table 4. Designing school programs for students with dyslexia

Studenti Učiteljske akademije (N=57; Kuvač i Lenček, 2003)	Liječnici, odgojitelji, učitelji, razne struke (N=120; Vranešević, 2013)	Odrasle osobe s područja grada Zagreba i okolice (N=101; Kovač, 2019)	Odrasle osobe iz različitih krajeva Hrvatske (N=199; Duranović i sur., 2018)	Profesori hrvatskog jezika (N=66; Zec, 2019)
Studenti smatraju da to čine (poredak prema učestalosti odgovora): učitelji psiholozi pedagozi metodičari logopedi	86,67% liječnika 73,33% odgojitelja 73,33% učitelja 60% drugih struka od ponuđenih programa školovanja odabire odgovor: individualizirani program	72,30% ispitanika na pitanje o školskom programu navodi da učenici s disleksijom trebaju ostvariti prava na odgovarajuće obrazovanje	18% ispitanika navodi da se učenici s disleksijom trebaju školovati u „specijalnim školama“	92,4% smatra da trebaju uvoditi posebne prilagodbe kako bi učenicima s disleksijom olakšali svladavanje gradiva, a 7,6% profesora smatra da nije potrebno uvoditi prilagodbe

REZULTATI I DISKUSIJA

Daljnja raščlamba podataka ukazala je na osobitosti svakog od istraživanja i podatke koji proizlaze iz određenja postavljenih pitanja ili tvrdnji, a dopuna su i kvalitativna razrada kategorija odgovora od 1 do 4.

Pojam disleksije

Prema definiciji disleksije i njenoj pripadnosti kategoriji specifičnog poremećaja učenja (DSM-5) koji zamjenjuje raniji najučestaliji naziv – specifične teškoće učenja (Lenček, Blaži, & Ivšac, 2007) uredno intelektualno funkcioniranje je jedan od diferencijalno-dijagnostičkih kriterija za postavljanje dijagnoze (Gresham & Vellutino, 2010): dijagnoza se ne postavlja u slučaju odstupanja od urednog intelektualnog postignuća. Upravo zbog ovog važnog obilježja neka su pitanja u primijenjenim upitnicima i istraživanjima bila usmjerena prema tvrdnji da je disleksija vezana uz nižu razinu intelektualnog funkcioniranja. I strana istraživanja informiranosti o disleksiji učestalo navode podatak da se disleksija smatra problemom koji je vezan uz snižene intelektualne sposobnosti (Thorwarth, 2014; Gwernan-Jones & Burden, 2009). Tako u našem istraživačkom radu čak 50% ispitanih liječnika, 73% odgojitelja, 66% učitelja i 53% drugih struka (nerijetko unatoč svrstavanju disleksije u kategoriju specifičnih teškoća učenja, smatra da je „disleksija rezultat nižih intelektualnih sposobnosti“. U istraživanju koje je obuhvatilo odrasle građane iz okolice Zagreba (kao najvećeg grada u Republici Hrvatskoj u kojem je značajna dostupnost različitih materijala, letaka, glasila i drugih vidova informacija, pokrivenost internetskim vezama je veća od tzv. manjih sredina, provode se promidžbene aktivnosti vezane uz disleksiju), prema ispitivanju iz 2019. godine, 14% ispitanika smatra da osobe s disleksijom imaju „u pravilu ispodprosječnu inteligenciju“. Pozitivno je da niti jedan srednjoškolski profesor hrvatskog jezika nije odabrao snižene intelektualne sposobnosti kao razlog disleksije, odnosno problema čitanja i pisanja. Ovaj podatak posebno je važan zbog činjenice da ukazuje na promjenu dugogodišnjeg mišljenja da djeca s disleksijom zapravo imaju intelektualne teškoće te da su nerijetko nazivana pogrdnim terminima (Gerber, Reiff, & Ginsberg, 1996; Gwernan Jones & Burden, 2009). Razvidna postaje promjena iz

negativnih u pozitivna mišljenja, posebno kod nastavnika, a što značajno utječe na ocjenjivanje postignuća djece s disleksijom (Hornstra, Donessen, Bakker, van den Bergh, & Voeten Honstra, 2010), što se posljedično odražava na njihovo samopoštovanje (Alexander-Passe, 2006), a onda i na kvalitetu života u cjelini. Podaci o nastavničkim stavovima i razumijevanju problema osoba s disleksijom (Washburn, 2009) govore da se oni bitno mijenjaju s iskustvom rada s učenicima koji imaju disleksiju: nastavnici u našem istraživanju iz 2019. godine pokazuju značajno pozitivnije stavove i razumijevanje obilježja disleksije, posebno ključnog određenja o urednom općem intelektualnom funkcioniranju koje lakše prepoznaju kad su i sami uključeni u njihovo obrazovanje. To dokazuju i strana istraživanja (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa, & Joshi, 2015; Washburn, Joshi, & Cantrell, 2010). Furnham (2013) navodi najčešće tvrdnje o intelektualnom funkcioniranju koje se vežu uz disleksiju: osobe s disleksijom jednostavno su niže inteligencije, a napori da se dokaže da to nije tako samo su razlogom gubitka novca poreznih obveznika; mnoge osobe s disleksijom su izuzetno inteligentne; disleksija je teškoća s jezikom, a ne inteligencijom; većina ljudi s disleksijom pokazuje barem prosječnu inteligenciju. Sposobnost prepoznavanja činjenice da se kod disleksije uvijek govori samo o urednom intelektualnom funkcioniranju jedna je od ključnih za objašnjenje disleksije kao osobitog, specifičnog razvojnog poremećaja (Gresham & Vellutino, 2010) i jedan od razloga pojave više različitih teorija o specifičnim kognitivnim nedostacima kod osoba s disleksijom, npr. nedostacima fonološke obrade, fonološkog pamćenja i drugim specifičnim kognitivnim nedostacima (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004; Ziegler & Goswami, 2005; Reid, 2016) uz koje se veže disleksija.

Informiranost o disleksiji

U istraživanju kojim su bili obuhvaćeni studenti Učiteljske akademije tijekom 2003. godine vidljivo je da su studenti najviše usmjereni na sadržaje studijskih programa kao one koji bi im trebali osigurati znanja za razumijevanje i rad s učenicima s disleksijom. Razina kojom opisuju svoju informiranost je niska, a to nije slučaj samo u Hrvatskoj (Martan, Skočić Mihić, & Matošević, 2009) već i u nizu drugih zemalja u kojima nastavnici ističu da im je potrebno značajno više sadržaja i znanja o disleksiji kako bi mogli podučavati učenike s disleksijom i pružati im podršku (Gwernan-Jones & Burden, 2009; Wlliams & Lynch, 2010; Acheampong et al., 2019; Elias, 2014). Neke su zemlje svjesne ovih nedostatnosti obrazovanja (Moats, 2009) te stoga pažljivo biraju nastavnike koji će raditi s učenicima s disleksijom i nude dodatna, specijalistička obrazovanja. Youman i Mather (2012) navode da u nekim državama u SAD-u postoje „stručnjaci" ili „terapeuti" za disleksiju koji pružaju samo poduku za studente s disleksijom. Primjerice u Teksasu, učitelj ili drugi školski stručnjak može dobiti dozvolu za rad sa studentima s disleksijom u svojstvu „praktičara za disleksiju" koji nakon zvanja prvostupnika, formalno točno određenim dodatnim obrazovanjem stječe daljnje kvalifikacije za rad s učenicima s disleksijom. Isto tako postoje i certificirani visokoškolski programi za pružatelje intervencije osobama s disleksijom. Važno je naglasiti da se mogućnosti rada s učenicima i osobama s disleksijom ne temelje na slučajnim i sporadično stečenim informacijama o ovom poremećaju već su rezultat sustavnih i kontroliranih poduka koje nadzire država, a čime su osigurane pouzdane i točne informacije o ovom fenomenu i kompetentnost nastavnika. Mediji su dobar izvor

različitih informacija o mnogim fenomenima, pa tako i disleksiji. To se pokazalo u istraživanju poznavanja informacija o disleksiji kod odraslih osoba s područja grada Zagreba kao i kod skupine raznih sudionika iz pet zemalja: Hrvatske, Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Kosova, Bugarske (Duranović i sur., 2018) - 34,31% ovih ispitanika informacije dobiva putem različitih medija. No, niti jedno od istraživanja u ovoj analizi nije obuhvatilo i izdvojilo mjere internetskih izvora koji utječu na spoznaje o disleksiji. Ukoliko se unese pojam disleksija u bilo koju tražilicu, odgovor će biti tisuće poveznica i mogućih stranica s najrazličitijim informacijama o disleksiji koje se razlikuju od zemlje do zemlje, od jezika do jezika. U virtualnom je svijetu nestručnjacima, „laicima" teško odabrati prave i pouzdane informacije (Geiger, 2017). Ukoliko tražimo stavove zajednice prema ovom fenomenu u Hrvatskoj, vidljiv je značajan manjak informacija i mali broj poveznica koje nas mogu „odvesti" do informacija. Dok većina zapadnih zemalja ima „etablirane" udruge i državne institucije s mnoštvom informacija o disleksiji (npr. British Dyslexia Association; BDA/ www.bda.org.; International Dyslexia Association; info@dyslexiaida.org i druge), u Hrvatskoj, ali i mnogim zemljama iz okruženja, nedostaju takvi izvori. Premda je prema podacima naših istraživanja značajan broj sudionika istaknuo da zna neke informacije o disleksiji zato jer poznaje i u svojoj blizini ima nekoga tko ima disleksiju (37,22% prema Duranović i sur., 2018) – npr. 34,7% ispitanika s područja Zagreba navodi da osobno znaju nekoga s disleksijom, strana istraživanja ne spominju takve razloge kao izvor informiranosti.

Logopedi - stručnjaci koji postavljaju dijagnozu disleksije i rade s osobama s disleksijom

U pregledu pet istraživanja usmjerenih na znanja i svijest o disleksiji kao specifičnom poremećaju učenja, isticana je uloga logopeda kao stručnjaka koji se disleksijom bavi te je tijekom obrazovanja, preddiplomskog i diplomskog studija logopedije, stekao kompetencije za prepoznavanje znakova rizika za disleksiju, dijagnostiku i tretman disleksije kao i proces savjetovanja osoba s disleksijom i osoba iz njihova okruženja te za izradu primjerenih oblika odgoja i obrazovanja (individualizirani odgojno-obrazovni programi). Izuzetno je važno da roditelji i učenici s disleksijom znaju kome se mogu obratiti za pomoć i podršku (REFERENCA) te su ove informacije važne za sve članove zajednice, a posebno za struke kojima bi se zabrinuti učenici i roditelji mogli obratiti (npr. za liječnike, pedijatre, pedagoge i sl.). Zanimljivo je da su studenti Učiteljske akademije u relativno visokom postotku izdvojili logopeda kao stručnjaka koji radi na problematici disleksije, no u istraživanju iz 2013. godine samo 36,67% nastavnika je kompetencije za rad s disleksijom pripisalo logopedima. Nastavnici su navodili i da dijagnozu postavlja defektolog (50% odgovora) ili liječnik (2% odgovora). U istom istraživanju je utvrđen i vrlo mali postotak liječnika (njih 27%) koji znaju da dijagnozu disleksije postavlja logoped. Podaci istraživanja s ispitanicima iz Zagreba pokazuju da 88,1% navodi da bi osobe s disleksijom trebale posjetiti logopeda vezano uz intervencijske postupke, ali je relativno velik broj onih koji zaokružuju da je nužno da osobe s disleksijom potraže i pomoć psihijatra (20,8%) i liječnika opće prakse (17,8%). U novije je vrijeme zahvaljujući medijskoj podršci usmjerenoj na logopedsku struku, jasnije promicana i ulogu logopeda u pružanju podrške i pomoći učenicima s disleksijom (primjerice, obilježavanje Europskog dana

logopedije). No, suradnja na razini nastavnik – logoped - učenik – roditelj zahtijeva tijesniju suradnju usmjerenu na višu ukupnu kvalitetu odgojno obrazovnih postignuća (Pavey, 2007).

Oblikovanje školskih programa učenika s disleksijom

Za osobe s disleksijom je razdoblje školovanja najzahtjevnije i najizazovnije (Lenček 2012; Shaywitz & Shaywitz, 2008). U Hrvatskoj se prilagodbe odgojno obrazovnih programa za učenike s disleksijom najčešće definiraju kao dio individualiziranih odgojno – obrazovnih programa (Zrilić & Brzoja, 2013). Izrada i primjena ovih programa vezana je uz poznavanje kurikuluma predmeta za koji se prilagodba radi, ali zahtjevnog procesa uvažavanja osobitosti učenika (Shaywitz, Morris, & Shaywitz, 2008), ne samo s obzirom na dijagnozu disleksije već i prema drugim obilježjima, posebno prema stilu učenja (Reid & Strnadova, 2008) i različitim učenikovim preferencijama te poznavanju mogućnosti korištenja nadomjesnih strategija i primjene različitih oblika informacijske i komunikacijske tehnologije (Reid, Strnadova, & Cumming, 2013). Studenti Učiteljske akademije navode da bi pri izradi individualiziranih odgojno-obrazovnih programa osim učitelja trebali sudjelovati psiholozi, pedagozi, metodičari i logopedi, no nadodaju i zaista iznenađujuće podatke o uključivanju sociologa, pedijatara, književnika, fonetičara i roditelja. Samo jedan liječnik, od 30 ispitanih, smatra da se osobe s disleksijom trebaju školovati u posebnim ustanovama/ specijalnim školama. Niti jedan odgojitelj i niti jedan učitelj ne navodi posebne škole i ustanove kao mjesto školovanja učenika s disleksijom. Čini se da su liječnici, odgojitelji i nastavnici vrlo svjesni dobrih potencijala i mogućnosti djece s disleksijom koja mogu svladavati redoviti školski program. Ipak, poznato je da učenici s disleksijom imaju lošija akademska postignuća od ostalih učenika (Gibson & Kendall, 2010) pa su odgovarajuće prilagodbe u poučavanju i načinu izlaganja gradiva kao i u načinu provjere stečenih znanja zasigurno neophodne kako bi akademski ishod bio zadovoljavajući i u skladu s ukupnim potencijalima te djece. Toga su posebno svjesni profesori hrvatskog jezika u srednjim školama koji navode nužnost izrade individualiziranih programa. No, dio profesora (15%) smatra da učenik treba razmotriti i mogućnost školovanja u specijalnoj školi. To podupire i 18% ispitanika iz istraživanja koje je uključilo građane Zagreba i okolice. U Hrvatskoj nema školskih ustanova koje bi bile namijenjene isključivo učenicima s disleksijom, no u svijetu postoje tzv. škole prijateljske prema disleksiji (eng. *dyslexia friendly schools*; npr. neke škole u Walesu u Velikoj Britaniji) u kojima se prepoznaje da učenici s disleksijom uče na drugačiji način, a roditelji su važan partner u ostvarivanju obrazovnih ciljeva (MacKay, 2004; Norwich, Griffiths, & Burden, 2005; Coffield & O'Neill, 2004). Prema nizu podataka prema kojima se navodi da škole nisu dobro „ekipirane" u smislu postojanja stručnjaka koji mogu pomoći učenicima s disleksijom, ali i njihovim roditeljima, te da nastavnici nemaju dostatna znanja za poučavanje učenika s disleksijom (Erdeljac & Franc, 2012) organiziranje takvih škola kod nas predstavljalo bi novu mogućnost za dio učenika s disleksijom. Prema podacima da su osobe s disleksijom kreativne i talentirane za različite vidove umjetnosti (West, 1997; Winner, von Karolyi, Malinsky, French, Seliger, Ross, & Weber, 2001), školovanje u sustavima koji potiču oslanjanje na jake strane (Everatt, Weeks, & Brooks, 2008) značajno bi moglo pridonijeti boljem akademskom samopoštovanju (Gibson & Kendall, 2010), a onda i ukupnom

samopoimanju učenika s disleksijom. Sve navedeno posljedično može utjecati na podizanje kvalitete njihova života. Prema odgovorima koje navodi 199 ispitanika iz različitih krajeva Hrvatske, čak njih 51,43% smatra da osobe s disleksijom imaju različite umjetničke talente (u glazbi, slikarstvu, kiparstvu), a objašnjenja ovih stajališta su različita. U Hrvatskoj je moguće da je stav o postojanju umjetničkih talenata vezan uz već spominjanu prvu cjelovitu knjigu koja je govorila o disleksiji i bila objavljena na hrvatskom jeziku - Dar disleksije (Davis & Braun, 2001), a u kojoj su se snažno negirale teškoće osoba s disleksijom, a isticale jake strane. Ovakav primjer mogućeg utjecaja publikacije jasno govori kako izvori informacija o disleksiji značajno mogu mijenjati životnu klimu za osobe s disleksijom i osobe u njihovoj okolini. Znanja i stavovi prema disleksiji kod različitih ispitanika, praćeni kroz duže vremensko razdoblje, sadrže implicitne informacije o čimbenicima koji određuju kvalitetu života osoba s disleksijom. Njihova analiza pokazuje vrijednost pojedinačnih odgovora i odgovora pojedinih skupina ispitanika za usmjeravanje i odabir aktivnosti kojima možemo poticati stvaranje kvalitetnijih uvjeta za učenje i napredovanje osoba s disleksijom unutar obrazovnog sustava ali i izvan njega.

ZAKLJUČAK

Jedno od temeljnih obilježja disleksije su problemi u čitanju i pisanju, a čitanje i pisanje su temeljne vještine kojima je određeno funkcioniranje u današnjim suvremenim društvima (Horbec, 2012). Osobe s disleksijom suočavaju se s nizom problema koji proizlaze iz njihovog drugačijeg načina funkcioniranja mozga. Najviše se teškoća javlja tijekom razdoblja školovanja kad su vještine čitanja i pisanja dominantna aktivnost i u njoj se provodi izuzetno mnogo vremena. Čitanje i pisanje, na žalost, nisu jedina područja u kojima se mogu manifestirati problemi osoba s disleksijom – dokazane su teškoće u radnom pamćenju, pamćenju općenito, jezičnim vještinama, snalaženju u prostoru, organizacijskim vještinama. No, isto tako istraživanja su potvrdila postojanje niza nadomjesnih strategija kojima osobe s disleksijom uspješno nadvladavaju ove teškoće, naročito ako u tome imaju podršku sredine koja se temelji na znanju o disleksiji i mogućnostima pružanja podrške. Zajednice nerijetko ne uspjevaju otkriti kvalitetne načine prihvaćanja ove različitosti niti razumijevaju da je za kvalitetu života osoba s disleksijom ključan način kako kao društvo prihvaćaju disleksiju. Znanja i informiranost različitih skupina (liječnici, nastavnici, odgojitelji, studenti) i pojedinaca u Hrvatskoj pokazuju da unatoč pomacima u razumijevanju temeljnih obilježja disleksije, još uvijek postoje nedopustive manjkavosti osnovnih znanja, posebno u skupini nastavnika kao ključnih osoba u obrazovanju učenika s disleksijom. Izuzeto mali broj istraživanja o svjesnosti disleksije u društvu govori kako sam fenomen, premda bitno određuje život pojedinca, i u pravilu članova obitelji, još uvijek nije dovoljno istaknut, a društvo ne iskazuje dostatnu brigu za osobe s disleksijom (premda se radi o 5-10% populacije). Ovi su zaključci u skladu s općeprihvaćenim modelom Bronfenbrennera (1979) prema kojem mišljenja i uvjerenja članova zajednice kao i interakcije u toj zajednici, uz kulturološke čimbenike i politike predstavljaju dimenzije koje, uz biološku osnovu pojedinca, čine eko-sustav osobe s disleksijom. Zajednica kao takva snažno utječe na njegovo funkcioniranje, mentalno zdravlje i otpornost na moguće nepovoljne utjecaje, odnosno

određuje kvalitetu njihova života. Premda u hrvatskom istraživačkom prostoru nedostaje podataka o pokazateljima kvalitete života, iz stručnih je opažanja, a u skladu s istraživanjima u drugim zemljama, zabilježeno da su osobe s disleksijom, naročito učenici s disleksijom, manje zadovoljni kvalitetom života, iskazuju manje zadovoljstva općenito, nerijetko imaju nižu razinu pozitivnih emocija i više različitih emocionalnih teškoća (Svetaz, Ireland, & Blum, 2000). Stoga bi provođenje aktivnosti kojima bi se ove činjenice predočile javnosti (u koju pripada i objava znanstvenih i stručnih radova) i povećala svijest o važnosti prepoznavanja i razumijevanja osoba s disleksijom, moglo značajno mijenjati klimu i odnose prema osobama s disleksijom. Širenje spoznaja o disleksiji trebalo bi voditi uspostavljanju „razumnih i prihvatljivih" sustava brige za pojedince s ovim poremećajem koji bi se temeljio na: izdvajanju slučajeva rizika, pravovremenom prepoznavanju obilježja disleksije i postavljenoj dijagnozi, sustavu podrške tijekom školovanja s individualiziranim odgojno-obrazovnim programima koje oblikuju educirani nastavnici uz logopede, kvalitetnom provođenju programa i poučavanju učenika, do educiranih osoba za podršku u visokom obrazovanju kao i osviještenim poslodavcima. Ostvarivanje ovih uvjeta započinje s dobrom zakonskom regulativom, kao što je to praksa u razvijenim zemljama (npr. IDEA u SAD; SENCO u Velikoj Britaniji), a oni se mogu stvarati i pod pritiskom osviještene javnosti.

LITERATURA

1. Acheampong, E., Yeboah, M., Anokye, R., Kwaku,A., Alberta, A., Naadutey, B. & Fosua A. (2019). Knowledge of basic school teachers on identification and support services for children with dyslexia. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health, 15*(2),86-101.
2. Aladwani, A. M., Shaye, S., & Shaye, A. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of dyslexia in Kuwaiti students. *Education, 132*(3), 499.
3. Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia, 12*, 256-275.
4. Bell, S., McPhillips, T., & Doveston, M. (2011). How do teachers in Ireland and England conceptualise dyslexia? *Journal of Research in Reading, 34*(2), 171-192.
5. Bjorklund, M. (2011). Dyslexic Students: Success Factors for Support in a Learning Environment. *The Journal of Academic Librarianshi*p, *37*(5), 423-429.
6. Blaži, D., Vancaš, M.i Znaor,M. (2003) Ne prepoznati - ne djelovati - kršiti prava (posebne jezične teškoće, disleksija, disgrafija - osvrt na sadašnje stanje). U H. Vrgoč (Ur.), Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske „Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva" (str. 587-593), Zagreb: Hrvatski pedagoško književni zbor.
7. Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L., & Snowling, M J. (2014). Parents of Children with Dyslexia: Cognitive, Emotional and Behavioural Profile. *Dyslexia*, 20, 175-190.
8. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
9. Carlisle, J. F., & Andrews, E. (1993) Monitoring learning-disabled student sin mainstream science classes. *Annals of Dyslexia*, 43, 217, DOI: 10.1007/BF02928183
10. Castles, A., & Friedmann, N. (2014). Developmental Dyslexia and the Phonological Deficit Hypothesis. *Mind & Language*, *29*(3), 270-285.
11. Coffield, M., & O'Neill, J. (2004.) The Durham Experience: Promoting Dyslexia and Dyspraxia Friendly Schools. *Dyslexia, 10*, 253-264.

12. Duranović, M., Georgieva, D., Lenček, M., Novović, T., & Kačka, M. (2018). Public awareness of dyslexia in balkan countries. *Foreign Language Teaching, 45*(5), 471-484.
13. Davis, R. D., & Brown, E. M. (2001). *Dar disleksije*. Zagreb: Alinea.
14. DSM-5 (2014). *DSM-5 Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje.* Naklada Slap. Jastrebarsko.
15. Elias, R. (2014). *Dyslexic Learners: An Investigation into the Attitudes and Knowledge of Secondary School Teachers in New Zealand* (Doctoral thesis). New Zealand: University of Auckland.
16. Erdeljac, V., & Franc, V. (2012). Disleksija-nezaobilazna tema u edukaciji odgojitelja, učitelja i predmetnih nastavnika. U I. Pehlić, E. Vejo, & A. Hasanagić (Ur.), Suvremeni tokovi u ranom odgoju-znanstvena monografija/Contemporary Trends in Early Education, scientific monography (str. 637-650). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Sveučilišta u Zenici.
17. Everatt, J. , Weeks, S., & Brooks, P. (2008). Profiles of Strengths and Weaknesses in Dyslexia and Other Learning Difficulties. *Dyslexia, 14*, 16-41.
18. Furnham, A. (2013). Lay Knowledge of Dyslexia. *Psychology*, *4*, 940-949.
19. Gerber, P. J., Reiff, H. B., & Ginsberg, R. (1996). Reframing the learning disabilities experience. *Journal of Learning Disabilities*, *29*(1), 98-112.
20. Geiger, A. (2017) Most Americans – especially Millennials – say libraries can help them find reliable, trustworthy information. Pew Research Center, 30 August 2017; Factank: News in Numbers. https://waylandlibrary.org/wp-content/uploads/2017 /01/pew-1.pdf
21. Gibson,S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning, 25*(4),187-193.
22. Gresham, F. M., & Vellutino, F. R. (2010). What is the Role of Intelligence in the Identification of Specific Learning Disabilities? Issues and Clarifications. *Learning Disabilities Research & Practice*, *25*(4), 194-206.
23. Gwernan-Jones, R., & Burden, R. L. (2009). Are They Just Lazy? Student Teachers' Attitudes About Dyslexia. *Dyslexia*, 16, 66-86.
24. Harbec, D. (2012) The link between reading and academic success (online). *English in Australia, 47*(2), 58-67.
25. Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(6), 515-529.
26. Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia, 24*(3), 207-219.
27. Kovač, M. (2019). *Svjesnost o disleksiji u Hrvatskoj*. (Diplomski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
28. Kuvač, J., & Vancaš, M. (2003) Učiteljska uloga i znanje – ključ uspješnoga rada. U: D. Pavličević – Franić & M. Kovačević (Ur.) Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena. Jastrebarsko, Zagreb: Slap i Sveučilište u Zagrebu.
29. Leitão, S., Dzidic, P., Claessen, M., Gordon, J., Howard, K., Nayton, M., & Boyes, M. E. (2017). Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents, *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3), 322-334, DOI: 10.1080/17549507.2017.1309068
30. Lenček, M. (2012). Procjena disleksije u hrvatskome: neke značajke čitanja i pisanja odraslih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 48*(1), 11-26.

31. Lenček, M. (1994) Diskriminativna vrijednost nekih jezičnih zadataka za teškoće čitanja. *Defektologija, 30*(2), 115-127.
32. Lenček, M., Blaži, D., & Ivšac, J.(2007) Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina, 2*(1), 107-121.
33. Long, L., & McPolin, P. (2009). Psychological assessment and dyslexia: parents' perspective. *Irish Educational Studies, 28*(1), 115-126. DOI: 10.1080/03323310802597424
34. MacKay, N. (2004). The Case for Dyslexia-Friendly Schools. *Dyslexia in Context*, 223–236. DOI:10.1002/9780470777916.ch13
35. Martan, V., Skočić Mihić, S., & Matošević, A. (2017). Teachers' Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia. *Croatian Journal of Education,19*(3), 75-97.
36. Moats, L. C. (2009). Teaching Spelling to Students with Language and Learning Disabilities. U: G. A. Troia, (Eds.) Instruction and Assessment for Struggling Writers. Evidence Based Practice. (pp. 269-290). New York: The Guilford Press.
37. Norwich, B., Griffiths, C., & Burden, B. (2005). Dyslexia-friendly schools and parent partnership: inclusion and home–school relationships. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 147-165, DOI: 10.1080/08856250500055628
38. O'Hare, A. (2010). Dyslexia: what do paediatricians need to know? Paediatrics and Child Health, *20*(7), 338-343.
39. Paradice, R. (2001). An Investigation into the Social Construction of Dyslexia. *Educational Psychology in Practice, 17*(3), 213-225. DOI: 10.1080/02667360120072747
40. Pavey, B. (2007). *The Dyslexia-Friendly Primary School: A Practical Guide for Teachers.* London: A SAGE Publications Company.
41. Reid, G. (2016). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook, 5th edition.* Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
42. Reid, G., Strnadová, I., & Cumming, T. (2013). Expanding horizons for students with dyslexia in the 21st century: universal design and mobile technology. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(3), 175-181.
43. Reid, G., & Strnadova, I. (2008). Dyslexia and Learning Styles. Overcoming the Barriers to Learning. In: G.Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds.) The SAGE Handbook of Dyslexia. London: The SAGE Publications.
44. Riddick, B. (2006). Dyslexia Friendly Schools in the UK. *Topics in Language Disorders, 26*(2), 144-156.
45. Riddick, B. (1995). Dyslexia: Dispelling the myths. *Disability & Society, 10*(4), 457-474. DOI: 10.1080/09687599550023453
46. Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A, (2004). Dyslexia (Specific Reading Disability). Biological Psychiatry, *57*(11), 1301-1309.
47. Shaywitz, S. E. Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual Review of Psychology, 59*(1), 451-475.
48. Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., & Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia, 66*, 91-110. DOI: 10.1007/s11881-015-0111-1
49. Soriano-Ferrer, M., & Piedra Martínez, E. (2017). A Review of the Neurobiological Basis of Dyslexia in the Adult Population. Neurologia, *32*(1), 50-57. DOI: 10.1016/j.nrl.2014.08.003
50. Svetaz, M. V., Ireland, M., & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *The Journal of Adolescent Health, 27*(5), 340-348.

51. Thorwarth, C. (2014). Debunking the Myths of Dyslexia. Leadership and Research in Education. *The Journal of the Ohio Council of Professors of Educational Administration (OCPEA*), *1*, 51-66.
52. Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J.,& Canlon, 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.
53. Vranešević, T. (2013). Obaviještenost i stavovi o specifičnim teškoćama učenja. (Diplomski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
54. Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, *42*(1), 16–33.
55. Washburn, E. K., Mulcahy, C.A., Musante, G.,& Malatesha Joshi, R. (2017). Novice Teachers' Knowledge of Reading-related Disabilities and Dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 15*(2), 169-191.
56. Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., Malatesha Joshi, R., Martin-Chang, S.,& Arrow, A. (2016). Preservice teacher knowledge of basic language constructs in Canada, England, New Zealand, and the USA. *Annals of dyslexia, 66*(1), 7-26. DOI: 10.1007/s11881-015-0115-x.
57. Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Ann Dyslexia, 61*(1), 21-43. DOI:10.1007 /s11881-010-0040-y
58. Washburn, E. K. (2009). *Teacher Knowledge of Basic Language Concepts and Dyslexia: Are Teachers Prepared to Teach Struggling Readers*? (Dissertation). Office of Graduate Studies of Texas A&M University.
59. West, T. G. (1997). *In the Mind's Eye: Visual Thinkers, Gifted People with Dyslexia and other Learning Difficulties, Computer Images, and the Ironies of Creativity.* Prometeus: Amherst, NY.
60. Winner, E., von Karolyi, C., Malinsky, D., French, L., Seliger, C., Ross, E., & Weber, C. (2001). Dyslexia and visual-spatial talents: compensation vs deficit model. *Brain and Language, 76*, 81-110.
61. Williams, J. A., & Lynch, S. A. (2010). Dyslexia: What Teachers Need to Know, *Kappa Delta Pi Record*, *46*(2), 66-70. DOI: 10.1080/00228958.2010.10516696
62. Youman, M., & Mathers, N. (2012). Dyslexia laws in the USA. *Annals of Dyslexia*, 63(2), 133-153. DOI 10.1007/s11881-012-0076-2
63. Yurdakal, I. H., & Susar Kirmizi, F. (2015). Elementary Teacher Candidates' Level Of Knowledge On Dyslexia (Case Of Pamukkale University). *Social and Behavioral Sciences, 191*, 963-968. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.699 WCES 2014
64. Zec, A. (2019). Znanje o disleksiji kod profesora hrvatskog jezika u srednjim školama. (Diplomski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
65. Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, *131*(1), 3-29. DOI:10.1037/0033-2909.131.1.3.
66. Zrilić, S., & Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina, 8*(1), 141-153.

UTJECAJ I ZNAČENJE NOVIH TEHNOLOGIJA NA KVALITETU RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U REDOVNOM OSNOVNOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU

IMPACT AND SIGNIFICANCE OF NEW TECHNOLOGIES, ON THE QUALITY OF WORK OF STUDENTS WITH DIFFICULTIES IN REGULAR PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Nevenka MRAVLINČIĆ, Mirela BUKOVAC, Sara KATIĆ
Osnovna škola „Kralja Tomislava“, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
U suvremenom društvu najveći protok informacija događa se kroz sredstva komunikacije kao što su televizija, radio i mobitel. Osobe s teškoćama, a pogotovo sa dodatnim komunikacijskim teškoćama, imaju otežan pristup takvom načinu komuniciranja i pristupu informacijama. Iz tog razloga u posljednje vrijeme sve je više stavljen naglasak na asistivnu tehnologiju pomoću koje se djeca s teškoćama mogu lakše izražavati. Asistivna tehnologija je bilo koji uređaj, oprema, računalni program ili drugi proizvod koji se koristi za povećanje, održavanje ili poboljšanje funkcionalnih sposobnosti osoba s invaliditetom. Kod odabira odgovarajuće asistivne tehnologije potrebno je primijeniti timski pristup i temeljem stručne procjene učenikovih potreba odabrati adekvatnu asistivnu tehnologiju. Također, ponekad je potrebno samo malo više voditi računa o detaljima u nastavnom procesu koji učenicima s teškoćama mogu olakšati praćenje nastavnih aktivnosti. U današnje vrijeme, postoje različitive vrste asistivne tehnologije (kao što su npr. različite vrste komunikatora, različite vrste igrica - KiVa, različite aplikacije koje se mogu skinuti na mobitel). Sve te vrste su se pokazale pozitivno u radu sa djecom s teškoćama i nakon korištenja nekih od njih vide se pomaci u radu. Pomoćnici u nastavi upravo čine važnu ulogu u primjeni, poznavanju i razvoju same inkluzije u redovno osnovnoškolskom obrazovanju. U ovom istraživanju sudjelovalo je 28 asistenata (pomoćnika) u nastavi. Koristio se anketni upitnik kao mjerni instrument. Hipoteza koju smo postavili u istraživanju bila je ta da smo i sami uvidjeli velik napredak u nastavnom procesu učenika s teškoćama u razvoju koji koriste asistivnu tehnologiju. Pomoću ovog istraživanja željeli smo dobiti i uvid u perspektivu asistenata kako oni percipiraju korištenje asistivnih tehnologija u nastavi i radu sa učenicima s teškoćama u razvoju te smatraju li da korištenje asistivne tehnologije povoljno utječe na nastavni proces. Pokazalo se da velika većina učenika i njihovih asistenata koristi i poznaje asistivnu tehnologiju. Asistenti smatraju također i da asistivna tehnologija uvelike pomaže učenicima s tekoćama u nastavnom procesu.

Ključne riječi: asistivna tehnologija, inkluzija, učenici s poteškoćama, pomoćnici u nastavi

ABSTRACT
In modern society, the greatest flow of information occurs through the means of communication such as television, radio and mobile. People with disabilities, and especially with additional communication difficulties, have difficulty accessing this way of communicating and accessing information. For this reason, more and more emphasis has recently been placed on assistive technology to make it easier for children with disabilities to express themselves. Assistive

technology is any device, equipment, computer program or other product used to increase, maintain or improve the functional abilities of persons with disabilities. When choosing the appropriate assistive technology, it is necessary to apply a team approach and, based on an expert assessment of the student's needs, select the appropriate assistive technology. Also, sometimes it is only necessary to pay a little more attention to details in the teaching process that can make it easier for students with disabilities to follow teaching activities. Nowadays, there are different types of assistive technology (such as different types of communicators, different types of games - KiVa, different applications that can be downloaded to a mobile phone). All these types have proven to be positive in working with children with disabilities and after using some of them, progress can be seen in the work. Teaching assistants play an important role in the application, knowledge and development of inclusion in regular primary school education. In this reaserch participated 28 assistants. As a measuring instrument was used the survey. The hypothesis which was set in the survey, was that we saw a great progress in the tecahing process of students with disabilities who use assistive technology. Using the reaserach we wanted to gain insight into the perspective of assistants on how they perceive the use of assistive technologies in teaching and working with students with disabilities and whether they believe that using assistive technology has a beneficial effect on the teaching process. It turned out that the vast majority of students with disabilites and their assistants use/know about assistive technology. Assistants also find that assistive technology help a lot students with disabilites in the teaching process.

Key words: assistive technologist, inclusion, students with disabilities, teaching assistants

UVOD

Asistivna tehnologija odnosi se na raznolikost uređaja (i usluga povezanih s njihovim korištenjem) namijenjenima za pomoć osobama s invaliditetom i specifičnim edukacijskim/rehabilitacijskim potrebama, kako bi bolje funkcionirali u svakodnevnici i ostvarili bolju kvalitetu života. Konkretno, asistivna tehnologija obuhvaća više resursa (podobnih za pružanje različitih oblika praktične podrške) za kojih se očekuje da će polučiti značajne benefite u ponašanju i socijalnoj domeni korisnika tako što će reducirati negativni utjecaj njihova invaliditeta i s invaliditetom povezanih stanja (Bauer et al., 2011; Brown et al., 2009; Reichle, 2011; Shih, 2011; sve prema Lancioni et al., 2013). Prva postavka za realizaciju ovog cilja je da korisnik (osoba s teškoćama) koristi one oblike asistivne tehnologije koji najbolje odgovaraju njenim karakteristikama, zadacima i okolini (Lancioni et al., 2013). Dvjema velikim skupinama korisnika posvećena je osobita pažnja u slučaju primjene asistivne tehnologije, a to su: a) učenici s kombiniranim motornim ili senzo-motornim i komunikacijskim teškoćama, a prosječnog ili graničnog intelektualnog funkcioniranja, i b) osobe sa ozbiljnim/dubokim intelektualnim teškoćama ili kombiniranim motornim ili senzo-motornim oštećenjem i intelektualnim teškoćama. Uređaji asistivne tehnologije koji se mogu uključiti u edukacijske (školske) programe kako bi pomogle navedenoj skupini učenika uključuju, između ostalog: a) prilagođene i modificirane (proširene) tipkovnice koje omogućuju učeniku da pritisne tipku i unese slova za uspješno pisanje, b) elektronički pokazivači koji se koriste kao zamjena za miš, moguće i za tipkovnicu, c) tipkovnice koje se nalaze na ekranu (imitacije tipkovnice) koje često uključuju funkciju skeniranja, što omogućava osobi da odaberu tipku jednostavnim pokretom bilo kojeg dijela tijela, d) pretvarač govora-u-jezik koji

omogućuje osobi da unese pisani tekst koji se zatim pretvara u govor, što osoba koristi u komunikaciji sa osobama u svojoj okolini (Burne et al., 2011; Handley, 2009; Hertzum & Hornbaek, 2010; Matias et al., 1996; Shih, 2011; Shih & Shih 2010; sve prema Lancioni et al., 2013). Uređaji asistivne tehnologije koje mogu koristiti prethodno navedene osobe s nekim oblikom oštećenja uključuju, između ostalog: a) microswitches koji omogućuju da osoba kontrolira pojave u okolini, b) uređaji za stvaranje govora (SGDs) koji omogućuju osobi da prevede jednostavne motoričke odgovore u verbalnu poruku ili zahtjev, c) sustav za prostornu orijentaciju koji ima za cilj pomoći osobama da dođu do određenog cilja unutar doma pomoću korištenja auditivnih ili vizualnih naputaka i korektivnog feedbacka, d) sustav pomoći računalnih instrukcija omogućava verbalne ili slikovne tragove koji pomažu osobi da izvede višestupanjske aktivnosti, te e) microswitch clusters za jačanje adaptivnih odgovora i inhibiranje problematičnog ponašanja (Furniss et al., 1999; Lancioni et al., 2007, 2008; Rispoli et al., 2010; Sigafoos et al., 2009; Thunberg et al, 2007; sve prema Lancioni et al., 2013). U prošlosti, prije no što su asistivne tehnologije postale dostupne, ove osobe su u pravilu bile ovisne o njezi osoba u njihovoj okolini. Sa razvojem i dostupnošću asistivne tehnologije, ove osobe se smatraju sposobnima da dostignu umjesnu razinu samo-određenja i aktivne uključenosti, sa kontrolom vlastitog stimulirajućeg inputa i poboljšanja raspoloženja (Lancioni et al., 2005, 2008; sve prema Lancioni et al., 2013). Kada se govori o djeci, asistivna tehnologija se može koristiti u području igre, komunikacije, jezika, mobilnosti, pismenosti, za pristup računalu te se mogu koristiti aplikacije na tablet-računalima. Neki od primjera asistivne tehnologije su: igračke koje se pokreću pomoću gumba, nagibna ploča za pisanje, hvataljke, kistovi sa prilagođenim drškom, prilagođene škare (velike, one koje se samo-otvaraju), trokutaste pastelne bojice, prilagođene igrače karte, prilagođena kocka (taktilna ili virtualna), magnetne ploče za igru, globus sa audio jedinicom i izbočenim reljefom. Razvijene su i mnoge aplikacije poput virtualnih puzzli. Augmentativna i alternativna komunikacija koristi tehnologiju kao podršku, unaprjeđenje i dodatak komunikaciji osoba koje ne mogu biti neovisne u verbalnoj komunikaciji tijekom svakodnevnih situacija. Uređaji koji se koriste za AAK obuhvaćaju:

- ploča/okvir za slijeđenje pogleda- govornik gleda ili zuri u simbol kako bi saopćio partneru značenje tog simbola
- komunikacijska ploča ili knjiga- slična ploči za slijeđenje pogleda, ali ne oslanja se specifično na pokret očiju
- jednostavna izlazna govorna jedinica- obično jedan gumb, iznosi jednu poruku ili sekvencu poruka
- izlazna govorna jedinica sa razinama- može prenijeti puno poruka, zahtijeva fizičko rukovanje za promjenu razine
- izlazna govorna jedinica sa sekvencama simbola- može slagati rečenice
- izlazna govorna jedinica sa dinamičnim zaslonom- iPad, Dynavox, Tobii
- uređaj sa sintezom govora koji koristi tipkanje- iPad, Lightwriter, Dynavox

Za komunikaciju se mogu koristiti i iPad/iPod, a neke od aplikacija su TapSpeak Button koji snima zvuk neograničena trajanja te reproducira jednostavne poruke pritiskom na crveni gumb; Tap to Talk; Proloque2go. Knjige koje se mogu adaptirati za djecu obuhvaćaju taktilne knjige, držače za knjige (kako bi knjiga stajala uspravnije može se staviti čičak na stražnju stranu knjige te se ona može zalijepiti), ili se može na

stranice zalijepiti malo spužve ili staviti spajalice kako bi se stvorio razmak između stranica knjige za lakše okretanje. Tu također spadaju i audio knjige te e-knjige. Knjige se mogu čitat i preko iPada zahvaljujući interaktivnim aplikacijama. Aplikacije su softverski program tj. programska podrška koji se primjenjuje u tehnologiji „pametnih" telefona. Aplikacije koriste operativni sustav uređaja. Neke aplikacije za komunikaciju su: TapSpeak Button (snima i reproducira jednostavne poruke), ArtikPix (kartice za artikulaciju riječi). Osim aplikacija, korisno bi bilo da iPad ima i neku dodatnu opremu: govorne jedinice (RjCooper, AMDI, iMainGo2), switchport-preklopnik (RjCooper), masku, kutiju, printer, postolje, bluetooth slušalice. Neke aplikacije za čitanje su: Pictello/Story Kit (jednostavan način za stvaranje auditivnih foto albuma i knjiga), ABA Flash Cards (pomaže u prepoznavanju, razumijevanju i odgovaranju na emocije), Cat in the Hat (profesionalna naracija, auditivni izlaz). Aplikacije za pisanje: FirstWords (razvoj fine motorike, za učenje prepoznavanja i spajanja slova, učenje zvukova koje slova proizvode, učenje imena slova, učenje kako spelovati riječi), SentenceBuilder (kako gramatički pravilno stvoriti rečenicu). Pomoćnici u nastavi postaju nezaobilazan faktor u uspješnosti samog odgojno obrazovnog procesa. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednje školskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (MZOS, 2014), uz stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila, stručne suradnike škola, stručne timove i dr., kao profesionalna potpora u školovanju učenika navode se i pomoćnici u nastavi (čl. 18, str. 1). U Republici Hrvatskoj postoji Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima.

Cilj istraživanja je bio ispitati i analizirati:

- educiranost pomoćnika u nastavi o asistivnoj tehnologiji, obzirom na dužinu rada u obrazovno odgojnoj ustanovi; njenoj primjeni ovisno o vrsti poteškoća kod učenika te po kojem obliku se učenik školuje; njenoj primjeni u radu;
- zadovoljstvo učenika pri primjeni asisitvne tehnologije;
- zadovoljstvo roditelja primjenom asistivne tehnologije kod njihovog djeteta;
- značenje suradnje između učitelja, učenika i pomoćnika u nastavi vezano za primjenu u radu asistivne tehnologije;
- koliko asistivna tehnologija utječe na samu inkluziju;
- postoji li zanimanje ostalih učenika u razredu vezano za primjenu asistivne tehnologije, vezano za njihovu pomoć pri lakšem savladavanju gradiva i ako pomoćnik u nastavi nije prilikom rješavanja anketnog upitnika znao uopće što je asistivna tehnologija hoće li se informirati o istoj.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak čine 28 pomoćnika u nastavi u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Uzorak je prikupljen metodom raspoloživog uzorka.

Mjerni instrumenti

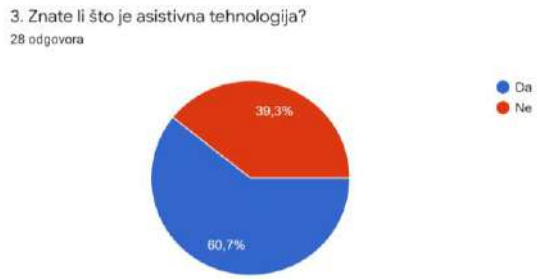
U istraživanju se koristio se anketni upitnik, konstruiran za potrebe ovog istraživanja.

Način provođenja istraživanja
Istraživanje je provedeno tokom trećeg mjeseca 2020. godine u svim hrvatskim županijama. Anketni upitnik prvo je bio zamišljen da se podjeli asistentima u školi, ali je zbog pandemije COVID-19 poslan putem e-maila.

REZULTATI I DISKUSIJA

Radni staž pomoćnika u nastavi
Od 28 pomoćnika u nastavi više od 5 godina radilo je 3 pomoćnika, od 1 do 5 godina radilo je 17 pomoćnika u nastavi. Dok je godinu dana radilo 3 pomoćnika, manje od godinu dana radilo 5 pomoćnika.

Vrsta poteškoće učenika
Asistenti su radili sa djecom koja imaju sljedeće poteškoće: autizam (N=12 učenika), poremećaj socijalne komunikacije (N=3 učenika), Down sindrom (N=5 učenika), ADHD (N=2 učenika), ADD (N=1 učenik), motoričke poteškoće (N=3 učenika), gluhoća (N=2 učenika).
Prvo pitanje koje je postavljeno asistentima u nastavi je: „Znateli šta je asistivna tehnologija?“, a odgovori ispitanika su predstavljeni u Grafikonu 1.



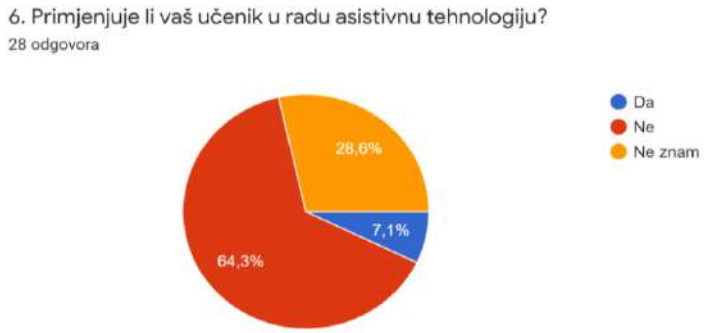
Grafikon 1. Poznavanje asistivne tehnologije od strane pomoćnika u nastavi
Figure 1. Knowledge of assistive technology by teaching assistants

U Grafikonu 1. u dobivenim rezultatima vidljivo je da poznavanje asistivne tehnologije od strane pomoćnika u nastavi od njih 28 iznosi 60,7%, dok nepoznavanje asistivne tehnologije iznosi 39,3%. Kod pozitivnog odgovora pomoćnik u nastavi ukratko je opisao što je to asistivna tehnologija. Najčešći odgovori bili su: „Prilagođena tehnološka rješenja za određene oblike poremećaja; Razni uređaji, aplikacije koje pomažu djeci s teškoćama u učenju; Pomagala za osobe s invaliditetom; U asistivnu tehnologiju spada svako pomagalo, oprema, proizvod ili sustav, koji se koriste da bi se povećale, održale ili poboljšale funkcionalne mogućnosti osoba s invaliditetom te im omogućavaju veći stupanj nezavisnosti i samostalnosti, bogatiji i aktivniji život; To je tehnologija koja omogućava komunikaciju s djetetom koji ima poteškoće u razvoju, tj. nemogućnost govora odnosno komunikacije; Sredstva kojima se pomaže osobi s poteškoćom; Olakšavanje rada učenicima s teškoćama primjenom tehnoloških rješenja; Omogućiti osobama sa invaliditetom lakši život, prilagoditi im i omogućiti pomagala i pristup sadržajima; Asistivnu tehnologiju sam upoznala na velikoj edukaciji; Postoji

nekoliko definicija asistivne tehnologije; Za djecu s teškoćama služi za povećanje neovisnosti i inkluziju. Na taj način postaju više mobilni (invalidska kolica, štap, umjetna noga...), učinkovitije komuniciraju (komunikator) i više sudjeluju u aktivnostima učenja; Asistivna tehnologija omogućava djeci ostvarivanje njihovih prava, sudjelovanje u aktivnostima koje vole i smanjuje razliku s i bez invaliditeta; Omogućava sudjelovanje u obrazovanju, socijalizaciji, slobodnom vremenu, poboljšava samopoštovanje i potrebu individualne podrške; Smanjuje vrijeme i fizičko opterećenje za skrbnike. Tehnologija koja osobama s teškoćama pomaže u komunikaciji; Razna pomagala koja omogućavaju lakše funkcioniranje osobama s posebnim potrebama i invaliditetom u svakodnevnom životu; Tehnologija koja omogućuje osobama s poteškoćama lakšu komunikaciju npr. govorna jedinica za slijepe ili osobe s motoričkim oštećenjima (također tipkovnice u boji) ili fm uređaji za osobe s oštećenjem sluha; Primjena raznih proizvoda tj. tehnologija koja pomaže učenicima s poteškoćama; Tehnološke naprave koje pomažu u učenju i interakciji s drugima; Korištenje asistivnih uređaja i softvera koji pomažu djeci s teškoćama u sudjelovanju u obrazovanju i socijalizaciji".

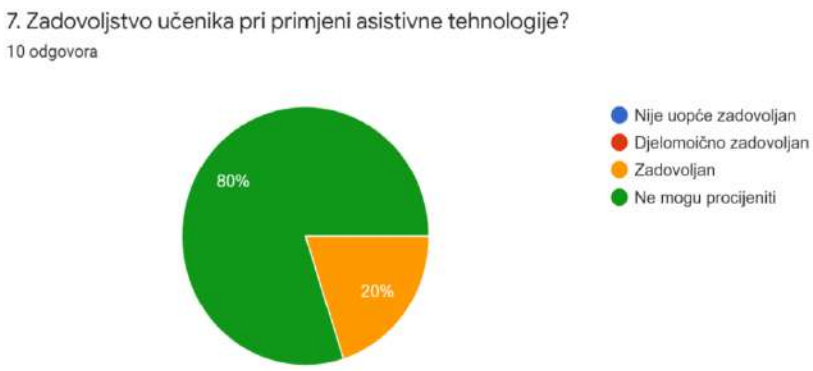
Koji je primjereni oblik školovanja kod učenika

Od 28 učenika 13 učenika se školuje po redovnom programu uz prilagodbu materijala uz individualizirane postupke, a 15 učenika se školuje po redovnom programu uz individualizirane postupke.



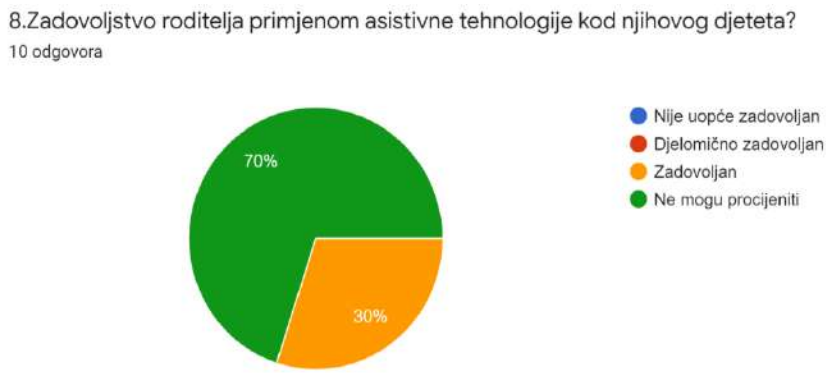
Grafikon 2. Primjena asistivne tehnologije u radu učenika
Figure 2. Application of assistive technology in student work

U Grafikonu 2. je vidljivo da je od 28 pomoćnika u nastavi, na pitanje primjenjuje li vaš učenik u radu asistivnu tehnologiju, njih 7% odgovorilo pozitivno, 28,6% je reklo da ne zna, a 64,3% ih je reklo ne. Od 28 pomoćnika u nastavi samo je jedan pomoćnik odgovorio koja je to asistivna tehnologija. „Učenica se koristi informatičkim uređajima, laptop, mobitel... igra igrice, otkriva nove sadržaje, ima svoj youtube".



Grafikon 3. Zadovoljstvo učenika u primjeni asistivne tehnologije
Figure 3. Student satisfaction with the application of assistive technology

U Grafikonu 3. opisano je zadovoljstvo učenika pri primjeni asistivne tehnologije 80 posto pomoćnika u nastavi je reklo da ne mogu procijeniti, a 20 % pomoćnika u nastavi reklo je da su učenici zadovoljni. Pomoćnici u nastavi naveli su „Učeniku je zanimljivo jer se koriste razne boje, zvuk, vizualni podražaji. Na dinamičan način učenik uči gradivo i rješava zadatke i to radi s voljom, dok kod standardnog načina učenja pruža veliki otpor. Učenik je vizualan tip i asistivna tehnologija mu izvrsno odgovara. Mislim da bi nam rad bio olakšan i djeci jednostavnije. To je od velike važnosti jer učenik povezuje se s drugim učenicima, čuje se i njegovo mišljenje. Nije sam u svom svijetu. Ima svoj, sporedni značaj. Treba uistinu biti od koristi učeniku. Djetetu puno lakše jer je gluho da ima prevoditelja. Djevojčica odlična, iako gluha voli glazbeni. Treba poraditi na asistivnoj tehnologiji kako bi osobama sa invaliditetom bilo lakše! Za učenike kojima je potrebna smatram ju vrlo bitnom jer se na taj način učenik više može osamostaliti. Na taj način se smanjuje razlika između djece i podiže se samopoštovanje kod djeteta koji se služi s tim. Recimo sad učenik u školi na daljinu koristi tablet. Sam se snalazi samo mu je trebalo pokazati i to mu vrlo olakšava učenje. Ne zaostaje za drugima u razredu. Mišljenja sam da bi primjena asistivne tehnologije unaprijedila komunikaciju između učenika s teškoćama i pomoćnika u nastavi, kao i komunikaciju učenika s teškoćama sa stručnim timom i ostalim učenicima. Veliku važnost zbog toga što uređaji i oprema uvelike olakšavaju život osobama s posebnim potrebama i invaliditetom. Rekla bih da je vrlo važna jer osobama s poteškoćama može znatno olakšati praćenje nastave. Ima veliku važnost i značaj, jer nalazimo se u dobu visoke tehnologije. S obzirom da u radu s učenikom ne primjenjujem asistivnu tehnologiju, ne mogu trenutno odgovoriti na to pitanje, ali vjerujem da bi mi puno značilo ako bih radila s učenikom kojem bi asistivna tehnologija bila neophodna.“

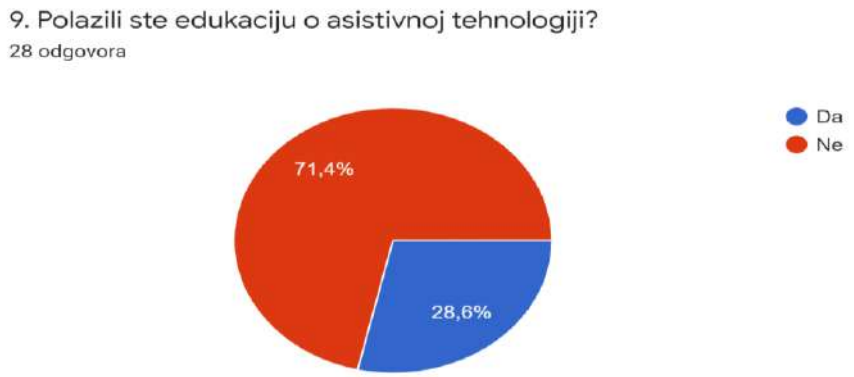


Grafikon 4. Zadovoljstvo roditelja u primjeni asistivne tehnologije kod njihovog djeteta
Figure 4. Parental satisfaction in the application of assistive technology in their child

U Grafikonu 4. opisano je zadovoljstvo roditelja primjenom asistivne tehnologije kod njihovog djeteta 70% pomoćnika u nastavi je odgovorilo da ne mogu procijeniti, a 30% ih je reklo da su zadovoljni primjenom asistivne tehnologije.

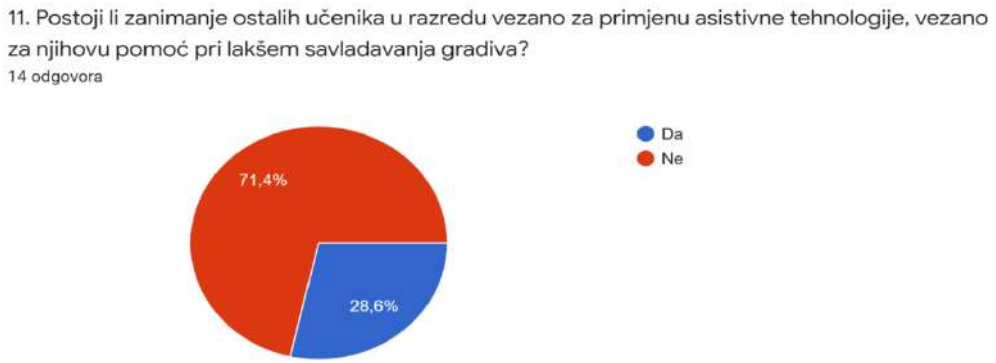
Grafikon 5. Značaj suradnje između učitelja učenika i pomoćnika
Figure 5. The importance of collaboration between student teacher and teaching assistants

U Grafikonu 5. opisana je i smatra se jedna od najznačajnijih karika u provedbi primjene asistivne tehnologije, značenje suradnje između učitelja učenika i pomoćnika u nastavi vezano za primjenu asistivne tehnologije. U dobivenim rezultatima vidljivo je da 63,6% pomoćnika odgovara sa ne znam, 18,2% iznosi da konstantno postoji suradnja, dok 18,2% iznosi da suradnja djelomično postoji.



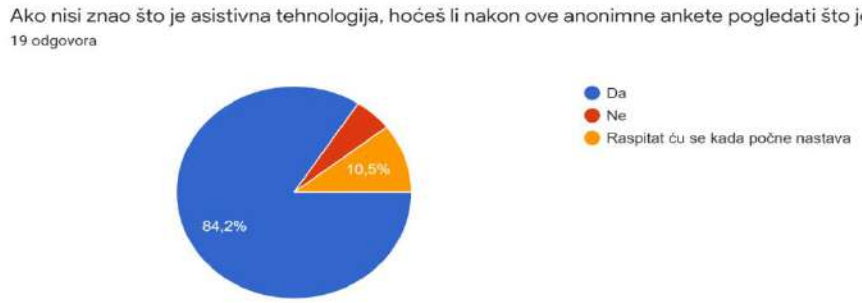
Grafikon 6. Edukacija pomoćnika o asistivnoj tehnologiji
Figure 6. Assistant education on assistive technology

U Grafikonu 6. vidljivo je da je od 28 pomoćnika u nastavi edukaciju o asistivnoj tehnologiji polazilo 28,6%, dok 71,4% pomoćnika u nastavi nije pohađalo nikakav oblik edukacije o asistivnoj tehnologiji. Od edukacija koje su pomoćnici naveli bile su: „Pučko otvoreno učilište u Varaždinu završila za pomoćnika u nastavi i obavila praksu, u školi Tomislav Špoljar Varaždin. Platila školovanje 5.500kn. Program osposobljavanja za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi u radu s učenicima s teškoćama (Učilište Idem).“



Grafikon 7. Zainteresiranost ostalih učenika u razredu za primjenu asistivne tehnologije
Figure 7. The interest of other students in the class to apply assistive technology

U Grafikonu 7. vidljivo je da zainteresiranost ostalih učenika u razredu vezano za primjenu asistivne tehnologije za njihovu pomoć pri lakšem savladavanju gradiva 28, 6% odgovorilo je sa da. Dok 71,4% nema zanimanja, interes prema asistivnoj tehnologiji i njihovoj primjeni tokom školovanja ostalih učenika u razredu. Pomoćnici u nastavi kao razlog primjene navode: „Pomažu mu pri izvršavanju nekih zadataka. Svima je u cilju da sto bolje svladaju gradivo i na lakši način to spoznaju.“



Grafikon 8. Poznavanje asistivne tehnologije kod pomoćnika u nastavi
Figure 8. Knowledge of assistive technology in teaching assistants

U Grafikonu 8. vidljivo je da 10,5 pomoćnika u nastavi je iskazalo nakon ispunjavanja ovog anketnog upitnika će se raspitati o asistivnoj tehnologiji, a 84,2 % priznaje da nije znalo o asistivnoj tehnologiji i da će se nakon ovog anketnog upitnika pogledati što je to, a dok je 5,3 % pomoćnika u nastavi reklo da neće nakon anketnog upitnika pogledati što je asistivna tehnologija.

ZAKLJUČAK

Budući da smo mi ljudi socijalna bića, komunikacija nam je u svakodnevnom funkcioniranju ključna. Ona podrazumijeva da se međusobno razumijemo i uvažavamo. Jednako tako, trebamo omogućiti i osobama s teškoćama da iskažu svoja mišljenja i stavove. Živimo u vremenu u kojem se tehnologija nalazi svuda oko nas. Ona nam pruža velike mogućnosti i čini nam život lakšim. Shodno tome, smatramo da asistivna tehnologija veoma pozitivno utječe na rad s djecom (posebice u školi), ali isto tako smatramo da pozitivno utječe i na njihovo svakodnevno funkcioniranje. Posljednjih mjeseci to je naročito došlo do izražaja jer su sve školske aktivnosti provođene putem interneta (iako asistivna tehnologija ne podrazumijeva samo tablete i aplikacije). Pomoćnici u nastavi su važna karika u obrazovanju djece s teškoćama u razvoju te trebaju biti upoznati s mogućnostima asistivne tehnologije. Svakako, treba još više raditi na edukaciji pomoćnika u nastavi jer je vidljivo iz ovog istraživanja da asistivna tehnologija pomaže učenicima s teškoćama u njihovom učenju i radu. Doprinosi njihovom zadovoljstvu i samim time podiže njihovo samopouzdanje. Veliko značenje kod primjene asistivne tehnologije doprinosi suradnja učitelja, učenika i pomoćnika u nastavi, te roditelja. Smatramo da bi u budućnosti asistivna tehnologija trebala biti dostupna svim osobama/djeci s teškoćama i da ne bi trebale postojati nikakve barijere u korištenju i upotrebi iste.

LITERATURA

1. Lancioni, G. E., Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., & Singh, N. N. (2013). *Assistive Technology: Interventions for Individuals with Severe/Profound and Multiple Disabilities*. New York: Springer Science &Business Media New York.
2. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. (2015). NN 24/2015.

DIJAGNOSTIČKI I TERAPEUTSKI POTENCIJAL METODOM FRAKTALNOG CRTEŽA KOD DJECE I MLADEŽI S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

DIJAGNOSTICAL AND THERAPEUTIC POTENTIAL OF FRACTAL DRAWING METHOD WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH SPECIAL NEED

Brigita FILIPOVIĆ-PAPIĆ
Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Opće je poznato da čovijek od prapovijesti ima potrebu za izražavanjem putem crteža, kao jedan vid komunikacije. Iz davnih vremena, na pećinskim stijenama ostavljeni su brojni tragovi želja pojedinaca za vizualnim govorom. Ti isti crteži, danas u moderno doba,u vidu suvremene znanosti pljene veliku znatiželju i veliki interes proučavanja njihovog značenja. Metoda fraktalnog crteža jedna je od dijagnostičkih i terapeutskih metoda samopomoći putem umjetnosti, a temelji se na spontanom crtanju. Autorica metode je Tanzilija Polujahtova, pedagoginja, klinička psihologinja i obiteljska terapeutkinja koja živi i radi u Jakaterinburgu u Rusiji. Metoda fraktalnog crteža nastala je na temelju njenih istraživanja kojima je bio cilj što preciznije izražavanje unutarnjeg stanja pojedinca. Tijekom školske godine 2019/2020. kroz izvannastavne aktivnosti analizirano je 11 učenika osnovnoškolskog obrazovanja, Centra za odgoj i obrazovanje, Rijeka. Prikazana su dva slučaja učenika, koji su iz redovnog sustava školovanja usmjereni u posebno odgojno-obrazovni sustav školovanja. Učenici disharmoničnih obitelji, asocijalnog su ponašanja, sramežljivi, s manjkom samopouzdanja te nesigurnosti u vlastiti uspjeh. Metodom rada koja se sastoji od spontanog crtanja crteža zatvorenih očiju i bojanjem crteža otvorenih očiju, po određenim pravilima i uputama, dobiveni su zavidni rezultati. Učenici su se otvorili, uspostavljajući komunikaciju s učiteljima, vršnjacima te drugom djecom. Veselila su se dolasku na izvannastavne aktivnosti i bojanju crteža nacrtanog zatvorenih očiju. Na licima im se ozario osmijeh, a nisu se libili pitanja ni komentara. Edukativnim usavršavanjem te radom s djecom i mladeži s intelektualnim teškoćama, rezultiralo je lociranjem izvora više ili manje dubokim podsvjesnim traumama i time dubljim razumijevanjem osobe. Ključni rezultati dobiveni su temeljem Ključnih svojstva (osobitosti) crteža po karakteristikama mreže i boje, a sve to na vrlo jednostavan način-crtanjem.

Ključne riječi: djeca s intelektualnim teškoćama, fraktalni crtež, fraktali

ABSTRACT
It is widely known that since prehistory man has had a need to express himself through drawing as a way of communication. Numerous traces of that need of individuals for visual speech have been found on many cave walls. The meaning of these drawings are still the subject of present day scientific researches and curiosity. The method of fractal drawing is one of the diagnostical and therapeutic methods of self-aid through art, and it is based on spontaneous drawing. The author of this method is Tanzilia Polujahtova, an educationist, psychologist, clinical and family therapist who lives and works in Jekaterinburg in Russia. The method of fractal drawing has developed from her researches aimed at an accurate and as precise as possible, expressing of an

individual's inner state. During school year 2019/2020, eleven students from the Rijeka elementary educational centre have been analyzed. Two cases of the students who have been directed from the regular to the special educational system are presented. They came from disfunctional families, behaved asocially, were shy and insecure and lacked self-confidence. The method of the spontaneous drawing with eyes closed and colouring with eyes open according to specific instructions, was applied. The results were enviable. The students opened up, started communicating with their teachers and other students and peers. They were looking forward to extracurriculum activities, loved drawing with eyes closed and did not hesitate to give comments or ask questions. Educational improving and working with children and adolescents with intellectual problems, resulted in locating sources of more or less deep subconscious traumas and, consequently, with better understanding of the individual. The key results were obtained through Key features of a drawing according to the net and colour characteristics, and all of this in a very simple way: by drawing.

Key words: children with special needs, fractal drawing, fractals

UVOD

Fraktalnu metodu otkrila je Tanzilija Zakirova Polujahtova 1991.godine. Bila je to godina pravog otkrića,zato što se nikad prije, ni poslije, a ni sada nismo upoznali s nečim sličnim. Možda se netko i susreo s nečim sličnim, ali to je zasigurno bila jedna od tehnika metode fraktalnog crteža, čiji je naziv dala sama Tanzilija Polujahtova. klinička psihologinja, pedagoginja te obiteljska terapeutkinja rodom iz Rusije. Od tada pa do današnjih dana metoda fraktalnog crtanja, u narednom tekstu MFC, uspješno se primjenjuje u mnogim ruskim gradovima. Od 2011. godine zaslugom prof. Martine Kosec iz Zagreba, ušla je u Republiku Hrvatsku, a potom se od 2014. godine pa nadalje širila Bosnom i Hercegovinom, Srbijom, Crnom Gorom te Slovačkom. Sam pojam fraktal, Tanzilija je uspješno posudila od matematičara i osmišljavala svoj sustav ispitivanja kroz koji je sa sigurnošću mogla razumijeti i prodrijeti u srž prirodnih mehanizama ljudskog postojanja. Od malog k velikom, od dubine prema površini otkrivala je bit ljudske osobnosti, njegovu narav, prednosti i mane čovjeka kao fenomena. MFC saživila je tek kada se je dovela u simbiozu s onim što je poznato, a ipak je nedostajalo u prijašnjim istraživanjima. Načelo fraktalnosti na čudesan je način omogućilo pratiti kako se bit vanjskih obilježja čovjekova karaktera očituje u beskonačno malim pojedinačnim crticama njegove osobnosti i obratno. Ono se pojavilo kao most po kojemu informacije putuju od svijesnog k nesvjesnom. Zahvaljujući tome, s pomoću „ključa" pojavljuje se trodimenzionalna slika tj. karakteristike ispitivane osobe. Značajke svakog crteža očitovale su se u karakterističnim usklađenim linijama, geometriji polja i raznolikosti boja. Definiranje jasnih odredaba i stvaranje samog „ključa" temelji se na dugogodišnjem iskustvu i radu sa samim bojama odnosno s njihovim energetskim funkcijama, a uz to, potvrđeno je praktičnom primjenom u dijagnostici određivanja boja čovjekove aure. Detaljni karakter linija i veličine polja istraživale su se do 1995. godine. Isprva se u istraživačkom radu primjenjivala vrlo jednostavna i učinkovita tehnika, promatranja šarene duge iznad kontura ljudskog lika, pomoću obične prizme. Vidljivo je bilo da svaki čovjek ima vlastitu i neponovljivu kombinaciju spektra boja. Zanimljivo je bilo to što se u različitim fizičkim i psihičkim stanjima iste osobe očitovala različita

kombinacija boja. To je bila prva aura, energetski omotač, čiji je spektar boja nosio u sebi zanimljivu informaciju o osobi. S vremenom su se iskristalizirali određeni obrasci i karakteristike nijansi tipične za djecu, odrasle žene i muškarce te starije ljude. Svatko je imao vlastitu dominantnu boju, koja je bila ključni kriterij u analitičkom radu s prizmom. Najzanimljivije je bilo to što su se prevladavajuće boje u prizmi i u fraktalnom crtežu preklapale. Svaki je ispitanik bojio polja pretežno onom bojom koja je prevladavala u spektru boje njegove aure vidljive kroz prizmu. Iz svega su se toga mogle uočiti dvije zakonitosti: prvo, potpuni izostanak određene boje i, drugo, obilje pojedine boje. Nedostatak ili mala zastupljenost boje govori o tome da osobi nedostaje ili da je u previranju određena osobina koja se simbolizira energetskim karakterom te boje.Dominantna boja na crtežu upućuje na fiziološki problem. Taj je problem izražen u nesvjesnoj želji da se upravo bojom dopuni određeni nedostatak osobnosti, to jest određena boja dominira upravo onda kada njezine energetske karakteristike nedostaju, pa ih osoba na taj način dopunjava. U tim se slučajevima za vrijeme ispravka, korekcijskog crteža, osobi predlaže da unese upravo tu boju u svoje daljnje crteže. Ako osoba prihvaća preporuku i crta u skladu s uputama, pozitivne promjene bile bi vidljive već na trećem ili četvrtom crtežu. Zanimljiva je činjenica da na pitanje zašto na crtežu prevladava neka boja svaka osoba odgovara isto:upravo mi ta boja dolazi u ruku. Znači, može se zaključiti da dominacija ili odsutnost pojedine boje u procesu oslikavanja crteža ne podliježe utjecaju svijesti, obzirom da boje uzimamo zatvorenih očiju. Dijagnosticiranje čovjekova psihičkog zdravlja standardno se bavi medicina, psihologija i pedagogija, no broj informacija koje osoba unese u fraktalnu sliku neprocijenjive je vrijednosti. Upravo su takve informacije istinski odraz duše i tijela crtača. Nijedna metoda još nije ponudila takvo opširno isčitavanje podataka kao što je to fraktalna metoda. Metoda ne pruža samo dijagnostiku, nego i liječenje, aktivirajući duboke podsvjesne mehanizme pojedinca. Na taj način možemo bolje razumjeti čovjekovo psihoemocionalno stanje. Razgovorom možemo osjetiti skrivene komplekse i zajedno istinski ocijeniti psihičko i fizičko stanje istog te usmjeriti pažnju na uzroke zatvorenosti njegove svijesti koji ga drže zarobljenim u samome sebi. Metoda je jednostavna i dostupna svima u čemu i jest njezina prednost.

METODE RADA

Tijekom školske 2019/2020.godine u sklopu izvannastavnih aktivnosti, Metodi fraktalnog crtanja u Centru za odgoj i obrazovanje, Rijeka pristupilo je 11 učenika iz osnovnoškolskog programa, od toga 10 aktivnih. Rad se temeljio na dijagnostici i terapiji te je izdvojeno dvoje učenika kao reprezentativani uzorci.

Tehnika izvedbe crteža

Za izvedbu crteža potrebno je prije svega malo vremena i mirno okruženje.
Potrebni alati:

- crna kemijska olovka ili tanak crni flomaster
- papir za crtanje formata A4
- set drvenih bojica

Kako crtati?

- Postaviti papir horizontalno ispred sebe.

- Vrh kemijske olovke postavljamo na bilo koju točku na papiru.
- Zatvorenih očiju povlačiti neprekidnu crtu pokušavajući u 45-60 sekundi popuniti što veću površinu papira.
- Crta treba biti jasna i dobro povučena.
- Brzina pokreta olovke je srednja, bez naglih poteza.
- Crta se smireno, s velikim brojem sjecišta vodoravno, okomito i dijagonalno, izvodeći kružne, ovalne ili bilo koje druge geometrijske likove, trudeći se pri tome postići raznolikost pravca crta i svojih pokreta, također bez čestih ponavljanja.

  Pozor! Dok bojite crtež, bojice birajte isključivo zatvorenih očiju.

Obzirom da je metodi pun naziv fraktalna metoda analitičke dijagnostike, prognoziranja i korekcije čovjekovog stanja, instrument za dešifriranje fraktalnog crteža je mali „ključ“.

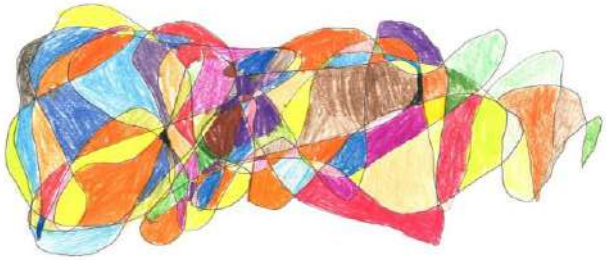
U ovoj je priči jedan trenutak vrlo važan, a to je kad u rukama držimo fraktalni crtež, trebamo znati da to nije običan crtež, već jedinstvena tvorevina koja kao ogledalo odražava čovjekovu neponovljivu individualnost i gdje svaki detalj govori samo o njegovim prirodnim talentima.

REZULTATI I DISKUSIJA

Pri analizi crteža određene osobe oslanjamo se samo na istinske činjenice koje su izražene u uputama za dešifriranje po metodi „ključa“. Svi aspekti dešifriranja moraju biti usmjereni na zakonitosti i posebnosti samo jednog čovjeka – autora crteža i rješenje njegovih problema.

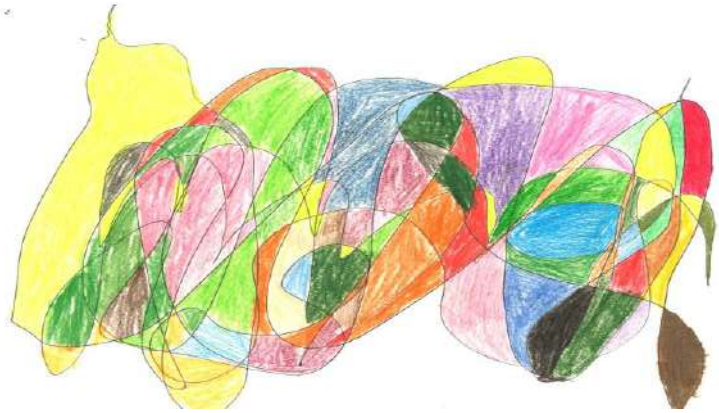
Prikaz 1.

Učenica N. D., rođena 2007. godine, školovala se po redovnom nastavnom program uz prilagođene sadržaje i individualizirane postupke. No, program školovanja nije zadovoljavao potrebe učenice zbog izraženih teškoća u komunikaciji vidljive od samog početka školovanja. Još u predškolskoj dobi razvila je selektivni mutizam. Polaskom u školu ne komunicira ni s učiteljima ni s vršnjacima iz razreda, kao ni s drugim učenicima iz škole. Uključena je u logopedski tretman te u tretman psihologa, no i nadalje je uspostavljala neverbalnu komunikaciju. Dijagnostičke je pretrage bilo nemoguće odraditi čak i uz prisustvo roditelja. Učenici su se prilagođavali nastavni sadržaji, no zbog teškoća u govoru nije svladala čitanje i pisanje. Prelaskom u više razrede i nadalje ne komunicira s djecom, počinje se izolirati te se uočavaju problem u svladavanju nastavnog gradiva. Dolaskom u četvrti razred po prilagođenom program, nastaju epizode odbijanja odlaska u školu uz manifestaciju agresivnog ponašanja. Roditelji su upućeni na dodatne specijalističe preglede i praćenje dječjeg psihijatra. Majka ističe svoju nemoć. Na prijedlog škole, učenica je 2019. godine od strane stručnog povjerenstva Ureda državne uprave Primorsko-goranske županije, usvojilo prijedlog da učenica N. D. nastavi školovanje sukladno čl. 8., st. 6 Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, po posebnom program uz individualizirane postupke u Centru za odgoj i obrazovanje, Rijeka. Na inicijativu razrednice učenica se po dolasku u Centar upisala u izvannastavne aktivnosti te pohađala Metodu fraktalnog crtanja



Slika 1. Inicijalni crtež učenice N. D.
Figure 1. Initial drawing of N. D. students

Iz Slike 1. uočava se mali crtež, koji obuhvaća 1/3 lista papira sa snažno ocrtanim linijama što ukazuje na komplekse i samopodcjenjivanje praćeno emotivnom napetošću i stresnim stanjem. Zaobljene oblici govore o dobronamjernom karakteru osobe. Dominantne boje kao gusta narančasta ukazuje na osobu s umjetničkim crtama, ali uvredljiva i ponekad mrzovoljna, dok tamno plava govori da se osoba želi držati na distanci. Centralna tamno smeđa boja signalizira na nerješive životne probleme.



Slika 2. Drugi dijagnostički crtež učenice N. D.
Figure 2. Second diagnostic drawing of student N. D.

Slika 2. je u odnosu na prvu većeg formata, gotovo da zauzima cijeli list papira što govori da osoba proširuje svoje vidike. Crtež je pravokutnog oblika što znači da je osoba otvorena, ali često teškog karaktera. Smješten u lijevo, osoba je potisnula osjećaje zbog događaja i okolnosti iz prošlosti. Linije su blaže, ali s dosta „iglica“ koje ukazuju na nedovršene zadatke odnosno odsustvo stabilnog rezultata rada. Plava i tamno plava su hladne boje, ravnodušne životne sile kojoj su protuteža sve nijanse zelene koje znače otpornost i imaju veliku snagu samoobnavljanja odnosno iscjeliteljske sposobnosti. Istaknuta polja obojana crnom i tamno smeđom bojom upozoravaju na prazninu, ograničenost i teška iskušenja koja mogu dovesti do depresije.

Slika 3. Umjetnički crtež
Figure 3. Artistic drawing "To see the invisible"

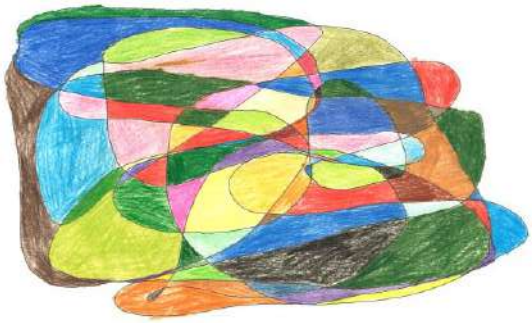
Slika 3. je rezultat nakon crtanja 3 dijagnostička crteža. Učenica je na izvannastavnu aktivnost došla pomalo mrzovoljna, nezainteresirana za rada. Upoznala se s novom metodom crtanja „Vidjeti nevidljivo", što znači da se nakon jednominutnog crtanja u crtežu traže razni oblici ili likovi, a bojaju se po principu boja koje nam se najviše sviđaju. Boje se svjesno biraju. Dominantne su boje gotovo isti izbor kao u predhodna dva crteža. Na crtežu su nađena tri lika, a učenica ih je imenovala kao sebe u sredini te mamu i tatu. Svoju je odjeću obojila u rozo što u njenom slučaju znači nedostatak pažnje i ljubavi.

Prikaz 2.

Učenik H. H., rođen 2008. godine, živi s majkom i starijim bratom. Prije utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, prije upisa u osnovnu školu, od majke se saznaje da je dječak rođen iz rizične trudnoće. Zbog dijabetesa majke postojala je sumnja na Downov Syndrom. Razvoj dječaka odstupao je od kronološke dobi i u svemu je bio usporeniji. Rješenjem mu je određeno školovanje po redovnom program, uz prilagodbu sadržaja i individualizaciju postupaka, profesionalnu potporu logopeda te edukacijskog rehabilitatora. Čita i piše vrlo sporo, poteškoće u razumijevanju pročitanog. Djelomično usvaja osnovne matematičke operacije, radi na brojevnoj crti. Sadržaje iz prirode i društva savladava uz veliku pomoć i uz nepotpuno razumijevanje. Iz razgovora s majkom saznaje se da učenik već dulje vrijeme pruža otpor pri polasku u školu, plače i žali se da mu se druga djeca rugaju. Obzirom na sve navedeno,kao i u predhodnom prikazu, škola je pokrenula postupak o promjeni oblika školovanja. Predlaže se nastavak školovanja po posebnom program u Centru za odgoj i obrazovanje, Rijeka. Po dolasku u Centar učenik je također izabrao izvannastavnu aktivnost Metodu fraktalnog crtanja, na inicijativu razrednice.

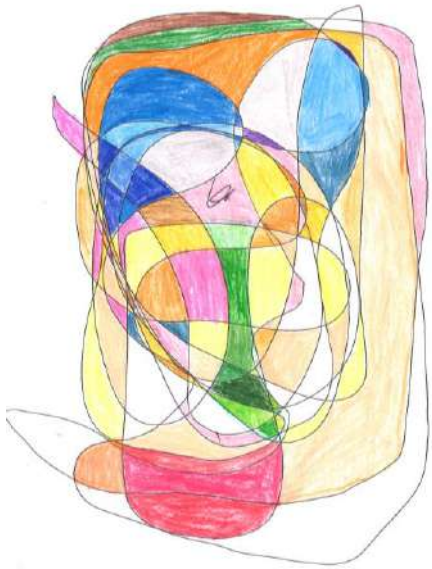
Slika 4. Inicijalni crtež
Figure 4. Initial drawing

Na Slici 4. vidi se izrazito mali crtež koji ne pokriva 1/3 lista papira, što ukazuje s jedne strane komplekse i samopodcjenjivanje, s druge strane sklonost samoljublju. Linije su neravnomjerno nacrtane što govori o emotivnoj i nestabilnoj osobi koja ponekad ne vjeruje u sebe. Dominantna zelena boja, nemarno obojena polja opisuju razdražljivu osobu. Veliko polje narančaste boje težnja je k skladnoj i harmoničnoj obitelji. Tamno plava boja, koja se nadovezuje na narančasto veliko polje signalizira viđenje problema u obitelji.



Slika 5. Dijagnostički crtež
Figure 5. Diagnostic drawing

Na Slici 5. vide se promjene u veličini crteža i načinu bojanja,što je vrlo pozitivno. No, crtež je četvrtastog oblika što znači da je osoba zatvorena u sebe, a energiju koju posjeduje mu je u blokadi. Često su to složeni karakteri, no veličina i konfiguracija polja daje stabilnost i vjeru u sebe. Uočavaju se razne nijanse plavih boja koje su hladne i signaliziraju ravnodušnost životnih sila. No, pored plave boje dominiraju sve nijanse zelenih boja, koje su prirodna snaga i daju otpornost i veliku iscjeliteljsku sposobnost.



Slika 6. Umjetnički crtež „Vidjeti nevidljivo“
Figure 6. Artistic drawing “To see the invisible”

Slika 6. prikazuje učenikov rezultat u trenutku njegove apatije i nezainteresiranosti za rad. MFC idealna je upravo u ovakvim trenucima, gdje se pruža jedna od mogućih tehnika rada, a to je traženje likova u mreži, odnosno, vidjeti nevidljivo. Učenicima pruža veliko zadovoljstvo i razonodu. Intuitivno ili ne, u vrijeme karnevalskih dana proizišao je ovaj crtež kojeg je učenik nazvao „Maska“. Teško je opisati osjećaj radosti učenika koji je postao svjestan ljepote svoga rada.

ZAKLJUČAK

Fraktali su simbol nove faze razvoja znanosti, oni su etapa spajanja znanosti i umjetnosti, to jest spajanje dvaju komplementarnih načela razumijevanja prirode – analitičkog i intuitivnog. Načelo srodnosti ili sličnosti koristi se prije svega kada čovjek crta svoj prvi fraktalni crtež. U određenom trenutku mi nesvjesno u taj naizgled neprivlačan crtež unosimo svoja unutarnja stanja. Slikamo sami sebe, svoj unutarnji svijet zajedno sa svim stečenim iskustvima, brigom, problemima, bolestima, žalostima i radostima. Crtež sadrži potanke informacije o nama samima. On i mi slični smo kao dvije kapi vode. Fraktalna metoda analitičke dijagnostike testirana je na mnogim ljudima i danas se uspješno primjenjuje u privatnoj praksi i obiteljima. Rezultati oduševljavaju. Metoda ne samo što detektira probleme, već i nudi njihov ispravak korekcijom. Praktična primjena fraktalne metode očigledno poboljšava čovjekovo emocionalno, psihičko i fizičko stanje. Ubrzava duhovni rast i razvoj kreativnih sposobnosti. Metoda je privlačna svima, posebno djeci s intelektualnim teškoćama i pridruženim smetnjama, zbog dostupnosti i jednostavnosti. Za testiranje su vam potrebni samo papir, bojice i želja da upoznate sebe i druge. Krenite u svijet boja i stvarajte prekrasne fraktalne crteže!

LITERATURA

1. Polujahtova, T. Z., & Komov, E. A (2014). *Izvornik fraktalne mudrosti*. Zagreb: Puni potencijal.
2. Muck, D., & Kosec, M. (2018). *Put ljubavi-put k sebi*. Zagreb: Puni potencijal.
3. Kosec, M. (2017). *Dječji svijet fraktala, radna skripta*. Zagreb: Puni potencijal.
4. Kosec M., & Grazia S. (2017). *Čarobna mrežaonica paučića Vida*. Zagreb: Puni potencijal.

SLOBODNE TEME

THE ASSOCIATION BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY AND BURNOUT IN SLOVENIAN TEACHERS

POVEZANOST FIZIČKE AKTIVNOSTI I SAGORIJEVANJA NA POSLU KOD SLOVENSKIH NASTAVNIKA

Urška SIMNOVČIČ PIŠEK[1], Miha MARINŠEK[2]
[1]Gimnazija Litija, Litija, Slovenia
[2]University of Maribor, Faculty of education, Maribor, Slovenia

Original scientific paper

ABSTRACT
According to the World Health Organization, burnout is a syndrome resulting from unsuccessfully managed chronic stress at work and is characterized by three dimensions: feelings of energy exhaustion (EE), feelings of negativism about work (DP), and reduced professional efficacy (AP). Physical activity (PA) engagement has been shown to be an effective approach to alleviating symptoms, particularly EE among teachers (Carson et al., 2010). The aim of the present pilot study was therefore to examine whether PA is associated only with EE, or also with DP and AP in Slovenian teachers. Forty secondary school teachers participated in the study by completing the International Physical Activity Questionnaire and Maslach Burnout Inventory for educators. Results show that Slovenian teachers are mostly moderate PA (37.5%), followed by high PA (32.5%), and low PA (30.0%). Women tend to be less active (39.4% moderate PA) than their male counterparts (57.1% high PA). A high percentage of teachers feel burned out; 57.5% of them feel high EE, 27.5% high DP, and 30.0% highly reduced AP. A statistically significant relationship was found between PA and burnout, especially AP. Teachers who are more PA and tend to sit less during the week feel more effective at their work. The results of the present study show that Slovenian teachers perceive a high level of burnout and that health promotion programmes aimed at a higher PA of teachers could be an important factor in reducing stress and burnout among teachers.

Key words: physical health, mental health, professional efficacy

APSTRAKT
Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (WHO) sagorijevanje je sindrom nastao kao posljedica neuspješno upravljanog kroničnog stresa na radnom mjestu, a karakteriziraju ga tri dimenzije: osjećaj energetske iscrpljenosti (EE), osjećaj negativizma prema poslu (DP) i smanjena profesionalna efikasnost (AP). Dokazano je, da je fizička aktivnost (PA) djelotvoran pristup za ublažavanje simptoma sagorijevanaj i to uglavnom EE kod nastavnika (Carson et al., 2010). Cilj ove pilot studije bio je ispitati je li PA povezana samo s EE ili također s DP i AP slovenskih nastavnika. Četrdeset nastavnika srednjih škola sudjelovalo je u istraživanju popunjavanjem Međunarodnog upitnika o fizičkim aktivnostima (IPAQ) i Maslachovim inventarom sagorijevanja za nastavnike (MBI-ES). Slovenski nastavnici uglavnom su umjereno PA (37,5%), slijede visoko PA (32,5%) i nisko PA (30,0%). Žene imaju tendenciju da budu manje aktivne (39,4% umjereno PA) u odnosu na njihove muške (57,1% visoko PA) kolege. Visok procenat nastavnika osjeća se izgorjelo; 57,5% njih osjeća visoku EE, 27,5% osjeća visoku DP, a 30,0% osjeća smanjenu AP. Pronađena je statistički značajna povezanost između PA i sagorijevanja, posebno AP. Nastavnici koji su više PA i manje sjede tokom sedmice primjećuju višu profesionalnu učinkovitost. Rezultati studije pokazuju da slovenski nastavniki

percipiraju visok stupanj sagorijevanja i da bi programi promocije zdravlja, koji ciljaju na višu PA, mogli biti važan faktor u smanjenju stresa i sagorijevanja nastavnika.

Ključne riječi: fizičko zdravlje, mentalno zdravlje, profesionalna efikasnost

INTRODUCTION

Stress is a biological phenomenon (Youngs, 2001), it is a state of disturbed balance in the intellectual, emotional and physical actions caused by the individual's perception of the situation. It is reflected in the physical and emotional reaction; therefore, its consequences are very destructive. Stress is characterized by the fact that reactions to stress are individual, the occurrence of stress depends more on the perception and assessment of the stress situation than on the situation itself, the extent of stress depends on the individual's ability to cope with stress (Slivar, 2009). According to the World Health Organization, burnout is a syndrome resulting from unsuccessfully managed chronic stress at work and is characterized by three dimensions: feelings of energy exhaustion (EE), feelings of negativism about work (DP), and reduced professional efficacy (AP). Prior to onset, it is characterized by prolonged overload without adequate countermeasures. Signs showing the burnout include, among other things: great resistance to going to work every day, feelings of failure, feelings of guilt, despair, indifference, negativism, isolation and withdrawal, daily exhaustion, fatigue, sleep disorders, frequent colds, flu, headaches, indigestion, resistance to change (Fengler, 2007). The physical benefits of exercise are widely recognised and there is extensive epidemiological evidence to support the link between exercise and physical health and overall quality of life (Edenfield & Blumenthal, 2011). Physical activity (PA) is an evidence-based behavioural strategy that reduces stress responses in general (Forcier et al., 2006) and at work (Kouvonen et al., 2005; Tian & Wang, 2005; van Rhenen, Blonk, van der Klink, van Dijk, & Schaufeli, 2005). In Salmon's unifying theory (2001), people who exercise daily may experience a simultaneous decrease in stress reactivity. In this theory, exercise is conceptualized as a stressor, although one with potentially positive benefits. In addition, Salmon (2001) suggests that the controllability of the exercise stressor can provide a significant benefit. This controllability can decrease reactivity to stressful life events, promote faster adaptation to stressors, reduce the likelihood of relapse, and lead to the development of more effective coping responses (Edenfield & Blumenthal, 2011; Salmon, 2001). Apart from reducing sensitivity to negative stimuli (personal abilities and reduce cardiovascular reactivity to stressors), PA may attenuate the effect of job burnout for additional reasons: (1) PA can be seen as a behavioural distraction that distracts people from stressful situations and thus reduces the psychological impact of the situation (Altshuler & Ruble, 1989), (2) PA can be seen as a recovery mechanism that stops the downward spiral by allowing employees to be temporarily relieved of job burnout to replenish the resources needed to resume work (Siltaloppi, Kinnunen, & Feldt, 2009).
Aerobic exercise has been shown to reduce coronary-prone behaviours (e.g., impatience, competitiveness) and can also serve to reduce cardiovascular reactivity to stressors. Participation in exercise may be important in controlling cardiovascular response (e.g., blood pressure) to psychological stressors (Edenfield & Blumenthal, 2011). Researchers have obtained results suggesting that the initial fitness state can

effectively reduce physiological reactivity to mental stress (de Geus et al., 1990). An acute bout of moderate to high intensity aerobic exercise attenuated stress-related blood pressure responses (Hamer et al., 2008). Crews and Landers (1987) reported that aerobically trained individuals who could demonstrate an improvement in aerobic fitness showed reduced reactivity to psychosocial stressors. The authors therefore concluded that the primary benefit of habitual exercise may be that habitual exercisers more frequently engage with daily stressors after their exercise; therefore, they experience and benefit from an attenuated stress response more often. Although aerobic exercise has been established as optimal for cardiovascular health, there is evidence that both aerobic and anaerobic exercise (strength training) can improve mental health (Edenfield & Blumenthal, 2011). Tailoring PA interventions and guidelines to prioritize leisure time over other areas of life could benefit well-being (White et al., 2018). To achieve significant health benefits, adults should spend at least 150 minutes (2 hours and 30 minutes) to 300 minutes (5 hours) per week of moderate-intensity or 75 minutes (1 hour and 15 minutes) to 150 minutes (2 hours and 30 minutes) per week of vigorous-intensity aerobic PA, or an equivalent combination of moderate- and vigorous-intensity aerobic activity (Powell et al., 2018). Previous research revealed that the increase in job burnout was strongest among employees who did not engage in PA and weakest to the point of non-significance among those engaging in high PA.

Given the severity and the results indicating the prevalence of burnout syndrome among teachers, further studies are needed to support the development of practical approaches to reduce or prevent job-related stress and burnout.

METHODS OF WORK

Sample of research

Most of the participants were women (82.5%) that is consistent with national average. Most of the participants was 41–50 years old (52.5%) and worked in the school with 301–600 students that is the most frequent school size on the national level. There was a good balance in the number of participants from eastern vs. western region (Table 1).

Table 1. Socio-demographic characteristics of the sample
Tabela 1. Socio-demografske karakteristike uzorka

Characteristics		**N = 40**	**% sample**
Gender	Female	33	82.5
	Male	7	17.5
Age	<31	1	2.5
	31–40	7	17.5
	41–50	21	52.5
	51–60	10	25.0
	>60	1	2.5
Region	West	21	52.5
	East	19	47.5
School size	<301 students	8	20.0
	301–600 students	28	70.0
	>600 students	4	10.0

Measuring instruments

We used a long version of the IPAQ to measure the overall level of PA and job-related PA over the last seven days in terms of frequency, duration, and intensity of activity. We followed a standardized scoring process (IPAQ, 2005). The IPAQ is a valid and reliable tool for measuring levels of PA among 18- to 65-year-old adults (Craig et al., 2003). The MBI-ES is valid and reliable method designed to assess three components of burnout: feelings of energy exhaustion (EE), feelings of negativism about work also known as depersonalization (DP), and reduced professional efficacy or reduced personal accomplishment (AP). For EE and DP subscales, higher mean scores correspond to higher degrees of experienced burnout; in contrast lower mean scores on AP subscale correspond to higher degrees of experienced burnout (Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli, & Schwab, 1986). The Cronbach alpha showed good to very good internal consistency of the IPAQ (PA α=0.41; sedentary behaviour α=0.78) and MBI-ES (α=0.72).

Method of conducting research

Maslach Burnout Inventory for educators (MBI-ES) and International physical activity questionnaire (IPAQ), which were to be completed with informed consent, with an accompanying newsletter (information on the study, voluntary and anonymous nature of their participation) were sent to forty secondary school teachers via each school's principal. The principals forwarded the questionnaire to their teachers. Only participants who provided informed consent were included in the study.

Data processing methods

Frequencies for PA groups and individual components of burnout were calculated. Independent samples t-test were used to find differences between gender. Shapiro-Wilk's and Levene's tests of were applied to test normality of data and equality of variances. Additionally, Cohen's *d* effect sizes were calculated (Cohen 1992). Values corresponded to the following: 0–0.1= trivial, 0.2–0.4= small, 0.5–0.7= medium, and ≥ 0.8=large. To find associations between PA variables and burnout components Pearson correlations were calculated following interpretation values: 0.1=small, 0.3=medium and 0.5=large. All statistical assumptions were met for these analyses, which were performed using IBM SPSS Statistics version 25.0 (Chicago, IL, USA).

RESULTS

Our analysis showed that Slovenian teachers are mostly moderate PA (37.5%), followed by high PA (32.5%), and low PA (30.0%). Women tend to be less active (39.4% moderate PA) than their male co-workers (57.1% high PA).

Table 2. Frequencies for physical activity (PA), emotional exhaustion (EE), feelings of negativism about work (DP), and feelings of professional efficacy (AP) groups
Tabela 2. Učestalosti za fizičku aktivnost (PA), osjećaj energetske iscrpljenosti (EE), osjećaj negativizma prema poslu (DP) i smanjene profesionalne efikasnosti (AP) grupa

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
PA	Low	12	30.0	30.0
	Moderate	15	37.5	67.5
	High	13	32.5	100.0
EE	Low	4	10.0	10.0
	Moderate	13	32.5	42.5
	High	23	57.5	100.0
DP	Low	9	22.5	22.5
	Moderate	20	50.0	72.5
	High	11	27.5	100.0
AP	Low	17	42.5	42.5
	Moderate	11	27.5	70.0
	High	12	30.0	100.0

Most of the teachers feel high EE (57.5%) and less than half of them moderate EE (32.5%) and low EE (10.0%). In DP, most of the teachers feel moderate DP (50.0%), followed by high DP (27.5%) and low DP (22.5%). In AP, most of the teachers feel low AP (42.5%), followed by high AP (30.0%) and moderate AP (27.5%). According to present data the teachers feel mostly burnt out in the component EE (high 57.5%) followed by DP (moderate 50.0%) and AP (low 42.5%). Although AP data showed most of the teachers feel low AP the percentage of those who feel high AP (30.0%) is higher than that of DP (27.5%).

Table 3. Descriptive statistics and differences between gender in emotional exhaustion (EE), feelings of negativism about work (DP), and feelings of professional efficacy (AP)
Tabela 3. Opisne statistike i razlike između spola u osjećaju energetske iscrpljenosti (EE), osjećaju negativizma prema poslu (DP) i smanjenju profesionalne efikasnosti (AP)

	Group	Mean	SD	SE	t	p	Cohen's *d*
EE	Men	25.143	10.057	3.801	-0.868	0.391	-0.361
	Women	28.727	9.897	1.723			
DP	Men	10.286	2.812	1.063	0.403	0.690	0.168
	Women	9.636	4.045	0.704			
AP	Men	38.429	6.579	2.487	1.150	0.257	0.479
	Women	35.212	6.744	1.174			

No statistically significant differences between gender were found in EE (t=-0.87, p=0.391, d=-0.36), DP (t=0.40, p=0.690, d=0.17), and AP (t=1.15, p=0.026, d=0.48). However, in EE results show that men (M=25.14, SD=10.06) fall into moderate group and women (M=28.73, SD=9.90) in high group of EE. Also, in AP men (M=38.43, SD=6.58) fall into low group and women (M=35.21, SD=6.74) in moderate group of AP. Thus, the statistically non-significant differences point out that men handle job-related stress better than women.

Tabela 4. Povezanost između fizičkih aktivnosti i varijabli sjedilačkog ponašanja i komponenata sagorijevanja
Table 4. Correlations between physical activity and sedentary behaviour variables and burnout components

		STD	STDP	STDO	STDMET	SED7	SED7dt	SED7vi
EE	Pearson's r	-0.182	-0.265	-0.227	-0.165	0.308	0.184	0.361*
	p-value	0.262	0.098	0.160	0.310	0.053	0.257	0.022
DP	Pearson's r	0.109	0.075	0.008	0.168	0.098	0.127	0.057
	p-value	0.502	0.645	0.962	0.299	0.548	0.435	0.725
AP	Pearson's r	0.347*	0.247	0.298	0.324*	-0.226	-0.326*	-0.106
	p-value	0.028	0.125	0.062	0.041	0.161	0.040	0.516

A statistically significant relationship was found between PA, AP and EE. Medium and positive correlation was found between AP and STD (r=0.35) as well as STDMET (r=0.32). Additionally, a medium and negative correlation was found between AP and SED7dt (r=-0.33). These results suggest that teachers who are more PA and tend to sit less during the week feel more effective at their work. In contrast to AP, sitting during the weekend is associated with higher EE. Namely, the results showed positive and medium correlation between EE and SED7vi (r=0.36).

DISCUSSION

Our results showed that PA may help teachers to overcome reduced AP. If the PA is carried out in moderate- to high-intensity than we can expect that AP will not reduce. Furthermore, if teachers sit less during the working days, we can expect that AP will not reduce. It seems that health promotion programmes aiming at raising job-related PA could considerably increase AP in Slovenian teachers. Because women tend to feel more reduced AP in comparison to their male co-workers, health promotion programmes should pay special attention to women teachers. The active role of teachers in health promotion policy and individualization of PA to teachers' desires and requests has proven to be important predictors of the job-related PA level (Simnovčič Pišek & Marinšek, in press). Additionally, offering healthy food and beverage options, access to free fruit and encouraging them to be regularly physically active are activities that can significantly change their PA habits, not only at work, but also at home, in their leisure-time or the way they commute to work. Consequently, their AP can stay levelled. According to our results women tend to be less active in comparison to men, thus it can be assumed that change in their PA could render more benefits in AP.

The time spent sitting during the weekend was associated with emotional exhaustion, one of the core dimensions of burnout syndrome. Health promotion policy at schools should not aim only at job-related PA and sedentary habits but also promote leisure-time PA. Less time spent sitting during the weekend could mean more vigour in teachers work. Emotional exhaustion could be related to an energetic process of wearing out in which high job demands (e.g., disruptive pupil behaviours, work overload, poor physical work environment) exhaust employees' mental and physical resources (e.g., job control, access to information, social climate) and may therefore

lead to burnout (Bakker, Demerouti, de Boer, & Schaufeli, 2003; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001).

The results confirmed PA as a behavioural strategy that is associated with reduced stress responses at work. When designing health promotion plan, schools should try to motivate teachers to play active roles in health promotion policy and try to individualize PA to teachers' desires and requests.

LITERATURE

1. Altshuler, J. L., & Ruble, D. N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child development*, 1337-1349.
2. Bakker, A. B., Demerouti, E., de Boer, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, *62*, 341-356.
3. Carson, R. L., Baumgartner, J. J., Mattews, R. A., & Tsouloupas, C. N. (2010). Emotional Exhaustion, Absenteeism, and Turnover Intentions in Childcare Teachers: Examining the Impact of Physical Activity Behaviors. *Journal of Health Psychology*, *15*(6) 905-914. DOI: 10.1177/1359105309360697
4. Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*(1), 155-159.
5. Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F., & Oja, P. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *35*(8), 1381-1395.
6. Crews, D. J., & Landers, D. M. (1987). A meta-analytic review of aerobic fitness and reactivity to psychosocial stressors. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *19*, S114–S120.
7. de Geus, E. J. C., van Doornen, L. J. P., de Visser, D. C., & Orlebeke, J. F. (1990). Existing and training induced differences in aerobic fitness: Their relationship to psychological response patterns during different types of stress. *Psychophysiology*, *27*, 457-478.
8. Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands – Resources Model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*, 499-512.
9. Edenfield, T. M., & Blumenthal, J. A. (2011). Exercise and stress reduction. In R. J. Contrada, & A. Baum (Eds.), The handbook of stress science: Biology, psychology, and health (pp. 301-319). New York, NY: Springer Publishing Co.
10. Fengler, J. (2007). Naturwissenschaft und menschliches Verstehen – Wie wir mit Komplexität und Ungewissheit umgehen. In N. Schneider & F. Vogelsang (Hrsg.), In welcher Wirklichkeit leben wir? Naturwissenschaftliche, philosophische und theologische Zugänge (S. 142-152). Koblenz: Neukirchener Verlagshaus.
11. Forcier, K., Stroud, L. R., Papandonatos, G. D., Hitsman, B., Reiches, M., Krishnamoorthy, J., & Niaura, R. (2006). Links between physical fitness and cardiovascular reactivity and recovery to psychological stressors: A meta-analysis. *Health Psychology*, *25*(6), 723-739. DOI: 10.1037/0278-6133.25.6.723
12. Hamer, M., Stamatakis, E., & Steptoe, A. (2008). Dose response relationship between physical activity and mental health: The Scottish Health Survey. *British Journal of Sports Medicine*, *43*, 1111-1114.
13. Kouvonen, A., Kivimaki, M., Elovainio, M., Virtanen, M., Linna, A., & Vahtera, J. (2005). Job strain and leisuretime physical activity in female and male public sector employees. *Preventive Medicine*, *41*, 532-539.

14. Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
15. McIntyre, C. W., Watson, D., & Cunningham, A. C. (1990). The effects of social interaction, exercise, and test stress on positive and negative affect. *Bulletin of the Psychonomic Society*, *28*, 141-143.
16. Powell, K. E., King, A. C., Buchner, D. M., Campbell, W. W., DiPietro, L., Erickson, K. I., ... & Kraus, W. E. (2018). The scientific foundation for the physical activity guidelines for Americans. *Journal of Physical Activity and Health*, *16*(1), 1-11.
17. Salmon, P. (2001). Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: A unifying theory. *Clinical Psychology Review*, *21*, 33-61.
18. Siltaloppi, M., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2009). Recovery experiences as moderators between psychosocial work characteristics and occupational well-being. *Work & Stress*, *23*(4), 330-348.
19. Simnovčič Pišek, U. & Marinšek, M. (in press). Health promotion action plan can improve the level of physical activity in secondary school teachers. *ERPA International Congresses on Education 2020*. Belgrade.
20. Slivar, B. (2009). *Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljih in učiteljih*. Ljubljana: sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture slovenije.
21. Steptoe, A., Kearsley, N., & Walters, N. (1993). Cardiovascular activity during mental stress following vigorous exercise in sportsmen and inactive men. *Psychophysiology*, *30*, 245-252.
22. Tian, J., & Wang, X. (2005). Short communication: An epidemiological survey of job stress and health in four occupational populations in Fuzhou city in China. *Stress and Health*, *21*, 107-112.
23. Van Rhenen, W., Blonk, R. W., van der Klink, J. J., van Dijk, F. J., & Schaufeli, W. B. (2005). The effect of a cognitive and a physical stress-reducing programme on psychological complaints. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *78*, 139-148.
24. White, R. L., Parker, P. D., Lubans, D. R., MacMillan, F., Olson, R., Astell-Burt, T., & Lonsdale, C. (2018). Domain-specific physical activity and affective wellbeing among adolescents: an observational study of the moderating roles of autonomous and controlled motivation. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *15*(1), 87.

NEURORIZIČNOST DJECE MALE POROĐAJNE MASE

NEUROLOGICAL RISK OF CHILDREN WITH LOW BIRTH WEIGHT

Alma MUJIĆ IBRALIĆ[1], Selmira BRKIĆ[2], Emir BEĆIROVIĆ[3], Sehveta MUSTAFIĆ[3]

[1]Dom zdravlja, Živinice, Bosna i Hercegovina
[2]Univerzitet u Tuzli, Medicinski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina
[3]Univerzitetsko-klinički centar u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Djecu koja u svojoj anamnezi imaju jedan ili više faktora rizika poremećaja psihomotornog razvoja nazivamo neurorizičnom djecom. Procijenjena je neurorizičnost djece male porodjajne mase u relaciji sa poremećajem psihomotornog razvoja ispitanog funkcionalnom razvojnom dijagnostikom. U studiju je uključeno 129 djece oba spola koja su u toku 2010. godine rođena sa porođajnom masom manjom od 2500 grama podijeljenih u dvije grupe: ispitivana grupa koju čine 38 djece (29,5%) sa odstupanjima u psihomotornom razvoju i kontrolna grupa koju čine 91 dijete (70,5%) sa urednim psihomotornim razvojem. Podaci o rizikofaktorima trudnoće, porođaja i zdravstvenog stanja djece male porođajne mase su prikupljeni analizom medicinske dokumentacije Odjeljenja za novorođenčad Klinike za ginekologiju i akušerstvo Univerzitetskog kliničkog centra u Tuzli, a psihomotorni razvoj primjenom „Minhenske funkcionalne razvojne dijagnostike“. Rezultati ukazuju da je u ukupnom uzorku djece male porodjajne mase njih 117 ili 90,7% imalo nisku, a 12 ili 9,3% visoku neurorizičnost. Prenatalni rizikofaktori nisu korelirali sa varijablama zdrvastvenog stanja djece u neonatalnom periodu dok su peri, postnatalni i ukupni broj rizikofaktora imali signifikantnu korelaciju. Nisu nađene statistički značajne razlike između dvije grupe u broju prenatalnih, perinatalnih i ukupnih rizika, ali je nađena statistički značajna razlika u broju postnatalnih rizikofaktora sa značajno višim brojem kod djece koja su imala odstupanja u psihomotornom razvoju. Od ukupnog broja djece male porođajne mase (121) kod 30-oro djece ili 24,8%, nađena su odstupanja u psihomotornom razvoju u različitim funkcionalnim područjima. Cerebralna paraliza u ukupnom uzorku nađena je kod 6 ili 4,37 % djece male porođajne mase. Neurorizičnu djecu potrebno je rano prepoznati i razvrstati u visoko ili niskorizičnu grupu i tada postaviti smjernice za dalju obradu, praćenje i habilitaciju.

Ključne riječi: neurorizičnost, mala porođajna masa, psihomotorni razvoj

ABSTRACT

Children who have a history of one or more of the risk factors of psychomotor development disorders are called neurorisic children. Neurological risc of children with small birth weight was evaluated in relation with psychomotor development disorder examined by functional developmental diagnostic scale. The study included 129 children of both sexes that were born during 2010 year with a birth weight of less than 2500 grams divided into two groups: study group consisted of 38 children (29.5%) with disorders in psychomotor development and control group consisted of 91 child (70.5%) with orderly psychomotor development. Data of the risk factors of pregnancy, childbirth and the health status of children of small birth weight were collected by analyzing the medical documentation of the Department of Neonatal clinic for

Gynecology and Obstetricism of the University Clinical Centre in Tuzla, and psychomotor development using "Munich's Functional Developmental diagnostics scale". The results indicate that in the overall sample of children of the small birth weight 117 or 90.7% were in low, and 12 or 9.3% were in high neurorological risk. Prenatal risk factors did not correlate with the variables of the health state of children in the neonatal period, while the peri, postnatal and total number of risk factors had a significant correlation. No statistically significant differences were found between the two groups in the number of prenatal, perinatal and overall risks, but there was a statistically significant difference in postnatal risk factors number with a significantly higher number of children who had disorders in psychomotor development. Out of the total number of children of low birth weight (121) in 30 children or 24.8%, discrepancies in psychomotor development were found in different functional areas. Cerebral palsy in the overall sample was found in 6 or 4.37% of children with low birth weight Neurorisic children should be recognized early and sorted into a high or low-risk group and then set guidelines for further processing, monitoring and habilitation.

Key words: neurological risk, small birth weight, psychomotor development

UVOD

Djecu koja u svojoj anamnezi imaju jedan ili više faktora rizika za poremećaj psihomotornog razvoja nazivamo **neurorizičnom djecom.** Djeca koja se rode sa malom porođajnom masom u svojoj anamnezi već imaju jedan od bioloških faktora rizika za nastanak poremećaja u psihomotornom razvoju**.** Novorođenče male porođajne mase, prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji je novorođenče s porođajnom masom manjom od 2500 grama bez obzira na trajanje trudnoće, pa se pod tim pojmom podrazumijevaju: nedonoščad, novorođenčad sa intrauterinim zastojem u rastu i novorođenčad mala za gestacijsku dob (Mattia, 1998). Neurorizična djeca imaju anamnestičke i/ili kliničke faktore rizika za rano oštećenje mozga. *Anamnestički faktori su:* komplikacije, stanja ili bolesti tokom trudnoće, poroda ili neposredno poslije poroda. *Klinički faktori su:* sindrom iritacije, apatije, distonije, spasticiteta i hipotonije. **Visokoneurorizična** su sva novorođenčad s više od dva anamnestička faktora rizika, djeca sa sindromom spastičnosti i hipotonije i djeca s nalazom UZV mozga: cistična periventrikularna leukomalacija (cPVL), subkortikalna leukomalacija (SCL), infarkt arterije cerebri medije, intraventrikularno krvarenje IV stepena, kao i komplicirano intraventrikularno krvarenje III stepena. **Niskoneurorizična** djeca su ona u kojih postoji manje od dva anamnestička faktora, djeca sa sindromom distonije i djeca s urednim UZV nalazom mozga ili nalazom nekompliciranih krvarenja: subependimalno (SEH), intraventrikularno I, II i III stepena. Djeca male porođajne mase predstavljaju veliki izazov, ali i obaveznu dužnost za zbrinjavanje od strane naših ljekara, budući da su oni prvi i jedini koji trebaju i znaju prepoznati neurorizično dijete i način njihovog zbrinjavanja od samog rođenja pa do treće godine života. Cilj rada je bio ispitivanje neurorizičnosti djece male porođajne mase u relaciji sa poremećajem psihomotornog razvoja, kao i sveukupnim zdravstvenim stanjem djeteta.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U studiju su uključena živorođena djeca oba spola koja su rođena sa porođajnom masom manjom od 2500 grama u periodu od 1.1.2010. do 31.12.2010. godine u Klinici za ginekologiju i akušerstvo Univerzitetsko-kliničkog centra u Tuzli, od čega je 8 (5,8%) izgubljeno u praćenju zbog nemogućnosti da se nađu na osnovu dostupne medicinske dokumentacije, te je u konačnu analizu uključeno 129 djece. Formirane su dvije grupe s obzirom na psihomotorni razvoj: ispitivana grupa koju čine ispitanici sa odstupanjima u psihomotornom razvoju, njih 38 (29,5%), od čega je 8 (6,2%) završilo letalno te su isti razmatrani mimo naknadnih funkcionalnih skorova i kontrolnu grupu koju su činili ispitanici sa urednim psihomotornim razvojem, njih 91 (70,5%).

Mjerni instrumenti

Podaci o psihomotornom razvoju djece su prikupljeni upotrebom „Minhenske funkcionalne razvojne dijagnostike“ za 2. i 3. godinu života koja pruža široku osnovu za diferencijalnu analizu ponašanja, s obzirom na to da selektivno prati u prvoj godini osam psihomotornih funkcija, a u 2. i 3. godini registrira: statomotorni, senzomotorni, socijalni i razvoj govora kroz ispitivanje sedam varijabli. Cilj skale je rano otkrivanje djece ometene u razvoju. Podaci o rizikofaktorima su prikupljeni na osnovu medicinske dokumentacije Odjeljenja za novorođenčad Klinike za ginekologiju i akušerstvo Univerzitetskog kliničkog centra u Tuzli na osnovu upitnika koji je kreiran za potrebe ovog istraživanja, a obuhvatio je sljedeće podatke: spol novorođenčeta, broj rizikofaktora trudnoće, način završetka poroda, gestacijsku dob, porođajnu težinu, neurološki nalaz odmah po rođenju, UZ nalaz mozga, boravak u Jedinici intenzivne njege, Apgar scor, ostale bolesti novorođenčeta.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je longitudinalno, jer su isti sudionici ponovljeno ispitivani tokom određenog vremenskog perioda. Studija je i historijsko prospektivna, osmišljena 2010, godine, a realizovana u životnoj dobi djece do tri godine.

Metode obrade podataka

U statističkoj obradi podataka su korištene standardne metode deskriptivne statistike. Kategorijske varijable su analizirane χ^2-testom i Fisher-ovim egzaktnim testom. Neparamaterijska korelacija po Spearman-u je korištena za testiranje prisustva signifikantnih veza među varijablama. Razlika među uzorcima je bila značajna ako je $p<0,05$. Svi statistički testovi su rađeni sa nivoom statističke vjerojatnoće od 95% ($p<0,05$). Za ovo istraživanje prethodno je dobivena saglasnost Etičkog komiteta Univerzitetsko-kliničkog centra Tuzla.

REZULTATI I DISKUSIJA

U periodu od 1.1.2010. godine do 31.12.2010. godine u Klinici za ginekologiju i akušerstvo Univerzitetskog kliničkog centra u Tuzli, rođeno je ukupno 4058 živorođene novorođenčadi. U studiju je uključeno 137 djece, oba spola koja su u

navedenom periodu rođena sa porođajnom masom manjom od 2500 grama, od čega je 8 (5,8%) izgubljeno u praćenju zbog nemogućnosti da se nađu na osnovu dostupne medicinske dokumentacije, te je u konačnu analizu uključeno 129 djece. Ukupno je u kontrolnu grupu uključeno 91 dijete (70,5%), dok je u ispitaničku grupu uključeno 38 djece (29,5%), od čega je 8 (6,2%) završilo letalno, te su isti razmatrani mimo naknadnih funkcionalnih skorova. Učestalost neurorizičnosti i zdravstveno stanje djece male porođajne mase ispitaničke i kontrolne grupe predstavljeno je u Tabeli 1. i Tabeli 2.

Tabela 1. Učestalost neurorizičnosti djece male porođajne mase
Table 1. Frequency of neurological riskof children with low birth weight

			Neurorizičnost		**Total**
			Niska	**Visoka**	
Grupa	ispitanička	N (%)	33 (86,8)	5 (13,2)	38 (100)
	kontrolna	N (%)	84 (92,3)	7 (7,7)	91 (100)
Total		N (%)	117 (90,7)	12 (9,3)	129 (100)

U Tabeli 1. je vidljivo da nisu nađene signifikantne razlike u učestalosti između ispitaničke i kontrolne grupe s obzirom na učestalost neurorizičnosti ($p>0,05$). Stepen neurorizičnosti se nije signifikantno razlikovao između dvije grupe, ali je stepen visoko rizične djece bio neznatno viši kod djece kod kojih je nađeno odstupanje u psihomotornom razvoju i iznosio je 13,2%, a u kontrolnoj grupi 7,7%.

Tabela 2. Zdravstveno stanje i rizikofaktori djece male porođajne mase
Table 2. Health condition and risk factors of children with low birth weight

	Grupa		**Da**	**Ne**	**Ukupno**
Asfiksija	ispitanička	N (%)	12 (31,6)	26 (68,4)	38 (100)
	kontrolna	N (%)	18 (19,8)	73 (80,2)	91 (100)
Infekcije	ispitanička	N (%)	8 (21,1)	30 (78,9)	38 (100)
	kontrolna	N (%)	13 (14,3)	78 (85,7)	91 (100)
RDS	ispitanička	N (%)	23 (60,5)	15 (39,5)	38 (100)
	kontrolna	N (%)	30 (33)	61 (67)	91 (100)
Jed. int. njege	ispitanička	N (%)	28 (73,7)	10 (26,3)	38 (100)
	kontrolna	N (%)	58 (63,7)	33 (36,3)	91 (100)

Tabela 2. Pokazuje da ne postoji značajna razlika u učestalosti asfiksije pri porodu između ispitaničke i kontrolne grupe ($p=0,22$), zatim u učestalosti infekcija ($p>0,05$), kao i u učestalosti boravka u jedinici intenzivne njege ($p>0,05$). Međutim, nađene su signifikantne razlike kada je u pitanju bila učestalost RDS sa značajno većim brojem u ispitaničkoj grupi ($p=0,007$).
Dalje je analizirana učestalost neurološke simptomatologije i ultrazvučni nalaz mozga, rezultati su prikazani u Tabeli 3. i Tabeli 4.

Tabela 3. Učestalost neurološke simptomatologije djece male porođajne mase
Table 3. Frequency of neurological symptomatology of children with low birth weight

			Neurološka simptomatologija				Total
			AT	AR	konvulzije	ne	
Grupa	ispitanička	N (%)	17 (44,7)	4 (10,5)	1 (2,6)	16 (42,1)	38 (100)
	kontrolna	N (%)	30 (33,0)	11 (12,1)	0 (0)	50 (54,9)	91 (100)
Total		N (%)	47 (36,4)	15 (11,6)	1 (0,8)	66 (51,2)	129 (100)

Legenda: AT - abnormalan tonus; AR - abnormalni refleksi

Iz Tabele 3. se može vidjeti da nije nađena signifikantna razlika u učestalosti neurološke simptomatologije između djece koja su pripadala kontrolnoj i onih koji su pripadali ispitaničkoj grupi ($p>0,05$). Učestalost neurološke simptomatologije nije se značajno razlikovala između dvije grupe u uzorku. Abnormalan tonus je imalo 44,7% djece sa odstupanjima u psihomotornom razvoju, a u kontrolnoj grupi njih 33%, abnormalne reflekse je imalo 10,5% djece sa odstupanjima u psihomotornom razvoju, a u kontrolnoj grupi njih 12,1%, dok su konvulzije zabilježene kod 2,8% djece sa odstupanjima u psihomotornom razvoju i 0,8% u kontrolnoj grupi.

Tabela 4. Ultrazvučni nalaz mozga djece male porođajne mase
Table 4. Ultrasound brain scan of children with low birth weight

			UZ mozga							Total
			Uredan	HIC I	HIC II	HIC III	HIC IV	HICP	HIE	
Grupa	ispitanička	N (%)	14 (36,8)	3 (7,9)	11 (28,9)	2 (5,3)	1 (2,6)	0 (0,0)	7 (18,4)	38 (100)
	kontrolna	N (%)	50 (54,9)	13 (14,3)	10 (11,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,1)	17 (18,7)	91 (100)
Total		N (%)	64 (49,6)	16 (12,4)	21 (16,3)	2 (1,6)	1 (0,8)	1 (0,8)	24 (18,6)	129 (100)

Nađena je signifikantna razlika između ispitaničke i kontrolne grupe kada je u pitanju bila učestalost patološkog nalaza UZ mozga ($p=0,016$). U grupi djece sa odstupanjima u psihomotornom razvoju uredan UZ nalaz mozga je imalo 36,8% djece, a u kontrolnoj grupi 54,9%. Djeca sa odstupanjima u psihomotornom razvoju imali su UZ nalaz mozga koji je najčešće je pokazivao intraventrikularno krvarenje drugog i trećeg stepena sa učestalošću od 28,9% i 5,3%, dok nije bilo značajne razlike kada se radilo o hipoksično ishemičnom oštećenju (Tabela 4.).

Također, urađena je i analiza načina završetka porođaja unutar grupa, a rezultati su predstavljeni u Tabeli 5.

Tabela 5. Način završetka porođaja
Table 5. The ending of childbirth

			Način završetka porođaja		Total
			Operativno	Prirodno	
Grupa	ispitanička	N (%)	16 (42,1)	22 (57,9)	38 (100)
	kontrolna	N (%)	58 (63,7)	33 (36,3)	91 (100)
Total		N (%)	74 (57,4)	55 (42,6)	129 (100)

U Tabeli 5. se može vidjeti da je značajna razlika nađena kada je u pitanju bio način završetka porođaja, sa značajno većom učestalosti prirodnog završetka poroda u ispitaničkoj grupi u odnosu na kontrolnu grupu gdje je nađena veća učestalost završetka poroda operativno (p=0,04). Kod djece koja su imala odstupanja u psihomotornom razvoju prirodnim putem je dovršeno 57,9% porođaja, dok je u kontrolnoj grupi taj procenat znatno niži i iznosi 36,3%. U kontrolnoj grupu operativno je dovršeno 63,7% porođaja, a 42,1% u grupi djece sa odstupanjima u psihomotornom razvoju.

Koreliran je potom ukupan broj riziko faktora, kao i prisustvo pre, peri i postnatalnih rizikofaktora sa prisustvom asfiksije, infekcija i RDS-a, te neurološke simptomatologije, kao odrazom morbiditeta novorođenčadi. Korelacijska matrica je data u Tabeli 6.

Tabela 6. Korelacija broja rizikofaktora sa prisustvom asfiksije, infekcije, RDS-a i neurološke simptomatologije
Table 6. Correlation of risk factor number with presence of asphyxia, infection, RDS and neurological symptomatology

		Asfiksija	**Infekcije**	**RDS**	**Neurološka simptomatologija**
Broj prenatalnih riziko faktora	koeficijent	0,189	0,057	0,005	0,012
	p	0,038	0,533	0,958	0,892
Broj perinatalnih riziko faktora	koeficijent	0,612	0,102	0,251	0,447
	p	0,000	0,267	0,005	0,000
Broj postnatalnih riziko faktora	koeficijent	0,249	0,576	0,823	0,202
	p	0,006	0,000	0,000	0,027
Ukupno riziko faktora	koeficijent	0,455	0,322	0,469	0,272
	p	0,000	0,000	0,000	0,003

Prenatalni riziko faktori su korelirali sa prisustvom asfiksije (p=0,038), dok nije nađena povezanost sa ostalim faktorima morbiditeta. Perinatalni riziko faktori su imali korelaciju sa prisustvom asfiksije (p=0,000), RDS-a, (p=0,005) kao i prisustvom neurološke simptomatologije (p=0,000). Postnatalni riziko faktori su signifikantno korelirali sa sve četiri varijable kojima je označen novorođenački morbiditet (p<0,05). Naposlijetku, ukupan broj riziko faktora je takođe snažno korelirao sa svim faktorima morbiditeta (p<0,05). Djeca ispitaničke i kontrolne grupe, nisu se razlikovala u broju prenatalnih, perinatalnih i ukupnom broju riziko faktora (p>0,05), međutim, postojala je signifikantna razlika u broju postnatalnih riziko faktora sa značajno višim brojem istih u ispitaničkoj grupi (p=0,001). Od ukupnog broja djece male porođajne mase (121) kod 30-oro djece ili 24,8%, ispitivanjem psihomotornog razvoja upotrebom Minhenske funkcionalne razvojne dijagnostike za drugu i treću godinu nađena su odstupanja u psihomotornom razvoju u različitim funkcionalnim područjima. Porođajna masa je statistička značajno manja kod djece koja su imala odstupanja u psihomotornom razvoju i njena prosječna vrijednost iznosila je 1839 grama, dok je kod djece koja su se uredno razvila bila viša i njena prosječna vrijednost je iznosila 2017 grama. Odstupanja u psihomotornom razvoju su se umanjivala do treće godine, ali je i dalje bilo jasno uočljivo zaostajanje u govoru. Od ukupnog broja djece kod koje

su nađena odstupanja u psihomotornom razvoju 18 ili 60% djece je imalo ili još uvijek ime tretman od strane logopeda, fizijatra, neuropedijatra ili psihologa, dok 12 ili 40% ovakve neurorizične djece nije imalo nikakav tretman. Cerebralna paraliza u ukupnom uzorku nađena je kod 6 ili 4,37% djece male porođajne mase.

Oštećenje mozga može nastati tokom cijele trudnoće. Ono može biti genetski uslovljeno, ali može biti i posljedica razvojnih i stečenih poremećaja. Tip oštećenja ovisi o periodu u kojem djeluje određeni faktor rizika. Mnogi teški neurološki poremećaji, kao i minimalne cerebralne disfunkcije nastaju uglavnom u intrauterinom, a znatno manje u perinatalnom ili postnatalnom periodu. Što je dijete mlađe, to je smetnju u razvoju teže otkriti. Svu djecu nemoguće je često i detaljno ispitati, pregledati i procijeniti, ali je potrebno svu djecu u određenom roku pregledati metodom skrininga, a visokorizičnu djecu registrovati već pri rođenju i nakon toga dopunski nadzirati. Pri tome je važno, da rizično dijete još ne znači da ima neurološko oštećenje. U periodu od 1. januara 2010. godine do 31. decembra 2010. godine u Klinici za ginekologiju i akušerstvo Univerzitetskog kliničkog centra u Tuzli, od ukupnog broja živorođene novorođenčadi, učestalost rađanja djece sa neurorizicima iznosila je 9,33%, a od tog procenta porođajnu masu manju od 2500 grama imalo je 36,19% novorođenčadi (Mujić Ibralić, 2012), što ukazuje na veliku učestalost rađanja djece male porođajne mase kao najugroženije za nastanak poremećaja u psihomotornom razvoju. Iako je preživljavanje novorođenčadi porođajne mase manje od 1500 grama povećano, učestalost njihova rađanja se nije mijenjala. Na učestalost rađanja ove kategorije novorođenčadi utiču životna dob majke, socioekonomski status, nizak nivo edukacije, nepovoljne navike, bolesti majke i genitalne infekcije. Osim same porođajne mase, na preživljavanje ove kategorije novorođenčadi značajno utiče njihova dob trudnoće. Razni faktori povoljno utiču na njihovo preživljavanje: jednoplodna trudnoća, odsutnost znatnog intrauterinog zastoja rasta, ženski spol, viši Apgar zbir, porod carskim rezom (Skokić, 2005). S druge strane, niža porođajna masa, kraća dob trudnoće i manja učestalost antenatalne primjene steroida, te „sindrom bijega zraka", povezani su s većim rizikom smrtnog ishoda. Na njihovo preživljavanje, pa i na obolijevanje, također utiče i mjesto poroda, pri čemu je preživljavanje veće i obolijevanje manje ukoliko su rođeni u porodilištima trećeg nivoa nego negdje drugo. Neke promjene u pristupu toj novorođenčadi zadnjih godina značajno doprinose višem preživljavanju s nižim obolijevanjem i nižom učestalošću invaliditeta: viša stopa poroda takve novorođenčadi u porodilištima trećeg nivoa, prenatalna primjena kortikosteroida, šira upotreba kvalitetnih respiratora i inkubatora, primjena surfaktanta i rano farmakološko zatvaranje arterijskog duktusa. Napredak u pedijatrijskoj medicini je omogućio smanjenje perinatalne smrtnosti, posebno među novorođenčadi rođenim prijevremeno (<32 sedmice gestacijske dobi) ili male porođajne mase (< 1.500 grama). Međutim, ova populacija je izložena većem riziku od nastanka neuroloških posljedica. To je razlog zašto je stvaranje specifičnih programa praćenja obavezno za djecu sa rizikom, te da im ponudi pomoć u mogućnosti da se smanji uticaj prematuriteta na njihov budući neurološki razvoj (Aeby et al., 2015). Neonatalne sepse treba uzeti u obzir kao važan faktor među više događaja koje su povezane za loše neurorazvojne ishode kod prijevremeno rođenog novorođenčeta (Robaina & Riesgo, 2016). Panteliadis i sur. (2015) navode da je cerebralna paraliza (CP) jedan od najčešćih urođenih ili stečenih neuroloških oštećenja kod djece sa učestalošću od oko 2 do 2.5 po

1.000 živorođenih. Stanje se prepoznaje u ranom djetinjstvu i dalje traje tokom života. CP je termin (zajednički termin) koji se primjenjuje za djecu koja uglavnom pate od motorne disfunkcije i srodnih poremećaja. CP opisuje grupu stalnih poremećaja razvoja i položaja, uzrokujući ograničenje aktivnosti koje se pripisuju neprogresivnom oštećenju koje se dogodilo u razvoju fetusa ili mozgu novorođenčeta. Ali, isti autori ističu značajnu ulogu ranog rada s takvom djecom, gdje odluku o terapijskom radu s takvom djecom treba donijeti uzimajući u obzir više faktora, a to su: neuronska plastičnost i kritični period razvoja, stepen oštećenja mozga i znakova za predviđanje prognoze, porodični ambijent i koncepte i ciljeve intervencije. Zabilježena je značajna razlika u učestalosti RDS-a u ispitivanoj u odnosu na kontrolnu grupu. Velika učestalost RDS-a je zabilježena u grupi djece koja su imala odstupanja u psihomotornom razvoju u odnosu na kontrolnu grupu. Ultrazvuk mozga novorođenčeta u svakodnevnoj kliničkoj praksi uz mogućnost ponavljanja pregleda u inkubatoru, značio je veliki napredak u dijagnostici i liječenju ugrožene novorođenčadi unazad 20 godina. Bez ultrazvuka je danas nezamisliv rad neonatologa intenzivista, ali i pedijatara i neuropedijatara. Sve savršeniji ultrazvučni aparati omogućavaju postavljanje „jednostavne“ dijagnoze intrakranijalnih krvarenja I. do IV. stepena i „zahtjevnije“ dijagnoze periventrikularne leukomalacije I. do III. stepena kod nedonošene djece, te njihovo praćenje. U donošene djece ultrazvukom mozga postavlja se dijagnoza hiposkično ishemičnih oštećenja i prati razvoj oštećenja mozga. Iskusan ultrasoničar postavlja dijagnozu malformacija, tumora mozga, stepena atrofičnih promjena i drugih poremećaja. Ultrazvučna pretraga ima veliku prognostičku vrijednost; ako je neonatalni UZ mozga uredan, velika je vjerojatnost za uredan ishod djeteta. Cistična periventrikularna leukomalacija nedonoščeta u pravilu znači ishod cerebralne paralize, jednako tako i subkortikalna leukomalacija u donošenog djeteta. Kod ostalih oštećenja važna je rano ultrazvukom postavljena dijagnoza. Uz ranu i intenzivnu medicinsku gimnastiku dijete će imati bolji ishod, jer su u prvim mjesecima života neuroplastični procesi reorganizacije mozga najprisutniji (Polak-Babić, 2004).

ZAKLJUČAK

Ispitivanjem neurorizičnosti djece male porođajne mase u relaciji sa poremećajem psihomotornog razvoja i njihovim zdravstvenim stanjem došlo se do značajnih rezultata koji bi mogli poslužiti kao dobar pokazatelj stvarnog stanja kada je u pitanju učestalost neurorizičnosti djece i rada sa takvom populacijom**.** Kod neurorizične djece postoji rizik za rano oštećenje mozga. Kakav će neurološki ishod imati takvo dijete ovisi o dejstvu dva glavna faktora: prirodna maturacija i plastičnost centralnog nervnog sistema s jedne strane i primjena ranih terapijskih postupaka s druge strane. Ishod može biti potpuni funkcionalni oporavak ili neurorazvojno odstupanje koje može biti izraženo kao minimalna neurološka disfunkcija ili teški trajni poremećaj u koje ubrajamo cerebralnu paralizu, epilepsiju, intelektualne teškoće, oštećenje sluha, oštećenje vida te poremećaj komunikacije. Habilitacija djece s poremećajima u psihomotornom razvoju u svijetu se brzo razvija. Potrebno je i u nas uvoditi nove metode u ranoj dobi te usavršavati postojeće čijom je primjenom moguće postići bolji oporavak funkcije, pa čak i u teško oštećene djece bolju funkciju i kvalitetu življenja. I porodicama djece s poremećajima psihomotornog razvoja potrebno je više edukacije i

potpore u provođenju liječenja i njezi njihove djece. Neophodno je promoviranje interdisciplinarnog pristupa u razvojnoj rehabilitaciji te primjena terapijskih metoda u ranom djetinjstvu koje se još ne primjenjuju u Bosni i Hercegovini.

LITERATURA

1. Aeby, A., Wermenbol, V., Ciardelli, R., Mûller, MF., Wetzburger, C., & Van Bogaert, P. (2015). Systematic follow-up of infants born preterm. *Revue medicale de Bruxelles, 36*(4),219-22.
2. Mattia, F. R. (1998). Chronic physiologic instability is associated with neurodevelopmental morbidity at one and two years in extremely premature infants. *Pediatrics 102*(3), 35.
3. Mujić Ibralić, A. (2012). *Faktori rizika za nastanak neuroloških poremećaja u novorođenčadi* (Magistarski rad). Tuzla: Univerzitet u Tuzli, Medicinski fakultet.
4. Skokić, F. (2005). Djeca male porođajne mase. U F. Skokić (Ur.), *Priručnik iz neonatologije i perinatologije* (str. 109-124). Tuzla: Printcom.
5. Panteliadis, C., Hagel, C., Dieter, K., & Heinemann, K. (2015). Cerebral Palsy: A Lifelong Challenge Asks for Early Intervention**.** *The Open Neurology Journal, 9,* 45-52.
6. Polak-Babić, J. (2004). Ultrazvuk mozga novorođenčeta. *Paediatria Croatica, 48*(1), 28-35.
7. Robaina Castellanos, G. R., & Riesgo Rodríguez, S. C. (2016). Neonatal sepsis and neurodevelopment in very low birth weight infants in Matanzas, Cuba 2006-2010: a prospective cohort study. *Medwave, 16*(3), 6422.

UTJECAJ HRONOLOŠKE DOBI NA POJAVU PROFESIONALNE OPTEREĆENOSTI KOD EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKIH STRUČNJAKA

THE INFLUENCE OF CHRONOLOGICAL AGE ON THE CONTINUATION OF PROFESSIONAL EFFECT IN EDUCATION AND REHABILITATION EXPERTS

Almedina ŠEČIĆ[1], Milena NIKOLIĆ[2] , Suzana JOKIĆ[1], Dijana TADIĆ[1]

[1]Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju, Tuzla, Bosna i Hercegovina

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

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Stres i profesionalna opterećenost kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka identifikovani su kao značajan problem, stoga je predmet ovog istraživanja usmjeren na analiziranje utjecaja hronološke dobi na pojavu profesionalne opterećenosti kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka. Cilj istraživanja bio je ispitati da li postoje razlike u stepenu ispoljavanja profesionalne opterećenosti kod edukacijsko rehabilitacijskih stručnjaka u odnosu na hronološku dob. Istraživanjem su obuhvaćena 102 edukacijsko-rehabilitacijska stručnjaka podijeljena u četiri hronološke skupine i to: do 30 godina (38,24%), od 31-40 godina (45,10%), od 41-50 godina (11,76%), i preko 50 godina (4,90%). Hronološka dob ispitanika se kretala od 23 do 64 godine, a prosječna starosna dob iznosila je 33,58 godina. Za procjenu su korištena dva mjerna upitnika: Opšti upitnik i Ček lista izgaranja. Rezultati jednofaktorske analize varijance su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike za ukupan rezultat na Ček listi izgaranja kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka u odnosu na hronološku dob, s obzirom da je stupanj značajnosti bio veći od 0,05. Dobiveni rezultat možemo uzeti sa rezervom jer je najveći broj ispitanika bio mlađe hronološke dobi, pa se može pretpostaviti da oni još uvijek nisu „sagorili“ na poslu. U radu će se diskutovati o dobijenim rezultatima, te ukazati i na ograničenja ali i prednosti provedenog istraživanja.

Ključne riječi: stres, Burnout sindrom, edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci, profesionalna opterećenost, hronološka dob

ABSTRACT

Stress and occupational burden at educational and rehabilitation professionals have been identified as a significant problem, therefore the subject of this study is aimed at analyzing the impact of chronological age on the occurrence of occupational burden in educational and rehabilitation professionals. The aim of the study was to examine whether there are differences in the degree of expression of occupational burden in educational rehabilitation professionals with respect to chronological age. The survey included 102 educational and rehabilitation experts whom were divided into four groups: up to 30 years (38.24%), from 31 to 40 years (45.10%), from 41 to 50 years (11.76%), and over 50 years (4.90%). The chronological age of the respondents ranged from 23 to 64 years, and the average age was 33.58 years. Two measurement questionnaires were used for the assessment: a general questionnaire and a check

combustion list. The results of one-factor analysis of variance showed that there were no statistically significant differences for the total result on the check combustion list in educational and rehabilitation professionals with respect to chronological age, since the significance level was greater than 0.05. The result can be taken with a reserve because the majority of the respondents were younger chronologically, so it can be assumed that they still have not "burned" at work. In the paper will discuss the results obtained and point out the limitations and advantages of the research.

Key words: stress, Burnout syndrome, educational and rehabilitation experts, occupational load, chronological age

UVOD

Brojna istraživanja u svijetu i kod nas su pokazala da su osobe koje se profesionalno bave pružanjem pomoći drugim ljudima i koje pripadaju tzv. „pomagačkim profesijama" (zdravstveni radnici, psiholozi, pedagozi, socijalni radnici, nastavnici itd.) pod visokim rizikom za razvijanje različitih psihofizičkih stresnih reakcija i simptoma sindroma izgaranja. Sindrom izgaranja se danas posmatra kao društveni i profesionalni problem, a ne samo kao odraz psihološkog stanja pojedinca.

Pomagačke profesije jedne su od najstarijih profesija kojima je svrha pomoći ljudima u njihovu suočavanju s različitim životnim teškoćama. S razvojem ljudskog društva, ali i njegovih potreba posljedično je došlo do razvoja niza znanstvenih disciplina i zanimanja posvećenih upravo pružanju pomoći drugima. Iako se radi o plemenitom pozivu, sve više istraživanja pokazuje da pored pozitivne strane pružanja pomoći i iskazivanja brige za druge, postoji i ona negativna. Naime, svim pomagačkim profesijama zajednička karakteristika je neposredan kontakt između stručnjaka i osobe kojoj je stručna pomoć potrebna, a ono što ih razlikuje od niza drugih profesija su veoma visoki emocionalni zahtjevi koji se postavljaju pred stručnjaka, što može predstavljati važne izvore profesionalnog stresa (Žganec, 1999; prema Ricijaš, Huić, & Branica, 2007).

Jedna od najznačajnijih manifestacija i posljedica profesionalnog stresa, sa medicinskog i sociološkog aspekta je sindrom izgaranja. Nastaje kao odgovor organizma na dugotrajne hronične interpersonalne stresore na poslu. Tri ključne dimenzije ovog odgovora su: emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija, osećaj neefikasnosti i nedostatka postignuća. Češće se javlja kod zaposlenih koji tokom radnog procesa ostvaruju bliski kontakt sa drugim ljudima, koji su u poziciji da im je potrebna neka vrsta pomoći, u tzv. pomagačkim zanimanjima. Pojedine studije ukazuju da je prevalenca sindroma izgaranja oko 30% kod nastavnika, 31% kod studenata medicine, a između 44% i 68% kod onkologa. Specifičnost nastavničkog rada je u tome što je, pored izvođenja nastave, nastavnik usmjeren i na stalno uspostavljanje odnosa sa drugima, kojima nerijetko treba da pruži pomoć i podršku. Angažujući različite lične karakteristike i resurse, nastavnik preuzima različite uloge sa povećanom odgovornošću, što u dužem vremenskom periodu može dovesti do sindroma izgaranja. Profesija defektologa u nastavi, još je specifičnija zbog posebne veze između defektologa s jedne, i učenika i njihovih porodica sa druge strane, što ove nastavnike čini ranjivijim i podložnijim za razvoj sindroma izgaranja na radu (Jovanović, Karić, Hinić, & Stojanović, 2019).

Pojam profesionalne iscrpljenosti, sagorijevanja-burnout potječe iz američkih društvenih istraživanja, a uvodi ga u SAD 1974, psihoanalitičar Freudenberger. Kasnih sedamdesetih godina ovaj pojam postaje geslo. Maslach (1981), koja se ubraja u najpoznatije istraživače burnout-a definira ga kao sindrom emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i smanjenog osobnog, profesionalnog ispunjenja kod djelatnika koji rade s ljudima. Depersonalizacija označava pri tome bezosjećajne i ravnodušne oblike reagiranja prema osobama koji su primaoci pomoći. Emocionalna iscrpljenost se odnosi na ispražnjenje emocionalnih resursa, tj. osjećaj nemogućnosti pružanja pomoći na psihološkoj razini. Depersonalizacija označava razvoj negativnih stavova prema osobama koji su primaoci pomoći, te bezosjećajnih i ravnodušnih oblika reagiranja koji imaju za posljedicu dehumanizirani pristup. Snižena razina osobnog ispunjenja (postignuća) odnosi se na opadanje osjećaja kompetentnosti i uspješnosti u radu, što može dovesti do gubitka samopoštovanja i depresije. Burnout se može javiti kod svih profesija vezanih za rad s „klijentima".

Analizom rezultata istraživanja na ovom području može se uočiti veliki broj radova koji ispituju burnout učitelja i profesora u redovnim školama (Youngs, 1978; Reed 1979; sve prema Škrinjar & Fulgosi-Masnjak, 1994) te, što je i logično, manji broj radova koji istražuju sindrom burnout-a kod „specijalnih učitelja" (Bensky et al., 1980; Weiskopf 1980; prema Škrinjar & Fulgosi-Masnjak, 1994; Maslach & Jackson 1981, 1984). Ova istraživanja su ukazala, između ostaloga, i na potrebu preciznog određivanja relevantnih pojmova kao što su stres, kriza, strategije svladavanja (coping) i burnout. Strassmeier (1988), Crane i lwanicky (1986) su svojim istraživanjima dali odgovore na mnoga pitanja vezana uz čimbenike burnouta u djelatnika zaposlenih u posebnim institucijama (Škrinjar & Fulgosi-Masnjak, 1994).

Edukacijska rehabilitacija danas se smatra iznimno važnom pomagačkom profesijom čija je djelatnost usmjerena na sve one aktivnosti potrebne za promicanje kvalitete života djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom. S obzirom na karakteristike samog posla, edukacijski rehabilitatori se svakodnevno susreću s brojnim izazovnim i stresnim situacijama te složenim radnim zahtjevima koji posljedično mogu negativno utjecati na njihovo psihofizičko zdravlje.

Profesionalni stres posebna je vrsta stresa čiji se izvori nalaze u radnom okruženju, a nastaje kada zahtjevi posla nisu usklađeni sa sposobnostima i mogućnostima stručnjaka da tim zahtjevima udovolji (Sauter & Murphy, 1998; prema Družić Ljubotina & Friščić, 2014). Predstavlja globalni javnozdravstveni problem u području zaštite zdravlja i sigurnosti na radu s kojim se suočavaju radne organizacije diljem svijeta. Stručnjaci najčešće nisu ni svjesni na koje načine njihov rad utječe na njih same te stoga ne traže potrebnu pomoć na vrijeme. Ako su i svjesni negativnih posljedica takvog rada, često im ne pridaju veliku pažnju u želji da primarno pomognu drugima (Ajduković & Ajduković, 1996). Antoniou, Polychroni i Vlachakis (2006) ističu da su najveći uzroci stresa edukacijskih rehabilitatora u kontekstu sistema odgoja i obrazovanja sljedeći: prevelik broj učenika s teškoćama u razredu, nedostatak interesa od strane učenika, teže intelektualne teškoće koje rezultiraju sporim napretkom i prisutnost problema u ponašanju učenika. Uz ove izvore navode i nedostatak potrebnih materijala za rad, kao i nedostatak financijskih sredstava za njihovu nabavku. Sve to može dovesti stručnjaka do razvoja sindroma sagorijevanja na radu (burnout sindroma)

koji sa sobom nosi značajne posljedice na psihičko i fizičko zdravlje zaposlenika, a u konačnici dovodi u pitanje kvalitetu pružane usluge korisnicima (Mudronja, 2019).
Proces starenja značajno utječe na nošenje sa stresom, pa samim tim i na pojavu sindroma sagorijevanja. Handler (1960, str. 200; prema Shaie & Willis, 2001) definira starenje na sljedeći način: „Starenje je propadanje zrelog organizma kao posljedica promjena, vremenski ovisnih i uglavnom nepovratnih, koje su prirođene svim članovima neke vrste, tako da, s prolaskom vremena, oni mogu postajati sve nesposobniji da se suoče s okolinskim stresom i tako povećavaju vjerovatnost smrti". Temeljno značenje biološke tačke gledišta jeste da ostarjeli organizam je onaj koji ima teškoća u samo-podešavanju i stoga ima problema u prilagođavanju na okolinski stres. Potrebno je spomenuti da samo-podešavanje također ima biološke, psihološke i socijalne dimenzije (Shaie & Willis, 2001). Dakle, može se očekivati da sindrom sagorijevanja na poslu više pogađa osobe starije životne dobi. S obzirom da su stres i profesionalna opterećenost kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka identifikovani kao značajani problemi, stoga je predmet ovog istraživanja usmjeren na analiziranje utjecaja hronološke dobi na pojavu profesionalne opterećenosti kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka. Cilj istraživanja je ispitati da li postoje razlike u stepenu ispoljavanja profesionalne opterećenosti kod edukacijsko rehabilitacijskih stručnjaka u odnosu na hronološku dob.

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. Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci u odnosu na hronološku dob podijeljeni su u četiri skipine i to: do 30 godina (38,24%), od 31-40 godina (45,10%), od 41-50 godina (11,76%) i preko 50 godina (4,90%). Starost ispitanika se kretala izmešu 23 i 64 godine, a prosječna starosna dob iznosila je 33,58 godina.

Mjerni instrument

Za potrebe istraživanja korištena su dva mjerna instrumenta i to: Opšti upitnik i Ček lista izgaranja (Hart, 2009). Opšti upitnik je konstruiran za potrebe ovog istraživanja, a sadržavao je varijable kojima su dobijeni podaci o sociodemografskim karakteristikama ispitanika (dob, spol, stepen obrazovanja, završeni smjer na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, dužina radnog staža) i uslovima rada (rad s osobama s autizmom ili s osobama s intelektualnim teškoćama, stepen teškoće kod djece s kojom rade, dobna skupina s kojom rade, broj osoba s kojima rade, rad pri redovnoj školi ili posebnoj školi, provođenje edukacije o strategijama sprečavanja

profesionalne opterećenosti u ustanovi). Ček lista izgaranja (The Burnout Checklist; Hart, 2009) koristila se je za mjerenje stepena profesionalnog izgaranja. Ček lista izgaranja se sastoji od 20 tvrdnji sa petostepenom skalom odgovora. Način bodovanja je sljedeći: 20-30 (Nema izgaranja.); 31-45 (Normalan skor); 46-60 (Blagi simptomi izgaranja); 61-75 (Početak značajnog izgaranja); 80 ili više (Izraženo izgaranje). Koeficijent pouzdanosti za ovu skalu je zadovoljavajući (α=0,94).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u vremenskom periodu od prvog polugodišta do početka drugog polugodišta školske 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. Bil je omogućeno anketiranja elektronskim putem za koju su direktori ustanova morali dati svoju suglasnost. Ako su se direktori ustanova odlučili na pismeno ispitivanje, podijeljeni su pismeni obrasci mjernih instrumenata zaposlenicima u ustanovama u kojima rade. Ispitanici su na pitanja odgovarali zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora i dopisivanjem odgovora. Proces ispitivanja trajao je od 10 do 20 minuta.

Metode obrade podataka

Nakon provedenog istraživanja, izvršena je statistička analiza podataka koja je urađena u okviru statističkog paketa SPSS 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences for Windows), a uključivala je deskriptivnu statistiku (frekvencije, postotci, aritmetička sredina, standardna devijacija). Za ispitivanje značajnosti razlika koristila se analiza varijance.

REZULTATI I DISKUSIJA

U istraživanju se željelo ispitati da li hronološka dob edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka utiče na ispoljavanje stupnja profesionalne opterećenosti, te se pošlo od pretpostavke da će edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci starije hronološke dobi ispoljavati veći stupanj profesionalne opterećnosti. U Tabeli 1. prikazani su rezultati deskriptivne statistike za rezultate profesionalnog opterećenja kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka u odnosu na hronološku dob.

Tabela 1. Deskriptivna statistika za rezultate profesionalnog opterećenja kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka u odnosu na hronološku dob

Table 1. Descriptive statistics for the results of professional burnout in educational and rehabilitation professionals in relation to chronological age

Varijable	20-30 godina		31-40 godina		41-50 godina		Preko 50 godina	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Var 1	2,47	1,059	2,79	1,267	2,92	1,382	2,75	0,957
Var 2	1,53	0,922	1,77	0,890	2,38	1,557	1,25	0,500
Var 3	1,63	0,883	1,81	0,947	2,46	1,450	1,50	1,000
Var 4	1,82	1,087	1,83	1,090	2,23	1,536	1,00	0,000

Var 5	1,74	0,921	1,94	1,111	2,08	1,188	1,75	0,957
Var 6	1,66	1,047	1,72	1,057	2,23	1,301	1,00	0,000
Var 7	1,68	1,016	1,81	1,056	2,31	0,947	1,25	0,500
Var 8	2,26	1,245	2,09	1,158	2,77	1,423	1,50	1,000
Var 9	1,63	0,883	1,62	0,795	2,00	0,707	1,75	0,957
Var 10	1,95	1,114	2,04	1,122	2,15	1,214	2,50	1,732
Var 11	2,03	1,102	2,06	1,092	2,38	1,502	2,00	2,000
Var 12	1,66	1,072	1,72	1,077	2,23	1,301	1,25	0,500
Var 13	2,16	1,079	2,21	1,122	2,23	1,013	1,50	0,577
Var 14	1,87	1,018	1,74	0,846	2,38	1,261	1,25	0,500
Var 15	1,66	0,994	1,30	0,657	1,92	1,038	2,25	1,893
Var 16	1,39	0,679	1,49	0,718	2,23	1,301	1,00	0,000
Var 17	1,76	0,971	1,43	0,801	2,00	1,225	1,50	0,577
Var 18	1,55	0,724	1,45	0,829	1,62	0,768	1,25	0,500
Var 19	2,16	1,175	2,13	1,055	2,00	0,913	2,00	2,000
Var 20	1,66	0,966	1,68	0,911	2,46	1,391	2,00	2,000
Ukupan rezultat	**36,61**	**13,091**	**36,32**	**11,886**	**44,77**	**18,25**	**34,5**	**8,660**

Legenda: var 1 (Da li ste postali umorni, umorni, ili iscrpljeni na kraju dana?); var 2 (Da li ste izgubili interes na poslu?); var 3 (Da li ste izgubili ambicije u ukupnoj karijeri?; var 4 (Da li vam lako postaje biti dosadno (provodim duge sate ništa značajno ne radim)?); var 5 (Da li ste postali pesimisti, kritičari, ili cinični prema sebi i drugima?); var 6 (Da li zaboravljate imenovanja, rokove, ili aktivnosti, a ne osjećate zabrinutost zbog toga?); var 7 (Da li provodite više vremena sami, povučeni od prijatelja, porodice, kolega i poznanika?); var 8 (Da li pojačane aktivnosti na poslu utiču na opšti nivo Vaše razdražljivost, neprijateljstva, ili agresivnost?); var 9 (Da li Vaš smisao za humor postaju manje očigledan prema sebe ili prema drugima?); var 10 (Da li lakše postajete bolesni (gripa, prehlada, glavobolje)?); var 11 (Da li imate glavobolje više nego obično?); var 12 (Da li patite od gastrointestinalnih problema (bolovi u stomaku, hronične dijareje, ili kolitisa)?); var 13 (Da li se probudite sa osjećajem da ste izuzetno umorni i iscrpljeni i to najviše tokom jutra?); var 14 (Da li pronalazite načine da namjerno izbjegavate ljude koji vam ranije nisu smetali?); var 15 (Da li primjećujete slabljenje seksualnog nagona?); var 16 (Da li imate tendenciju da vas ljudi tretiraju kao bezlične predmete ili potpuno bezosećajno?); var 17 (Da li smatrate da ne postižete ništa vrijedno u svom radu i da ste neefikasni u donošenju bilo kakve promjene?); var 18 (Da li smatrate da ne postižete ništa vrijedno u vašem privatnom životu, ili ste izgubili spontanost u vašim aktivnosti?); var 19 (Da li provodite puno vremena u razmišljanju ili brizi o svom poslu, ljudima, budućnost ili prošlost?); var 20 (Jeste li na kraju poput „ konopca“, pri čemu se čvor razveže ili puca potpuno?).

U Tabeli 1. može se vidjeti da su prvu skupinu činili ispitanici dobi 20 do 30 godina i njihova aritmetička sredina iznosila je (AS=36,61), drugu grupu su činili ispitanici između 31-40 godina i njihova aritmetička sredina je iznosila (AS=36,32). Treću grupu činili su edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci hronološke dobi između 41 do 50 godina sa prosječnim rezultatom na Skraćenoj ček listi za procjenu profesionalne opterećosti AS=(44,77). Četvrtu skupinu su činili edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci hronološke dobi preko 50 godina starosti sa prosječnim rezultatom na Skraćenoj ček listi za procjenu profesionalne opterećosti AS=(34,50). Vrijednosti aritmetičkih sredina sve četiri hronološke skupne edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka ukazuju da svi stručnjaci, bez obzira na hronološku dob, ispoljavaju normalan skor karakterističan za one posvećene poslu.

Najveća standardna devijacija je zabilježena u skupini ispitanika starosne dobi od 41-50 godina i iznosila je (SD=18,249), jer je bilo ispitanika koji su pokazivali veći nivo profesionalne opterećenosti od prosječnog čemu u prilog ide i činjenica da ispitanici te

hronološke dobi imaju duže radno iskustvo i osjećaju veće zasićenje poslom i prisustvo svakodnevnog stresa. S obzirom na to da je u ovoj dobnoj skupini svega 12 ispitanika za očekivati je veću raspršenost rezultata.
U slijedećoj tabeli prikazuju se rezultati pojavljivanja profesionalne opterećenosti u odnosu na varijablu hronološka dob.

Tabela 2. Distribucija rezultata pojavljivanja profesionalnog opterećenja kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka u odnosu na hronološku dob
Table 2. Distribution of the results of the occurrence of professional burnout among educational and rehabilitation professionals in relation to chronological age

Vrijednosti	**20-30 godina**		**31-40 godina**		**41-50 godina**		**Preko 50 godina**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
20-30 (bez izgaranja)	17	43,5	16	34,8	3	25,0	3	60,0
31-45 (normalan skor karakterističan za one posvećene poslu)	15	38,5	21	45,7	4	33,3	1	20,0
46-60 (blago izgaranje)	4	10,3	7	15,2	4	33,3	0	0,0
61-75 (početak značajnog izgaranja)	3	7,7	2	4,3	0	0,0	1	20,0
80 (izraženo izgaranje)	0	0,0	0	0,0	1	8,4	0	0,0
Ukupno	**39**	**100,0**	**46**	**100,0**	**12**	**100,0**	**5**	**100,0**

Rezultati prikazani u Tabeli 2. su pokazali da edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci prve hronološke grupa u najvećem procentu, njih (43,5%), nemaju znakove izgaranja. Također, značajan procenat, njih (38,5%) postiže rezultat koji odgovara normalnom skoru karakterističnom za one posvećene poslu. Blago izgaranje ispoljava (10,3%) edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka hronološke dobi 20 do 30 godina. Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci hronološke dobi 31 do 40 godina u najvećem procentu, njih (45,7%), postiže rezultat koji odgovara normalnom skoru karakterističnom za one posvećene poslu. Bez znakova izgaranja je njih (34,8%), dok blago izgaranje ispoljava (15,2%) edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka ove dobne skupine. Početak značajnog izgaranja ispoljava njih (4,3%). Od ukupno 12 edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka hronološke dobi od 41 do 50 godina starosti njih 4 (33,3%) postiže rezultat koji odgovara normalnom skoru karakterističnom za one posvećene poslu, ali ih isto toliko pokazuje znakove blagog izgaranja. Bez izgaranja je njih 3 (25,0%), a jedno (8,4%) je sa izraženim izgaranjem. Edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka dobne skupine iznad 50 godina starosti bilo je ukupno 5 i u najvećem broju, njih 3 (60,0%) postižu rezultat koji ukazuje na izostanak izgaranja. Jedno (20,0%) postiže rezultat koji odgovara normalnom skoru karakterističnom za one posvećene poslu, a jedno također ispoljava početak značajnog izgaranja.
Iako rezultati pokazuju da edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci, gledano u odnosu hronološku dob, pokazuju uglavnom normalnom skor karakterističan za one posvećene poslu i da veoma mali brojih njih u svim dobnim skupinama pokazuje veći stupanj izgaranja, ne znači da ne treba prvoditi prventivne mjere s ciljem sprečavanja pojave sagorijevanja na poslu. Metode prevencije i intervencije treba provoditi sistemski i u saradnji sa zaposlenima (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2016), a na njih ne treba gledati kao na luksuz već bi one trebale predstavljati dio profesionalne odgovornosti prema svakom zaposleniku i radnoj organizaciji u cjelini s ciljem uspješnog ostvarivanja zajedničkih poslovnih ciljeva (Ajduković & Ajduković, 1996). Ne treba

zanemariti i značaj kojeg razne strategije samopomoći mogu imati u kontekstu prevencije za sagorijevanja na radu, gdje bi svaki zaposlenik trebao odvojiti vrijeme za sebe, za različite aktivnosti i hobije koji ga opuštaju i uveseljavaju (Mudronja, 2019).
Razlike u stupnju profesionalne opterećenosti eduakcijsko -rehabilitacijskih stručnjaka u odnosu na hronološku dob ispitana je analizom varijance, a rezultati su prikazani u Tabeli 3.

Tabela 3. Razlike profesionalnog opterećenja kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka u odnosu na hronološku dob
Table 3. Differences of professional burnout among educational and rehabilitation professionals in relation to chronological age

Izvor varijabliteta	SS	df	F	p
Između grupa	5585,016	24	1,458	0,110
Unutar grupa	12294,004	77		
Ukupno	17879,020	101		

Rezultati jednofaktorske analize varijance prikazani u Tabeli 3. su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike za ukupan rezultat na Ček listi izgaranja kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka u odnosu na hronološku dob s obzirom da je stupanj značajnosti bio veći od 0,05 (F=1,458; p=0,110). Dobiveni rezultat možemo uzeti sa rezervom jer je najveći broj ispitanika bio mlađe hronološke dobi, pa se može pretpostaviti da oni još uvijek nisu „sagorili“ na poslu.
U poređenju sa drugim istraživanjima nailazimo na rezultate da stariji ispitanici preko 41-50 godina pokazuju najveća slaganje sa česticama koje ukazuju na neki od blagih simptoma profesionalne opterećenosti (Delić, 2008). S druge strane neka starija istraživanja pokazuju suprotne podatke da se profesionalna opterećenost javlja prije svega kod početnika (Škrinjar, 1997), također Maslach i Jackson (1981, 1984, 1985) su utvrdili da je učestalost profesionalne opterećenosti nešto viša kod mladih osoba ili kod onih koji su novi u struci. Platsidou (2008), također, u svom istraživanju utvrđuje da mlađi i/ili manje iskusni specijalni učitelji prijavljuju povećanu razinu izgaranja u usporedbi sa starijim specijalnim učiteljima.
U ovom istraživanju nisu nađene statistički značajne razlike, ali rezultate treba uzeti s rezervom jer je u uzorku bilo samo 17 ispitanika iznad 41 godine starosti. Kako bi se detaljnije analizirao uticaj hronološke dobi potrebno je istraživanje stupnja profesionalne opterećnosti provesti na reprezentativnijem uzorku u pogledu različitih hronoloških skupina.

ZAKLJUČAK

Na temelju dobijenih rezultata istraživanja možemo zaključiti da hronološka dob, na ovom uzorku istraživanja, nije uticala na pojavu profesionalne opterećenosti kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka. Dobiveni rezultat treba uzeti sa rezervom jer je najveći broj ispitanika bio mlađe hronološke dobi, pa se može pretpostaviti da oni još uvijek nisu „sagorili“ na poslu, s druge strane bio je samo 17 ispitanika iznad 41 godine starosti. Kako bi se detaljnije analizirao uticaj hronološke dobi potrebno je istraživanje ponoviti na reprezentativnijem uzorku u pogledu različitih hronoloških skupina.

LITERATURA

1. Ajduković, M., & Ajduković, D. (1996). *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
2. Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 682-690.
3. Delić, S. (2008). *Profesionalna opterećenost zaposlenika u ustanovama za osobe sa mentalnom retardacijom.* (Magistarski rad). Tuzla: Edukacijsko-Rehabilitacijski fakultet Tuzla.
4. Družić Ljubotina, O., & Friščić, Lj. (2014). Profesionalni stres kod socijalnih radnika: izvori stresa i sagorijevanje na poslu. *Ljetopis socijalnog rada, 21*(1), 5-32. DOI:10.3935/ljsr.v21i1.10
5. Hart, A. (2009). *The Burnout Checklist*. Arcadia, California. Preuzeto 05. juna 2016. http://enrichmentjournal.ag.org/200603/200603020_ burnout_sb_test.cfm.
6. Hrvatski zavod za javno zdravstvo – služba za medicinu rada (2016). *Psihosocijalni rizici. Mjere prevencije*. Preuzeto 24. februar 2019. sa http://hzzzsr.hr/index.php/ psihosocijalni-rizici/mjere-prevencije/
7. Jovanović, V. R., Karić, J., Hinić, D., & Stojanović, G. (2019). Sindrom izgaranja defektologa zaposlenih u školama za decu sa smetnjama u razvoju. *Engrami, 41*(2), 21-33.
8. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-113.
9. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational setting. *Applited Social Psyhology Annuall, 5*, 133-153.
10. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex family variables in burnout. *Sex Roles, 12*, 837-851.
11. Mudronja, A. (2019). *Sindrom sagorijevanja na radu (burnout sindrom) kod edukacijskih rehabilitatora* (Diplomski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu.
12. Platsidou, M., (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. DOI:10.1080/ 10349120701654613
13. Ricijaš, N., Huič, A., & Branica, V. (2007). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 42*(2), 51-68.
14. Schaie, K. W. & Willis, S. L. (2001). *Psihologija odrasle dobi i starenja.* Jastrebarsko: Naklada Spal.
15. Škrinjar, J. (1997). Odnos zanimanja i strategija suočavanja i svladavanja burnout sindroma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 32*(l), 25-36.
16. Škrinjar, J. & Fulgosi-Masnjak, R. (1994). Mjerne značajke skala procjena za ispitivanje profesionalne opterećenosti (burnout). *Defektologija, 30*(2), 127-136.

MOROOV REFLEKS KOD ZDRAVE NOVOROĐENČADI

MORO REFLEX IN HEALTHY NEWBORNS

Tatjana ADAMOVIĆ[1,2], Slavica MAKSIMOVIĆ[1,2], Saška FATIĆ[1,2]
[1]Istraživačko razvojni Institut "Centar za unapređenje životnih aktivnosti", Beograd, Srbija
[2]Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, Beograd, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Odsustvo Moroovog refleksa tokom perioda novorođenčeta i ranog odojčeta je bitan dijagnostički znak koji može ukazivati na širok spektar oboljenja centralnog nervnog sistema. Cilj ovog rada je bio da se ispita nivo prisutnosti Moroovog refleksa kod zdrave terminske novorođenčadi, kao i da se utvrdi u kojoj meri vestibularno čulo ostvaruje svoju funkciju prilikom njegovog izazivanja. Kliničko ispitivanje Moroovog refleksa (MOR) primenjeno je na uzorku od N=100 zdrave, terminske novorođenčadi iz urednih trudnoća, 3. dan po rođenju. Za način ispitivanja MOR-a odabran je najčešće primenjivan, tzv. head-drop metod koji podrazumeva aktivaciju vestibularisa, otolita, a ne taktilnih i proprioceptivnih receptora. Testiranje MOR u ispitivanom uzorku izvodilo je isključivo obučeno medicinsko osoblje, a ispitivač je vršio instruiranje, opservaciju i beleženje podataka. Kod sve novorođenčadi uzeti su podaci o polu, telesnoj težini (TT), telesnoj dužini (TD) i obimu glave (OG). Dobijeni podaci su dokumentovani uz pomoć digitalne kamere, zatim bodovani, statistički i deskriptivno obrađeni. Rezultati istraživanja su pokazali da je maksimalna prisutnost MOR utvrđena kod ukupno 52% ispitanog uzorka, dok je bez punog opsega pokreta ovaj refleks registrovan kod 46% ispitanika. Odsustvo MOR nije zabeleženo ni kod jednog novorođenčeta. Statistički značajna povezanost između pola beba, TT, TD i OG , s jedne strane, i stepena prisutnosti MOR, s druge strane, nije utvrđena.

Ključne reči: Moroov refleks, vestibularno čulo, novorođenče

ABSTRACT
The absence of the Moro response during the neonatal period and early infancy is of especial clinical significance and may indicate to a wide range of disorders of the central nervous system. The aim of this study was to examine the level of presence of the Moro reflex in healthy term newborns, as well as to determine the extent to which the vestibular sense performs its function during its induction. In a sample of N=100 healthy, term newborns from normal pregnancies, the 3th day upon birth, clinical trial of Moro reflex (MOR) were applied. For examining of Moro reflex, the so-called head-drop method which involves the activation of vestibularis, otoliths, and not tactile and proprioceptive receptors, has been chosen as the most widely used. Testing of MOR in all babies from the examined sample, was carried out by trained medical staff, whereas the examiner performed instructing, observation and data recording. Besides that, data on body mass on birth, body weight (BW), body length (BL) and head circumference (HC) were recorded for all newborns. The obtained results were recorded by means of a digital camera, then scored and statistically and descriptively processed. Obtained results showed that the maximum presence of MOR was identified in 52% of tested sample, while the reflex without full range of motion, was recorded in 46% of patients. The absence of MOR was not recorded in any of the newborn. Statistically significant connection between babies' gender, BW, BL and HC, on the one side, and MOR, on the other side, was not established.

Key words: Moro reflex, vestibular sense, newborns

UVOD

Moroov refleks je jedan od najdoslednijih refleksnih obrazaca bebe od rođenja do 3. meseca života. Ovaj refleks je odgovor ekstenzora izazvan naglim pokretom vratne regije. Kada se ovako stimuliše, ispitivano novorođenče odreaguje ispružanjem i savijanjem ekstremiteta i vidljivim tremorom šaka i stopala (Malina et al., 2004). Proučavanje Moroovog refleksa kod zdrave terminske novorođenčadi bilo je predmet interesovanja brojnih autora (Rönnqvist, 1995; Prechtl, 1977; Katona, 1998; Iiyama et al., 2002). Brojne studije još uvek diskutuju poreklo aferentnih puteva za izazivanje Moroovog refleksa, bilo da je ono primarno vestibularno, proprioceptivno ili eksteroceptivno. Ipak, većina autora zauzima stanovište da je „head drop" metod, kao najčeše primenjivan postupak za izazivanje Moroovog refleksa, rezultat stimulacije vestibularnog sistema. Dobijeni refleksni odgovori, izazvani putem „head drop" metoda, uglavnom su u saglasnosti kod većine istraživača (Illingworth, 1987; Bradley et al., 2004/a*; Nandy et al., 2008). U prilog ovoj tvrdnji svedoči činjenica da originalni metod za izazivanje pomenutog refleksa ne može proizvesti zadovoljavajući odgovor ako je sto na kome beba leži suviše stabilan da bi doveo do promene položaja, što iziskuje drmusanje stola kako bi se izazvao refleksni odgovor. Takođe, u literaturi se navodi da je „head drop" metod najefikasniji iz razloga što se njime proizvodi veliki broj uzlaznih signala do cilja kroz dve putanje i time indukuje visok nivo neuronske ekscitacije koja deluje na refleksni cetar (Rönnquist, 1995).

Moro refleks se pojavljuje u vreme poslednjeg trimestra trudnoće, kao odgovor padanja glave unazad, uzrokujući širenje grudnog koša i istezanje udova. Ovaj refleks je očigledan i kada novorođenče izlazi iz porođajnog kanala a glava mu pada blago prema nazad. Moro otvara pluća dok beba uzima prvi dah. Određeni dečiji refleksi su prisutni samo u periodu najranijeg detinjstva, a neki se zadržavaju tokom celog našeg života. Jedan od ovih trajnih refleksa, koji se razvija iz Moro refleksa, je „refleks iznenađenja'" kod odraslih, u literaturi pominjan kao „startl" refleks. Njegova doživotna manifestacija se ogleda u iznenadnom nehotičnom izmicanju unazad, uvek kada opazimo opasnost (Kodiak, 2006).

Moroov refleks je najizraženiji u periodu od rođenja do oko 2.-3. meseca života, a zatim progresivno slabi do 5.-6. meseca starosti, kada više ne postoji mogućnost da se proceni (Peiper, 1963). Prema Menkes-u i saradnicima (2006), Moroov refleks se najbolje procenjuje iznenadnim spuštanjem bebine glave u odnosu na trup. Ovaj refleks se pojavljuje između 28. i 32. gestacione nedelje i prisutan je kod sve novorođenčadi. Iščezava između 3. i 5. meseca starosti, a njegovo perzistiranje iza 6-tog meseca života ili odsustvo u prvih nekoliko nedelja po rođenju, indikacija je neurološke disfunkcije.

Na osnovu nalaza kod zdrave odojčadi, odsustvo ili slabiji Moro odgovor na uzrastu od 2 do 3 meseca starosti i postojanje odgovora iza navršenih 6 meseci života, može se smatrati van okvira normalnog. Odsustvo refleksnog odgovora tokom neonatalnog perioda i perioda odojčeta je od posebnog kliničkog značaja i može da ukazuje na prisustvo poremećaja, uključujući povredu na rođenju, tešku asfiksiju, intrakranijalnu hemoragiju, infekciju, malformaciju mozga, opštu mišićnu slabost različite etiologije kao i na cerebralnu paralizu spastičnog tipa (Volpe, 2008; Zafeiriou et al., 1999).

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog rada je bio da se ispita nivo prisutnosti Moroovog refleksa kod zdrave terminske novorođenčadi, kao i da se utvrdi u kojoj meri vestibularno čulo ostvaruje svoju funkciju prilikom njegovog izazivanja.

METODE RADA

Kliničko ispitivanje Moroovog refleksa (MOR) primenjeno je na uzorku od N=100 zdrave, terminske novorođenčadi iz urednih trudnoća, 3. dan po rođenju. Istraživanje je sprovedeno je na Institutu za ginekologiju i akušerstvo Kliničkog centra Srbije (IGA KCS), u periodu od juna 2007. godine do aprila 2008. godine. Početku realizacije istraživanja prethodilo je odobrenje Etičkog komiteta KCS (br. 345/5).
Moroov refleks se ispitivao na sledeći način: obučeni ispitivač drži bebu tako da ona leži na njegovim ispruženim rukama. Zatim postavlja bebu u polusedeći položaj, jednom rukom pridržavajući joj glavu , a drugom leđa. Potom naglo spušta glavu bebe za 30-tak stepeni, pazeći da glava bebe ne padne unazad. Beba prvo širi gornje ekstremitete uz plač - abdukcija gornjih ekstremiteta, zatim ih privlači prema telu - addukcija gornjih ekstremiteta (Barnes et al., 1990).
S obzirom da je fokus našeg istraživanja bio da utvrdimo u kojoj meri je zrela funkcija vestibularnog čula i njegovih centralnih puteva kod novorođenčadi, za način ispitivanja MOR-a odabrali smo najčešće primenjivan, tzv. head-drop metod koji podrazumeva aktivaciju vestibularisa, otolita, a ne taktilnih i proprioceptivnih receptora. Testiranje MOR u ispitivanom uzorku izvodilo je isključivo obučeno medicinsko osoblje, a ispitivač je vršio instruiranje, opservaciju i beleženje podataka (Adamović, 2012).
Prilikom ispitivanja MOR kod novorođenčadi, vršene su tri probe odnosno pokušaja. Pri tome je beleženo da li je refleks prisutan, nekompletan ili odsutan. Vreme trajanja pauze između svakog pokušaja iznosilo je 5 sekundi. Rezultati su izraženi na skali raspona od 0 do 2 poena, gde skor od 0 poena govori o odsutnosti ispitivanog refleksa u sva tri pokušaja, dok skor od 2 poena ukazuje na prisutnost refleksa u sva tri merenja. Kod sve novorođenčadi uzeti su podaci o polu, telesnoj težini (TT), telesnoj dužini (TD) i obimu glave (OG). Dobijeni podaci su dokumentovani uz pomoć digitalne kamere, zatim bodovani, statistički i deskriptivno obrađeni.

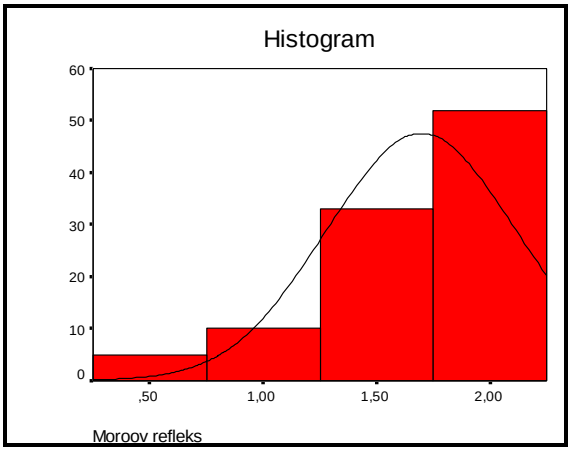
REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Podaci u Tabeli 1 pokazuju da je minimalna prisutnost MOR zabeležena kod dve bebe (odnosno 2%) i ona iznosi 0.33 poena na skali raspona od 0 do 2 poena, dok odsutnost ovog refleksa, tj. skor od 0 poena, nije utvrđen ni kod jednog novorođenčeta.

Tabela 1. Osnovni rezultati o Moroovom refleksu
Table 1. Basic results of the Moro reflex

	MOR
Min.	0,33 (2%)
Max.	2,00 (52%)
Med.	2,00
AS	1,70
SD	0,42
N	100

Nekompletan MOR (skorovi od 0,33 do 1,67 poena) zabeležen je kod 46% ispitanog uzorka, a njegova maksimalna prisutnost od 2 poena, utvrđena je kod ukupno 52% novorođenčadi. Prosečna vrednost prisutnosti MOR iznosi 1,70 poena, uz standardnu devijaciju od 0,42 poena.



Grafikon 1. Distribucija rezultata sa skale za procenu MOR
Graph 1. Distribution of the results from the MOR assessment scale

Vrednost medijane je 2 poena, što govori da je distribucija rezultata pomerena u desno ka višim skorovima (Grafikon 1.).

Tabela 2. Moroov refleks kod beba različitog pola
Table 2. Moro reflex in newborns in terms of different sexes

Pol	**MOR**		
	AS	**SD**	**N**
muški pol	1,64	0,47	53
ženski pol	1,77	0,34	47
	t-test = 1,57 (nije značajno)		

U Tabeli 2. prikazani su rezultati stepena prisutnosti MOR kod novorođenčadi muškog i ženskog pola. Razlika od 0,13 poena između prosečnih vrednosti za dve grupe beba, nije statistički značajna na šta ukazuje vrednost t-testa od 1,57, odnosno MOR je podjednako prisutan kod novorođenčadi različitog pola.

Tabela 3. Korelacije između MOR s jedne strane i TT, TD i OG s druge strane
Table 3. Correlations between MOR on the one hand and BW, BL and HC on the other

	Moroov refleks	značajnost
TT	r = +0,04	nije značajno
TD	r = +0,06	nije značajno
OG	r = –0,01	nije značajno

Primenom postupka za izračunavanje Pirsonovog koeficijenta linearne korelacije, utvrđeno je da nema značajne povezanosti između TT, TD i OG, s jedne strane, i stepena prisutnosti MOR, s druge strane. Koeficijenti korelacije (r=+0,04; r=+0,06 i r=-0,01), koji se mogu videti u Tabeli 3., ne samo da nisu statistički značajni, već su zanemarljivo niski i veoma su blizu nulte vrednosti.

DISKUSIJA

Posmatranjem osnovnih rezultata koji se odnose na analizu stepena prisutnosti Moroovog refleksa kod novorođenčadi, uočavamo da je kod 52% ispitanog uzorka ovaj refleks bio prisutan u potpunosti. Njegova minimalna prisutnost zabeležena je kod 2% beba, dok je kod preostalih 46% MOR bio nekompletan, odnosno bez punog opsega pokreta. Odsutnost ovog refleksa nije utvrđena ni kod jednog novorođenčeta. Istraživanja koja se odnose na praćenje sazrevanja Moroovog refleksa, ističu da je ovaj refleks normalno prisutan kod zdrave novorođenčadi, dok njegovo odsustvo ukazuje na abnormalnost (Zafeiriou, 2004; Bear, 2004). Ovakvi podaci su u saglasnosti sa rezultatima koje smo dobili, budući da izostanak MOR-a nije zabeležen ni u jednom slučaju unutar našeg ispitivanog uzorka. S druge strane, relativno visoku stopu beba čiji je MOR bio nekompletan, možemo povezati sa navodima iz literature da se dete rađa sa razvijenim vestibularnim čulom, ali se maturacija vestibularnih refleksa i puteva nastavlja nakon rođenja i relativno se brzo odvija u prvim mesecima života (Barkovich et al., 1988). U literaturi se takođe ističe da kvalitet odgovora MOR-a zavisi i od načina na koji se ispituje. Uglavnom se pominju tri do četiri postupka za izazivanje ovog refleksa: pad glave ili tzv. head drop metod, pad tela ili tzv. body drop metod, udarac o podlogu ili tzv. hit metod i odizanje i spuštanje glave u leđnoj poziciji ili tzv. lift metod (Barnes et al., 1990; Painter, 1999; White, 2000; Volpe, 2001; Yang, 2004; Ricci-Scott & Kyle, 2009).

S obzirom da je fokus našeg istraživanja bio da utvrdimo u kojoj meri je zrela funkcija vestibularnog čula i njegovih centralnih puteva kod novorođenčadi, za način ispitivanja MOR-a odabrali smo najčešće primenjivan, tzv. head-drop metod koji podrazumeva aktivaciju vestibularisa, otolita, a ne taktilnih i proprioceptivnih receptora. Ostali načini izazivanja MOR-a uključuju i proprioceptivni sistem, pa iako možda daju intenzivniji refleksni odgovor, maskirali bi realnu sliku funkcionisanja vestibularnog čula, što u ovom istraživanju čini centralnu tačku našeg interesovanja. Proprioceptivne senzacije su one koje se odnose na fizičko stanje tela, uključujući osećaj položaja, senzacije mišića i ligamenata, pritisak na stopala. Osećaj ravnoteže se obično smatra „posebnom“ a ne somatskom senzacijom (Guyton, 1996). Iz literature je međutim vidljivo da ne postoji ujednačen stav po pitanju uzročnih mehanizama MOR-a. Tako pojedini autori smatraju da su proprioceptori vrata glavni izvor Moro odgovora (Andre-Thomas & Hanon, 1947). Nasuprot ovom, većina autora zastupa stanovište da je MOR vestibularni refleks i da nastaje stimulacijom otolita labirinta (Peiper, 1963; Touwen, 1976; Čupić i Mikloušić, 1981; Illingworth, 1987; Ronnquist, 1995; Bradley et al., 2004a; Nandi & Luxon, 2008).

Posmatranjem rezultata uporedne analize prisutnosti MOR-a kod novorođenčadi muškog i ženskog pola, uočavamo da razlika između prosečnih vrednosti za dve grupe beba nije statistički značajna, što nam govori da je MOR podjednako prisutan kod

novorođenčadi različitog pola. Prema Touwen-u (1976) ne postoje konzistentne razlike između muškog i ženskog pola u pogledu Moro odgovora, što potvrđuje naše nalaze i u skladu je sa njima.
Korelacionom analizom utvrđeno je da nema značajne povezanosti između TT, TD i OG, s jedne strane, i stepena prisutnosti MOR, s druge strane. Dobijeni koeficijenti korelacije, ne samo da nisu statistički značajni, već su zanemarljivo niski i veoma su blizu nulte vrednosti. Rezultati komparativne studije Michaelis-a i saradnika (1970) ukazuju na različitost Moro odgovora kod zdravih i terminski rođenih beba, u zavisnosti od telesne težine na rođenju.

ZAKLJUČAK

Analizom rezultata istraživanja, došli smo do sledećih zaključaka:

- Odsustvo MOR u našem ispitanom uzorku nije zabeleženo ni kod jedne novorođene bebe.
- Maksimalna prisutnost MOR utvrđena je kod ukupno 52% ispitanog uzorka, dok je bez punog opsega pokreta ovaj refleks registrovan kod 46% ispitanika.
- Minimalna prisutnost MOR zabeležena je kod dve bebe, odnosno 2%.
- MOR je podjednako prisutan kod novorođenčadi različitog pola.
- Statistički značajna povezanost između TT, TD i OG, s jedne strane, i stepena prisutnosti MOR, s druge strane, nije utvrđena.

LITERATURA

1. Adamović T. (2012). Funkcija vestibularnog čula u novorođenčeta. U S. Maksimović, (Ur.), Monografija. Beograd: CUŽA-IEFPG, Draslar Partner.
2. Andre-Thomas, C., & Hanon, F. (1947). Les premiers automatismes. *Revue Neurologique, 79,* 641.
3. Barkovich, A. J., Kjos, B. O., Jackson, D. E., & Normann, D. (1988). Maturation of the neonatal and infant brain: MRI imaging at 1.5T. *Radiology, 166,* 173-180.
4. Barnes, M. R., Crutchfield, C., & Heriza, C. B. (1978). The Neurophysiological basis of Patient Treatment Vol. II *Reflexes in motor development.* Atlanta, GA, Stockesville Publishing Co.
5. Barnes, M. R., Crutchfield, C. A., Heriza, C. B., & Herdman, S. J. (1990). *Reflex and Vestibular Aspects of Motor Control, Motor Development and Motor Learning,* Atlanta, GA, Stockesville Publishing Co., Sec.3: 358-364.
6. Bear, L. M. (2004). Early identification of infants at risk for developmental disabilities. *Pediatric Clinics of North America, 51*(3), 685-701.
7. Bradley, G. W., Daroff, B. R., Fenichel, G. M., & Jankovic, J. (2004). *Neurology in Clinical Practice,* 4th edition. Elsevier.
8. Čupić, V., i Mikloušić, A. M. (1981). *Neurološki pregled deteta.* Zagreb: Tehnička knjiga.
9. Guyton, A. C. (1996). *Medicinska fiziologija*. Beograd: Savremena administracija, Medicinska knjiga.
10. Iiyama, M., Miyajima, T., & Hoshika, A. (2002). Developmental change of Moro reflex studied with a three-dimensional motion analysis system. *No To Hattatsu, 34*(4), 307-312.

11. Illingworth, R. S. (1987). *The Development of the Infant and Young Child-normal and abnormal.* 9th edition. Churchil Livingstone, Edinburgh, London, Melbourne and New York.
12. Katona, F. (1998). How primitive is the Moro reflex?. *European Journal of Paediatric Neurology, 2*(2), 105-106.
13. Kodiak, E. (2006). Infant reflexes and adult development: sensory integration through movement. *Sound intelligence Production, Temple*, NH.
14. Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth maturation and physical activity*, 2nd edition.
15. Menkes, J. H., Sarnat, H. B., Maria, B. (2006). *Child Neurology*. 7th edition.
16. Michaelis, R., Schulte, F. J., & Nolte, R. (1970). Motor behavior of small for gestational age newborn infants. *The Journal of Pediatrics*, *76*, 208.
17. Nandi, R., & Luxon, L. M. (2008). Development and assessment of the vestibular system. *International Journal of Audiology*, *47*(9), 566-577.
18. Painter, M. J. (1999). Neurological evaluation of newborns, infants and older children. In A. L. Albright, I. F. Pollack, & P. D. Adelson (Eds.), Principles and practice of pediatric neurosurgery (pp. 3-19). New York: Thieme.
19. Peiper, A. (1963). *Cerebral Function in Infancy and Childhood*. New York. Consultants Bureau.
20. Prechtl, H. (1977). The neurological examination of the full-term newborn infant. *Clinics in Developmental Medicine*, *63*, 48-49.
21. Ricci-Scott, S., & Kyle, T. (2009). *Maternity and Pediatric Nursing*. Lippincott Williams & Wilkins.
22. Rönnqvist, L. (1995). A critical examination of the Moro response in newborn infants-symmetry, state relation, underlying mechanisms. *Neuropsychologia*, *33*(6), 713-726.
23. Touwen, B. (1976). Neurological Development in Infancy. *Clinics in Developmental Medicine*, *58*, 83-90.
24. Volpe, J. J. (2001). Neurological evaluation. In J. J. Volpe (Ed.), Neurology of the newborn, 4th edition (pp. 103-133). Philadelphia: W.B. Saunders.
25. Volpe, J. J. (2008). Neurological examination: normal and abnormal features. In Neurology of the Newborn, (pp. 121-153). Philadelphia: Saunders.
26. White, L. (2000). *Foundations of nursing – Caring for the Whole Person.* Tompson Learning.
27. Yang, M. (2004). Newborn neurologic examination. *Neurology, 62*, E15- E17.
28. Zafeiriou, D. I., Tsikoulas, I. G., Kremenopoulos, G. M., & Kontopoulos, E. E. (1999). Moro reflex profile in high-risk infants at the first year of life. *Brain and Development*, *21*(3), 216-217.
29. Zafeiriou, D. I. (2004). Primitive reflexes and postural reactions in the neurodevelopmental examination. *Pediatric Neurology*, *31*(1), 1-8.

NAPOMENA

Istraživanje je podržano od strane Ministarstva za prosvetu, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

IZUČAVANJE PEDAGOŠKIH PREDMETA NA FAKULTETIMA ZA OBRAZOVANJE UČITELJA U SRBIJI

STUDYING PEDAGOGICAL SUBJECTS IN FACULTIES FOR TEACHER EDUCATION IN SERBIA

Mila BELJANSKI
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru, Sombor, Republika Srbija

Pregledni rad

APSTRAKT
Obrazovanje na pedagoškim i učiteljskim fakultetima je interdisciplinarno i pedagoški predmeti predstavljaju značajan deo obaveznih i izbornih predmeta u kurikulumu. U radu se razmatra uloga predmeta iz oblasti pedagoških nauka i zahteva na koje obrazovanje mora da odgovori kroz ciljeve obrazovanja i vaspitanja, standarde kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. Teorijski deo rada opisuje osnovne pojmove kao što su kurikulum i kompetencije učitelja. U metodološkom delu rada su analizirani važeći kurikulumi na državnim učiteljskim i pedagoškim fakultetima na teritoriji Republike Srbije, njih sedam, sa ciljem da se odgovori na istraživačko pitanje: u kojoj meri pedagoški predmeti pripremaju buduće učitelje za njihovu profesiju. Opšta pedagogija, didaktika, metodologija pedagoških istraživanja, porodična i školska pedagogija su četiri (ili pet) osnovna obavezna pedagoška predmeta na svim pedagoškim i učiteljskim fakultetima. Razlika je u ponudi brojnih izbornih pedagoških predmeta i manjeg broja ostalih obaveznih predmeta iz oblasti pedagoških nauka. Pedagoški predmeti bi trebalo i jesu okosnica svih kompetencija i standarda budućih učitelja (naročito komunikacija, sposobnost zajedničkog života, kritičko mišljenje, spremnost na promene i kreativnost). Pedagoški predmeti najveći doprinos daju u sticanju standarda kompetencija iz oblasti znanja i planiranja, zatim iz realizacija a u najmanjoj meri iz oblasti evaluacije i usavršavanja. Stoga je veoma važna saradnja između kreatora kurikuluma i donosioca odluka kao i njihovog sprovođenja u praksi, sa važnim pitanjem kakvi su nam učitelji potrebni i imaju li dovoljnog znanja iz oblasti pedagoških nauka za razvoj značajnih kompetencija.

Ključne reči: pedagoški predmeti, obrazovanje učitelja, Srbija

ABSTRACT
Education at pedagogical and teacher education faculties is interdisciplinary and pedagogical subjects represent a significant part of the compulsory and elective subjects in the curriculum. The paper discusses the role of subjects in the field of pedagogical sciences and the requirements that education must respond to in order to achieve the goals of education, the competence standards for the teacher profession and their professional development. The theoretical part of this paper describes basic concepts such as curriculum and teacher competences. The methodological part of the paper analyzes the current curricula of six state teacher education and pedagogical faculties in the Republic of Serbia, in order to give an answer to the research question: to what extent pedagogical subjects prepare the future teachers for their profession. General pedagogy, didactics, methodology of pedagogical research, family and school pedagogy are four (or five) basic compulsory pedagogical subjects in all the

pedagogical and teacher education faculties. The difference is in the offer of numerous elective pedagogical subjects and a smaller number of other compulsory subjects in the field of pedagogical sciences. Pedagogical subjects should be (and are) the backbone of all the future teachers' competences and standards (especially communication, ability to live together, critical thinking, readiness for change and creativity). Pedagogical subjects contribute the most to the acquisition of the competence standards in the field of knowledge and planning, then in the realization and very little to the field of evaluation and improvement. Therefore, the cooperation between the curriculum creators and the decision-makers is very important, as well as their implementation in practice, with the important question - what kind of teachers we need and if they have sufficient knowledge in the field of pedagogical sciences for the significant competence development.

Key words: pedagogical subject, teacher education, Serbia

UVOD

Savremeno društveno okruženje u kojem živimo nametnulo je nove ciljeve, vrednosti i izazove, a samim tim i nove pristupe vaspitanju i obrazovanju. Srbija se u tom smislu, kao i mnoge države, opredelila za pristup vaspitanju i obrazovanju koji je orijentisan na kurikulum, u kojem je učenik u središtu nastavnog procesa. Osnovno obeležje prelaska na ovakav pristup je i pojava kompetencija umesto prenosa znanja i učenička postignuća (ishodi učenja) za razliku od dosadašnjeg pristupa usmerenog na sadržaj (Previšić, 2003). Takav pristup podrazumeva i oblikovanje kurikuluma utemeljenog na kompetencijama kao nove paradigme u obrazovanju. Stručne kompetencije nastavnika i učitelja od velikog su značaja, jer se na radu prosvetnih radnika temelje osnovna znanja, umeća i navike učenika. Rad na studijima, koji je planiran utvrđenim kurikulumom na fakultetima, rezultat je razvoja aktivnosti u oblasti kompetencija (Sučević, Cvjetičanin, & Sakač, 2011). Posao učitelja zahtevan je i odgovoran, stoga je razumljivo da su mu potrebne višebrojne kompetencije. One se stiču početnim obrazovanjem, te kasnije profesionalnim usavršavanjem utemeljenim na načelima celoživotnog obrazovanja, a koje obuhvata formalno i neformalno učenje (Jurčić, 2014). Vodeći se takvim pristupom poučavanju, svrha ovog rada je analiza pedagoških predmeta na fakultetima koji obrazuju učiteljski kadar i podsticaj za promišljanje o kompetencijama značajnih pri oblikovanju novih ili usklađivanju postojećih studijskih programa u obrazovanju učitelja i kompetencijama na nivou programa učiteljskih studija.

KOMPETENCIJE UČITELJA

Kako bi se što uspešnije i kvalitetnije ostvarili postavljeni složeni ciljevi savremenog kurikuluma, koji se prvenstveno odnose na promenu načina izvođenja nastave koja treba biti usmerena prema učeniku i ostvarenje obrazovnih standarda (Strugar, 2012), očekuje se visoka kompetentnost nositelja vaspitno-obrazovnog rada te nužna promena uloge i zadataka učitelja a naročito razvoj kompetencija koje bi osigurale uspešno prilagođavanje okruženju i udovoljili zahtevima društva (Coldron & Smith, 1999; Waters & Lawrence, 1993). Od nastavnika novog doba traži se da bude otvoren za promene u paradigmama obrazovanja, ciljevima, formama, sadržajima i metodama

nastave i učenja i naučnim saznanjima (Vranješević & Trikić, 2013). Pedagošku kompetenciju nastavnika moguće je svrstati u osam dimenzija: lična, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i veštine u rešavanju problema (Jurčić, 2014). Temeljni pokazatelji lične kompetencije nastavnika su empatičnost, uvažavanje učenika, razumevanje, fleksibilnost, susretljivost, smirenost, strpljenje, pravednost, objektivnost, doslednost, profesionalni etos (preuzimanje odgovornosti za uspeh svakog učenika) te sposobnost odabira odgovarajućeg ponašanja zavisno od situacije (Chivers, 1996; Vizek Vidović, 2009). Učiteljska profesija utiče na obrazovanje i vaspitanje mladih i zbog toga je vrlo važno odgovoriti na pitanje koje su ključne kompetencije u obrazovanju učitelja i koja je uloga fakulteta u realizaciji kvalitetnog učiteljskog obrazovanja (Hrvatić & Piršl, 2007). Stoga kompetentnost možemo odrediti i kao kapacitet za uspešno ostvarenje pojedinca u socijalnom životu (Gojkov, 2012). Učitelji sve jasnije uviđaju da njihov profesionalni identitet nije unapred određen samo implementacijom kurikuluma, planova i programa, već deluju u skladu s profesionalnim identitetom stručnjaka vaspitno-obrazovne prakse, koji radi na sebi, stiče potrebna znanja i veštine, a novostečeno znanje integriše sa postojećim i primenjuje ga u neposrednom vaspitno-obrazovnom procesu (Blažević, 2016) te otvara prostor za nova promišljanja i nastavljanje profesionalnog razvoja. Iako postoje brojne klasifikacije kompetencija učitelja, za potrebe ovog rada smo se opredelili za jednostavnu i praktičnu definiciju i klasifikaciju nastavničkih kompetencija koju nalazimo u Katalogu programa stručnog usavršavanja Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (http://www.zuov.gov.rs/poslovi/katalog-su/standardi-kompetencija/?lng= lat).

Nastavničke kompetencije za potrebe ovog rada smo definisali kao kapacitet pojedinca koji se iskazuje u vršenju složenih aktivnosti u obrazovno vaspitnom radu, ili kao skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova nastavnika. Određuju se u odnosu na ciljeve i ishode učenja, obezbeđuju profesionalne standarde o tome kakvo se poučavanje smatra uspešnim. Prema ovoj klasifikaciji kompetencije se dele na:

1. K1: kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave,
2. K2: kompetencije za poučavanje
3. K3: kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika i i učenje,
4. K4: kompetencije za komunikacija i saradnja.

U okviru svake kompetencije su jasno navedeni standardi za pojedine oblasti rada nastavnika: znanja, planiranje, realizacija, vrednovanje i usavršavanje.

METODE RADA

Temelji za profesionalnu kompetenciju učitelja postavljaju se u inicijalnom obrazovanju. Iako učitelji nastavljaju svoje stručno usavršavanje tokom pripravničkog staža, kontinuirane nastavne prakse i celoživotnog usavršavanja, osnova je ipak inicijalno obrazovanje. Stoga smo se u radu usmerili upravo na kurikulume osnovnog (četiri godine) i master nivoa studija (peta godina studija).

Cilj rada je ispitati povezanost obrazovanja učitelja sa aspekta pedagoških predmeta i zahteva na koje to obrazovanje mora da odgovori: standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. U radu želimo da odgovorimo na pitanje u kojoj meri pedagoški predmeti na pedagoškim i učiteljskim fakultetima pripremaju

buduće učitelje za njihovu profesiju. Pod predmetima iz oblasti pedagoških nauka podrazumevamo obavezne i izborne predmete koji svoju osnovu imaju u svim oblastima psiholoških nauka, na osnovnim i master studijama.
Analizirani su važeći kurikulumi na osnovnim i master studijama na učiteljskim i pedagoškim fakultetima u državnom vlasništvu na teritoriji Srbije prema važećim akreditacijama koje su dostupne na veb stranicama fakulteta. Neki interdisciplinarni predmeti, npr. građansko vaspitanje, neki predmeti iz oblasti inkluzivnog obrazovanja, nisu smatrani pedagoškim predmetima, iako verovatno pripadaju u raspodeli predmeta na pojedinim fakultetima i pedagoškoj naučnoj oblasti. Uzorak analize su važeći kurikulumi na sledećim fakultetima:

1. Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet,
2. Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru,
3. Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica,
4. Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet pedagoških nauka, Jagodina,
5. Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet, Užice,
6. Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet, Vranje i
7. Univerzitet u Prištini, Učiteljski fakultet, Leposavić.

REZULTATI I INTERPRETACIJA

U studijskim programima fakulteta na kojima se obrazuju učitelji u Srbiji izučavaju se pedagoški predmeti u različitom broju, sa različitim brojem časova, kao i u kategoriji obaveznih i izbornih predmeta. Pregled predmeta se nalazi u tabelama u nastavku (Tabela 1. do Tabela 7.) gde su prikazani predmeti iz oblasti pedagoških nauka po godinama studija i navedeno je da li su obavezni ili izborni (O: obavezni predmet, I: izborni predmet) i broj časova kojim su nedeljno zastupljeni.

Tabela 1. Pedagoški fakultet, Užice
Table 1. Faculty of Education in Užice

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Opšta pedagogija, O, 2+1(2)	Istorija pedagogije, I, 2+0(2)	Metodologija pedagoških istraživanja, O, 2+1(2)	Akciono istraživanje, I, 2+0	Teorijski problemi didaktike, O, 2+2
	Dokimologija, I, 2+0			Tehnologija vaspitno-obrazovnog rada, O, 2+2
Didaktika, O, 3+2(2)	Andragogija, I 2+0	Školska pedagogija, O, 2+2	Metodika rada u kombinovanom odeljenju, I 2+0	Savremena shvatanja ciljeva vaspitanja i obrazovanja, O, 2+2
		Porodična pedagogija, O, 2+2		Savremena shvatanja obrazovanja u seoskoj sredini, I, 2+2

Tabela 2. Pedagoški fakultet, Vranje
Table 2. Faculty of Education in Vranje

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Opšta pedagogija,	Didaktika, O, 2+2	Metodologija pedagoških	Individualizacija i integracija u	Komparativni pristup metodici

O, 3+2	Školska pedagogija, O, 2+1	istraživanja, O, 2+2	obrazovanju, O, 2+1	osnovnoškolske i predškolske nastave u evropskom prostoru, O, 2+2
	Istorija pedagogije, I, 2+0	Porodična pedagogija, O, 2+1		
	Rad odeljenskog starešine, I, 2+0	Škola u prirodi, I, 2+0	Organizacija rada u produženom i celodnevnom boravku, I, 2+0	
	Rad u kombinovanom odeljenju, I, 2+0	Saradnja roditelja i škole, I, 2+0		
	Andragogija, I, 2+0	Specijalna pedagogija, I, 2+0	Rad sa darovitom decom, I, 2+0	

Tabela 3. Pedagoški fakultet, Sombor
Table 3. Faculty of Education in Sombor

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Opšta pedagogija, O, 2+2	Didaktika, O, 3+2	Didaktičke igre, I, 2+2	Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju, 0, 2+1	nema
Školska i porodična pedagogija, O, 2+2			Metodika rada u produženom i celodnevnom boravku, I, 2+2	
			Metodika rada u kombinovanom odeljenju, I, 2+2	

Tabela 4. Učiteljski fakultet u Beogradu
Table 4. Teacher Education Faculty in Belgrade

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Opšta pedagogija, O, 2+1	Didaktika, O, 2+2	Metodologija pedagoških istraživanja, O, 1,5+1	nema	Akciona istraživanja u obrazovanju, O, 1,5+1,5
Integrativna nastava, I, 1+0		Porodična pedagogija, O, 1+0,5		Savremeni tokovi u didaktici, O, 1+1
Istorija pedagogije, I, 1+0	Dokimologija, I, 1+0	Školska pedagogija, O, 1+0,5		Organizacioni modeli rada osnovne škole, I, 1,5+1,5
		Organizacija rada u produženom boravku i celodnevnoj školi, I, 1+0		Poučavanje i učenje u osnovnoj školi, I, 1,5+1,5

Tabela 5. Fakultet pedagoških nauka u Jagodini
Table 5. Faculty of Education in Jagodina

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Uvod u pedagogiju, O, 2+2	Didaktika, O, 2+2(2)	Školska i porodična pedagogija,	nema	Teorija i praksa kurikuluma, O, 2+2
Pedagogija slobodnog	Metodologija			Obrazovna

vremena, I, 2+1	pedagoških istraživanja, O, 2+1	O, 4+2		efektivnost i razvoj škola, I, 2+2
Sistem obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji, I, 2+1	Rad sa darovitim učenicima, I, 2+1			Liderstvo u obrazovanju i školski menadžment, I, 2+1

Tabela 6. Pedagoški fakultet u Leposaviću
Table 6. Faculty of Education in Leposavić

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Opšta pedagogija, O, 2+4	Didaktika, O, 4+4	Školska pedagogija, O, 2+0	Metodika dopunske i dodatne nastave, I, 3+2	Savremeni didaktičko-metodički tokovi u razrednoj nastave, O, 3+0
	Predškolska pedagogija, I, 2+1	Metodologija pedagoških istraživanja, O, 2+0		
		Uvod u andragogiju, O, 2+2	Metodika rada u kombinovanom odeljenju, I, 3+2	Komparativni pristup metodici razredne nastave u evropskom prostoru, O, 3+0
	Komparativna pedagogija, I, 2+1	Porodična pedagogija, O, 2+1		Razvoj i evaluacija kurikuluma, I, 3+0
		Dokimologija, I, 3+1		

Tabela 7. Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku Subotica
Table 7. Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Uvod u pedagogiju, O, 2+1	Uvod u didaktiku, O, 2+2	Porodična pedagogija, O, 2+1	Uvod u dokimologiju, I, 1+1	Metodologija pedagoških istraživanja sa statistikom, O, 2+2
		Školska pedagogija, O, 2+1	Inovativna obrazovna rešenja u integralnoj nastavi, I, 1+1	
Teorija vaspitanja, O, 2+1	Didaktički sistemi, O, 2+1	Uvod u metodologiju pedagoških istraživanja, I, 1+1		Savremena didaktička stremljenja, O, 2+1
		Organizacija poseta i izleta praktikum, I, 1+1	Edukacija odraslih ugroženih grupa, I, 1+1	

Na osnovu analize može se zaključiti da se **Opšta pedagogija** izučava kao obavezan predmet na svim fakultetima sa različitim brojem časova. Primetno je da se ovaj predmet izučava prvi semestar na svim fakultetima. Analiza planova i programa ukazuje na to da se predmet **Didaktika** izučava na svim fakultetima kao obavezan

predmet, sa različitim brojem časova. Takođe, može se primetiti da se na svim fakuktetima Didaktika izučava na drugoj godini. Predmet koji je isti na svim fakultetima za obrazovanje učitelja je i **Metodologija pedagoških istraživanja** (u Somboru se taj predmet naziva Metodologija istraživanja u obrazovanju i vaspitanju) koji se svuda izučava kao obavezni predmet, osim u Subotici gde je taj predmet izborni. Može se uočiti da je taj predmet u Subotici obavezni na master studijama. Tako da je ovaj važan pedagoški predmet izučavan u velikim razlikama i u broju časova, nazivu i u tome da li je obavezni ili izborni. Oblast pedagoške nauke koja se izučava na svim fakultetima, kao obavezan predmet, ali sa najviše različitosti je **Školska i Porodična pedagogija**. Na nekim fakultetima ovi premeti se izučavaju kao jedan obavezan predmet, jedan semestar sa različitim brojem časova. Na ostalim fakultetima se izučavaju zasebno, najčešće na trećoj godini. Smatramo da bi od velikog značaja za buduće učitelje bilo da ove predmete izučavaju kao posebne zbog obimnog i različitog sadržaja.

Ovih pet predmeta trebali bi da se na svim fakultetima izučavaju kao obavezni sa velikim brojem časova jer su suštinski za pedagošku nauku kao i profesiju učitelja, stvarajući time dobru osnovu za dalji rad i nadogradnju metodika rada svakog učitelja.

Veliki broj izbornih predmeta se nudi na svim fakultetima, u Vranju i Užicu najveći broj izbornih predmeta je u ponudi koji se izučavaju u svim izbornim blokovima. Ukupan broj izbornih predmeta je od 3 do 9. Ono što je analiza pokazala jeste da su relativno ujednačena lista obaveznih ali ne i izbornih predmeta. Prisutna je specifična autonomija prema različitim ponudama i oblastima pedagoške nauke. Pokušalo se analizirati kojoj pedagoškoj oblasti pripada najveći broj izbornih predmeta.

1. Dokimologija i ocenjivanje: Dokimologija, Uvod u dokimologiju,
2. Istorija pedagogije (oblast pedagogije-pedagoška disciplina): Istorija pedagogije, Komparativna pedagogija, Akciono istraživanje, Predškolska pedagogija,Specijalna pedagogija, Pedagogija slobodnog vremena,
3. Andragogija: Uvod u andragogiju, Andragogija, Edukacija odraslih ugroženih grupa
4. Specifične oblasti (organizacija) rada: Metodika rada u kombinovanom odeljenju, Rad u kombinovanom odeljenju, Organizacija (metodika) rada u produženom i celodnevnom boravku, Metodika dopunske i dodatne nastave, Organizacija poseta, izleta – praktikum, Rad odeljenskog starešine, Škola u prirodi, Saradnja roditelja i škole, Rad sa darovitom decom (učenicima),
5. Ostalo: Didaktičke igre, Sistemi obrazovanja, Sistem obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji,

Možemo zaključiti, da jezgro pedagoških znanja u kurikulumu čine predmeti iz oblasti opšte, školske i porodične pedagogije, metodologije pedagoških istraživanja i didaktike. Nalaze se na svim fakultetima i obavezni su za sve studente. Takođe, lista izbornih predmeta je različita ali se u četvrtoj kategoriji Specifične oblasti (organizacija) rada nalazi najveći broj izbornih predmeta koji utiču na stvaranje daljih profesionalnih kompetencija. U daljoj analizi pokušaćemo da utvrdimo da li se ovi, obavezni predmeti, njih pet, pedagoške grupe predmeta omogućavaju budućim učiteljima sticanje standarda kompetencija.

Kada je reč o standardu *kompetencija za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave* (K1) pedagoški predmeti imaju značajnu ulogu u njihovom sticanju, naročito Opšta

pedagogija: ciljevi i ishodi proučavanja u okviru vaspitno-obrazovnog rada, osnovne karakteristike razvoja ličnosti; i Didaktika: nastavni plan, nastavni program i nastavna tehnologija. Didaktičko-metodička znanja (nasatava, faktori nastave, didaktički principi, nastavne metode, aktivnosti učenika u nastavi, pokazatelji kvaliteta rada, horizontalna i vertikalna povezanost sadržaja).

Kompetencije za poučavanje i učenje (K2) su usko povezane sa pet glavnih obaveznih predmeta. U daljem tekstu će se navoditi standardi za znanja, planiranje i realizaciju, vrednovanje i usavršavanje bez jasnog razgraničavanja. Opšta pedagogija: različiti oblici rada za sticanje cilja i zadataka vaspitanja kroz društveno-istorijsku uslovljenost vaspitanja, različita pitanja i ideje, diskusija i komentari; Razvoj ličnosti kroz vaspitna područja i njihova međusobna povezanost; Specifičnost vaspitnog rada sa decom mlađeg školskog uzrasta (i Školska pedagogija); Didaktika: vaspitanje, pojam i njegov značaj u nastavi; nastava, zadaci nastave i struktura nastavnog procesa, razvoj strategije učenja; Školska i porodična pedagogija: primena različitih oblika rada i aktivnosti u skladu sa karakteristikama učenika, podsticanje različitih stilova i strategija učenja (postupci vrednovanja i ocenjivanja), Osposobljenost za analitičko i kritičko mišljenje o značaju i ulozi porodice.

U okviru sadržaja predmeta Porodične pedagogije prisutni su sadržaji: Promene u savremenoj porodici i njihov uticaj na vaspitnu ulogu porodice i škole – oni nedostaju u okviru standarda kompetencija za poučavanje i učenje. Najviše su zastupljeni sadržaji iz predmeta Opšta pedagogija i Didaktika a najmanje iz predmeta Porodična pedagogija i Metodologija pedagoških istraživanja.

Kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika (K3) je kompetencija u kojoj najveću ulogu igraju predmeti iz grupe pedagoških nauka. Opšta pedagogija: razume razvoj učenika, Školska pedagogija i porodična: pedagoške veštine za rukovođenje odeljenjem, uvažava interesovanja, potrebe učenika uvažavajući njihove stavove i mišljenja, saradnja sa drugim učenicima i roditeljima. Didaktika i Metodologija pedagoških istraživanja nema sadržaja koji se direktno odnose na ovu kompetenciju.

U nastavnim planovima (silabusima) nedostaju (ili nije eksplicitno rečeno) a trebalo bi da bude u okviru ove kompetencije - planira interakciju svih učesnika u obrazovno-vaspitnom radu zasnovanu na poštovanju različitosti i uvažavanju potreba. Primetno je da u okviru 3. kompetencije (K3) najviše sadržaja pokriva iz oblasti školske pedagogije a najmanje iz didaktike i metodologije pedagoških istraživanja.

Kompetencije za komunikaciju i saradnju (K4) su zastupljene u velikom broju iz predmeta Školska pedagogija (Školska i porodična pedagogija) i Porodična pedagogija: razumevanje važnosti i značaja saradnje sa roditeljima, oblici i sadržaji saradnje porodice i škole, planiranje saradnje sa roditeljima i drugim partnerima, analiza rada timova (aktivno učešće), Didaktika: obučavanje za timski rad kao raličiti oblici nastavnog rada. U silabusima glavnih obaveznih predmeta nedostaju sadržaji koji se tiču komunikacijskih veština a trebali bi biti zastupljni u okviru ove kompetencije.

U okviru ovog predmeta (Školska pedagogija) studenti mogu steći sve neophodne kompetencije ove oblasti. Na pojedinim fakultetima (Užice, Beograd, Jagodina, Leposavić) u okviru ovog predmeta stavlja se naglasak na partnerstvo porodice i škole te se uče studenti da prepoznaju, razmotre i uvaže inicijative svih partnera u vaspitno-obrazovnom sistemu (učenici, kolege, roditelji, lokalna i šira zajednica od značaja za obrazovno vaspitni rad). Takođe, pošto se na nekim fakultetima ovaj predmet izučava

zajedno sa Porodičnom pedagogijom, zasebnom pedagoškom disciplinom, verovatno nema dovoljnog broja časova da bi se svi elementi partnersva analizirali.
Pedagoški predmeti su zastupljeni u svim kompetencijama, naročito kompetencija za poučavanje i učenje i kompetencije za podršku i saradnju (K2 i K4), prva kompetencija (K1) je manje zastupljena jer se odnosi na nastavnu oblast (pedagogija daje deo koji se tiče metodike nastave) a najmanje je zastupljeno sticanje kompetencija za podršku ličnosti učenika (K3). Sadržaji koje bi trebalo dodati, da bi odgovorili na standarde kompetencija, tiču se poštovanja različitosti i razvijanje interkulturalnosti. Takođe, nedostaju i sadržaji koji jačaju komunikacijske veštine iz četvrte kompetencije (K4).

ZAKLJUČAK

U predmetima i modulima na fakultetima za obrazovanje učitelja moraju biti zastupljena područja teorije obrazovanja, pedagogije, pedagoške psihologije, razvojne psihologije i pravnih pitanja u obrazovanju. Školska praksa mora biti integrisana u program, u kontrolisanim uslovima, uz mentorstva i supervizije. Tome treba dodati znanja iz pojedinih područija kurikuluma. Programe je poželjno obogatiti i novim područjima kao što je obrazovanje za interkulturalnost i primenu informaciono-komunikacijske tehnologije. Pošto se obrazovanje učitelja učvrstilo na master studijama, za potrebe struke, treba pojačati kompetencije iz područja naučnog istraživanja. Time bi se proširila znanja o učenju, poučavanju i povezanim interdisciplinarnim područijima. Mora se povećati broj učitelja s doktoratom, koji bi mogli učestvovati u obrazovanju novih učitelja. (Lončarić i Pejić Papak, 2009). U oblasti pedagoških nauka, mapiranjem sadašnjeg stanja u inicijalnom obrazovanju učitelja u Srbiji, dolazimo do zaključka da su prisutna četiri osnovna predmeta koja postoje na svim fakultetima. Najuputnije bi bilo da to bude pet predmeta Opšta pedagogija (1. godina studija), Didaktika (2. godina), Školska pedagogija (3. godina), Porodična pedagogija (3. godina) i Metodologija pedagoških istraživanja (4. godina). Ovi predmeti već postoje ali sa različitim nazivima, brojem časova i u različitim semsetrima u kojima se realaizuju, pa je u okviru toga prisutna nekompatibilnost. Na fakultetima na kojima se obrazuju budući učitelji najveći problem su izborni predmeti. Bilo bi dobro da se izučavaju oni izborni predmeti iz svake od predloženih oblasti (ukupno pet - Istorije pedagogije, Organizacije rada, Andragogije, Sistema obrazovanja i Dokimologije). Takvo jezgro kurikuluma u okviru pedagoške grupe predmeta omogućilo bi sticanje kompetencija za uspešno i kvalitetno obavljanje složene uloge učitelja u razrednoj nastavi. Pedagoški predmeti učestvuju u izgrađivanju kompetencija za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave (K1), koja i spada u skoro isključivi domen predmeta iz oblasti pedagoških nauka. Prateći standarde za izgrađivanje nastavničkih kompetencija utvrdili smo da su pedagoški predmeti neophodni da bi budući učitelji u svom inicijalnom obrazovanju stekli kompetencije za poučavanje i učenje (K2), za podršku razvoju ličnosti učenika (K3), kao i za komunikaciju i saradnju (K4). Ovi predmeti svoju najvažniju ulogu imaju u kompetencijama K2 i K4. Pedagoški predmeti su zastupljani u svim kompetencijama, a sadržaje koje bi trebalo dodati tiču se poštovanja različitosti i razvijanje interkulturalnosti. Nedostaju i sadržaji koji jačaju komunikacijske veštine iz četvrte kompetencije (K4). Takođe, bilo bi zanimljivo utvrditi različitost prilikom realizacije sadržaja koji se tiču ovih

kompetencija, kao i literaturu koju studenti koriste prilikom pripreme ispita za ove predmete. Stoga je veoma važna sardnja između kreatora kurikuluma i donosioca odluka kao i njihovog sprovođenja u praksi, sa važnim pitanjem kakvi su nam učitelji potrebni i imaju li dovoljnog znanja iz oblasti pedagoških nauka za razvoj značajnih kompetencija.

LITERATURA

1. Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikul i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, 6-7*, 189-210. Preuzeto 04. marta 2020. sa https://hrcak. srce.hr/154590
2. Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, *20*(5), 20-31.
3. Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, *31*(6), 711-726.
4. Gojkov, G. (2012). Pedagoška praksa i razvoj kompetencija budućih učitelja. U M. Valenčić Zuljan, G. Gojkov, A. Rončević, J., & Vogrinc (Ur.), Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji (str. 13-51). Vršac: Vaspitačka škola „Mihailo Pavlov".
5. Hrvatić, N., & Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U V. Previšić (Ur.), Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura. (str. 385-407). Zagreb: Zavod za pedagogiju: Školska knjiga.
6. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-93.
7. Lončarić, D., & Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti, 11*(2), 479-497.
8. Katalog programa stručnog usavršavanja Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Pruzeto 12. juna 2019. sa http://www.zuov.gov.rs/attachments/132_ standardi-nastavnika_cir.pdf
9. Previšić, V. (2003). Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator. U B. Ličina, (Ur.), Zbornik radova „Učitelj-učenik-škola" znanstveno-stručni skup povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji. (str. 13-19). Petrinja: VUŠ Petrinja i HPKZ Zagreb.
10. Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum*. Zagreb: Školske novine.
11. Sučević, V., Cvjetićanin, S., & Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanog na kompetencijama. *Život i škola*, *57*(25), 11-23.
12. Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U V. Vizek Vidović (Ur.), Zbornik radova „Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika" (str.33-40). Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
13. Vranješević, J., & Trikić, Z. (2013). Kompetentan nastavnik/ca u kompetentnom sistemu – Srbija. U V. Vizek Vidović & Z. Velkovski (Ur.), Nastavnička profesija za 21.vek (str. 60-85). Beograd: Centar za obrazovne politike.
14. Waters, D. B., & Lawrence, C. E. (1993). *Competence, courage, and change – An Approach to Family Therapy.* New York: W. W. Norton & Co.

OBRAZOVANJE NA MANJINSKOM MATERNJEM JEZIKU: ULOGE I IZAZOVI

EDUCATION IN MINORITY MOTHER TONGUE: FUNCTIONS AND CHALLENGES

Ruženka ŠIMONJI ČERNAK
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
Obrazovanje na maternjem jeziku je jedno od osnovnih manjinskih prava. U Srbiji a naročito u Vojvodini su realizovana brojna istraživanja koja se tiču obrazovanja na manjinskim jezicima, tako da postoji i empirijska podloga za analizu uloga i izazova obrazovanja nacionalnih manjina. U radu se razmatraju specifičnosti obrazovanja na maternjem jeziku koji je u manjinskoj situaciji, polazeći od obrazovanja u Srbiji. Funkcije i izazovi su analizirani sa aspekta psihologije dvojezičnosti, ali i drugih nauka koje se bave datom tematikom (pedagogija, sociologija). Obrazovanje na manjinskom jeziku ima neke specifične funkcije u odnosu na obrazovanje na većinskom jeziku. Analizirane su neke od njih: razvoj i očuvanje nacionalnog identiteta i manjinskog maternjeg jezika; razvoj dvojezičnosti; obezbeđivanje kontinuiteta i stabilnosti kulturnih obrazaca; uloga obrazovanja u razvoju etnojezičke vitalnosti nacionalne manjine i učenje drugog-većinskog jezika. Osim funkcija, postoje i određeni izazovi prilikom realizacije nastave na manjinskim jezicima. Neki od njih su: udžbenici i aneksi udžbenika; stručni kadrovi na svim nivoima obrazovanja; inicijalno obrazovanje vaspitača, učitelja i nastavnika za vaspitne i obrazovne ustanove na manjinskim jezicima; promena nastavnog jezika; sticanje komunikativnih i kognitivnih kompetencija u većinskom jeziku (nastavni planovi i programi, metode učenja i ishodi); mreža vaspitnih i obrazovnih institucija. Obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina kao jedne od osetljivih grupa jeste odgovornost kako države, tako i samih pripadnika nacionalnih manjina i njihovih predstavnika (npr. Nacionalnih saveta nacionalnih manjina). Zajedničkim radom i proaktivnom politikom koja uključuje i promociju dvojezičnosti može se izgraditi jezički i kulturno heterogeno društvo koje počiva na interkulturalnosti. Obrazovanje na manjinskim jezicima će na taj način zadovoljiti preporučenu šemu 4-A: availability, accessibility, acceptibility and adaptibility.

Ključne reči: obrazovanje, nacionalne manjine, dvojezičnost

ABSTRACT
Education in mother tongue is one of the basic minority rights. In Serbia and especially in Vojvodina, numerous studies were conducted that touch the subject of education in minority languages, so that there exists an empirical basis for analyzing roles and challenges for education of national minorities. In the work are considered the specifics of education in minority language which is in the minority situation, starting from the education of Serbia. Functions and challenges are analyzed from the aspect of the psychology of bilingualism, and other sciences that deal with these themes (pedagogy, sociology). Education in minority language has some specific functions in relation to the majority language. Some of them are analyzed: development and preservation of national identity and minority mother tongue;

development of bilingualism; providing continuity and the stability of cultural patterns; the role of education in the development of the ethnolinguistic vitality and learning the second- majority language. Except functions, there are certain challenges in the realization of teaching in minority languages. Some of them are: textbooks and textbook annexes; professional staff at all levels of education; initial education of educators and teachers for educational institutions on minority languages; the change of the teaching language; acquiring communicative and cognitive competencies in the majority language (the curriculum for the learning of the Serbian language as the second language, learning methods and outcomes); network of educational institutions. The education of minorities as one of vulnerable groups is the responsibility of the state and the members of national minorities themselves and their representatives (for example National Council of National Minorities). Through joint work and proactive policies which includes the promotion of bilingualism can build a linguistic and culturally heterogeneous society which rests on interculturalism. In this way, education in minority languages will satisfy the recommended scheme 4-A: availability, accessibility, acceptability and adaptability.

Key words: education, national minorities, bilingualism

UVOD

U Srbiji se Ustavom garantuje pravo na obrazovanje na maternjem jeziku, što se reflektuje i u Zakonu o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja. Vojvodina, kao deo Srbije, je nacionalno heterogena regija, sa izraženim jezičkim i kulturnim pluralizmom, gde se nastava odvija na većinskom jeziku (srpskom) ali i na jezicima nacionalnih manjina, prema različitim modelima (Šimoniová-Černáková, 2018). Specijalni izvestilac za ljudska prava o pravu za obrazovanje UN je predložio nivoe obaveza države, koji su ujedno i osnovni elementi prava na obrazovanje (Vujić, 2011). To su *raspoloživost, pristupačnost, prihvatljivost* i *prilagodljivost* obrazovanja, ili šemu poznatu kao *4-A* (u engleskom jeziku *availability, accessibility, acceptibility, adaptibility*). *Raspoloživost* podrazumeva fizičku raspoloživost obrazovnih ustanova i ekonomsku raspoloživost, ili priuštivost za sve. To znači da obrazovne ustanove su dostupne svoj deci, tako i deci koja pripadaju nacionalnim manjinama. Treba da imaju dostupne zgrade, obučene nastavnike, udžbenike, nastavne materijale, biblioteke, opremu…, kao i da je država preuzela minimum obaveza za pružanje besplatnog i obaveznog osnovnog obrazovanja. *Pristupačnost* se odnosi na pristupačnost državnih škola bez diskriminacije. Ima tri dimenzije: 1. nediskriminacija (obrazovanje pristupačno za sve, posebno za osetljive grupe, gde možemo ubrojiti i manjine), 2. fizička pristupačnost (prihvatljivost lokacije obrazovne ustanove, kada je reč o manjinskim zajednicama da to bude u mestima gde manjina živi) i 3. ekonomska pristupačnost (besplatno obavezno osnovno obrazovanje). *Prihvatljivost* podrazumeva poštovanje prava roditelja pripadnika manjina da odaberu obrazovanje svoje dece u skladu sa svojim ubeđenjima i kulturom. *Prilagodljivost* se definiše kao prenošenje znanja, veština i vrednosti koje poštuju lokalne kulture, pa tako i kulture nacionalnih manjina (Vujić, 2011). To znači da su kurikulum i nastavne metode prilagođene potrebama heterogene kulturne sredine i da poštuju principe interkulturalnog obrazovanja.

U tekstu koji sledi ukratko ćemo analizirati uloge manjinskog obrazovanja sa aspekta ove šeme i to u razvoju i očuvanju nacionalnog identiteta (*prihvatljivost*), razvoju jezičkih kompetencija u oba jezika (*prihvatljivost, prilagodljivost*), održanju

etnojezičke vitalnosti (*pristupačnost, prilagodljivost*), učenju većinskog jezika (*prilagodljivost*) i mreži vaspitnih i obrazovnih ustanova (*pristupačnost*).

OBRAZOVANJE I NACIONALNI IDENTITET

U Preporukama iz Haga u delu „Duh međunarodnih instrumenata" se navodi da se pravo nacionalnih manjina na razvoj nacionalnog identiteta može u potpunosti realizovati samo tada, kada dobro ovladaju svojim maternjim jezikom u procesu vaspitanja i obrazovanja (Haške preporuke, 1996). Paralelno sa tim pripadnici nacionalnih manjina moraju biti dobro integrisani u šire društvo u kome žive a to mogu ostvariti samo u slučaju da dobro vladaju i većinskim jezikom. Kao primer možemo uzeti i to, da se kao jedan od ciljeva vaspitanja i obrazovanja u Srbiji prema Zakonu o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja navodi razvoj ličnog i nacionalnog identiteta, razvoj svesti i osećanja pripadnosti državi, poštovanje jezika, tradicija i razvoj interkulturalnosti. Vaspitne i obrazovne institucije na jezicima nacionalnih manjina imaju značajnu i odgovornu ulogu u razvoju nacionalnog identiteta kod svojih pripadnika. Posebno je važno obrazovanje na nivou osnovne škole, jer je obavezno i najduže traje. Ulogu obrazovno-vaspitnih institucija u razvoju nacionalnog identiteta možemo analizirati kroz sledeće faktore:

1. maternji manjinski jezik kao nastavni jezik i
2. predmeti u osnovnoj školi pogodni za razvoj nacionalnog identiteta.

Maternji jezik na različitim nivoima obrazovanja, od predškolske ustanove do visokoškolskih institucija učestvuje u realizaciji unutrašnje funkcije nacionalnog ideniteta. Ova funkcija, prema Smithu (1998), sadrži etničku i kulturnu komponentu. Obrazovanje na maternjem jeziku, posebno na nivou osnovne škole, obezbeđuje ovladavanje književnim jezikom, ovladavanje pasivnim (slušanje, čitanje) i aktivnim (govor, pisanje) jezičkim veštinama u maternjem jeziku, obezbeđuje buduće naraštaje konzumenata i producenta manjinske kulture i informisanja u manjinskim jezicima. Maternji jezik predstavlja najznačajniju društvenu vezu između pripadnika manjinske grupe. Pomaže u održavanju i negovanju tradicija, običaja, uz pomoć čega se jedan narod definiše u odnosu na druge narode. Uz pomoć nastavnog manjinskog jezika odvija se i socijalizacija pripadnika manjinskih grupa. Vaspitne i obrazovne ustanove su formalni agensi socijalizacije za decu, dok se nalaze u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Prema razvojnoj teoriji nacionalni identitet se formira u periodu prelaska iz osnovne u srednju školu, dakle, približno u istom periodu kada se odvija i formiranje vlastitog (ego) identiteta. Maternji manjinski jezik u osnovnoj školi, a kasnije i u srednjoj školi, predstavlja faktor formiranja ličnog identiteta i kroz prizmu razvoja nacionalnog identiteta. Pomaže u okončanju faza difuznog nacionalnog identiteta i isprobavanja nacionalnog identiteta. Na taj način utiče na okončanje razvoja internalizacije nacionalnog identiteta kod pripadnika nacionalnih manjina. Možemo reći da manjinski nastavni jezik deluje i kao mehanizam ekvivalencije, ali i kao mehanizam diferencijacije u okvirima nacionalnog identiteta kao forme kolektivnog identiteta. Mehanizam ekvivalencije u tom smislu da je kao maternji jezik zajednički za sve pripadnike date etničke zajednice, kao što je zajednička kultura, produkti kulture i svi elementi koji se mogu izraziti uz pomoć jezika (u pisanom ili govornom obliku). Na drugoj strani deluje i kao mehanizam diferencijacije, jer se upravo maternjim

manjinskim jezikom pripadnici jedne etničke zajednice razlikuju od pripadnika većinskog naroda, ili ostalih manjinskih zajednica. Isto važi i za produkte kulture, tradiciju, običaje, izražene uz pomoć jezika. Kada se radi o komponentama nacionalnog identiteta prema Phiney (1990) maternji nastavni jezik učestvuje u razvoju sve četiri komponente: samoidentifikacija, osećanje pripadnosti manjinskoj etničkoj zajednici, stav prema pripadnosti svojoj etničkoj grupi i učestvovanje u životu i radu svoje etničke grupe, kao voljna, konativna komponenta. Jedan od faktora samoidentifikacije pojedinca kao pripadnika određene etničke grupe je i svest o svom maternjem jeziku. Nadogradnja osnova koje su postavljene u porodičnom okruženju se nastavlja kroz vaspitanje i obrazovanje na datom maternjem jeziku. Upotreba manjinskog jezika ne samo kao sredstva za komunikaciju, već i kao nastavnog jezika na svim nivoima vaspitanja i obrazovanja, utiče na percepciju datog jezika. Kada jezik ima višu vrednost, onda i njegovi korisnici imaju pozitivniji stav prema svom jeziku, ali i prema etničkoj grupi koja govori tim jezikom.

Drugi nivo analize razvoja nacionalnog identiteta kao funkcije obrazovanja nacionalnih manjina je analiza sadržaja u pojedinim nastavnim predmetima. Za potrebe ovog rada zadržaćemo se na nivou osnovne škole i dati primer slovačke autohtone manjine u Srbiji. Nacionalni identitet se u osnovnoj školi može razvijati kroz tzv. nacionalne predmete, kao što su: Slovački jezik, Likovna kultura, Muzička kultura, Svet oko nas, Priroda i društvo, Istorija. Ovi predmeti, ili njihovi elementi u nižim razredima osnovne škole, su prisutni osam godina u obrazovanju manjinske dece. Zadržaćemo se na primeru Slovaka. Svoje vlastite udžbenike Slovaci imaju iz predmeta Slovački jezik i Muzička kultura, za sve razrede osnovne škole. U udžbenicima iz predmeta Istorija i Likovna kultura za više razrede su napisani posebni dodaci (aneksi) koji se odnose na istoriju i likovnu umetnost Slovaka u Srbiji. U udžbenicima iz oblasti prirodnih i društvenih nauka za niže razrede osnovne škole (Svet oko nas i Priroda i društvo) za sada ne postoje dodaci ovog tipa. Možemo zaključiti da su određeni predmeti pogodni za razvoj svih komponenti nacionalnog identiteta prema Phiney, kao i da učestvuju u realizaciji unutrašnje funkcije nacionalnog identiteta prema Smithu. Njihovi sadržaji, ako su adekvatno formulisani, aktiviraju oba mehanizma nacionalnog identiteta: ekvivalenciju i diferencijaciju.

OBRAZOVANJE I JEZIČKE KOMPETENCIJE

O jezičkim kompetencijama deteta koje je dvojezično i pripada nacionalnoj manjini možemo raspravljati u kontekstu hipoteze o međuzavisnosti u razvoju jezika, dalje sa aspekta podele jezičkih kompetencija na komunikativnu (površinsku) i kognitivnu kompetenciju i u svetlu hipoteze o pragu (Baker, 2001). Ako smestimo raspravu u okvire pedagoških aspekata dvojezičnosti naročito kod pripadnika autohtonih manjina dobijamo sledeće odrednice:

1. Pošto nivo jezičkih kompetencija u prvom jeziku predstavlja prediktor jezičkih kompetencija u drugom jeziku (hipoteza o međuzavisnosti u razvoju jezika) za dvojezično dete je poželjno razvijati sve jezičke performanse prvog jezika kroz institucionalno obrazovanje na tom jeziku, uz učenje drugog jezika bez bojazni da će razvoj prvog jezika ugroziti usvajanje drugog (većinskog jezika) (Šimoniová Černáková, 2015).

2. Nastava na manjinskom jeziku koji ima manje šanse da se razvija bez podrške škole kao institucije potpomaže i omogućava razvoj i komunikativne kompetencije na tom jeziku i kognitivne kompetencije. Ako se ne bi manjinski maternji jezik razvijao uz pomoć škole postojala bi opasnost da dete ne bi bilo u stanju da koristi svoj maternji jezik kao sredstvo mišljenja i rešavanja problema. Isto tako, ako bi se dete obrazovalo na drugom, većinskom jeziku, trebalo bi mu više vremena da postigne kognitivnu jezičku kompetenciju kao izvorni govornici tog jezika njegovog uzrasta. pošto kognitivna jezička kompetencija ima sa uzrastom sve značajniju funkciju u akademskom postignuću deteta (Šimoniová-Černáková 2009) sasvim je jasno da je njen razvoj važan.
3. Pozitivni efekti dvojezičnosti na kognitivni razvoj deteta o kojima govore različita istraživanja (Šimonji Černak, 2012) će se pojaviti samo tada kada dete dostigne određeni prag jezičkih kompetencija u oba jezika (hipoteza o pragu). Sve ispod toga može dati ili negativne efekte na kognitivni razvoj ili nikakve. Zato je sa aspekta nastvnog jezika i manjinskog obrazovanja bitno omogućiti dvojezičnoj deci da kroz nastavu na maternjem jeziku i kroz paralelno intenzivno učenje drugog jezika ostvare sve moguće dobiti od svoje dvojezičnosti.

OBRAZOVANJE I ETNOJEZIČKA VITALNOST

Etnojezička vitalnost se najčešće definiše kao sposobnost grupe da se ponaša na takav način da sebe predstavi kao različit i aktivan entitet. Predstavlja zapravo vrstu kolektivnog identiteta. Etnojezička vitalnost ima svoju kognitivnu (svest o pripadnosti), emocionalnu i vrednosnu komponentu (Šimoniová-Černáková, 2013). Predstavlja vid grupnog identiteta. U oblasti voljnog ponašanja etnojezička vitalnost je sposobnost neke etničke grupe da se ponaša kao posebna, prepoznatljiva kolektivna celina (Mikeš, 2000). U sociolingvističkoj literaturi se navode indikatori etnojezičke vitalnosti a na ovom mestu ćemo predstaviti one indikatore na koje utiče škola i nastavni jezik u školi (Šimonji Černak, 2012). To su:

1. oblast upotrebe jezika,
2. populacija i grupna dinamika,
3. frekvencija i tip zamene jezičkog koda,
4. distribucija govornika unutar njihove vlastite socijalne mreže,
5. razlikovanje date jezičke grupe od strane ostalih, distinktivna socijalna obeležja jezičke grupe.

Kada se maternji jezik koji je u manjinskoj situaciji koristi u školi kao nastavni jezik, to je važna oblast upotrebe jezika. Podstiče identifikaciju osobe sa svojim maternjim jezikom, razvija komunikativne i kognitivne jezičke sposobnosti u tom jeziku, poboljšava status jezika u toj sredini. Obrazovanje na maternjem jeziku ima izuzetno značajnu ulogu u stvaranju grupne dinamike. To znači da što je više pripadnika nacionalne manjine, to je veća grupna dinamika date manjinske zajednice i obezbeđeno je postojanje kritične mase govornika manjinskog jezika. Što je manja potreba za promenom jezičkog koda, posebno na relaciji porodica-škola, to je bolje po dati manjinski jezik. Ako se dete obrazuje na svom maternjem jeziku, ima malu, ili uopšte

nema potrebu za promenom jezičkog koda. Pod pojmom socijalna mreža podrazumevamo mrežu škola, kulturne ustanove, društvene institucije, sredstva informisanja, izdavaštvo..., gde se koristi manjinski jezik (Šimonji Černak, 2018). Ako postoji više korisnika datog manjinskog jezika, onda je njegova socijalna mreža bogatija i razgranatija. Ako ne postoje korisnici maternjeg manjinskog jezika (a škola i nastavni jezik u školi ih stvaraju, ili nadograđuju), onda ne postoji ni socijalna mreža. Jezik, jezički „proizvodi", materijalni i nematerijalni produkti služe tome, da se data jezička grupa jasno razlikuje od ostalih i da je ostali percipiraju kao posebnu, različitu. Za stvaranje jezičkih „produkata" je neophodno poznavanje datog jezika i potrebno je da postoje konzumenti tih produkata. Nije dovoljna samo komunikacija na maternjem jeziku u porodičnom okruženju, već je potrebno i institucionalno učenje manjinskog jezika. Kada se radi o statusu maternjeg jezika koji je u manjinskoj situaciji, onda njegova upotreba u školi, u javnim ustanovama, povećava njegov status u očima korisnika tog jezika, ali i ostalih članova jezički heterogene zajednice.

OBRAZOVANJE I DVOJEZIČNOST

Dvojezičnost je, kao i većina kognitivnih i lingvističkih procesa, veoma složen fenomen. Ne postoje sasvim jasne granice između sasvim jednojezične i sasvim dvojezične osobe, kao što ne postoji ni jedna opšteprihvaćena definicija dvojezičnosti. Dvojezičnost se definiše na osnovu brojnih kriterijuma. jedan od njih je psihološka dimenzija dvojezičnosti, koja se reflektuje u jezičkim kompetencijama osobe u oba jezika (Šimoniová Černáková, 2018). Na osnovu ove dimenzije dvojezičnost delimo na balansiranu i dominantnu. Ova dva tipa dvojezičnosti se razlikuju u stepenu vladanja svakim od dva jezika kod dvojezične osobe. Dominantna dvojezičnost se opisuje kao značajno bolje vladanje jednim od dva jezika a balansirana kao podjednako dobro vladanje sa oba jezika. Ako neka osoba ima jezičke sposobnosti u oba jezika kao izvorni govornik u svakom od tih jezika, onda možemo reći da je kod nje razvijena balansirana dvojezičnost (Baker, 1998). Obrazovanje na maternjem manjinskom jeziku, uz intenzivno učenje većinskog jezika omogućava razvoj upravo balansirane dvojezičnosti kod dece. Manjinski jezik dobija institucionalizovanu podršku za očuvanje i razvoj, posebno njegov književni oblik i sticanje pismenosti. Većinski jezik se uči kao poseban predmet Srpaki kao nematernji jezik u svim osnovnim i srednjim školama u Srbiji gde se nastava odvija na manjinskim jezicima. Možemo postaviti pitanje da li će jezičke veštine (slušanje, čitanje, pisanje, govor) biti u oba jezika razvijene do nivoa izvornog govornika. Verovatno ne, da će jezik koji se manje koristi biti nešto manje razvijen, ali jezičke kompetencije u oba jezika biće takve da omogućavaju promenu jezičkog koda kada god osoba ima za tim potrebu. Sa druge strane, ako se dete koje pripada manjinskoj jezičkoj zajednici obrazuje na većinskom jeziku kod njega će se razviti dominantna dvojezičnost sa prevagom većinskog jezika a manjinski jezik će se koristiti samo kao sredstvo usmene komunikacije i ne u književnom obliku.

Sa tipom dvojezičnosti je usko povezana i dvojezična situacija. U kontekstu uloga obrazovanja na manjinskim jezicima je važna podela na dvojezične situacije (ali i dvojezičnosti) na subtraktivnu i aditivnu. Ovi pojmovi se odnose na karakteristike društvene situacije u etnički, jezički u kulturno heterogenim sredinama (Göncz, 2007).

Aditivna situacija označava heterogeno okruženje u kom etničke grupe, njihovi jezici i kulture imaju približno jednak status. Postoji povoljna stimulacija za učenje oba jezika a drugi (većinski) jezik se pridodaje prvom (maternjem, manjinskom) jeziku. U subtraktivnoj situaciji se grupe i pojedinci hijerarhijski dele na osnovu etničke, jezičke i kulturne pripadnosti. Česta je zamena jezika, gde se manje verdnovan jezik (najšećće je to manjinski jezik) menja sa više vrednovanim (većinskim) jezikom. Osim zamene jezika može doći i do razvoja obostrane polujezičnosti, kada osoba ni jedan jezik ne poznaje u dovoljnoj meri (Baker, 2001). Obrazovanje na manjinskom jeziku omogućava da u jezički i kulturno heterogenim društvima preovlađuju elementi aditivne dvojezične situacie koja omogućava uslove za razvoj oba jezika.

OBRAZOVANJE I UČENJE VEĆINSKOG JEZIKA

Uloga škole, posebno osnovne škole, jeste da omogući deci koja pripadaju nacionalnim manjinama da savladaju većinski jeziku takoj meri da mogu bez problema da nastave obrazovanje na većinskom jeziku u srednjim školama i na fakultetima, ili da se uključe u svet rada. Poznavanje većinskog jezika predstavlja faktor integracije u šire društvo, u kome postoji jedan većinski i više manjinskih jezika (Šimonji Černak & Bogosavljević, 2016). U Srbiji se ova uloga obrazovanja na manjinskim jezicima ostvaruje uz pomoć obaveznog predmeta koji se zove Srpski kao nematernji jezik. Nedeljni fond časova je u 1., 2. i 8. razredu dva časa a u ostalim razredima osnovne škole tri časa. U srednjim školama sa manjinskim nastavnim jezikom je učenje većinskog jezika u vidu ovog predmeta a fond zavisi od vrste srednje škole. Predmet slušaju učenici sa različitim maternjim jezicima (mađarski, slovački, rumunski, rusinski, hrvatski). Ti jezici su u različitom stepenu slični sa srpskim jezikom, ali svi su strukturalno različiti od srpskog jezika. Zato novi nastavni programi i sa njima povezani standardi postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik uzimaju u obzir sledeće činioce (Krajišnik & Strižak, 2018):

1. sličnost maternjeg jezika sa srpskim jezikom, da li jezici potiču iz istih ili različitih porodica jezika,
2. nivo predznanja iz srpskog jezika prilikom polaska u osnovnu školu,
3. jezički milje u kom učenici žive (jezička homogenost/heterogenost sredine): sredina u kojoj perovlađuje srpski jezik kao sredstavo komunikacije i sredina u kojoj preovlađuje manjinski jezik kao sredstvo komunikacije,
4. kulturna sredina,
5. individualne razlike među učenicima.

Visoke jezičke kompetencije u većinskom jeziku omogućavaju deci koja se obrazuju na manjinskom jeziku da se što bolje adaptiraju na većinski nastavni jezik prilikom prelaska u srednju školu (Šimonji Černak, 2011). Naime, mreža srednjih škola na manjinskim jezicima u Srbiji nije tako dobro razvijena kao mreža osnovnih škola. Većina dece zbog toga menja nastavni jezik sa maternjeg, manjinskog na srpski (većinski) što za njih predstavlja svojevrstan izazov u obrazovanju. Promena nastavnog jezika može negativno da utiče na školsko postignuće učenika, što opet zavisi od sličnosti maternjeg jezika sa srpskim jezikom, kao i nastavnih planova učenja srpskog jezika i nastavnih metoda.

DOSTUPNOST OBRAZOVNIH INSTITUCIJA

Prema podacima Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine - nacionalne zajednice obrazovanje u osnovnim školama u Vojvodini se odvija na šest nastavnih jezika: srpskom, mađarskom, slovačkom, rumunskom, rusinskom i hrvatskom jeziku, kao i dvojezično, na srpskom jeziku i nekom od jezika nacionalnih manjina (Týrová, 2016). Izborna nastava, koja se organizuje u vidu predmeta Maternji jezik sa elementima nacionalne kulture, se izvodi, pored navedenih jezika još i na ukrajinskom, bunjevačkom, romskom, bugarskom, makedonskom i češkom jeziku. Na području Vojvodine rade 344 redovne osnovne škole i 224 izdvojena odeljenja u 45 opština. Obrazovanje na manjinskom maternjem jeziku se organizuje u sredinama gde postoji dovoljna koncentracija stanovnika koji pripadaju manjinskoj zajednici. Od broja pripadnika nacionalnih manjina, kao i od njihove homogenosti zavisiće i tip obrazovanja na manjinskom jeziku. Prema Adresaru osnovnih škola u Vojvodini (http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1271) nastava se na srpskom i mađarskom jeziku izvodi u 60 škola, na mađarskom u osam, srpskom i slovačkom deset, samo na slovačkom u četiri škole, srpskom i rusinskom u dve škole, samo na rusinskom u jednoj školi, na srpskom i rumunskom u sedam, samo na rumunskom u četiri, na srpskom i hrvatskom u šest škola a u dve škole se nastava realizuje na čak tri nastavna jezika (srpski/mađarski/slovački i srpski/mađarski/rumunski).

ZAKLJUČAK

Analizu uloga i izazova u obrazovanju na manjinskom jeziku možemo zaključiti sa već pominjanom šemom 4-A (*raspoloživost, pristupačnost, prihvatljivost, prilagodljivost*). Obrazovanje na manjinskim jezicima je u Vojvodini raspoloživo i pristupačno, posebno na nivou osnovne škole. Deca imaju mogućnost da u svojim sredinama pohađaju nastavu na svom maternjem jeziku. Omogućena je fizička i ekonomska raspoloživost. Prihvatljivost možemo posmatrati sa aspekta uloge obrazovanja u razvoju nacionalnog identiteta. Roditelji imaju mogćnost da izaberu maternji nastavni jezik u osnovnoj školi, koji omogućava identifikaciju sa svojom etničkom grupom i pozitivno utiče na razvoj etnojezičke vitalnosti. Učenje većinskog jezika u vidu posebnog predmeta utiče na razvoj interkulturalnosti i na taj način obrazovanje na manjinskim jezicima ima i elemente prilagodljivosti. Visoke kompetencije u većinskom jeziku omogućavaju integraciju u društvo a vladanje svojim maternjim jezikom sprečava asimilaciju pripadnika nacionalnih manjina.

LITERATURA

1. Baker, C. (1998). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
2. Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
3. Göncz, L. (2007). Novija istraživanja pedagoško- psiholoških aspekata dvojezičnosti u Vojvodini. U J. Tamaš, J. Szalma & L., Göncz (Ur.), Zbornik radova „Jezik, obrazovanje, nauka, kultura, zaštita ljudskih i manjinskih prava u Vojvodini i

zemljama u tranziciji“ (str. 110-129). Novi Sad: Vojvođanska akademija nauka i umetnosti.
4. Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje i objašnjenje (1996). Pruzeto 2. februara 2020. sa https://www.osce.org/sr/hcnm/32191?download=true
5. Krajišnik, V. i Strižak, N. (2018). Srpski kao strani i srpski kao nematernji jezik– sličnosti i razlike. U Lj. Bajić, J. Ginić & N. Stanković-Šošo (Ur.), Aktuelni teorijsko-metodološki problemi proučavanja i nastave slovenskih jezika, nastave i kulture. Beograd: Filozofski fakultet.
6. Mikeš, M. (2000). *Dete u svetu dvojezičnih čarolija*. Veternik: Idij.
7. Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological Bulletin*, *108*, 499-514.
8. Smith, A. (1998). *Nacionalni identitet*. Beograd: Biblioteka XX vek.
9. Šimonji-Černak, R. (2011). Adaptacija na drugi nastavni jezik u srednjoj školi sa aspekta učenika i nastavnika. *Primenjena lingvistika, 12*, 100- 111.
10. Šimonji Černak, R (2012). *Dvojezičnost i obrazovanje*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
11. Šimoniová-Černáková, R. (2013). *Dvojjazyčnosť a jej pedagogické aspekty*. Báčsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum.
12. Šimoniová-Černáková, R. (2015). Education of Slovaks in Vojvodina: Types of Bilingualism and Educational Models. In S. Karikova (Ed.), Acta Universitatis Matthaei Belii, (pp. 178-195). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
13. Šimonji Černak, R., & Bogosavljević, R. (2016). The teaching language as an educational - psychological factor of bilingualism: integration without assimilation. In D. Petrović & M. Antolović (Eds.), Education and the Social Challenges at the Begininning od the 21st Century, (pp. 74-90). Sombor: Faculty of Education.
14. Šimoniová-Černáková, R. (2018). Bilingualism: the psychological aspect. In S. Karikova et al. (Eds.), Slovak educational centres in Western EU countries: problems and perspectives, (pp. 43-57). Prague: Czech Andragogy Society.
15. Šimonji Černak, R. (2018). Education in minority languages. In N. Tataković, F. Šuran, & M. Diković (Eds.), Reaching Horizons in Contemporary Education, (pp. 153-177). Pula: Faculty of Educational Sciences.
16. Týrová, Z. (2016). *Slovensko-srbský bilingvizmus vo Vojvodine* (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
17. Vujić, A. (2011). *Obrazovanje pripadnika mađarske, slovačke, rumunske i rusinske nacionalne manjine u Vojvodini od školske 1974/75. godine*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.

PERCEPCIJA „IDEALNE“ OBITELJI IZ ASPEKTA BUDUĆIH PEDAGOGA

FUTURE PEDAGOGUES'S PERCEPTION OF „IDEAL FAMILY“

Zlatka GREGOROVIĆ BELAIĆ, Nadja ČEKOLJ
[1]Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Obitelj je složen društveni fenomen za koji ne postoji jednoznačna definicija ni u jednoj disciplini. Svaka disciplina određuje za nju važna obilježja, te je za definiranje obitelji nužno obuhvatiti aspekte svih disciplina i uskladiti je s društvenim i kulturnim aspektom. Kako u Europskoj uniji, tako i u Hrvatskoj vidljiva je promjena strukture obitelji, no i dalje su se zadržala neka tradicionalna obilježja u usporedbi s europskim zemljama. Može se očekivati kako će navedena transformacija strukture obitelji s godinama biti sve veća. Takva transformacija može značiti i veće izazove u ostvarivanju kvalitetnog partnerstva između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova. Cilj ovog rada je analizirati percepciju „idealne obitelji“ studenata pedagogije kao budućih stručnjaka koji će biti u kontaktu s različitim strukturama obitelji, a istraživačko pitanje je kakvu obitelj budući pedagozi percipiraju kao „idealnu“? U ovom radu prikazani su rezultati kvalitativne analize crteža i komentara „idealne obitelji“ studenata druge godine preddiplomskog studija pedagogije na Sveučilištu u Rijeci. Istraživanje je provedeno 2017/2018. i 2018/2019. akademske godine na početku nastave iz kolegija Obiteljska pedagogija. Korištena je „nacrtaj i opiši“ metoda prikupljanja podataka te je provedeno izviruće analitičko kodiranje. Crteži i komentari su se odvojeno analizirali. Rezultati analize crteža i komentara upućuju na usko, tradicionalno i heteronormativno shvaćanje „idealne obitelji“ budući da većina crteža uključuje dvoroditeljsku, heteroseksualnu obitelj s dvoje djece. S druge strane, rezultati analize komentara uz crtež upućuju na propitivanje sudionika konstrukta „idealne obitelji“ što je pozitivno u kontekstu ostvarivanja kvalitetnog partnerstva obitelji i stručnjaka. Sudionici su u komentarima istaknuli važnost pozitivnih i uvažavajućih odnosa za uspješno funkcioniranje članova unutar obitelji.

Ključne riječi: obitelj, različite strukture obitelji, „idealna obitelj“, kvalitativna metodologija

ABSTRACT
Family is highly complex social phenomenon and there is no unambiguous definition for family in any social discipline. Each discipline determines its own important characteristics of the family, but it is necessary to embrace aspects of all disciplines and to harmonize it with the social and cultural aspects in order to define the family. The changes of the family structure are visible in the EU, although Croatian family structure retained some of the traditional characteristics. It can be expected that the transformation of the family structure will increase even more with time. Such a transformation can also mean greater challenges in establishing a quality partnership between families and educational institutions. The aim of this paper is to analyse the perception of the "ideal family" of pedagogy students as future professionals who will be in contact with different family structures. Research question of this study is what kind of family do future pedagogues perceive as an “ideal” family? This paper presents qualitative analysis results of the drawings and comments of an „ideal family“ of second year

undergraduate students of pedagogy at the University of Rijeka. Data collection was conducted in 2017/2018. and 2018/2019. academic years at the beginning of classes in the course Family Pedagogy. Method for data collection was “draw and write” and the emergent analytic coding was used for analysis. Drawing and comments were analysed separately. The results suggest a narrow, traditional and heteronormative understanding of the "ideal family" since most of the drawings involve a two-parent, heterosexual family with two children. Apart from that, the results of the analysis of the comments in the drawing indicate that the participants are questioning the construct of the "ideal family", which is positive in the context of achieving a quality partnership between families and educational institutions. Participants emphasized the importance of positive and respectful relationships for the successful functioning of family members.

Key words: family, different family structures, "ideal family", qualitative methodology

UVOD

Zbog svoje kompleksnosti i različitosti, obitelj je vrlo teško definirati, stoga ne čudi nepostojanje njene jednoznačne definicije. Obitelj je prva životna skupina kojoj pripadamo, ona je „više od zbroja pojedinaca koji dijele jedinstven fizički i psihosocijalni prostor“ (Štalekar, 2010, str. 243). Obitelj je koherentni, prirodni socijalni sustav, koji ima svoju strukturu, funkcije, pravila, uloge, načine komuniciranja, načine suočavanja s problemima i njihovim rješavanjem (Štalekar, 2010). Prilikom općenitog definiranja obitelji, nastoje se u obzir uzeti svi njeni aspekti, a veliki broj autora u definiranju obitelji polazi iz pedagoške perspektive. Jedna od pedagoških definicija obitelji, obitelj promatra kao „odgojnu zajednicu djeteta i najmanje jedne (odrasle) osobe koja živeći s djetetom svakodnevno obnaša roditeljsku ulogu“, pri čemu je naglasak na vršenju roditeljske uloge, a ne na formalnom preuzimanje te uloge (Kušević, 2013, str. 35-36). Dakle, za pedagošku definiciju obitelji nije nužno samo biti roditelj, već je važno u kojem se obiteljskom kontekstu odvija odgoj te koliko se kvalitetno obavlja uloga roditelja. Međutim, postoji konsenzus među različitim autorima koji navode da je obitelj univerzalna i nužna institucija ljudskog preživljavanja u svim društvima (Georgas, 2006; prema Brajša-Žganec & Hanzec, 2015).

Kada se govori o obitelji najčešće se koriste opisni pridjevi (npr. snažne obitelji, kvalitetna komunikacija, balansirana kohezija i fleksibilnost, uspješno rješavanje problema i dr.) kako bi se istaknule značajnije karakteristike i opisali elementi prema kojima se obitelj može prepoznati, poput međusobnih odnosa i interakcija članova obitelji, emocionalne povezanosti, odgovornosti, zajedništva i sl. Iako postoje određene zakonitosti, svaka je obitelj jedinstvena za sebe i njeni su članovi međusobno povezani iz različitih subjektivnih i objektivnih razloga (Wagner Jakab, 2008). Kreppner (1989; prema Wagner Jakab, 2008) naglašava dva procesa koji obilježavaju obitelj kao sustav: uvjetovanost razvoja pojedinca strukturom obitelji i utjecaj pojedinca kao jedinke na formiranje i funkcioniranje obitelji.

Obitelj je sustav u kojem se, između ostaloga, usvajaju i prenose vrijednosti i načela, i to najčešće s roditelja na djecu, odnosno putem odgoja (Miliša, Dević, & Perić, 2015). Različiti obrasci ponašanja se neposredno kroz međugeneracijske odnose prenose sa

starijih članova obitelji na mlađe.Nakon što djeca usvoje različite vrijednosti, pretpostavlja se da će ih prenositi dalje kroz interakciju s okolinom (Družinec, 2016).
Nemogućnost jednoznačnog definiranja obitelji proizlazi iz postojanja različitih struktura obitelji koje su sve prisutnije u suvremeno vrijeme, što je vidljivo i u znanstvenoj i stručnoj literaturi. Klasične definicije obitelji koje uzimaju brak i krvno srodstvo kao njezina bitna određenja više ne uključuju sve tipove obitelji prema različitim strukturama (Maleš, 2012). Bernardes (1997; prema Maleš, 2012) ističe da je bitno uvažavati međusobne različitosti obitelji i ne zanemarivati specifičnost pojedinih obiteljskih struktura u nastojanju izjednačavanja istih. Proširena obitelj koja je bila karakteristična za razdoblje prije industrijalizacije i modernizacije sastojala se od muškarca koji je predstavljao glavu obitelji, njegove žene i djece te njegovih ostarjelih roditelja, braće i sestara. Obitelj je u suvremenom društvu postala kompleksnija te ju karakterizira pluralitet obiteljskih struktura. Čudina-Obradović i Obradović (2006) razlikuju nekoliko tipova obitelji: dvoroditeljske obitelji koje mogu biti s dva biološka roditelja, s dva adoptivna roditelja, s majkom i poočimom, s ocem i pomajkom; jednoroditeljske obitelji s podjednakom podjelom roditeljstva oca i majke, s majkom kao glavom obitelji uz kontakte s ocem, s majkom kao glavom obitelji bez poznatog oca, s ocem kao glavom obitelji te jednoroditeljske obitelji unutar majčine roditeljske obitelji. Iako je navedena podjela obitelji opsežna, ona i dalje ne iscrpljuje sve moguće oblike obitelji, poput obitelji istospolnih roditelja. U recentnoj, stranoj literaturi razvidan je sve veći broj autora koji naglasak daju upravo istospolnim roditeljima. Autorica Vučković Juroš (2019) u svom istraživanju dolazi do rezultata koji pokazuju kako društvene promjene utječu na promjene u pristupu formiranja obitelji istospolnih parova. Oni se za osnivanje obitelji odlučuju, između ostaloga, i zbog toga što uočavaju mogućnost i nepostojanje administrativnih prepreka u razvijenijim zemljama Europe, poput Belgije i Nizozemske. Obitelj 21. stoljeća, iako je svjesna ključne uloge koju mora igrati u procesu odgoja djece, doživljava ozbiljnu razliku između idealnog odgoja i svakodnevnog životnog iskustva, između tradicije višegeneracijskog odgoja i pretjeranog liberalizma koji mediji promoviraju, između modela u kojem roditelji igraju važnu ulogu u odgoju djece i naturalizma (Osewska, 2015).
Obitelji se mijenjaju na mnogo načina. U većini zemalja OECD-a došlo je do pada stope nataliteta u posljednja tri desetljeća (OECD, 2011). Kao rezultat toga, smanjila se prosječna veličina kućanstva u ovom razdoblju. Obrasci formiranja obitelji također se mijenjaju. Trajanje obrazovanja se produljilo i sve je veći postotak muškaraca i žena koji se visoko obrazuju i koji se žele afirmirati na tržištu rada prije nego što osnuju obitelj. Povećava se starost majki pri prvom porodu, a time i vjerojatnost da će imati manje djece u odnosu na prethodne generacije. Stope nataliteta su pale i životni vijek se produžio, pa je manje djece te više baka i djedova nego prije. Odgađanje rađanja glavni je razlog za pad stope plodnosti. Veći pristup kontraceptivima omogućio je većem broju odraslih kontrolu nad vremenom i brojem poroda, a kako se sve više muškaraca i žena prvo želi afirmirati na tržištu rada i steći materijalne uvjete za život, mnogi odrasli se odlučuju za odgodu rađanja djece. U OECD-ovom izvješću se navodi kako se prosječna dob u kojoj su žene rodile prvo dijete povećala s 24 (iz 1970.) na 28 u 2008. godini (OECD, 2011). Promjena obiteljskih struktura, niža stopa plodnosti i starenje stanovništva doveli su do sve većeg udjela domaćinstava bez djece. U većini zemalja OECD-a, više od polovice domaćinstava ne uključuje djecu. Čak i kućanstva s

djecom pretežno sadrže samo jedno ili dvoje djece. I pad stope braka i povećanje stope razvoda pridonijeli su povećanju samohranih obitelji, kao i binuklearnih obitelji. Pad stope stupanja u brak povezan je s pojavom netradicionalnih oblika obitelji, uključujući odnose u kojima partneri zadržavaju prebivalište, vikend veze, kohabitacijske obitelji i građanska partnerstva. Međutim, podaci pokazuju da je brak i dalje najpoželjnija opcija partnerstva za većinu parova (OECD, 2011).

Projekcija strukture budućih obitelji pokazuje kako će se povećavati broj samohranih roditelja, ne samo u apsolutnom broju, već i u omjeru sa svim obiteljskim domaćinstvima s djecom. Doista, očekuje se da će se do 2025. i 2030. njihov udio povećati u svim zemljama OECD-a za koje su predviđene projekcije. U svjetlu prošlih i sadašnjih stopa plodnosti i povećanja očekivanog trajanja života, ne čudi da se gotovo u svim zemljama OECD-a za koje postoje projekcije očekuje značajno povećanje broja parova bez djece do 2025. i 2030. godine (OECD, 2011). Slično kao u i svijetu, u Hrvatskoj se u odnosu na 2001. godinu smanjio broj obitelji[1] (Državni zavod za statistiku RH, 2001, Državni zavod za statistiku RH, 2011). Također, konstantno se smanjuje broj bračnih parova s djecom[2] (Raboteg-Šarić i sur., 2003; Državni zavod za statistiku RH, 2011). S druge strane, udio jednoroditeljskih obitelji u ukupnom broju hrvatskih obitelji se povećava[3] (Raboteg-Šarić i sur., 2003, str. 15; Državni zavod za statistiku RH, 2011). Samohranih majki je 2001. godine bilo 83%, a 2011. godine 84%, a očeva 17%, odnosno 16% (Državni zavod za statistiku RH, 2001; Državni zavod za statistiku RH, 2011). Ovakvoj statističkoj slici pridonose i podatci o sklapanju i rastavi brakova. Unazad desetak godina, postepeno se smanjio broj sklopljenih brakova (22 382 u 2009. godini; 20 310 u 2017. godini), a istovremeno se povećao broj razvedenih brakova (5076 u 2009. godini; 6265 u 2017. godini) (Državni zavod za statistiku RH, 2010; Državni zavod za statistiku RH, 2018). Suradnja s obiteljima je u opisu posla svakog pedagoga, bilo da je zaposlen u školi, vrtiću, učeničkom domu ili bilo kojoj drugoj instituciji u kojoj je predviđen rad s djecom. S obzirom na raznolikost obiteljske strukture, autorice Maleš, Stričević i Ljubetić (2010, str. 36) ističu kako je „neosporno da pedagozi trebaju poznavati obitelj i obiteljski kontekst/odgoj te da su važne njihove kompetencije u području suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove “. Svjesnost o postojanju različitih obiteljskih struktura te potreba za jednakim uvažavanjem svih oblika obitelji važna je, između ostalog, i zbog prilagodbe očekivanja od roditelja. Primjerice, autorica Kušević (2016) ističe kako očekivanje redovite i kontinuirane suradnje sa školom može biti realno za one obitelji koje uključuju oba roditelja ili u kojoj samohrani roditelji imaju podršku šire obitelji, ali da onim obiteljskim strukturama u kojima to nije slučaj, redoviti dolasci u školu mogu predstavljati izazov. Kako bi adekvatno odgovorili na potrebe obitelji, imperativ postaje poznavanje obiteljskih prilika, koje je nemoguće postići bez suradnje (Lukaš & Gazibara, 2010).

[1] 2001 – 1 252 025; 2011 - 1 215 865

[2] 1971. godine je udio bračnih parova s djecom u ukupnom broju hrvatskih obitelji iznosio 63,8%, 1981. godine 62,4%, 1991. godine 60,5%, 2001. godine 58% te 2011. godine 54,3%

[3] 1971. godine iznosio je 11,4%, 1981. godine 10,8%, 1991. godine 12,4%, 2001. godine 15% te 2011. godine 17,1%

METODE RADA

S obzirom na raznolikost obiteljskih struktura i nemogućnost jasnog definiranja obitelji, nameće se pitanje postojanja njenog „idealnog“ oblika, koji se često dovodi u vezu s „normalnim“. Autorica Heilman (2007) ističe kako je u kolektivnoj svijesti ljudi duboko ukorijenjeno poimanje normalnosti, kao i idealnosti. U društvenim znanostima, normalnost kao pojam nije operacionaliziran i vrlo rijetko ili gotovo nikada ne susreće kao predmet istraživanja i, za razliku od matematičkih znanosti u kojima normalnost sugerira da je nešto unutar prosjeka, odnosno većine, u kontekstu obitelji ne može biti tako pojednostavljen. U sliku „normalne“ obitelji vrlo često su uključeni bračni parovi različitog spola koji su se dogovorno odlučili za obitelj s djecom od kojih je jedno dijete muškog spola, a drugo ženskog i većinom je dječak stariji od djevojčice (Heilman, 2007). Ovakvi pogledi na obitelj potencijal su za razvijanje stereotipa i predrasuda među odraslima, a jednako tako i među djecom. Postoji li i kakva je to „idealna“ obitelj pitanje je na koje ovaj rad nastoji dati odgovor analizom crteža „idealnih“ obitelji iz perspektive studenata pedagogije kao budućih stručnjaka koji će educirati i odgajati generacije mladih ljudi i stoga je važno da budu svjesni različitosti obiteljskih struktura, njihovih potencijala i eventualnih pojedinačnih izazova svake obitelji.

Cilj ovog istraživanja je analizirati percepciju „idealne obitelji“ studenata pedagogije kao budućih stručnjaka koji će biti u kontaktu s različitim oblicima obitelji. Istraživačko pitanje od kojeg polazi ovo istraživanje glasi *kakvu obitelj budući pedagozi percipiraju kao „idealnu“*? Istraživanje čiji se rezultati prikazuju u ovom radu inspirirano je istraživanjem kojeg je provela istraživačica Barbara Kušević 2016. godine na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu (Kušević, 2017). Cilj istraživanja kojeg je provela Kušević je, uz utvrđivanje kako studenti pedagogije percipiraju idealnu obitelj, bio utvrditi razlike s obzirom na godinu studija. Fokusiranost na utvrđivanje razlika u percepciji proizašlo je iz činjenice da su studenti viših godina bili izloženi sadržajima vezanima za pluralizam i različitost (Kušević, 2016).

U ovome je istraživanju korištena „nacrtaj i opiši“ (*„draw – and – write“*) metoda prikupljanja podataka. Pionir navedene metode bio je David Chambers kojeg je zanimala dječja percepcija znanstvenika te je navedeno istraživanje provodio od 1966. do 1977. godine (Hartel, 2019). Nakon Chambersa mnogi istraživači u društvenim znanostima, ali i drugim disciplinama koristili su navedenu metodu. Nacrtaj i opiši metoda najčešće se koristi s djecom, a najfrekventnije teme koje se istražuju su niz društvenih i zdravstvenih tema (Angell, Alexander i Hunt, 2015). S vremenom se metoda počela primjenjivati i na odraslim sudionicima.

Metoda nacrtaj i opiši može se koristiti kao samostalna metoda, ali i u kombinaciji s ostalim metodama, najčešće intervjuiranjem, odnosno često služi kao uvod u intervjuiranje. Unazad nekoliko desetljeća prepoznaje se važnost vizualne kulture što dovodi do razvijanja vizualnih istraživačkih metoda koje omogućuju dublje razumijevanje raznolikosti osobnog iskustva (Prosser & Loxley, 2008; prema Mckinney & Cook, 2018). U literaturi se metoda nacrtaj i opiši opisuje kao „kreativna istraživačka metoda“ (Angell, Alexander, & Hunt, 2015, str. 2). Istraživači koji se služe navedenom metodom tvrde da crteži kao jedinice analize nude uvid u stvaranje

značenja sudionika o nekom fenomenu. Nadalje, ističu da sudionici putem crteža mogu izraziti ono što je „neuhvatljivo i neopisivo riječima“ (Haney, Russel, & Bebell, 2004, str. 241; Hartel, 2019). Slično tvrdi i Bagnoli (2009) koja navodi da metoda omogućuje sudionicima izražavanje kompleksnih i apstraktnih misli i emocija. Hurdley (2019) dodaje da je jedna od prednosti metode i ta što se sudionici aktivno uključuju u istraživanje te samim time postoji veća mogućnost da će sudionici biti posvećeniji sudjelovanju u istraživanju. K tomu, Hartel (2019) piše da metoda nacrtaj i opiši generira dvostruke jedinice analize – vizualne i tekstualne – kojima se može pristupiti kvantitativno i kvalitativno te se mogu analizirati na mnogo načina.

Istraživanje koje je prikazano u ovom radu provedeno je 2017/2018. i 2018/2019. godine na nastavi kolegija *Obiteljska pedagogija* na drugoj godini preddiplomskog studija pedagogije, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. Uz navedeno, sudionici istraživanja bili su studenti jednopredmetnog i dvopredmentnog studija pedagogije. Ukupno su prikupljena 33 crteža, 16 crteža s 2017/2018. i 17 crteža s 2018/2019. akademske godine. Podaci su prikupljeni grupno na prvom seminarskom satu navedenog kolegija u zimskom semestru obje akademske godine, dakle sudionici istraživanja nisu još bili izloženi sadržajima iz domene obiteljske pedagogije. Uz to, istraživanje je provedeno kao dio zadatka na seminarskoj nastavi te su studentima obje akademske godine predstavljeni preliminarni rezultati te su imali priliku diskutirati o rezultatima na nastavi. Nisu se dodatno prikupljali socio-demografski podaci sudionika istraživanja budući da se radi o pilot-istraživanju.

Studentima su podijeljeni prazni papiri A4-formata te su mogli crtati s priborom koji im je bio dostupan. Rečeno im je da ako ne žele, ne moraju sudjelovati u aktivnosti, no nitko od studenata nije iskoristio tu mogućnost. Nadalje, dobili su uputu da u sljedećih 15 minuta nacrtaju svoje viđenje „idealne obitelji“ te im prilikom davanja upute nije rečena definicija tog konstrukta. Također, studenti su zamoljeni da stave pregrade na klupe kako bi se osigurala maksimalna anonimnost prilikom crtanja te da ne komentiraju zadatak na glas. Uputa je dalje glasila da nakon što nacrtaju „idealnu obitelj“ na poleđini crteža mogu napisati svoje misli, odnosno objašnjenje crteža, definiciju konstrukta „idealne obitelji“, pitanja koja su im se javljala tijekom crtanja i slično. Na katedri je bila postavljena zatvorena kutija u koju su sudionici stavljali svoje crteže i komentare te istraživačice nisu mogle povezati crtež sa sudionikom. Upute su djelomično preuzete od Kušević (2017).

Kako bismo odgovorili na istraživačko pitanje kakvu obitelj budući pedagozi percipiraju kao „idealnu“ provedeno je izviruće analitičko kodiranje (*emergent analytic coding*) za stvaranje liste kodova obilježja crteža i komentara (Haney et al., 2004; Hsieh & Tsai, 2018). Crteži i komentari analizirani su zasebno. Proces kodiranja i analize podataka uključivao je sljedeće etape: 1) familijariziranje s podacima, 2) inicijalno kodiranje crteža i komentara u čemu su sudjelovale obje istraživačice, 3) sporazumno kodiranje, 4) zaključno definiranje i imenovanje kodova. Sporazumno kodiranje povećava valjanost i vjerodostojnost ovog kvalitativnog istraživanja (Hill et al., 1997, prema Brajdić Vuković & Ledić, 2017). Samo kodiranje nije predstavljalo veći izazov budući da sami crteži nisu bili odveć kompleksni, a i u većini komentara se opisuje što je prikazano na crtežu. Kao baza za izradu kodova poslužili su kodovi koje je generirala Kušević (2017) uz dodatak ostalih kodova budući da se u ovom istraživanju analizi podataka pristupilo iz drugog očišta.

Tablica 1. Lista kodova – crteži i komentari.
Table 1. Checklist for coding drawings and comments

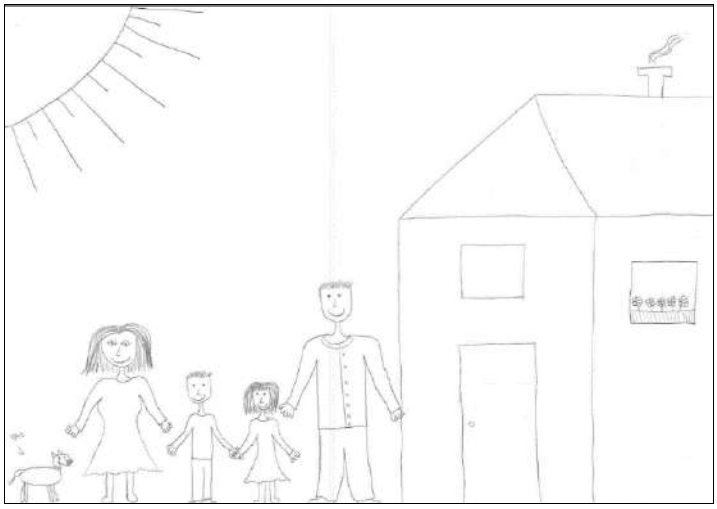
CRTEŽI		KOMENTARI	
KODOVI	**INDIKATORI**	**KODOVI**	**INDIKATORI**
1) Broj prikazanih odraslih	1.1. Dvoje	1) Osjećaji	1.1. Ljubav 1.2. Sreća 1.3. Sigurnost 1.4. Zajedništvo 1.5. Toplina doma
2) Spol prikazanih odraslih	2.1. Muškarac i žena	2) Propitivanje konstrukta „idealne obitelji“	2.1. nepostojanje „idealne obitelji“ 2.2. važnost međusobnih odnosa
3) Broj prikazane djece	3.1. Jedno 3.2. Dvoje 3.3. Troje ili više	3) Nepropitivanje konstrukta „idealne obitelji“	3.1. Prikaz nuklearne obitelji 3.2. Otac – zaštitnik obitelji 3.3. Majke i kćeri odvojene od očeva i sinova
4) Spol prikazane djece	4.1. Muški i ženski 4.2. Samo muški 4.3. Samo ženski	4) Pozitivni odnosi	4.1. Komunikacija 4.2. Posvećivanje pažnje svim članovima obitelji
5) Okruženje	5.1. Obitelj prikazana u kući 5.2. Obitelj prikazana u dvorištu 5.3. Obitelj prikazana u prirodi	5) Okruženje	5.1. Obitelj u prirodi 5.2. Lijepo vrijeme (sunce) 5.3. Zelenilo
6) Prikazane aktivnosti	6.1. Zajedničko objedovanje 6.2. Igranje, crtanje 6.3. Kućanski poslovi 6.4. Međusobna komunikacija 6.5. Pjevanje	6) Aktivnosti	6.1. Zajedničko objedovanje 6.2. Druženje 6.3. Igranje
7) Kućni ljubimci	7.1. Pas 7.2. Mačka	7) Kućni ljubimci	7.1. Pas 7.2. Mačka

REZULTATI I DISKUSIJA

Analiza crteža

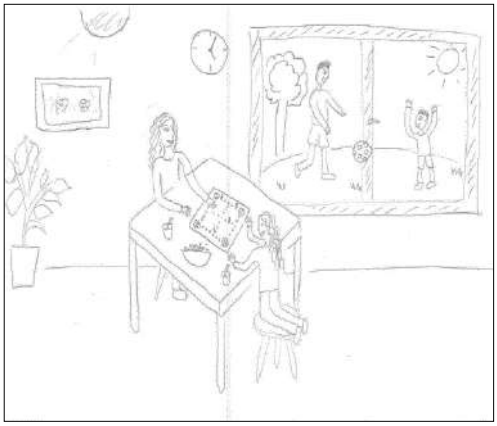
Na svim crtežima bilo je vrlo jednostavno i jasno odrediti likove, odnosno koji su članovi obitelji prikazani, budući da su neki sudionici i imenovali prikazane likove (npr. mama, tata, kći, sin). Velika je većina sudionika kao „idealnu obitelj“ prikazala nuklearnu obitelj, dvoje heteroseksualnih roditelja s dvoje djece oba spola, samo je nekolicina crteža prikazala proširenu obitelj. Iako su u Hrvatskoj najučestalije obitelji s

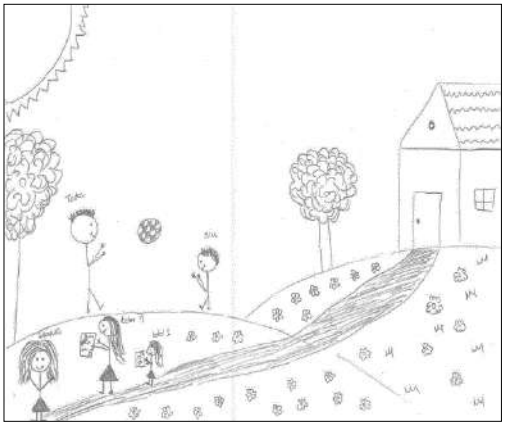
jednim djetetom, u crtežima takve obitelji nisu prepoznate kao „idealne“ (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2016). Gotovi svi sudionici su na svojim crtežima prikazali dječake i djevojčice, dok je samo nekoliko sudionika prikazalo djevojčice češće nego dječake. Svi crteži su prikazali heteroseksualni bračni par kao „idealnu obitelj“, navedeno se može prepoznati iz stereotipnog prikaza žena i muškaraca, što je najvidljivije u motivima odjeće i frizura. Gotovo sve žene su prikazane s dugom kosom u suknji ili haljini, dok su svi muški likovi prikazani s kratkom kosom i u hlačama.



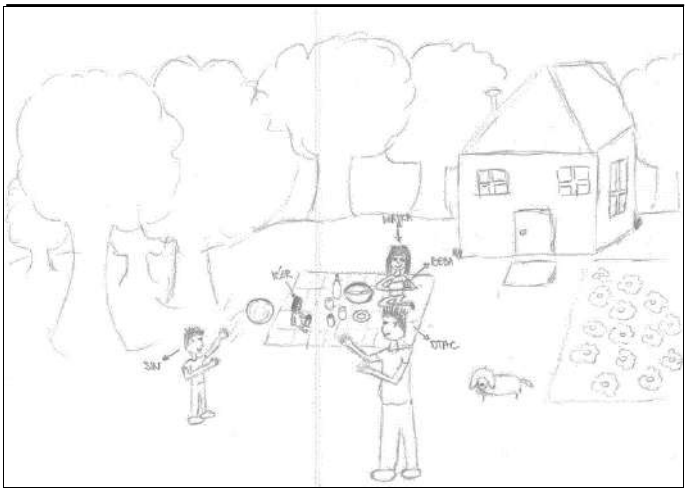
Slika 1. Primjer crteža koja prikazuje tradicionalnu nuklearnu obitelj
Figure 1. An example of drawing that present traditional nuclear family

Vrlo slične rezultate prikazuje i Kušević (2017) u svom istraživanju, „idealne obitelji“ prikazane su većinom kao nuklearne obitelji s dvoje djece. No, ono što se izdvaja u rezultatima autorice Kušević su crteži na kojima se ne mogu utvrditi spolovi članova obitelji što implicira da spol nije važan kada je u pitanju „idealna obitelj“. Prethodna istraživanja koja su ispitivala percepciju stručnjaka o obitelji također ukazuju na normiranje nuklearne obitelji, odnosno da se alternativni oblici obitelji rjeđe percipiraju kao obitelj (Grant & Ray, 2009; Ford, 1994).
Nadalje, neki crteži prikazuju članove obitelji statičnima ispred obiteljske kuće, licem okrenuti prema gledatelju, dok ostali prikazuju likove u nekim određenim aktivnostima, u kući ili na izletu, što se jasnije opisuje u komentarima koji će biti opisani u daljnjem tekstu. Iz crteža koji prikazuju članove obitelji aktivnima možemo zaključiti kako je zajedničko objedovanje vrlo važna aktivnost za „idealnu obitelj“. Nadalje, kao vrlo važna aktivnost prikazana je i zajednička igra članova obitelji, bilo samo djece ili djece i roditelja zajedno. Međutim, zanimljivo je da su u nekim crtežima koji prikazuju igru, ženski članovi obitelji odvojeni od muških. Naime, ženski članovi obitelji (majke i kćeri) prikazane su u fizički nezahtjevnim aktivnostima kao što su igranje društvenih igara i crtanja, dok su muški članovi obitelji (očevi i sinovi) prikazani kako igraju fizički zahtjevnije igre, kao što je neki određeni sport.





Slika 2. i 3. Primjeri crteža: prikaz odvojenost članova obitelji prema spolu
Figure 2. and 3. Drawings examples: family members separation by sex



Slika 4. Primjeri crteža: prikaz odvojenost članova obitelji prema spolu
Figure 4. Drawings examples: family members separation by sex

Uz navedeno, primjećuje se rodna stereotipizacija kod prikaza igre budući da neki crteži prikazuju djevojčice koje se igraju lutkama, dok se dječaci igraju loptom. Na samo jednom crtežu se primjećuje ravnopravna podjela kućanskih obaveza kod odraslih.

Slika 5. Primjer crteža koji prikazuje podjelu kućanskih obaveza
Figure 5. An example of drawing that present division of housework

Crteži također obiluju simbolima ljubavi i zajedništva, kao što su nacrtana srca, držanje za ruke, zagrljaji zajedničko objedovanje. Na slici 6. prikazano je više simbola kao što su srca koja simboliziraju ljubav, zatim djetelinu koja označava sreću, sat koji implicira na zajedničko provođenje vremena te obiteljska kuća koja je simbol topline doma. Navedeno će se detaljnije objasniti prilikom prikaza rezultata komentara. Također, možemo zaključiti kako su kućni ljubimci također vrlo važni članovi obitelji budući da većina crteža prikazuje mačke ili pse.

Slika 6. Primjer crteža koji prikazuje razne simbole
Figure 6. An example of drawing that present various symbols

Analiza komentara

Iz prikazanih rezultata crteža može se zaključiti da sudionici imaju vrlo tradicionalnu percepciju „idealne obitelji" budući da svi crteži prikazuju nuklearne obitelji. Tako uska percepcija „idealne obitelji" može se smatrati preprekom za uspostavljanje partnerstva odgojno-obrazovne institucije s obitelji budući da implicira zatvorenost prema alternativnim oblicima obitelji te nerazumijevanje za specifičnost svake obiteljske strukture. Stručnjaci koji iskazuju predrasude prema alternativnim oblicima obitelji često smatraju roditelje iz „drugačijih" oblika obitelji nekompetentnima (Grant & Ray, 2009). No, kao što je već navedeno, sudionici su nakon crtanja „idealne obitelji" imali mogućnost na poleđinu crteža napisati komentar koji opisuje crtež, svoju definiciju konstrukta ili pitanja koja su im se javljala tijekom crtanja. Budući da se većina komentara fokusirala na opisivanje crteža, kodovi i indikatori komentara ne razlikuju se mnogo od crteža. Također, neki su sudionici iskoristili mogućnost komentiranja i kritički pristupili konstruktu „idealne obitelji" što se objašnjava detaljnije u daljnjem tekstu. Važno je naglasiti kako nisu svi sudionici iskoristili mogućnost pisanja komentara na poleđini crteža budući da je riječ o studentima, kako naglašava i Kušević (2017), preddiplomskog studija kojima tek slijedi proučavanje sadržaja iz domene obiteljske pedagogije i sadržaja koji uključuju različitost općenito.

Kao što je već navedeno, crteži često prikazuju simbole poput ljubavi i sreće, u analiziranim komentarima se ti simboli još dodatno naglašavaju i objašnjavaju. Neki sudionici naglašavaju važnost pozitivnih odnosa, komunikacije i posvećivanje pažnje svim članovima obitelji kao indikatori „idealne obitelji". U istraživanju autorica Raboteg-Šarić, Pećnik i Josipović (2003) sudionici također naglašavaju važnost pozitivnih osjećaja i dobrih odnosa prilikom određenja obitelji. Navedeno prikazuju sljedeći primjeri komentara:

Najvažnije je da su sretni i da se vole.

Ideja je posvećivanje više pažnje djeci, u ovom slučaju maloj djeci pa je to u ovom primjeru kroz igru.

... svaka obitelj može biti „idealna" ako su dobri odnosi , ima pregršt ljubavi i dobrih osjećaja, ...

Kao što i crteži prikazuju „idealne obitelji" u idealiziranim okruženjima tako sudionici u komentarima opisuju okruženje obitelji, na primjer na izletu po lijepom vremenu, što je vidljivo u sljedećem komentaru:

Obitelj je na odmoru, daleko od užurbanosti grada, u prirodi su, proljeće je. Na pikniku su i uživaju u objedu i druženju.

Uz to, slično kao i na crtežima, sudionici su u komentarima opisivali aktivnosti kojima se bave članovi „idealne obitelji", a to su najčešće zajedničko objedovanje, druženje i igra. Također, kućni ljubimci se spominju i u komentarima, i to kao ravnopravni članovi obitelji:

Crtež prikazuje jedan proljetni obiteljski dan u prirodi. Prikazana je 3-člana obitelj (mama, tata i kći) tj. 4-člana ako se računa i pas.

Ključne rezultate analiziranih komentara možemo podijeliti u dvije kategorije: 1) nepropitivanje konstrukta „idealne obitelji" i 2) propitivanje konstrukta „idealne obitelji. Većina komentara kao i crteža implicira nepropitivanje konstrukta zbog inzistiranja na tradicionalnoj dvoroditeljskoj obitelji s heteroseksualnim roditeljima i dvoje djece različita spola te isticanjem rodno uvjetovanih uloga kao što je vidljivo u sljedećim primjerima:

Prvo sam razmišljala da li da svi članovi obitelji imaju neku zajedničku aktivnost, ali sam se ipak odlučila na razdvojenu (mama i kćer igraju igru dok otac i sin vani igraju nogomet) – što me podsjeća na neko tradicionalno shvaćanje obitelji, iako to možda nije i najpozitivnije.

Otac je na crtežu veći jer on predstavlja neku sigurnost za svoju ženu i djecu , odnosno zaštitnički stav.

No, neki od komentara upućuju kritičnost prema konstruktu „idealne obitelji" te se propituje sam zadatak koji od njih traži prikaz tog konstrukta kao što se vidi u sljedećim primjerima:

Mislim da idealna obitelj ne postoji stoga mi je ovaj zadatak bio malo zahtjevan. Mislim da je svaka obitelj posebna na svoj način i da ima svoje uspone i padove te da to nije moguće prikazati na jednom crtežu.

Pojam idealne obitelji za svakoga je drugačiji. Idealna obitelj kao takva ne postoji i ne određuje se vanjskim izgledom (broj djece, imovinsko stanje) već su najvažniji odnosi među ljudima. „Idealna obitelj" za neke ljude može biti obitelj s jednim djetetom, dva ili tri, oni bez djece, ali i samohrane majke ili samohrani očevi koji sami uspijevaju odgojiti i uzdignuti svoje dijete.

Mislim da je ovo idealna slika obitelji kakva se inače zamišlja – mama, tata i djeca koji žive u idili u ljubavi, ali svaka obitelj može biti „idealna" ako su dobri odnosi, ima pregršt ljubavi i dobrih osjećaja, pa makar se radilo o samohranim roditeljima ili obiteljima bez djece itd. No, s druge strane ne postoji idealno, pa tako ni u obitelji – sve ima svoje prednosti i mane pa tako i obitelji.

Iako se iz navedenih primjera komentara može zaključiti da sudionici kritički propituju sam konstrukt „idealne obitelji" i dalje se može zamijetiti kako se obitelji koje ne zadovoljavaju „normu" tradicionalne nuklearne obitelji stavljaju na drugo mjesto, kao što što je istaknuto u sljedećim primjerima: *„… „Idealna obitelj" za neke ljude može biti obitelj s jednim djetetom, dva ili tri, oni bez djece,* ***ali i*** *samohrane majke ili samohrani očevi koji sami uspijevaju odgojiti i uzdignuti svoje dijete."* te *„Mislim da je ovo idealna slika obitelji kakva se inače zamišlja – mama, tata i djeca koji žive u idili u ljubavi, ali svaka obitelj može biti „idealna" ako su dobri odnosi, ima pregršt ljubavi i dobrih osjećaja,* ***pa makar se radilo o*** *samohranim roditeljima ili obiteljima bez djece itd.".*

Iz razgovora sa studentima sudionicima nakon crtanja „idealne obitelji" dalo se zaključiti kako je većina njih prikazivala obitelji u kojima su i oni sami odrastali ili pak obitelji kakve žele u budućnosti. Također, kao što naglašava i Kušević (2017), crteži su prikazali društveni kontekst kojim smo okruženi kao i socijalizaciju koja nas priprema da težimo „idealnim", tradicionalnim obiteljima.

ZAKLJUČAK

Ovaj rad fokusira se na ispitivanje percepcije budućih pedagoga o obitelji, s obzirom na to da se radi o budućim stručnjacima od kojih se očekuje uspostavljanje kvalitetnog partnerstva s obiteljima u okviru neke odgojno-obrazovne institucije. Za ostvarivanje kvalitetnog odnosa s članovima obitelji, nužno je poznavanje specifičnosti različitih struktura obitelji, kao i njihovo uvažavanje. Rezultati provedenog istraživanja impliciraju da sudionici, budući pedagozi, „idealnu obitelj" najčešće percipiraju kao tradicionalnu nuklearnu obitelj koja uključuje heteroseksualni bračni par s dvoje djece različitog spola. Navedeni rezultati nisu iznenađujući s obzirom na to da su sudionici

prikazivali „idealne obitelji“ u kojima su i sami odrastali ili se nadaju da će jednog dana osnovati takvu obitelj koja još uvijek predstavlja svojevrsni ideal. Međutim, u pojedinim je komentarima uočena svjesnost postojanja alternativnih oblika obitelji, ali unatoč tome studenti su se svjesno opredijelili na crtanje nuklearne obitelji. U pojašnjavanju crteža, alternativni oblici obitelji stavljeni su na kraj rečenice što sugerira percepciju takvih oblika obitelji kao onih koji postoje, ali nisu „idealne“ i ne nameću se kao prva opcija prilikom crtanja.

Također, važno je naglasiti da su sudionici ovog istraživanja studenti preddiplomskog studija te da nisu prije provođenja istraživanja bili izloženi sadržajima iz domene obiteljske pedagogije. Uz to, preporuka ovog rada ide i u smjeru naglašavanja nužnosti senzibiliziranja studenata na studiju pedagogije za tematiku alternativnih oblika obitelji kako bi bili pripremljeni i taj segment svoje profesionalne uloge, budući da se pretpostavlja da će biti u bliskom kontaktu s obiteljima.

Prikazano je istraživanje pilot-istraživanje te se planira proširenje studije u više smjerova. Jedan smjer je svakako provođenje istraživanja i sa studentima s diplomskog studija te provođenje komparacijske analize kako bi se utvrdilo utječe li izloženost različitim kolegijima na percepciju obitelji, posebno onim sadržajima koji senzibiliziraju studente na različitost, kao što je to učinila Kušević (2017) u svom istraživanju. Također, kao što se već spominje, nacrtaj i opiši metoda istraživanja može se koristiti u kombinaciji s ostalim metodama, u tom smjeru se planira i nastaviti ovo istraživanje. Točnije, nakon crtanja i pisanja komentara o „idealnoj obitelji“ namjerava se provesti fokus grupa sa sudionicima, budući da se u nekim komentarima sudionika spominje kako je zadatak nacrtati „idealnu obitelj“ zahtjevan. Osim navedenog, u daljnjim se istraživanjima namjeravaju provjeriti i neke specifičnosti sudionika, kao što su obiteljska struktura u kojoj su odrasli, vrsta studija (jednopredmetni/dvopredmetni studij), spol i slično. Zaključno, dodaje se da je važno dodatno istražiti potencijal metode nacrtaj i opiši budući da omogućava provođenje različitih analiza.

LITERATURA

1. Angell, C., Alexander, J., & Hunt, J. A. (2015). ‘Draw, write and tell’: A literature review and methodological development on the ‘draw and write’ research method. *Journal of Early Childhood Research, 13*(1), 17-28.
2. Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research, 9*(5), 547-570.
3. Brajdić-Vuković, M., & Ledić, J. (2017). Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: Teorijsko-metodološki pristup. U M. Brajdić-Vuković & J. Ledić (Ur.), Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika (str. 13-39). Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka.
4. Brajša-Žganec A., & Hanzec, I. (2015). Obiteljski odnosi i psihosocijalna prilagodba djece u cjelovitim i jednoroditeljskim obiteljima. *Klinička psihologija*, *8*(2), 139-150.
5. Čudina-Obradović, M., & Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing, Tehnička knjiga.
6. Družinec, V. (2016). Transfer vrijednosti s roditelja na djecu. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65*(3), 475-488.
7. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2001). *Stanovništvo staro 15 i više godina prema vrsti zajednice u kojoj osoba živi, starosti i spolu, popis 2001.* Zagreb:

Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Preuzeto 21. aprila 2020. s http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/Census2001/Popis/H01_02_09/H01_02_09_RH.html
8. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2010). *Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2010*. Preuzeto 22. aprila 2020. s https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/ljetopis/ 2010/SLJH2010.pdf
9. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2011). *Stanovništvo staro 15 i više godina prema vrsti zajednice u kojoj osoba živi, starosti i spolu, popis 2011.* Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Preuzeto 21. aprila 2020. s http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/censuslogo.html
10. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2016). *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Kućanstva i obitelji. Izvješće 1583*. Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Preuzeto 13.4.2020. s http://www.dzs.hr.
11. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2018). *Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2018.* Preuzeto 22.4.2020. s https://www.dzs.hr/HrvEng/ljetopis/2018/sljh 2018.pdf
12. Ford, D. Y. (1994). An exploration of perceptions of alternative family structures among university students, *Family Relations, 43*(1), 68-73.
13. Grant, K. B. & Ray, J. A. (2009). *Home, School and Community Collaboration – Culturally Responsive Family Involvement.* Los Angeles: SAGE.
14. Haney, W., Russell i M., & Bebell, D. (2004). Drawing on Education: Using Drawings to Document Schooling and Support Change. *Harward Educational Review, 74*(3).
15. Hartel, J. (2019). Draw-and-Write Techniques. In P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. W. Sakshaug, & R. A. Williams (Eds.). SAGE Research Methods Foundations.
16. Heilman, H. (2008). Hegemonies and ‘’Transgressions’’ of Family: Tales of Pride and Prejudice. In T. Turner-Vorbeck, M., & Miller Marsh (Eds.), Other Kinds of Families: Embracing Diversity in Schools (str. 7-27). New York: Teachers College, Columbia University.
17. Hsieh, W., & Tsai, C. (2018). Learning illustrated: An exploratory cross-sectional drawing analysis of students' conceptions of learning. *The Journal of Educational Research, 111(*2), 139-150.
18. Hurdley, R. (2019). Drawing as a Research Method. In P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. W. Sakshaug, & R. A. Williams (Eds.), SAGE Research Methods Foundations.
19. Kušević, B. (2013). Odgojne implikacije odgođenog roditeljstva. *Pedagogijska istraživanja, 10*(1), 81-99.
20. Kušević, B. (2016). Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 25*(2), 179-198.
21. Kušević, B. (2017). Nacrtajte mi jednu idealnu obitelj… Hegemonijske konstrukcije idealne obitelji u crtežima studenata pedagogije. *Školski vjesnik, 66*(3), 309-326.
22. Lukaš, M., & Gazibara, S. (2010) Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola, 24*(56), 210-229.
23. Maleš, D. (2012) Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 18*(67), 13-15.
24. Maleš, D., Stričević, I., & Ljubetić, M. (2010) Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. *Život i škola, 24*(56), 35-44
25. Mckinney, P., & Cook, C. (2018). Student Conceptions of Group Work: Visual Research into LIS Student Group Work Using the Draw-and-Write Technique. *Journal of Education for Library and Information Science, 59*(4).

26. Miliša, Z., Dević, J., & Perić, I. (2015). Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. *Mostariensia*, *19*(2), 7-20.
27. OECD (2011). Families are changing. Doing Better for families. Preuzeto 20. aprila 2020. s http://www.oecd.org/els/family/47701118.pdf
28. Osewska, E. (2015). The Basic Assumptions of Child Upbringing in the Family. Modern Implications. *The Contemporary Family: Local and European Perspectives*, 249-261. Preuzeto 20. aprila 2020. s http://bc.upjp2.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=2852& from=publication
29. Raboteg-Šarić, Z., Pećnik, N., & Josipović, V. (2003). *Jednoroditeljske obitelji: osobni doživljaj i stavovi okoline.* Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
30. Štalekar, V. (2010). Dinamika obitelji i prvi teorijski koncepti. *Medicina fluminensis*, *46*(3), 242-246.
31. Vučković Juroš, T. (2019). "Why is it that here we can be a family, and there we cannot?" How Wider Socio-Institutional Frameworks Shape Experiences of LGB Parenting. *Revija za sociologiju*, *49*(2), 205-229.
32. Wagner Jakab, A. (2008). Obitelj - sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *44*(2), 119-128.

NAPOMENA

Znanstveni rad je i rezultat znanstveno-istraživačkog rada na projektu „Osnaživanje obitelji za razvoj pozitivnih odnosa i obiteljskog zajedništva" (voditeljica Jasminka Zloković, šifra: uniri-drustv – 18-6, 1132) koji je otpočeo u ožujku 2019. godine uz potporu i sufinaciranje projekta od Sveučilišta u Rijeci.

MODERN SCHOOL FROM THE ASPECT OF REALIZATION OF THE UPBRINGING FUNCTION

MODERNA ŠKOLA SA ASPEKTA REALIZACIJE VASPITNE FUNKCIJE

Aneta BARAKOSKA[1], Vera STOJANOVSKA[1], Sonja VELIČKOVIĆ[2]
[1]Faculty of Philosophy, Ss. Cyril and Methodius University, Skopje, the Republic of Macedonia
[2]Academy of Educational and Medical Vocational Studies, Krusevac, Aleksinac Section, the Republic of Serbija

Professional paper

ABSTRACT
The paper thematically formulates relevant issues related to the realization of the upbringing function of the school. Many authors talk about a crisis of education, a crisis of morality, where in fact it is a matter of deep crisis of society. The changes have led to a decline in the authority of schools, teachers, family and parents. In the educational work we meet new phenomena, new trends, influences and challenges that have opened new problems that schools and parents face on a daily basis. Experiences from the practice as well as empirical and theoretical analyses of particular pedagogical conditions that are important for the accomplishment of the educational function of the school, show that today, the educational function of the school is much more emphasized than the upbringing one. Educational/upbringing aspects are neglected and marginalized for reasons that are numerous, diverse and interconnected. There is a strong need for a systematic educational work, revision of the concept of modern school, affirmation and intensification of the upbringing function of the school at all levels and with all the factors that act within the school itself.

Key words: education, societal changes, modern school, upbringing work, values

АПСТРАКТ
У раду су проблемски формулисана релевантна питања везана за реализацију васпитне функције школе. Бројни аутори говоре о кризи васпитања, кризи морала, односно реч је пре свега о дубокој кризи друштва. Промене су довеле до смањивања ауторитета школе, наставника, породице, родитеља. У васпитном раду сусрећемо се са новим појавама, новим тенденцијама, утицајима и изазовима који су отворили нове проблеме са којима се школе и родитељи свакодневно сусрећу. Искустава из праксе, као и емпиријске и теоријске анализе одређених педагошких ситуација значајне за остваривање васпитне функције школе указују да данас образовна функција школе је много више наглашенија од васпитне. Васпитни аспекти су запостављени и маргинализовани, због разлога који су бројни, разноврсни и међусобно повезани. Постоји наглашена потреба за системски васпитни рад, преиспитивање концепта савремене школе, афирмацију и интензивирање васпитне функције школе на свим нивоима и са свим факторима који делују унутар саме школе.

Кључне речи*:* васпитање, друштвене промене, савремена школа, васпитни рад, вредности

INTRODUCTION

The changes in the field of upbringing and education in the XXI century get essential importance since they are necessary, and it has been said long time ago: Tempora mutantur, nos et mutamur in illis (*The time changes, and we change with it*). In modern societies, the concept of lifelong study and informal education gains in importance. The process of improving and acquiring the necessary knowledge and qualifications can be realized via the Internet, without the need of physical presence, at any time and any place. This way the term education is no more only a structured process of transfer of knowledge, but it gets a wider context which takes place under the influence of the globalization and informatic technology. The new concept of society of knowledge mustn't neglect the upbringing dimension, since it is inherent with the education. If their interconnection and interdependence are not in balance, they cause adverse consequences. The upbringing has to do with everything that is human, conscious, intentional, systematic and organized influence in the field of shaping one's personality, with all the society organizes for the person being upbrought, with all that person does, with the personality developed and shaped in the circumstances in a particular society (Barakoska, 2013). Education is a process of transfer and adoption of scientific knowledge, truths, individual and social values from all the fields of human activity; of building and development of intelectual, working, cultural, technical, productional and hygienic habits and skills; of creation of fundaments for continuous development of a scientific view on the world; and of development of mental and cognitive characteristics and abilities in the individual (Đorđević & Potkonjak, 1986). Nevertheless, despite the differences in the definition of the terms upbringing and education, it is necessary to point out that within the unified educational and upbringing process they are interconnected, intertwined and interdependent, since the education gives the rational basis and contents of the upbringing, while the upbringing is a valuational orientation of the education. Without such correlation, it is not possible to bring to life the goals of the educational and upbringing process. Education means "armament" with knowledge and skills the upbringing by its side transforms into a new quality. Without their unity a person cannot be shaped as a value in whole.

UPBRINGING WORK – CONDITIONS AND FIELD RESEARCH

The upbringing work gives the essence of the entire educational and upbringing activity. By its complexness, it unites in itself an individual's knowledge, skills, attitudes, beliefs and values. By its own importance for every particular student, the upbringing work is a creative act through which a unique, genuine personality of the student is formed. The humane dimension within the individual is created, which makes the individual a human being in the true sense of the word. Therefrom a need arises of simultaneous realization of both educational and upbringing tasks through the entire educational and upbringing process, since only by their correlation the goals set can be brought to life.

The school is one of the most important social institutions which has an exceptionally important role in the overall progress of the society and the individual development of a person. It is an educational-upbringing institution where through the processes of

education and upbringing it systematically, in an organized manner, influences the formation and development of the students' personality and their preparation for their future life and work. The school has the task to educate and bring up, and the changes being made within the school ought to be in accordance with this task. We cannot make changes for improving the school's educational function, if at the same time this means neglecting the upbringing component. And vice versa – if the school only brings up and doesn't educate, it doesn't perform its function completely. Within the school, the teaching process is the central focus of action. In a wider, didactic sense, the school is seen as a community where all the subjects involved – students, teachers, parents, expert associates and, of course, the wider community, work together jointly and purposefully. In the process, the school provides the students, as the main subjects in the school, with the possibility of acquiring knowledge, skills, capabilties and habits, at the same time creating their view on the world through the educational materials they are offered to absorb, as well as through indentification with the models of behaviour given in the teaching material and by the educators themselves. The experiences from the field work as well as from the empiric and theoretic analyses of the pedagogical aspects important for the realization of the upbringing function of the school, through the prism of the scientific literature, the legal famework, the curricular and extracurricular activities, as well as the teachers' competencies in the sphere of upbringing work, show that today the educational function of the school is much more emphasized than the upbringing function. This fact has also been shown by some investigations conducted in our country and our region. This way, when we speak about the investigations conducted in the Republic of Macedonia, the information obtained in an ivestigation conducted among the students, teachers and parents, indicate that there are certain upbringing problems with the students at the very beginning of their schooling (as early as in the first grade). In the investigation, there were indentified mainly these problems: aggressive behaviour; lack of concentration; lack of attention and repeating one and same questions; lack of health-care and hygienic habits; mutual intolerance; some students are prone to pick on and mock other students; disrespect for their fellow classmates; manifestations of obstinacy; lack of habits for participaton in social games and so on. The upbringing problems partly originate from the students' age, the material and technical conditions, the insufficient level of information the parents have regarding the syllabus and the curricular plan. But there are also problems that arise from the teachers' scarce competency for realization of the upbringing goals and tasks of the curriculum. The conclusions drawn from the research suggest that there is a need of bigger cooperation with the parents, especially with those parents whose children often cause problems; a need for better control of the informational and entertainment contents the children see in the electronic media; furthermore, the students' leisure time ought to be organized in a positive direction; the time the students spend in front of their computers as well as the amount of contents they meet there ought to be limited, so that they will have more time to socialize with their (school)mates. The insights from this investigation also indicate the need of bigger involvement of teachers of praxis in the process of preparation of documents for the realization of the school's educational-upbringing goals, esepecially when it comes to implementing certain experiences and practices from foreign countries. It has also been indicated the need for including a larger

number of pedagogical school subjects in the initial phase of the teachers' educational process, dealing with the issue of school's educational tasks' realization (Paunčeva-Veljanovska, 2010).

Another research focused on finding out the successfulness of the school's upbringing function realization based on several implemented changes, shows a certain move in the direction of raising the upbringing function to a higher level. Some of the changes investigated have been related with the contents of the master-of-the-class lessons and the introduction of the programme "Life Skills", while other changes have been related with the introduction of ethics as a school subject in the primary schools as well as the introduction of "school for parents". The research had the task to give answers to several questions, such as: Whether and in what extent the changes made have really strengthened the school's upbringing function? Do the changes in modern schools have a positive or a negative effect, i.e. whether they improve, worsen or don't have any impact at all on the realization of the school's upbringing function? The research conducted in a few primary schools showed that the changes made are of help to improve the realization of the upbringing function, therein both the parents and teachers had identical opinions in that respect thinking the changes have a positive influence. On the other hand, the expert associates think that the effects from the changes made and intended for strengthening the upbringing component of the teaching process didn't give the expected results, although a certain move in that direction has been noticed (Serafimovska, 2015).

The research focused on the examination of the teachers' initial education in the function of the realization of the upbringing work, sets off from the fact that teachers of quality are of key importance for achieving high quality education and upbringing. The research has mainly investigated the aspects related with the set up of the teachers' intial education and in what extent it is in the function of their qualification for the realization of the upbringing tasks, and how the teachers do the upbringing work through the entire educational-upbringing process. The insights obtained therefrom showed that the respondents-students have only partial knowledge of the material from the field of upbringing work. Regarding the respondents' opinions according to their sex, the results show that male students give more importance to the realization of the educational component than the female students, whereas regarding the upbringing work they think it should be limited only to certain problematic situations. Another aspect regarding which there are differences betwen the male and female respondents is the importance given to the social status and reputation of the teachers, being more highly valued by the male respondents. Although the male respondents think that the realization of the upbringing component of the teachers' work tasks is an obligatory duty, nevertheless priority has been given to the realization of the educational component, first of all to the conveyal of knowledge. Regarding the degree of the teachers' qualifications for the realization of the upbringing work, generally prevails the opinion that the teachers are sufficiently qualified, at the same time emphasizing the need of constant professional improvement. Generally, the positive opinions regarding the importance of the upbringing work prevail in both students and teachers. However, there are also certain shortcomings for which it is suposed they may arise and manifest in the very realization of the upbringing work. The teachers do

upbringing work but in a limited extent, thereby not using completely the possibilities for upbringing work (Mitevska, 2015).

With the support of the UNICEF Office in Montenegro and the Center for Character and Values at the University in Birmingham, a research has been conducted on the topic: "The role of the school in the development of desired characteristics, values and skills of the students." Based on the study of the relevant literature and legal provisions as well as documents on the educational process in Montenegro, a set of values, desired features and skills has been selected and defined. The research goals were to poll all the participants in the educational-upbringing process and to establish what values the students had adopted in the process of their schooling. Beside this, the research had also the goal of finding what values the school had to encourage and how much success it had achieved in it, what were the ways for more successful realization of the upbringing goals and what were the reasons and barriers for their realization. The research covered students, teachers and parents from 8 primary schools in Montenegro. The conclusions from the research indicate that the upbringing function of the primary schools in Montenegro hasn't been realized in sufficient amount, which by its side requires higher dedication to the development of certain desired features, values and behaviours in the students. Within the schools a lecturing paradigm prevails as a form of teaching, whereas the role of the student is passive, giving little room for developing independent spirit, responsibility, ability for bringing decisions and expressing their own feelings and opinions, as well as for analyzing other people's emotions and empathy. The teachers are not competent enough for the realization of their upbringing work i.e. they lack appropriate knowledge in that respect, namely – they don't have enough literature and instructive materials as well as appropriate training for the realization of the upbringing tasks within the curriculum but also in the extracurricular activities in the school. The students are aware of the desired values and features and believe that the school is able to offer them the appropriate upbringing activities (Pesikan & Lalović, 2015).

A research performed in the Republic of Bulgaria, by professor Alexei Pamporov, from the Institute of Sociology at the Bulgarian Academy of Sciences, under the title: "The School Escaped Its Upbringing Role", points out that a number of changes conducted "have run out of control" in a certain extent. In other words, the changes made with the goal of modernization of the traditional school because of the insufficient realization of its upbringing function, have gone into another extreme. In example, instead of giving the student the necessary freedom it has been longed for so much time within the traditional school, the school, with the changes made, has turned that freedom into anarchy. As a reason for that are stated the ill-considerated reforms and the insufficient understanding of the differences between freedom and anarchy, on one hand, and the insufficient level of upbringing and culture in the school in general, on the other.[1]

[1] Taken on 25.05.2020, http://www.see-educoop.net/aeiq/documents/parents/fg/bulgaria-fg.pdf

COORDINATES OF THE REALIZATION OF THE UPBRINGING FUNCTION OF THE SCHOOL

The upbringing aspects are neglected and marginalized for a large number of diverse, but also correlated reasons. We can find the reasons in the wider social context in whose grounds lies the "transition" of our society which has negatively reflected on the realization of the upbringing function of the school, but also reasons which originate from the overall positioning and realization of the educational-upbringing work of the school.

In the further text we shall pay attention only to those reasons which are primarily related to the treatment of the upbringing issues, i.e. to the reasons that lead to over-emphasizing the educational function and neglecting the upbringing function of the school.

Reasons of sientific and theoretic as well as experts nature – these reasons are related to the theoretic and methodic elaboration of the issues related with the upbringing process. Within the modern pedagogical science, there is an evident neglect of an appropriate scientific treatment and study of the upbringing matters. The issues concerning upbringing work were especially in the focus at the end of the past and the beginning of this century, but there is an impression that with the abandonment of the existing social and political system, the treatment and the importance attributed to the upbringing issues have been also abandoned, although they remain especially important even nowadays.

Today we witness a different approach in the treatment of certain issues related to the process of realization of the upbringing function of the school. Namely, worldwide new goals and priorities of the education are set, such as global education, lifelong studying, internationalization, multiculturalism and so on. They are indicators of and represents of the valuational orientation of the education in global scale. Nevertheless, what is missing is their detailed specification and methodic elaboration of the ways of their realization. Exactly in this segment reflects the insufficient presence of methodics of upbringing work. Today it is more and more hard and rare to find competent literature from the field of upbringing work methodics, whereat the available literature is quite limited and is mainly of older date.

In the context of scientific elaboration of these issues, we cannot disregard the influence of the western countries, for several reasons. The first reason is that in the specialized literature published and the scientific studies conducted in the west the term "upbringing" (which corresponds to our term *"vospitanie"*) is not used at all, the upbringing function being generally covered by the term "education" which, in our country, is equal to the term *"obrazovanie"*. Also, in most of the western countries the issues related to the upbringing process are treated within the s.c. educational sciences where the pedagogical issues are studied from the aspects of psychology, socilogy, philosophy, anthropology and other sciences closely related with the pedagogical science. For this reason there is no theoretical elaboration of the upbringing issues the way they are treated in our country, and the insights are mainly related to certain questions within the upbringing matters (e.g. the mostly treated are the discipline, the shaping of the character, the formation and development of personality, mainly through

the insights got from the field of psychology or the socialization studied from the aspect of sociology, and so on) (Mitevska, 2015).

Measurability of the results achieved – this is the second reason for neglecting the realization of the school's upbringing function. The new trend of students' examination in written form, via tests, which constantly imposes new criteria and ways of evaluation of the knowledge acquired with the use of objective and measurable parameters (e.g. external testing), has led all the efforts made in the entire educational and upbringing process to be concentrated primarily to the knowledge and the results achieved, i.e. to the degree of realization of the educational component. Although the measurement and the evaluation of the knowledge acquired according to different criterions is necessary since it shows in an objective manner the results obtained, nevertheless – in that process, being popularized so much, its essence has been lost from sight, and that is – the evaluation of the student's progress. This progress, beside through the degree of the knowledge acquired, can also be seen through the development of the personality, through the adopted attitudes, values, standpoints and personal features of the student, which are not easy to be measured and evaluated objectively. Exactly by the degree of realization of these aspects, we can also perceive the degree of realization of the upbringing component (Ibid, pp.31).

The teacher as a factor in the process of realization of the upbringing component – a reason which puts in the foreground the teachers' professional skillfulness for realization of the upbringing work, i.e. how much in the process of training for performing their professional vocation the future teachers have been skilled for upbringing work. The issue of skilling the future teachers is quite complex, exceeding the study of only a limited number of school subjects during the studies, which means that this issue also invloves developemnt of awareness in the teachers about the importance of the educational work, building an upbringing model of a teacher i.e. a teacher possessing appropriate personal and profesional features needed for proper and successful realization of the upbringing vocation (Ibid, pp. 32).

Anyway, now when we have come to the teacher as a factor in the realization of the upbringing activity, we must say that the pedagogy as a science ought to pay attention to the relations in the educational-upbringing process which are crucial for the realization of the upbringing tasks of the school. In this respect, Graorac defines the upbringing as an "encounter between the child and the adult, and the quality of that encounter is a significant formative factor in the development of the personality" (Graorac, 1985). From the aspect of the importance of the relations in the educational-upbringing process, also the requirement is emphasized the student to be placed in the position of a subject in the educational-upbringing work, a requirement that is in no way new. However, the formal declaration of the need of placing the student in such position doesnt' by itself provide him/her with an active position. In this respect, a whole complex of questions becomes important which concern the issues of establishing interpersonal relations between the subjects of the educational-upbringing process, such as: On what does the establishment of successful/productive relation between the educator and the educated one depend? What influences that relation? Is it possible to get insights about the laws of the process of establishing and maintaining interpersonal relations? What ought the educator to be like? How can the educator be trained in order to be able for establishing good interpersonal relations in the

upbringing work and similar? These questions are very delicate, because the persons involved in the educational-upbringing process in the relation teacher-student don't have equal legal position for many reasons. This means that a good educator is not the one who knows only the upbringing rules, but the one who also possesses many features and skills which are of importance exactly for the establishment of good interpersonal relations within the group subjected to upbringing work. The establishment of good interpersonal relations within the school depends on the quality and the intensity of the interaction between the subjects in the upbringing process as well as on the communication between them. Therein we ought to have in mind the fact that the upbringing process takes place within the entirety of the established interpersonal relations, which means that in this process ought to participate both the teachers and the students as complete live beings able to think, feel and act. This way understood, the upbringing process is a creative act influenced by many factors, conditions and situations, and cannot be limited only to the pedagogical knowledge of the teachers. Such a relation is defined in the specialized literature as a professional and social relation which has clearly defined goals and purposes. This relation is clearly distinguished from the personal human relations established between two or more persons who have equal function and position. Of course, the potentials in a great deal depend on and change with the students' age. So, the need of placing the student in the position of a subject in the upbringing work is a complex issue, and the question arises what in fact such a need means. Above all, it is a need of training the students for their more active role in the upbringing process. The need of establishing good interpersonal relations means, in the first place, preparedness and skilfulness of the teacher to confront his/her opinions and attitudes with those of the students, ability to admit his/her own mistakes, ability to start a dialogue with the students if he/she has made a mistake, ability to get into their problems and feel them, to look at the problems with the eyes of his/her students, and so on.

Kostova points out the more important factors on which the quality and the intensity of the relation teacher-student depends.

- The first and fundamental condition is the trust. The fundamental principle/tenet in the upbringing work is to have trust in the capacities of the upbrought person and of the upbringing process too. It is a matter of trust the teacher has in himself/herself, in the first place, and then in the other people, including the upbrought ones. It ought to be stressed that the issue of having trust exceeds the limits of the question who trusts to whom and in what amount. In this respect, it is of importance what way and in what extent the young person will get the capacities to trust other people. Trust is a very delicate matter. It is predetermined by the attitude towards other people, by the previous experiences, by the picture about the own self, by the general climate of trust within a group and wider in the society, and so on. (In example, we often dont' trust someone since we think he/she won't trust us, or because of some previous negative experience, or the teacher does not trust his students since he/she believes they wont trust him/her, which is a very negative projection.)
- In the process of establishing good interpersonal relations, the pedagogy gives special importance to the first impression as well. Therefrom the necessity to

be careful at the first contact between the teacher and the students, i.e. to mind to make a good impression. The good impression depends on the looks, the clothing, the way of approaching, the overlap in the opinions, etc..

- A negative situation in the process of establishing interpersonal relations arises when a person, in terms of the upbringing process it is usually the teacher, wants to impose upon another person using the own authority, at the same time not possessing any quality necessary to be accepted as an authority.
- The mutual relations are also determined by the closeness and the diversity in the opinions and the attitudes. In this respect, the simpathy or antipathy two persons feel for each other are categories on which their mutual relations will be built.
- Of special importance in the process of establishing interpersonal relations between the teacher and the students is the insight that if the teacher shows a positive emotional attitude towards the upbrought group as a whole and towards the students as individuals too, such an attitude is reflected by the students towards him/her. This insight is very important since it indicates that with the own attitudes, the teacher determines the quality of the relations within the class.
- A fundamental prerequisite for establishing good interpersonal relations in the upbringing work, is the good acquaintance of the teacher with his/her students. The acquaintance with the students' potentials, abilities, attractions and talents in something, strives, the characteristics of the personality, is a fundamental precondition for choosing the proper upbringing actions which will be in the function of each individual's development.
- The chances for better closeness between the teacher and his/her students are increased by the teacher's ability of empathy, which in essence is an ability of experiencing other people's feelings, or, otherwise – ability of projecting the oneself into someone else's situation.
- In the specialized literature, the fact is pointed out that one of the most important categories is the communication. Communication is a quite complex process involving both the aspect of contents and the aspect of form. This means that it is not important only what is going to be said, but also when and how it is going to be said (using an order or an appeal, and also will there be used any mimes and other kinds of body language therewith).
- The success in the upbringing work is especially determined by the type of management (autocratic, democratic, or indifferent [according to Levin and Lipid], or direct or indirect [according to Flanders, 1970; Bratanić, 1993]). In the specialized literature is especially emphasized the success of the democratic or indirect management, which encourages the students to make and express their opinions and ideas, using and upgrading them; approves the students' active participation in the work and praises them for their efforts; elucidates and respects the students' feelings, thus creating a climate which sets the students free to act; motivates them to participate in the work, and leads to less problems with the discipline and greater interest of the students in the schooling and the school itself (Bratanić, 1993). However, we must point out that there are no completely unadulterated styles of management;

moreover, depending on the individual characteristics of the students, different styles of management are implemented.

- Many researches point out the fact that the relations within an upbrought group are largely influenced by the characteristics of the teacher as well. It has been pointed out that the students prefer those teachers who are mature, composed, objective and simple personalities and show themselves in front of the students in their real light, the way they really are, without masking and pretending. According to the importance, some authors put the educator's personal qualities in the position before the methods they use in their upbringing work. (Kostova, 2004)

In today's efforts for change and modernization of the educational-upbringing work in the school, the communication gains in importance even more, especially when it comes to the process of shaping and development of the personality. Today, without the presence of "internal" and "external" communication, all the processes of upbringing and self-upbringing become senseless, not resulting in complete development and proper socialization of the individual. On the character and the contents of the communication in the upbringing process and the relation of the "interior" dialogue in the self-upbringing part, in a considerable degree also depends the efficiency of the entire upbringing work. In this respect, the communication manifests as a fundamental "internal" and "external" mechanism which influences the proper realization of the set tasks and goals in the modern process of education and upbringing.

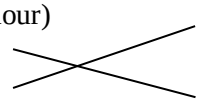
In the process of upbringing, the communication takes place based on the subjects' interaction, according to this scheme:

$$S(K)_A \leftrightarrow K(S)_B$$

(where A and B subsequently influence the roles of subject and object).

The communication has an exceptionally important role in the self-upbringing too. In this case it is realized according to this scheme:

$S_A \leftrightarrow S_B$ (a subject who himself does the behaviour)
self-upbringing



$S_A \leftrightarrow S_A$ (chooses and establishes models of behaviour by him/herself)

(Kostova, Barakoska, & Makazlieva, 2011, pp.175)

In the process of self-upbringing, of special importance is the self-communication or the "internal" dialogue of the individual, i.e. the communication of a person with the own self. In this process the upbrought person asks himself questions to which he/she gives answers him/herself, discusses with the own self according to the own opinions, attitudes, valuations, system of values, way of life and conduct.

We can say that behind the different ways of communication, stands the actual complexity of this phenomenon. Through communication the individual gets socialized in an active manner. Through communication a person exerts influence on another person, wherein they get acquainted and affect each other. An important aspect of the

communication process is the process of shaping and self-realization of the personality. Moreover, the communication gives the individual the chance to create an image of the own "self". On the other hand, the communication is in the function of development of the social activity of the person and creation of his/her communication skills which help him/her to live and realize in various spheres, to bring up and improve himself/herself. The latest insights about the importance of communication in the process of development of the personality, have in a significant extent increased the interest of the pedagogical science in this phenomenon. Viewed from this aspect, the communication is treated as an independent issue and is subject of study in the works of large number of pedagogues and psychologists.

Pedagogical communication, as a form of social communication, has all the basic characteristics of the phenomenon called communication. At the same time it has some specific features too. As a fundamental mechanism in the function of shaping one's personality, pedagogical communication manifests as a mechanism in the pedagogical work of the educators. Pedagogical communication gains in importance by the possibility of realization of the students' active participation in that process. The process of pedagogical communication is realized based on the system of targeted interactions between the teacher and the students. More precisely, the terms communication and interaction are synonymous in meaning.

In the center of the pedagogical communication is the orientation of the students towards proper upbringing and self-upbringing. Its social orientation gives it an important social function, for the reason that the organized relation between the teacher and the students enables adoption of the values, norms of conduct and the social and cultural models of a given society. In the basis of the pedagogical communication lies the tendency the social rules and norms to become a component of a student's personality and a regulator of his/her behaviour.

Since we have mentioned the pedagogical communication in the function of the efforts for accepting the social rules and norms, it is necessary to also point out the individual aspect of upbringing as a process of interiorization of the values common to all the mankind. In example, Slastenin thinks that social norms, requirements, ideals and cultural values are realized and adopted individually and by free choice. The system of values of a person doesn't always overlap with the universally accepted values built through the social awareness. The social values become stimuli, moving forces of the activity only in case they have been cogitated and accepted by the individual, if they have become his/her personal value, belief, goal and ideal. The interiorization of the universal human values and the constitution of one's own system of values at the "internal ground" cannot be materialized only at cognitive level. The emotions also have an active role in this process. The interiorization of the universal human values requires observing the dialectic unity of the: cognitive and emotional, rational and practical, social and individual, within the personality. Such unity enables the person to evaluate not only the subjective value of himself/herself, but also the objective value of all the people, i.e. to orientate in the world of material and spiritual culture (Slastenin, 2003).

CONCLUSION

The upbringing function of the school is undoubtfully integrated in the curriculum of the entire educational-upbringing work in the school. Its ever more exception from the everyday school activities and focus on the cognitive component leads to a crisis in the upbringing, as a precursor of the crisis in the education. What is noticeable in today's school is that despite the constant changes and reforms in the educational-upbringing system, there are no parameters indicating a quality upbringing work and quality realization of its goals.

In the absence of objective indicators about the knowledge acquired and the building of personalities having values, we resort to constant testing and measuring the knowledge acquired in the teaching process. This way the teaching process loses its wholeness and is fragmented into a cognitive measure through the intelectual component of the student's personality, at the cost of neglecting the emotional and social components. The paradigm prevails, that learning a lot of data and facts from various school subjects which ought to be simply memorized in order to achieve as better success as possible at the tests, is the objective of the educational process. As a consequence, there is a lack of interactive teaching process, development of critical thinking and ability of resolving problematic situations, nobody takes into account the students' needs, while the spiritual and emotional life of the children and youngsters is neglected.

The school as an institution is important for the reason it is the main imparter of the proper system of values and rules of behaviour to the young people in a particular society. The upbringing and the values are inseparable, and their learning and adoption helps the students develop and feed the values so they could be their direction sign to the life full of honesty, integrity, justice, care and respect for the other people, to become responsible citizens who are going to esteem and cherish the beauty and the nature. Only when the values and the valuation system become permanent values in children's and youngsters' behaviour, we shall be able to speak about the realization of the upbringing function of the school.

Within the school, the main prerequisite for the successful realization of the upbringing function is the unified, joint, consistent and continuous upbringing action of all the factors in the school. The upbringing work should not be done periodically, in fits and starts, and cannot be a responsibility of only a selected number of individials or certain teachers. The upbringing work must be and is a responsibility of all the factors (i.e. subjects) in the school.

REFERENCES

1. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bratković, D. (2002). *Kvaliteta življenja osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima života* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
3. Đorđević, J., & Potkonjak, N. (1986). *Pedagogija.* Beograd: Naučna knjiga.
4. Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior.* Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

5. Graorac, I. (1985). Instrumentalno i komunikativno delanje kao pedagoški problem. *Pedagogija,* 2.
6. http://www.see-educoop.net/aeiq/documents/parents/fg/bulgaria-fg.pdf, Преземено на 25.02.2020
7. Jovkovska, A., & Barakoska, A. (2014). The role of Educaton in the Formation of values and value orientations among adolescents. *International Journal of Cognitive Reasearch in Science, Engineering and Education, 2*(2), 21-28.
8. Mijatovic, A., et al. (ur.). (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski Pedagoško-književni zbor.
9. Pesikan, A., Lalovic, Z. (2015). *Uloga skole u razvoju vrlina, vrijednosti i vjestina ucenika i ucenica - izvjestaj o rezultatima istrazivanja*, Podgorica: Impuls studio.
10. Potkonjak, N. & Simlesa, P. (ur.). (1989). *Pedagoska enciklopedija I i II*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
12. Баракоска, А. (2013). *Општа педагогија*. Скопје: Филозофски факултет.
13. Костова, М. (2004). *Методика на воспитна работа* (интерен материјал). Битола: Киро Дандаро.
14. Костова, М., Баракоска, А., & Маказлиева, Е. (2011). *Педагогија,* (за трета година гимназиско образование). Скопје: Просветно дело.
15. Митевска, К. (2015). *Иницијалното обрзование на наставниците во функција на воспитната работа* (Докторска дисертација). Скопје: УКИМ-Скопје, Филозофски факултет.
16. Паунчева-Велјановска, В. (2010*). Воспитните проблеми со учениците во прво одделение дветгодишното основно образование* (Магистерски труд). Скопје: УКИМ-Скопје, Филозофски факултет.
17. Серафимовска, Р. (2015). *Промени и тенденции во современото училиште од аспект на реализација на воспитната функцијa* (Магистерски труд). Скопје: УКИМ-Скопје, Филозофски факултет.
18. Сластенин, В. А. (2003). *Общая педагогика.* Москва: Владос.

STILSKI OTKLONI OD REALIZMA U PJESNIČKOM OPUSU JOSIPA KOZARCA

THE STYLISTIC DEPARTURES FROM REALISM IN THE POETRY WORK OF JOSIP KOZARAC

Sanja JUKIĆ
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Osijek, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Predmetni je korpus rada poezija hrvatskoga realističkog pisca Josipa Kozarca. U uvodu je referirano o znanstvenoj zapuštenosti Kozarčeve poezije te o rezultatima dosadašnjih rijetkih i neobuhvatnih istraživanja. Navedena su korpusna ograničenja (nepotpuna dostupnost Kozarčevih pjesama) te je kao cilj postavljeno istraživanje poetičko-stilskih registara, odnosno otklona od poetike realizma čiji je Kozarac kanonski predstavnik. Naglasak je stavljen na hedonistički aspekt koji je u dosadašnjoj recepciji potpuno nezapažen. Tijekom analize i interpretacije utvrđeno je kako Kozarac najčešće koristi romantičarske stilske strategije, kako intertekstualizira s europskim pjesničkim modernizmom i najavljuje modernu. Također, dokazano je kako je hedonistički koncept poetički važan aspekt njegove poezije koji upućuje na uvođenje hrvatske usmene tradicije i Nietzscheove teze o dionizijskom i apolonijskom u umjetnosti. Zaključeno je kako su Kozarčeve pjesme u najvećoj mjeri stilski nesukladne realističkim konvencijama, čime je otvorena mogućnost daljnjega šireg znanstvenog sagledavanja njegove književne poetike.

Ključne riječi: Josip Kozarac, poezija, stil, realizam, romantizam, modernizam, hedonizam

ABSTRACT
The paper's subject is poetry corpus written by Josip Kozarac. Introduction is focused on scientific neglect and results of rare and superficial researches of Kozarac's poetry. The paper is based on corpus limitations and research of his abandonment of literary realism of which he is representative. The hedonistic aspect of his poetry is emphasised in this research as it is completely ignored in existing studies. Analysis and interpretation ascertained Kozarac's romantic and modernistic approaches in his poetry, but also the poetic importance od hedonistic aspect which correlates with Nietzsche's Apollonian and Dionysin artistic concept. The paper concludes that Josip Kozarac's poetry is uncoordinated with stylistic realism, which opens the possibility to wider scientific approaches that have yet to be studied.

Key words: Josip Kozarac, poetry, style, realism, romanticism, modernism, hedonism

UVOD

Josip Kozarac (1858. – 1906.) svoj je kanonski status jednoga od najvažnijih realista u hrvatskoj književnosti stekao fikcionalnom prozom, njegove naslove zna navesti svaki prosječno uspješan osnovnoškolac, no malokoji će znati navesti i njegove pjesme. Kozarčeva je poezija ostala u zakutku znanstvenog interesa, a razlog tomu može se pronaći u kvantitativnom i, kako recepcija tvrdi, kvalitativnom raskoraku između

proznoga i poetskog korpusa, oboje u korist proznoga. Usprkos skromnijem opsegu i kvalitativnoj neujednačenosti, Kozarčev je pjesnički tekst nastajao tijekom cijele njegove književničke karijere, a autor je u njemu iskušavao drukčija poetička rješenja od onih u prozi, i to na "frekvenciji" romantičarskih i predmodernističkih stilskih praksi. O romantičarskom stilu, s argumentacijom u tematskom sloju i naglašenoj ekspresivnosti, složili su se svi koji su dosad o Kozarčevim pjesmama pisali (J. Bogner, E. Štampar, K. Nemec, G. Rem, R. Pšihistal i dr.), no prosudbeni osvrti Kozarcu su vrlo neskloni. Josip Bogner (1934), Emil Štampar (1950) i Krešimir Nemec (2006), kao dosad najanalitičniji čitatelji Kozarčeve poezije, proglašavaju je neuspjelom epizodom i opusno i književnopovijesno (Nemec, 2006) te inferiornom u odnosu na prozu (Štampar, 1950; Bogner 1934, 1993). Kriteriji iz kojih su izvedene negativne ocjene poput neiskrenosti, neoslonjenosti na izvantekstualno iskustvo empirijske instance, preoslonjenosti na lektiru, negativitetna preekspresivnost[1], ne uzimaju u obzir sve poetičko-stilske aspekte Kozarčeve poezije, zbog čega su brojne „zanatski“ korektne značajke Kozarčeva stila i njegovo razumijevanje književnopovijesnih odnosa na nacionalnoj i nadnacionalnoj razini, ostali nedovoljno zamijećeni.

METODE RADA

Predmetni korpus rada čine Kozarčeve pjesme tiskane 1941., u prireditelјstvu Ise Velikanovića. To je ujedno jedina postojeća Kozarčeva pjesnička zbirka, iako ih, što objavljenih, što neobjavljenih, ima stotinjak. Konačnu je brojku gotovo nemoguće utvrditi jer je dio pjesama ostao u obiteljskoj ostavštini i nisu dostupne javnoj recepciji. U Velikanovićevu izdanju nema dvaju tekstova objavljenih u izboru Emila Štampara (1950) – epigrama *Grofu H-yu* i *Pristavu X. Y,* pjesama *Nikad* (1882) i *Slavulju* (1885), objavljenih, prema Bogneru, u Hrvatskoj vili i triju objavljenih 1921. u Židovskom kalendaru – *Spomen na 18. ožujka 1896*., *Zbogom Slavonijo!* i *Koračnica „Relkovića“* – suautorska s Lujom Vargom Bjelovarcem. Prema popisu Emila Štampara (1950), ostale su četrdeset tri neobjavljene pjesme i tri većinski izgubljena ciklusa (*Trobojnice*, *Pijanke* i *Zimske*). Osim toga, na poneke se od spomenutih i objavljenih Kozarčevih pjesama može naići u različitim pregledima i antologijama (primjerice, Vladimir Rem, 1976, 1980).

Iz Velikanovićeva se izdanja i Štamparova popisa vidi kako je Kozarac poeziju pisao od 1875. (*Zmija* u Hrvatskoj lipi) do pred smrt, svibnja 1906. (*Gdje si tata Hedervary*). Uzevši u obzir dosadašnja čitanja, naročito Bognerovu analizu (objavljena 1934., a reobjavljena 1993.) koja je, uz sve manjkavosti i prosudbenu isključivost, nezaobilazna svakoj kasnijoj recepciji Kozarčeve poezije jer utvrđuje tematske smjernice,

[1] Negativan emocionalni registar sam po sebi teško može biti vrijednosni diskvalifikativ za poeziju koja intertekstualizira s romantičarskim poetskim konvencijama gdje su pesimizam i melankolija noseća subjektivitetna stanja, pogotovo zato što je opće mjesto književnopovijesnog opisa pjesničkog realizma otpor poezije *realističkom oblikovanju zbilje* i *razvijanje struktura koje stoje u izravnoj opreci prema načelima realističkoga strukturiranja* (Flaker, 1976, str. 159), što onda i Kozarčevu pjesničkom stilu daje poetički legitimitet. No, percepcija tih romantičarskih tonova kao svojevrsne poetičke regresije u kombinaciji sa strukturnim nespretnostima kojih uistinu ima (primjerice, problem fabularnih nedorečenosti u lirsko-epskoj pjesmi *Pir,* koje se ne mogu pripisati *romantičarskoj nemotiviranosti zbivanja*[1] kao ni nemotivirane izmjene hidrografskih toposa u pejzažnoj scenografiji lirsko-epske pjesme *Ribarica Stana*), uz opsegovnu pomaknutost poezije na opusni rub, vjerojatno su razlozi za neraspoloženija čitanja toga dijela Kozarčeva opusa.

versifikacijske i neke stilske značajke te ju poetički kontekstualizira (uz Augusta Harambašića i Josipa Milakovića), cilj je rada pobliže istražiti u kojim je sve poetičko-stilskim registrima, uz uvažavanje realističkoga poetičkog konteksta, moguće čitati Kozarčev pjesnički opus, s posebnim pozorom spram udjela hedonističkoga/ dionizijskoga jer upravo je to recepcijski osporavana poetička činjenica[2]. Rad će pokušati odgovoriti na pitanje u kakvu su odnosu notorna činjenica o poetičkoj protegnutosti Kozarčeve poezije (objavljivane od 1875. do 1895., a pisane do kraja života) kroz tri stilske formacije (romantizam, (proto)realizam, moderna) i stanje „na terenu" Kozarčeva teksta.

Provest će se to provjerom zastupljenosti stilskih parametara triju poetičkih konvencija u čijim su okvirima njegove pjesme nastajale – polazišne realističke, prethodeće romantičarske te nadolazeće modernističke, kako su ih postavili Aleksandar Flaker u *Stilskim formacijama* (1976), Mirko Tomasović u članku *Razdoblje romantizma u hrvatskoj književnosti* (1998, 2008), Marijan Bobinac u *Uvodu u romantizam* (2012), Hugo Friedrich u *Strukturi moderne lirike* (1989) te Pavao Pavličić u tipološkom opisu moderne (Pavličić, 2001). Utjecaji hrvatske usmene književne tradicije analizirat će se perspektivom Stipe Botice iz *Povijesti hrvatske usmene književnosti* (2013). Hedonistički aspekt, odnosno dionizijsko u poeziji, pretražit će se Nietzscheovom dihotomijom dionizijsko – apolonijsko (1997) te tezom o dva različita modusa postojanja označena pojmovima *imanja* i *bivanja* Ericha Fromma (2004).

REZULTATI I DISKUSIJA

Poetički okvir

Upravo se na primjeru Kozarčeva pjesničkog opusa vidi neodrživost krutih periodizacijskih međa, nacionalnih i nadnacionalnih. Svojom prvom pjesmom iz 1875., prema mikroperiodizacijskom opisu Mirka Tomasovića, Kozarac je još uvijek u diskursu romantizma, točnije *postromantizma*, koji, prema Tomasoviću, traje do 80-ih godina 19. stoljeća (Tomasović, 1998), te je vremenski, ali i po povijesnim temama (Kozarčevo fikcionaliziranje nacionalnih vođa kralja Zvonimira i Kolomana) blizak Luki Botiću, fra Grgi Martiću i Franji Markoviću, kao i Šenoinim povijesnim romanima. Među Kozarčevim su pjesmama balade i romance čiju afirmaciju Tomasović smješta u (post)romantizam, a čitamo ih kao utjecaj hrvatske usmene književne tradicije čiji su *najvrjedniji dio* (Botica, 2013, str. 181). S Kozarčevim se stihovima križa i književna produkcija hrvatske moderne, a osim hrvatskoga i europskog romantizma, u naslijeđu mu je (a sigurno i u lektiri za bečkoga studiranja[3]) i Baudelaireovo *Cvijeće zla* (1857), njegov termin *modernitet* (kojim je, kako će se kasnije u radu vidjeti, moguće imenovati i neke Kozarčeve strukturne i idejne slojeve),

[2] *Plačnu prirodu* Kozarčevih pjesama Bogner tumači romantičarskim statusom pjesnika: *Uz vjerovanje da je pjesnik, već po svom pozivu, nesretno i sudbinom ožigosano biće, Kozarac je naravno morao stalno pjevati nesreću, bol, suze. Već zbog toga nije nigdje smjelo biti optimističkih kliktaja i vjere u život!* (Bogner, 1993, str. 198).

[3] Pjesmama u Velikanovićevu prireditelskom projektu prethodi Kozarčeva epistolarna autobiografija u kojoj autopoetičkim napomenama sâm daje djelomičan odgovor. Riječ je o njegovu pismu uredniku časopisa Život Dušanu N. Plavšiću, objavljenom 1900. godine (spominju ga svi koji su se Kozarčevim opusom bavili), gdje autor kao svoju formativnu lektiru navodi klasike europske antičke, renesansne i realističke književnosti, no i jednog od najvećih pjesnika hrvatskoga romantizma – Petra Preradovića. Za formiranje pjesničke i, uopće, književne poetike posebno su mu, kako veli, bile važne godine studiranja u Beču (1876. – 1879.), odnosno dostupnost najrecentnije svjetske šumarske i književne produkcije.

kao i Nietzscheovo *Rođenje tragedije* (1872) s raščlambom umjetnosti kao sprege dionizijskoga i apolonijskoga.
Pođe li se od Flakerove teze kako je *analiza motivacijskih sistema* važan indikator *za historijsko određivanje cijelih razdoblja ili stilskih formacija u kojima određeno vrijeme izražava svoj odnos prema svijetu i čovjeku u njemu* (Flaker, 1962), vidljivo je kako Kozarčev prozni realizam ne prati i poetski. Naime, u najvećem je dijelu Kozarčeva pjesničkog opusa opravdanje za postupke i događaje u sferi emocionalnoga, psihološkoga i/ili fantastičnoga, što recepciju usmjerava romantizmu ili moderni.
Stoga će stilski okvir za detektiranje romantičarskih elemenata kombinirati Flakerove, Tomasovićeve i Bobinčeve postavke te će se analizirati *pejzaž, metaforika, udio hiperbolizacije i fantastike, nemotiviranost zbivanja, ekspresivna funkcija* (Flaker, 1976, str. 110-123), *opstruirana ljubav zbog nejednaka staleškog položaja, mistika noći i bijeli tenebrizam (mjesečina), isticanje nesmiljene kobi pjesnika u životu i svijetu, adorativni odnos prema povijesti kao melem za tjeskobnu sadašnjost, neopetrarkistički koncept, pučki elementi* (Tomasović, 1998, str. 13-14), tema *tragične ljubavi*, *spoznaja o gubitku prvobitnog jedinstva svijeta i (samo)otuđenosti čovjeka, nokturalnost prirode i tamne čovjekove strane* (Bobinac, 2012, str. 245-285). Modernističke će se intervencije propitivati kroz nepriopćajnu funkciju jezika, depersonaliziranost subjekta, nekoherentnost, semantičku tamnost (Friedrich, 1989), odnosno kroz nereferencijalnost, psihološku motivaciju, artificijelizaciju zbilje, poziciju svjetonazorskoga (Pavličić, 2001). Ishod bi trebao pokazati posljedice izloženosti Kozarčeve poezije vrlo heterogenoj poetičkoj okolini.

ROMANTIZAM VS. REALIZAM, STUDIJ[4] PRIRODE I DRUŠTVA

Polazišno je opažanje ovoga rada kako koncept Kozarčeve pjesničke zbilje u svim oblikotvornim pojavnostima – priroda (flora, fauna, geomorfologija, astrometrijski i meteorološki motivi, svemir), društvo, čovjek (primarno kao emocionalno biće), umjetnost, vrijeme, počiva na načelu dvostruke determiniranosti, odnosno alegorijski je kôd noseći vid figurativnosti kao temeljne strategije pjesničkoga iskaza. Što se tiče statistike zastupljenosti, prostorna, tj. motivska matrica Kozarčeva teksta jest priroda – nikada funkcijski, estetski, žanrovski „samostojeća“, već uvijek uvjetovana subjektovim iskustvom i/ili komparirana s njim, dok su ostali spomenuti označitelji zbilje (društvo, umjetnost, vrijeme) ili značenjski podređeni međudjelovanju subjekta i prirode – u romantičarskom kodu, ili, rjeđe, pokazuju tendenciju predmetne autonomizacije čime očituju realističke ili anticipiraju modernističke stilske postupke. No, ono što se u Kozarčevoj poeziji može zapaziti kao odmak od nacionalno markirane hrvatske romantičarske produkcije jest da topografija, osim u pet objavljenih pjesama (*Uspomena na Dmitra Svinimira*, *Manasa*, *Na putu iz Broda u Gradišku*, *Faniki, na polasku u Sisak*, *Slavulju*), nije nacionalno lokalizirana i njegov je romantizam, ugrubo rečeno, po svim obilježjima bliži individualizmu takozvanog *zapadnog romantizma*, nego kolektivizmu *slavenskoga* (sintagme prema Solar, 2006, str. 261). Zato je u intertekstualnim vezama s hrvatskom pjesničkom tradicijom skloniji autorima sličnih

[4] Leksem citira svoju/njegovu uporabu u naslovu knjige Miroslava Slavka Mađera – *Studij pjesme* (2007).

stilskih izbora kao što su Stanko Vraz i Petar Preradović, čiji se stihovi „čuju“ u Kozarčevim neopetrarkističkim i nadosjetilno-refleksivno-nokturalnim dionicama.
Gotovo cijeli motivski kompleks Kozarčeve poezije počiva na binarizmu pa se i motivi prirode pojavljuju u binarnim tvorbama koje relacioniraju označitelje zemnoga (flora, fauna, geomorfologija) i nadzemnoga (nebo, svemir, nebeska tijela), odnosno zemnoga i podzemnoga svijeta. Posebna skupina motiva dolazi iz astrometrijskih i meteoroloških procesa čije su simboličke (vizualne i idejne) reperkusije dezintegracija vremena (trajanja) i prostora (noć, dan, magla i sl.).
Usprkos obilju prirode, Kozarac nema pejzažnih pjesama, već samo pejzažnih fragmenata – relacijskih pejzažnih slika čija je denotativnost ograničena etopejskim (*Proljeće zlatno sijevalo,/Livadom paslo je stado./Ljubavi slavu pjevalo/Srce mi prepuno, mlado./(...)/Nastali dani jeseni,/Ovili zemlju i tugu;/Nestalo šuma zelenih,/Nestalo traga mom drugu...*; *Marica*, str. 89, 90), ponekad patopejskim determiniranjem subjektnih instanci (primjerice, u pjesmi *Manasa* gdje se prijetnja od subjektove psihopatologije, među ostalim i seksualno konotirane, prikazuje hiperbolom njegove fizičkosti u usporedbi s hiperbolom visinske topografije: *Manasa mu se pričini tog trena/Još veći, grđi nego spljetski klis*., str. 61). Osim neposredne scenografsko-ilustracijske uloge, prirodni označitelji ulaze u strukturu stila kao vegetacijske, uže florealne, zoonimske, kozmičke, klimatološke metafore, usporedbe, epiteti, simboli (*dvije usne, ruže svježe*; *mlada Anđa – vita srna; Lijep ko sunce posred ljetnog jara;/Anđa poput ruže rascvatene; bura života...* i sl.).
Indikativna mjesta poetičko-stilske identifikacije idu u smjeru arhetipiziranja određenih vegetacijskih, kozmičkih, hidrografskih i zoonimskih motiva, koja pokazuju Kozarčevu idejnu asimilaciju i europske pjesničke tradicije, no i reinterpretiranje hrvatske (u citatnim referencama na Preradovićevu *Zmiju* ili Vrazovu *Lěpu Anku*, primjerice, dok bi pjesma *Sjene* iz 1883. u potencijalnom komparativnom čitanju prema hrvatskoj moderni mogla poslužiti kao *anticipirani plagijat*[5] Vidrićevih *Sjena* iz 1909.). Kao ogledni primjeri takvog zapažanja upotrijebit će se motivi vrta, šume, zmije, noći/mjeseca i vode.
Prvoj Kozarčevoj pjesmi *Zmija* (1875) barem su tri prototeksta očita – Preradovićeva *Zmija* iz 1870., kršćanska mitologija i njemačka inačica bajke o Crvenkapici u interpretaciji braće Grimm, izdanjem iz 1812., a njihov je odnos takav da Kozarac koristi fabulativnu, motivsku, aktantsku i semantičku strukturu biblijskog mita i bajke kao matrice za reinterpretaciju Preradovićeva teksta. Egzotični krajolik Preradovićeve pustinje Kozarac zamjenjuje aluzijom na rajski vrt s cvijećem stablom i vrelom (*I Zlatka skoči/Po vrtu brati šaren cvijet*; *Tuj vrelo zlatno od mjeseca,/(...)/A pokraj njega tiho jeca/U zelengrmu slavić mal.; I gledi plaho duba sjen...*; str. 25-26), kolektivno (obiteljsko) iskustvo pojedinačnim (neslučajno ženskim: *I ljupcu bere mlada Zlatka*, str. 26), zmiji dodaje pomagača – Mjesec, a sudbinsku zadanost egzistencije zamjenjuje mogućnošću izbora, koju naglašava korektivna instanca sestre kao analogona Crvenkapičine majke ili Boga (*„Hajd doma, Zlatko, hajde, neno,/Već pun ti cvijeća vjenčac taj!“/“Ah, čekaj, neno draga, eno,/Baš lijep je list uz vrela kraj!“*, str. 27), što upućuje na ublažavanje romantičarskog načela o fatalističkom principu

[5] Sintagma Pierrea Bayarda, koju razrađuje u istoimenoj knjizi (2009).

funkcioniranja svijeta i anticipira modernistički psihizam kao polje (relativne) odgovornosti pojedinca za vlastitu sudbinu.
U binarnu organizaciju prostora i subjektivitetnih odnosa – uvođenje granice između doma i vrta te opreke racionalnoga i iracionalnoga u likovima dviju sestara od kojih jedna predstavlja (kršćansku) normativistiku, a druga (*Zlatka*) strastvenu žudnju za igrom i radosnim uživanjem u životu, romantičarski otpor socioreligijskim pravilima, Kozarac uvodi nokturalnu, lunarnu i zoonimsku simboliku kao stilska sredstva reprezentacije pada motiviranoga neposlušnošću (nepridržavanjem kršćanskih načela?), iracionalnim, nagonskim.[6] Noć je prijeteće i nepoznato (*„Daj žuri, Zlatko, već je kasno,/Zateći će nas huda noć!“*, str. 26), a Mjesec (poput „Crvenkapičina“ vuka ili biblijske zmije) gradacijski, zavodnički mami (*„Ah, mjesec, neno, sije krasno,/Ta skoro ćemo doma poć!“*, str. 26), daje *obećanje kroz mrak i pomoću mraka* (Durand, 1991, str. 255) vodi Zlatku prema cilju – *vrelu* – ne kao arhetipu novoga života i plodnosti (Chevalier, Gheerbrant, 2007, str. 842), već kao metafori pada. Mjesec, mitološkim značenjem, također je *izvor i simbol plodnosti* (Chevalier, Gheerbrant, 2007, str. 442), no predstavlja i iskušenje te materijalnu projekciju nesvjesnoga, djetinjega, maštovno očaranoga (Chevalier, Gheerbrant, 2007, str. 444-445), a u kombinaciji sa ženskim subjektom evocira seksualne konotacije. Zrcalni odraz Mjeseca u vrelu kulminacija je zavođenja (*„Gle, neno, jedna luna mala/Na zemlju pala, s zvijezde dvije!“*, str. 27) i finalni trenutak pada uzrokovanog zmijskim ugrizom (*I vidje Zlatku – mrtve oči – /I zmija gdje joj ovi grud...*, str. 27). Imamo li na umu trovalentnu simboliku zmije – kao *biblijske istoznačnice za Sotonu* (Hall, 1991, str. 369), kao faličkog simbola plodnosti (Hall, 1991, str. 369)[7] te kao simbola ushita, transa, opsjednutosti, ekscesa (Chevalier, Gheerbrant, 2007, str. 884), čini se kako je *feminizacijom pada* (Durand, 1991, str. 97, 98) Kozarac htio ostati u okvirima kršćanske normativistike i kazne, a višeznačnošću mitoloških simbola obuhvatiti sve moguće varijante (i posljedice) motivirajućega „devijantnog“ ponašanja svoje lirske junakinje – hibrida Eve i/ili dobno/spolno nezrele Crvenkapice, koja je odabrala postupati *po načelu zadovoljstva*, a ne po *načelu realnosti* (Betelhajm, 1979, str. 190).
Upravo to zamagljeno pitanje motivacije subjektičina djelovanja možebitno se bistri u šestoj strofi čija naizgledna usputnost odjednom poprima mogući status programatskih redaka. Naime, u toj se strofi ukupna kinetika lirske radnje zaustavlja u statičnoj slici subjektičina hipnotičkog promatranja stabljike i lista ljubičice, pojačanog polisindetskom izvedbom (*I ljupcu bere mlada Zlatka,/I gledi stručak meki njen,/I kako bog list sitno satka,/I gledi plaho duba sjen...*, str. 26) – opčinjenost ljepotom prirode i osvješćivanje njezine artificijelnosti u toj su slici dva poetički indikativna momenta jer pokazuju kauzalnu vezu između percipiranja prirode kao umjetničke kreacije i prepuštanja toj opčinjenosti kao vrhovnom principu djelovanja, usprkos tomu što je cijena *izvrgavanje zloj kobi* (Nietzsche, 1997, str. 85). Drugim riječima, estetski se princip reprezentacije svijeta pretpostavlja racionalnome kao svojevrsna autopoetička bilješka – demonstracija dionizijskog principa, kako ga tumači Bobinac[8].

[6] Cijeli taj poetski mikronarativ iz pozicije naknadnoga pogleda čini se kao anticipirani plagijat Šimunovićeve *Duge*, odnosno Zlatka kao anticipirana inkarnacija Brunhilde – Srne.
[7] Povežu li se simbolski duplicirane konotacije plodnosti, seksualnosti, dolazi se do Bettelheimove, čak više Perraultove interpretacije Crvenkapice kao alegorije spolnog sazrijevanja.
[8] *Umjesto nekad neupitno dominantnih, idealno-klasičnih obilježja, da se poslužimo Nietzscheovim terminima, sada se u književnosti (i umjetnosti uopće) sve češće pojavljuju dionizijsko-ekstatične crte*… (Bobinac, 2012, str. 254)

Lunarni simbolizam pojavljuje se i u drugim pjesmama u korelaciji s motivima noći, i to češće negativno nego pozitivno konotiran (primjerice, kao saveznik tajnih ljubavnika u pjesmi *Pir*, no i kao zlokobni, osvetoljubivi ljubavnik koji udružuje snage s vilama u pjesmi *Ribarica Stana*).

Motiv zrcala, tipičan za englesku i njemačku romantičarsku poeziju[9], osim u *Zmiji*, pojavljuje se i u drugim Kozarčevim pjesmama u formi rijeke, jezera, dijelova tijela – srca i lica. Kada se zrcalo veže uz lunarnu motiviku, riječ je o odrazu Mjeseca u vodi, i to tako da trenutak zrcaljenja dobiva ulogu fantazmatskog pokretača promjene, obično u negativnom, tragičnom smjeru (trenutak najsjajnijeg odraza Mjeseca u vrelu anticipacija je Zlatkine nesreće, odraz Mjeseca u rijeci obmanjuje Stanina ljubavnika, a poslije i Stanu, odvodeći ih u smrt), no sama činjenica lažnoga odraza prokazuje (pseudo)mimetičnost zrcaljenja, što se može čitati i kao autopoetička sugestija o oponiranju realističkome konceptu reprezentiranja zbilje.

Čest motiv zrcala otvara i pitanje novoga statusa subjekta kojemu zrcalni odraz nije utjeha, već pokreće cijeli niz identitetnih nesigurnosti, pitanja, dvojbi do onih najradikalnijih o ontološkoj utemeljenosti vlastita bića kao projekcije globalne duhovne apokalipse (*Što će biti od tog svijeta,/.../Kad nam srce bude slika/Beživotne crne noći;/A iz njega samo strasti/Krvavimi strigle oči,/Nezasitne kao vuk – ?!*, pjesma *Pošlji Bože*, str. 93), čije rješenje kroz intertekstualiziranje s eshatološkim mitom upozorava na ulogu svjetonazorskoga u raščišćavanju temeljnih egzistencijalnih pitanja (*Pošlji, Bože, novog svijetla./Podigni nas i razblaži – – – /Ili baci svoje grome,/U pepeo sve porazi –/Pa tad stvori novi svijet! ...*, str. 94).

Na zrcaljenje se nailazi i u postavljanju relacije individualno – kolektivno, gdje do izražaja dolazi tipično romantičarsko veličanje nacionalno istaknutog pojedinca kao onoga čija je zrcalna slika identifikacijski i etički korektiv nacionalnoga kolektiva (*Za kralja gdje ga silan papa bira,/Gdje zemlja, svađe i nesloge puna,/Izgleda u njem kralja sreće, mira! ...*, str. 38).

Osim zmije, bestijarij Kozarčeve poezije čine divlje i mitske životinje (slavuj, zmija, ribe, gavran, lastavice, vukovi, crni golubovi, vukodlak...) koje su rjeđe dio arkadijske slike krajolika prispodobive pozitivnim emocijama, a češće su metafore loših vijesti (*Iz daljine doleti mi/Golubova crno jato,/Pa mi guču i jauču:/Ostavi te tvoje zlato...*, str. 84), tjeskobe i zebnje (*Tuj vrelo zlatno od mjeseca,/(...)/A pokraj njega tiho jeca/U zelengrmu slavić mal*., str. 26) – stanja koje odgovara romantičarskom pesimizmu.

Šuma kao superiorna prirodna formacija sa svom prirodnom „infrastrukturom" analognom onoj ljudskoj, dobiva ekvivalentnu metaforičku ulogu kao arhetip društvene polariziranosti. Souoznačeno je determinirano kutom gledanja – za svijet „po mjeri razuma" mjesto je prijetećega, nepoznatoga, opasnoga (*Zmija*), a za društveno otuđene i izopćene (hajduk Rade u *Otrovanoj česmi*) mjesto je realizacije potisnutih i zabranjenih emocija, svekolike slobode, ali i skončanja (npr., *Ribarica Stana*).

Ravnoteža socijalnoga, intelektualnog i psihološkog sadržaja realističkoga karaktera kao nositelja književne reprezentacije zbilje, preduvjet je realističkog načela oblikovanja, kako piše Flaker (1976, str. 157), no taj kriterij u Kozarčevim pjesmama nije zadovoljen do te mjere da ih se može čitati u realističkome ključu. Dapače, lirski subjekti djeluju prije svega iz psihoemocionalne motivacije koja se ponekad udružuje s

[9] Marijan Bobinac ističe pjesme Williama Wordswortha i Johna Keatsa (Bobinac, 2012, str. 263).

intelektualnom, što se može čitati kao potencijalna najava modernističkih težnji[10], o čemu će više riječi biti u sljedećem poglavlju. Znakovi društvenosti uglavnom se pojavljuju periferno, bez namjere prerasti u temu te biti reprezentantima neke konkretne društvene formacije, a lokalitetne odrednice svedene su na opće geobiološke informacije, osim u nekoliko ranije spomenutih pjesama iz nacionalne povijesti i suvremenosti gdje se spominju Hrvatska, Biograd, Split, Sisak, te u epigramima. Uz te rijetke toponime, i onomastička znakovnost ima ulogu implicitne topografske aluzije (Stana, Anka, Ivo, Rade, Marica i sl.). Ograničene su zastupljenosti i polja djelovanja – u većini su pjesama utkani u lirsku radnju kao sredstvo oblikovanja glavne, ljubavne teme (staležna identifikacija u pjesmi *Pir*, socijalne i svjetonazorske razlike u pjesmi *Ivin miraz*, kritika seoskog mentaliteta u pjesmi *Marica* i sl.), u dvije pjesme riječ je o nacionalnim povijesnim osobama – krunidbi kralja Zvonimira i kralja Kolomana (*Uspomena na Dmitra Svinimira* i *Manasa*), koje dobivaju fikcijski proširak u vidu ljubavnoga zapleta, ljubavne i političke spletke ili se prizivaju kao povijesni model etičke uzoritosti koji bi mogao popraviti sadašnjost[11], u čemu ima realističke ideje kritičke prosudbe društvenoga ustroja.

ANATOMIJA LIRSKOG SUBJEKTA, *SÀRCE I UM*

Najzastupljeniji povod subjektivitetnih postupaka u Kozarčevoj je poeziji ljubav, što je najjači argument za romantičarski kod njezina čitanja.[12] U tom je smislu reprezentativna pjesma *Tri sestre*, koja parabolom o potrazi životnoga smisla superiorizira ljubav (u odnosu na slavu i mudrost) kao vrhovnu polugu globalne reproduktivnosti te ukazuje na interpenetracijski odnos individualnoga i kolektivnoga kao privilegirano mjesto razlike u kozmičkim razmjerima (*Od radosti i divne te ljepote/Taj čas se majci duša k nebu ote,/A zadnji dah joj – ljubav blagosliva,/Na ovoj zemlji da je jošte živa*., str. 108).

Ljubav u Kozarčevim pjesmama kao *komunikacijski kod* (Luhmann, 1996), nevezano uz emocionalni predznak, sredstvo je diferenciranja i/ili homogeniziranja individualnoga i kolektivnoga, ali i identificiranja društvene klime kada su pjesme najbliže realističkome kodu – primjerice, u pjesmi *Marica* eksplicitnost se tjelesnoga kontakta izbjegava eufemizacijskim opisom koji aludira na društvenu neprihvatljivost, odnosno na etičku kvalifikaciju opisa (*Otad nas sunce gledalo/Danak bogovjetni svaki –:/Dan se za danom redao – m/Nebo ih ne ima takih! .../.../Otsad me selo propinje,/Momci se od mene klone:/Nevjeru svako proklinje,/Svuda ko avet me gone...*, str. 90-91), no iskupljenje dolazi u tipično romantičarskom obliku – ljubav je posljedica slučaja, a slučaj iskupljuje „krivca“ jer potpuno subvertira normalnu

[10] Hugo Friedrich navodi Novalisove bilješke o modernističkoj simptomatologiji romantičarskog pjesništva (Friedrich, 1989, str. 30).

[11] Prema ranije spomenutom kriteriju Mirka Tomasovića formuliranom kao *adorativan odnos prema povijesti* je *melem za tjeskobnu sadašnjost* (Tomasović, 1998, str. 13-14).

[12] U većini se pjesama nailazi na tipičnu *romantičarsku paradoksnost: iskustvo porasta viđenja, doživljavanja i užívanja kroz distancu* (Luhmann, 1996, str. 167), što znači da prostorna i vremenska razdvojenost, kao primarna realizacija ljubavnoga odnosa, ne ometaju, već pojačavaju ljubav i (petrarkističko) diviniziranje žene (u pjesmama *Očajnik, Sjene, Prolaznost, Kad ti budeš*... i sl.).

socijalnu (auto)kontrolu[13]. Time se motivacija pomiče u prostor sudbine – ponovno u romantičarskome kodu.

Usuprot tomu, pjesma *Fatum* kroz apelativno obraćanje antropomorfiziranoj Sudbini ide prema njenu demontiranju, što je nalik realističkoj ili čak modernističkoj oporbenosti i prelasku subjekta u poziciju racionalnog analizatora obrambenih mehanizama podsvjesnoga (*A nesretna mašta naša/Utvara si jur odavna,/Da si biće veće, jače,/Što nam tekom žića ravna;/Stvorila te samoj sebi:/Pa tad slavi, tad se boji/Vlastitoga svog poroda,/Nedokučnih želja svojih...*, str. 98), što će vrlo brzo i znanstveno-interpretacijski presudno razmatrati Freud. U toj se, a i u nekim drugim pjesmama (*Fenič-srce*, *Sreći*, *Pošlji Bože*, *Svirac* i sl.), dominantno reducirana anatomija lirskoga subjekta sa *srca* i *očiju* širi na *um*, na intelektualnu percepciju svijeta, artikuliranu spoznajnim (auto)komentarom, što je jedna od stilskih posebnosti Kozarčeve poezije. Modernizam se pojačano „čuje" u pjesmi *Svirac* gdje jezik ne gubi priopćajnu svrhu, ali ju ostvaruje simulacijom zvuka pomoću figura aliteracijskog i anaforičnog ponavljanja, asindetskog nizanja, sinkopiranih leksema, grafostilema do te mjere da ju tom disharmonijskom kinetikom i glasnoćom prijeti nadigrati (*Kad on žicom ispod tiha –/Ko talas se kolo njiha;/Kad on žicom žešće, jače –/Kolo đipa, kolo skače.../Jedno kolo – jedno tijelo...*, str. 86).

Svjetonazorsko se sparuje s ljubavlju u interakcijski trokut te je upravo u tome dodirna točka romantizma i realizma, koliko god se to činilo paradoksnim. Naime, svjetonazorsko je angažman i implicitna apelativnost prema recipijentu[14] kojemu se poručuje kako je rješenje zemaljskih problema u ne-zemaljskom biću. Dakle, sam čin angažmana spram zbilje ima elemente realizma, no razrješenje je u domeni romantičarske metode. U području svjetonazorskoga Kozarac uvodi razliku između božanskoga bića i crkve kao socijalne, medijalne strukture, što se najbolje vidi u pjesmi *Pir*, koja završava smrtnim poljupcem[15] u *hramu božjem* (*Tisuć zjena ugleda – gdje par mladi sniva,/Gdje na usni usnica ljupko tol' počiva,/Gdje im zjena zjenicu – ukočena gledi,/Gdje im čelo potamni, bijelo lice blijedi.../Svakom krvca oledi, kroza dušu slabi,/Opazivši – lešina gdje lešinu ljubi! ...*, str. 36) – partnera ne po ljubavi nego po ljubavnoj nesreći uvjetovanoj staležnim razlikama. Smrtni je poljubac simbol združenosti u otporu socijalnom normativiziranju emocionalnoga, pri čemu je crkveno okružje metafora *socijalizirajućeg osjećaja suprotstavljenoga osamljenom*, ovdje udvojenom, *individuumu* (Luhmann, 1996, str. 125). U tom se prizoru ističe motiv očiju čija je anatomija sužena na zjenice kao središte osjećajne i identitetne emisije, lajtmotivno kroz cijeli nam dostupan Kozarčev pjesnički korpus. Zjenice koje se pojavljuju kao sinegdohalna hiperbola (*tisuć zjena)* radoznaloga, razularenoga, nekontroliranoga, a onda i užasnutoga mnoštva (*U hram božji navriješe ko valovje ljudi*,... str. 36), kao da iz romantičarske ekspresije najavljuju ekspresionističku poetiku groteskних projekcija duševnosti.

---

[13] Niklas Luhmann iznosi tezu kako je *slučaj* poetička novost romantizma, koja pojačava ulogu sudbinskoga i isključuje utjecaje okoline (Luhmann, 1996, str. 176).

[14] Pavao Pavličić na svjetonazorskome opisuje razliku između romantizma i modernizma. Veli on kako u modernizmu *nije poželjno iznositi politička, vjerska ili nacionalna uvjerenja, i nije poželjno nastojati da se uz njihovu pomoć na nekoga djeluje* (Pavličić, 2001, str. 28).

[15] Nije zanemariv podatak kako je vodeći slikar talijanskog romantizma Francesco Hayez od 1823. višekratno ponavljao temu zadnjega poljupca pa se otvara pitanje drugomedijskoga prototeksta i intermedijalne osjetljivosti Kozarčeve poezije.

U NARODNOM DUHU, HEDONISTIČKI

Na Kozarčevu je poeziju bitno utjecalo usmeno stvaralaštvo, u njegovo vrijeme dostupno kroz niz što rukopisnih, što nakladničkih projekata[16]. Uz primijenjenu i promijenjenu versifikaciju usmene poezije (najčešći osmerac, no i deseterac, jedanaesterac, trinaesterac), u Kozarčevim se pjesmama nailazi na ustaljene motive (pogledaju li se, primjerice, Šenoina ili Pavlinovićeva antologija) kao što su različiti *socijalni modeli ljubavi* (Pšihistal, 2011, str. 299), antropomorfiziranje i deminutiviziranje prirodnih pojava i prirode uopće (magla, Mjesec, Sunce i td.), iskušenja spolnoga sazrijevanja (kroz motiv djevojčice spram potoka, mora, smilja, zmije u/na grudima itd.), magijski motivi (proklinjanje, proricanje), simbolički bestijarij (slavuj, zmija), mitologija (vile), hidrografski označitelji (rijeka, more, već spomenuto kod Kozarca resemantizirano *vrelo*).

Posebnu skupinu motiva čine oni koji osporavaju najveći prigovor Kozarčevoj poeziji – kako *neprestano tuži, nigdje ne opijeva ljubavnu i životnu radost, nego samo plače i jadikuje*[17] (Bogner, 1993, str. 196). Pojavljuju se sporadično u nizu pjesama s aktivističkom iskrom optimizma (*Ples*, *Momu prijatelju...*, *Faniki*, *Nova ljubav*, *Je l' to ljubav?* itd.) ili kao noseći u pjesmama *Pijanke*[18] i ciklusu epigrama *Sitne pjesme*. Riječ je o, s jedne strane, evociranju hedonističkoga senzibiliteta hrvatske usmene lirike[19], a, s druge, nietzscheanske dualnosti umjetnosti[20] – dionizijskoga i apolonijskog umjetničkog principa, na što upućuje energijski varijabilna dinamika subjektivitetnih stanja i percepcije svijeta – od uzleta, ushita do pada, kao i metatekstualni redci o ulozi estetskoga u suočavanju sa svijetom.

U poeziji Josipa Kozarca hedonistički princip izvedbe pjesničkih struktura ostvaruje se na tri načina:

- kao model ponašanja pjesničkih likova i kao njihov svjetonazor,
- kao komentar toga modela, pri čemu su i lik i komentator ista pjesnička osoba,
- kao jezično-stilska izvedba.

1) kao model ponašanja lirskih subjekata i kao njihov svjetonazor

U prvome slučaju hedonizam je načelo funkcijsko-etičke distinkcije lirskih subjekata. Odnos prema zbilji, odnosno pozicija u svijetu i spram svijeta, obilježeni su osjetilnim ili duhovnim užitcima koji dobivaju određene etičke konotacije s obzirom na kontekst u kojemu se lirski lik nalazi. Tako različitu etičku suoznačenost imaju postupci lirskih instanci u religijskom i svjetovnom, odnosno naglašeno klasno obilježenom kontekstu,

---

[16] Stipe Botica u *Povijesti hrvatske usmene književnosti* iz 2013. donosi pregled antologičarskih i panoramskih zbirki usmenoga pjesništva iz različitih krajeva Hrvatske u vrijeme romantizma, među kojima kao najvažnije na nacionalnoj razini ističe one Augusta Šenoe i Mihovila Pavlinovića, obje iz 1876., s tim što je Šenoina te godine tiskana, a Pavlinovićeva završena, no i u rukopisnom obliku bila je vrlo utjecajna i korištena sve do nedavnoga tiskanja (Botica, 2013, str. 163, 165).

[17] Bogner pozitivno ocjenjuje samo dvije pjesme iz Kozarčeva ukupnoga pjesničkog opusa – *Suza* i *Mojoj maloj Vjeri*, i to zato što se u njima *jasno osjeća*ju *intimnost i iskrenost doživljaja* i *pjesnikova ličnost* (Bogner, 1993, str. 198).

[18] Spomenuti ciklus Goran Rem drži dijakronijski utjecajnim mjestom regionalne književnosti, čije su stilske odrednice bitno „ozvučile" nadolazeće pjesničke poetike, kao, primjerice, onu Ferde Juzbašića (Rem, 2002, str. 224).

[19] *Nema dvojbe*, piše Botica, *da je zanos što ga je romantizam poticao na svim razinama i u pjesmi u prvom planu. I hipersenzibilni akter koji zna cijeniti vrijednosti života, osobito života s hedonističkim primjesama* (Botica, 2013, str. 135). Važan je podatak kako Luka Ilić Oriovčanin 1852. otiskuje *Slavonske napitnice* koje je prikupio Vinko Lozić, a koje donose 96 napitnica *sa znatnim elementima slavonskog života i običaja* (Botica, 2013, str. 136).

[20] Nietzsche 1872. objavljuje *Rođenje tragedije iz duha glazbe* i nema sumnje da ga je Kozarac za boravka u Beču čitao, iako to, dakako, može biti samo pretpostavka.

iz čega se može izvesti i svojevrsna univerzalna etičko-svjetonazorska tipologija tih instanci, protumačiva iz perspektive teorije Ericha Fromma o dva različita modusa postojanja označena pojmovima *imanja* i *bivanja*.[21] *Imanje* se odnosi na neproduktivno posjedovanje, na karakternu strukturu koja svoju vrijednost i svijet procjenjuje na temelju posjedovanja znanja, statusa, izgleda, odijela, društvenih veza (prijateljstva, ljubavi…), materijalnih dobara, dok je *bivanje* posve suprotna orijentacija utemeljena na produktivnom i autentičnom odnosu prema svijetu (Fromm, 2004, str. 36-37). U tom smislu, Fromm razlikuje *užitak*, koji je semantički ekvivalentan *radikalnom hedonizmu* (kako ga on naziva, kao jedan od aspekata modusa *imanja*), a čije su značajke emocionalna ekstatičnost i privremenost, i *radost* kao produktivni užitak, kao trajno *stanje osjećaja koje prati produktivno izražavanje bitno ljudskih sposobnosti pojedinca* (Fromm, 2004, str. 129-133).

Paradigmatsko je u tom smislu u Kozarčevoj poeziji motivski najzastupljenije (a) uživanje u ljubavi, koje se ostvaruje: ispreplitanjem osjetilnoga, duhovnoga i estetskog užitka u odnosu semantičke međuuvjetovanosti; zapravo su priroda, tj. estetika prirode, kao ovjeravatelj estetike humanitetnog tijela, i religijski motivi svetosti i raja, semantički označitelji produktivnoga osjetilnog užitka, što navedenu interakciju užitaka kontekstualizira u Frommov etički princip bivanja (*Al bjelije kamo kudi/Stanine su bijele grudi;/Mekši su joj prami zlati/Od krioca labudovih…/…/Već jadila djeva jade…/Kad najednom dođe Rade,/Kršan junak, mili bože! – /Da ga grli, ona leti –/On ju ljubi, što ju može…/U časovih takvih svetih/Tek o sreći, raju sniju –*, *Ribarica Stana,* str. 42, 46) kao duhovni užitak; ljubav kao duhovni užitak manifestira se estetskim znakovima (uživanje u ljubavnoj pjesmi), dok je objekt ljubavi metaforička supstitucija subjektova egzistencijalnog smisla i stanja sreće – ponovno metaforiziran religijski motiv raja (*Sjetila se banica pjesme one tajne,/Što ju negda slušala sred dvorane sjajne./Oj ta pjesma! to je raj – planula joj duša,/Tuj će mlada ostati, da ju navijek sluša…/Ode stog u crkvicu, pokraj okna sjede,/Rajske oči sveđe joj tamo prijeko glede…/…/Ona niti ne misli, da ju otac ženi,/Ona mnije, pastir je život i raj njeni…*, *Pir*, str. 34); uživanje u ljubavi kao duhovnoj, čak religijskoj vrijednosti, nije nužno vezano uz ljubavnu interakciju, već se posreduje i kao emocija koja je egzistencijalno smislena sama po sebi i najautentičnija u osami, u izlasku iz vremena, iz prostora i iz socijalnog okružja, u ulasku u idealizirano mitsko svevrijeme (*Za te mole u tišini,/S tebe znaju, da je boga,/Znaju, da je ljubav čista/Slika raja njegovoga…/…/Aoh! da je uvijek tako/Kao što je bilo tada!/Bez prošlosti, budućnosti –/Već nam samo bilo: sada.*, *Na zemlji raj*, str. 67-68) kao samo osjetilni užitak te tada ima negativne konotacije; osjetilna varijanta ljubavnog hedonizma negativno je konotirana i veže se uz klasnu pripadnost kao negativna socijalna privilegija, odnosno kao pokazatelj negativnih implikacija socijalne hijerarhije, što je protumačivo kao realistička implikacija; intenzitet i kratkotrajnost ljubavnog užitka ilustracija su Frommova principa imanja (*Majčine slatke desnice –/ Ljubav je gospodska slađa:/Blistavog sjaja krijesnice –/Ljubav je gospodska kraća…*, *Marica*, str. 90); usuprot tomu, nailazi se na sentencijske stihove koji na makrodijaloškom planu istom tematskom konkretizacijom repliciraju zlouporabi društvene moći (*Tijeh riječi ne ima,*

[21] …o *dva temeljna načina postojanja, dvije različite vrste orijentacije prema sebi i prema svijetu, dvije različite vrste karakterne strukture, prevlast koje određuje cjelokupnost nečijeg mišljenja, osjećanja i djelovanja.* (Fromm, 2004, str. 36-37)

oj ljubavi silo!/Nema tvoga imena što bi tvoje bilo./…/Ti svijet stvaraš, a i ti konac krojiš svjema./Nit ti veže kraljici i pastiru grudi –/Jer pred tvojom zjenicom ravni svi su ljudi! –, Pir, str. 37); dakle, ljubav se stavlja u različite semantičke uloge – sredstvo je determiniranja društvene nejednakosti, ali i etička „packa" tako građenoj hijerarhiji kroz ludističku interpretaciju ljubavnog hedonizma, gdje se humorno reinterpretiraju religijske funkcije (*svetac, koludrica*) i religijsko poimanje osjetilne ljubavi, uz ironijski odnos spram trača kao nižega oblika (užitka) socijalne komunikacije – kroz opreku *uzvišeno-prizemno* ironiziraju se romantičarska tema zabranjene ljubavi i bijega od ljudi (*Ja ću, dušo, svetac biti,/A ti budi koludrica;/Sa svih strana svijet će iti,/Da svečeva ljubi lica./…/Ljubiću te što god mogu,/Pa možemo pobjeć, Zlato…/Odnio ju svetac bogu!/Svijet će ludi brbljat na to…, Svetac*, str. 54) – kao metaromantičarski čin

(b) Uživanje u mladosti i prijateljstvu ponovno se semantizira religijskim mjerilima – Boga i svetosti, kao metaforičkim ekvivalentima trajnosti, autentičnosti ili, frommovski rečeno, produktivnoga života, odnosno radosti (*Ah! dragi brate, koliko mi slasti,/I tebi koju, prvom srca mog!/Od nježne dobe – tek smo pošli cvasti,/Već združio nas skupa vječni Bog!/…/I meni već je, već osamnaest ljeta,/A još nas veže ljubav bratska, sveta…, Mom najdražem prijatelju Josipu Brunšmidu*, str. 40).

(c) Intelektualno-estetski užitak – užitak kreativnog stvaranja, pisanja, metaforički se posreduje personificiranjem užitka ljubavi koji se postavlja kao vrhovni kriterij životnoga smisla (*Moja dika ljepša e' sunca,/Sjaj joj nigda ne zapada,/Nit u mraku teških briga,/Nit u muci palih nada:/Tužnim sa mnom ona plače,/Veseli se sa mnom smije –/A ta dika čarna lika/Božica je poezije! …, Poezija*, str. 77); estetski se užitak veže i uz često tematizirano uživanje u ljepotama krajolika, ali i u ljepotama tijela, naročito u ljepotama ljudskoga lica (posebice očiju i nježnosti tena) koje je tjelesna manifestacija duha[22], čime se posreduje ideja o superiornosti duhovne ugode u određenju životnoga smisla; dakle, tijelom se, romantičarski, posreduje ideja o nadmoći duhovnih vrijednosti (*Eno već na oknu je – tamo prijeko gledi,/Rajsko milje prosu se licih joj po blijedih,/A uz čelo pala joj kosa crna, meka…, Pir*, str. 34)

2) kao komentar toga modela, pri čemu su i lik i komentator ista pjesnička osoba

Za razliku od hedonizma ušivenoga u lirsku radnju i postupke likova, spomenuli smo situacije u kojima se hedonizam javlja kao komentar toga modela, pri čemu su i subjekt-lik i komentator ista pjesnička osoba. Primjer je za to pjesma *Posveta,* gdje je Kozarčev subjekt humorni hedonist prostora koji uživa zemlju putem njezinih plodova. Kozarčeva oda vinu ispreplиće mitološke i svakodnevne konotacije s ciljem humorno, ali i ironijski, interpretirati vitalističko-egzistencijalnu funkciju vina kao posredne zemljine tvari koja konzumacijom postaje simbol hedonističke životne filozofije[23]. Pjesnički subjekt kroz humorni dijalog s rimskim bogom vina kao simbolom osjetilnih užitaka, priznaje svoj hedonizam te istodobno preuzima i identitet komentatora takve životne filozofije – egzistencijalnog koncepta *imanja* (Fromm, 2004, str. 36-37) (*Oprosti mi, bože Bako,/Što te ljubim toli jako,/Ti si sladak, a ja pi./Ja o tebi sad*

[22] Instruktivan naslov u tom smislu knjiga je Ivana Goluba *Čežnja za licem* (2000), koja tjelesnost i duhovnost promišlja iz perspektive kršćanske filozofije.

[23] Opsežne se opservacije semantičkih konotacija zemlje i zemljinih plodova, proizvoda u hrvatskome pjesništvu od 15. stoljeća do 2000-ih, nalaze u studiji *Panonizam hrvatskoga pjesništva I.* G. Rema i S. Jukić (2012, 2013, 2014).

umujem,/Osmerca ti posvećujem –/Prem' me ludim činiš ti., *Posveta, iz „Pijanaka“*, str. 147).

3) kao jezično-stilska izvedba

Posljednja varijanta realizacije hedonizma bio bi takozvani „vanjski“, netematizirani, jezično-stilski hedonizam, vidljiv u epigramima i lirskim minijaturama, gdje Josip Kozarac kombinacijom formalne igre (redukcije) i metode dosjetke, posreduje humorno-ironijsku interpretaciju ljudske prirode, svakodnevice, ljubavi (*Švigermamu baš ovaku/Imademo u našem sokaku;/Triput na dan sve šore omete,/Triput svakog jezikom oplete…*, *Sitne pjesme*, str. 130).

ZAKLJUČCI

Rad si je postavio za cilj istražiti u kojim je sve poetičko-stilskim registrima moguće čitati pjesnički opus Josipa Kozarca, odnosno koji su otkloni od poetike realizma u čijem je okviru njegov književni opus kanoniziran, s posebnim osvrtom na hedonistički aspekt. Analitičko-interpretacijski rad na korpusu pokazao je kako su najčešći otkloni od realističkih strategija u smjeru romantičarskih konvencija (individualizam, temeljna motivacija postupanja i događanja u (psiho)emocionalnome i/ili nadnaravnome, uz odgovarajuće motivsko-stilske posljedice, stilizacija usmenoknjiževne, nacionalne i europske pjesničke tradicije), no i kako je moguće prepoznati anticipacijska mjesta modernističkih (osvješćivanje jezične tjelesnosti kao moćne priopćajnosti), čak i ekspresionističkih tendencija (hiperboliziranje reducirane anatomije oka, simultanizam, polifonija). Također, istraživanjem se došlo do zaključka kako je u Kozarčevoj poeziji koncepcija hedonizma pozorno razrađena, što je u dosadašnjoj recepciji potpuno izostavljeno zapažanje, odnosno kako je aktivan nietzscheanski dualitet dionizijskoga i apolonijskoga. Kako je etički princip hedonizma nastojanje na uživanju, ugodi, zadovoljstvu, kao temeljnim načelima realizacije životnoga smisla, (romantičarski) individualizam i etički relativizam njegove su primarne značajke, bez obzira je li riječ o osjetilnim ili duhovnim zadovoljstvima[24]. U jednoj je skupini tekstova hedonizam zrcalo intertekstualiziranja s hrvatskom usmenom romantičarskom pjesničkom tradicijom koja reprezentira *hrvatsku sklonost zdravičarenju* i *životu s hedonističkim primjesama* (Botica, 2013, str. 135), a u drugoj je nietzscheansko promišljanje umjetnosti kao svekolike terapije čovjeka i svijeta, što interpretaciju usmjerava hrvatskoj moderni. Hedonistički semantički aspekti, kako se vidjelo, imaju i implikacije realizma te se, zapravo, može reći kako figuriraju semantički višestruko – i uspostavljaju, i osporavaju poetičko-stilske obrasce, što je strategijski jako razbarušeno i moderno, skoro do granice (auto)ludizma. Cilj je ovoga istraživanja time ispunjen, pogotovo u onim dijelovima koji otvaraju mogućnost širega znanstvenog sagledavanja Kozarčeve pjesničke, ali i ukupne književne poetike.

LITERATURA

1. Bayard, P. (2009). *Anticipirani plagijat*. Beograd: Službeni glasnik.
2. Betelhajm, B. (1979). *Značenje bajki*. Beograd: Biblioteka Zenit.

[24] Kirenska škola grčke filozofije naučavala je osjetilni hedonizam, no kojemu je preduvjet obrazovanje, dok je epikurejska škola učila o trajnijim, duhovnim zadovoljstvima (Kalin, 2006, str. 92-106).

3. Bobinac, M. (2012). *Uvod u romantizam*. Zagreb: Leykam international, d.o.o.
4. Bogner, J. (1993). Poezija Josipa Kozarca. U J. Bogner, *Studije i portreti* (str. 191-210). Vinkovci: Ogranak
5. Matice hrvatske Vinkovci, HAZU Centar za znanstveni rad Vinkovci.
6. Botica, S. (2013). *Povijest hrvatske usmene književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (2007). *Rječnik simbola: Mitovi, snovi, običaji, geste, oblici, likovi, boje, brojevi.* Zagreb: Kulturno-informativni centar Zagreb, Jesenski i Turk.
8. Durand, G. (1991). *Antropološke strukture imaginarnog – Uvod u opću arhetipologiju*. Zagreb: August Cesarec.
9. Flaker, A. (1976). *Stilske formacije.*Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
10. Flaker, A. (1962) Motivacija i stil. *Umjetnost riječi*, *6*(1/2), 17-49.
11. Friedrich, H. (1989). *Struktura moderne lirike*. Zagreb: Stvarnost.
12. Fromm, E. (2004). *Imati ili biti?*. Zagreb: Izvori.
13. Golub, I. (2000). *Čežnja za licem*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
14. Hall, J. (1991). *Rječnik tema i simbola u umjetnosti.* Zagreb: August Cesarec.
15. Jelčić, D. (2002). *Hrvatski književni romantizam*. Zagreb: Školska knjiga.
16. Jukić, S. & Rem, G. (2014). *Panonizam hrvatskoga pjesništva I. Studij Slava Panonije, uvod u teoriju stila s intermedijalnom studijom Vlastimira Kusika*. Budimpešta-Osijek: Filozofski fakultet Univerziteta Eötvösa Loránda u Budimpešti, Ogranak DHK slavonsko-baranjsko-srijemski, Filozofski fakultet u Osijeku.
17. Kalin, B. (2006). *Povijest filozofije*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Kozarac, J. (1941). *Pjesme: sa autobiografijom*. Zagreb: Knjižara st. Kugli.
19. Luhmann, N. (1996). *Ljubav kao pasija: o kodiranju intimnosti*. Zagreb: Naklada MD.
20. Mađer, M. S. (2007). *Studij pjesme*. Zagreb: Altagama.
21. Nemec, K. (2006). *Putovi pored znakova*. Zagreb: Naklada Ljevak.
22. Nietzsche, F. (1997). *Rođenje tragedije*. Zagreb: Matica hrvatska.
23. Pavličić, P. (2001). Lirika hrvatske moderne: tipološki opis. *Dani Hvarskoga kazališta, 27*(1), 14-36. Preuzeto 23. veljače 2020. sa https://hrcak.srce.hr/73914
24. Preradović, P. (1999). *Izabrane pjesme*. Zagreb: Matica hrvatska.
25. Pšihistal, R. (2011). *Satir nije divji čovik*. Osijek: Matica hrvatska.
26. Rem, G. (2002). Hrvatska književnost u Slavoniji na prijelazu 19. u 20. stoljeće. *Dani Hvarskoga kazališta, 28*(1), 215-236. Preuzeto 23. veljače 2020. sa https://hrcak.srce.hr/73978
27. Rem, V. (1976). *Zaljubljenici Cibalae*. Vinkovci: Novosti.
28. Rem, V. (1980). *Slava Panonije*. Vinkovci: Novosti.
29. Štampar, E. (1950). *Djela, Josip Kozarac*. Zagreb: Zora, državno izdavačko poduzeće Hrvatske.
30. Tomasović, M. (1998). Razdoblje romantizma u hrvatskoj književnosti. *Dani Hvarskoga kazališta, 24*(1), 5-15. Preuzeto 23. veljače 2020. sa https://hrcak.srce.hr/103216
31. Tomasović M. (2008). *Nove slike iz povijesti hrvatske književnosti*. Zagreb: Matica hrvatska.
32. Vidrić, V. (2000). *Pjesme. Klasici hrvatske književnosti*. Zagreb: Alt F4, Bulaja naklada.

UZROCI MOTIVACIJE ZA STRUČNIM USAVRŠAVANJIMA IZ PERSPEKTIVE NASTAVNOG OSOBLJA I DIREKTORA

CAUSES OF MOTIVATION FOR PROFESSIONAL TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND DIRECTORS

Šejla BJELOPOLJAK[1], Una REDŽIĆ[2]
[1]Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću, Bihać, Bosna i Hercegovina
[2]Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Unsko-sanskog kantona, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Izazovi savremenog društva podrazumijevaju odgovore u vidu pedagoških kompetencija nastavnog osoblja, koje mogu usmjeriti međuljudski odnos u najboljem interesu učesnika odgojno-obrazovnog procesa. U institucionalnom kontekstu odgoja i obrazovanja to podrazumijeva identifikaciju potreba, odabir savremenih strategija poučavanja u školskom ozračju koje uključuje bez da ostavlja ikog „izvan" ovog procesa. Postići najbolje rezultate u školskom ozračju podrazumijeva, dobre međuljudske odnose direktora, nastavnika i roditelja, umijeće iskorištavanja nastavničkih kompetencija u nastavnoj praksi, informaciju o savremenim strategijama poučavanja u cilju uvođenja novih praksi. U radu ćemo kvantitativnom i kvalitativnom analizom predstaviti kontekst uslova odgoja i obrazovanja iz perspektive menadžerke i nastavničke uloge.

Ključne riječi: menadžerske uloge, nastavničke kompetencije, inovacije, odgoj i obrazovanje

ABSTRACT
The challenges of modern society include answers in the form of pedagogical competences of teaching staff, which can direct interpersonal relationships in the best interests of the participants in the educational process. In the institutional context of upbringing, this involves identifying needs, choosing contemporary teaching strategies in a school setting that involves without leaving anyone "outside" this process. Achieving the best results in the school environment implies good interpersonal relationships between principals, teachers and parents, the ability to utilize teaching competences in teaching practice, information on contemporary teaching strategies to introduce new practices. In the paper we will present the context of education conditions from the perspective of managerial and teaching role through quantitative and qualitative analysis.

Key words: managerial roles, teaching competences, innovation, education

Uspješne organizacije su i efektivne i efikasne, s tim da biti efektivan znači „raditi prave stvari", dok biti efikasan znači „raditi stvari na pravi način".
Drucker, 1974.

UVOD

Neprekidne inovacije u području didaktičko-metodičke prakse zahtjevaju kontinuirano učenje, promjene, stručno usavršavanje. Provjerenim strategijama poučavanja kvalitetnije uspostavljamo dijalog između učenika i nastavnog sadržaja ili pak svih učesnika odgojno-obrazovnog procesa. Koordinator tako kompleksnog procesa jeste nastavnik koji prepoznaje potrebe učenika i potrebnim kompetencijama vodi do funkcionalnih znanja. Na tom putu su neizostavne vještine balansiranja između vrsta nastave, oblika nastave ili individiuliziranja sadržaja onda kada je potrebno odgovoriti sadržajem i pristupom. Posebnu radost bi pričinila generalizacija kada bismo rekli da svi nastavnici imaju razvijene vještine facilitiranja, bilo sadržaja ili mogućih dijelova komunikacije. U prilog heterogenih grupa i nastavničkih kompetencija, ipak primjetne su teškoće. Za nastanak ideje propitivanja razloga motivacije za stručnim usavršavanjima leži u ključnoj potrebi da razumijemo kako pomoći nastavniku da odgovori izazovima savremenog odgoja i obrazovanja na putu internalizacije kvalitete vlastitih nastavničkih kompetencija.

Metodološki pristup problemu istraživanja

Djeluje da je permanentno stručno usavršavanje jedina pomoć koju ima nastavnik ukoliko želi odgovoriti na izazove odgojno-obrazovnog procesa. Kontekst uslova odgoja i obrazovanja diktiraju zahtjeve na koje samo kvalitetan nastavnik može odgovoriti u posebnom institucionalnom okruženju kakvo jeste predškolska ustanova ili škola. Specifičnosti rada u odgojno-obrazovnom procesu možemo opisati izjavom „da učenje pripada školi isključivo ako se ono što se u njoj uči, također i nauči. Učenje se ne može dati, iz danosti ga treba iščitati“ (Tillmann, 1994). Pristupiti svakom djetetu, prilagoditi sadržaje i pristup, prevenirati oblike nediscipline ili pak tradicionalnog poučavanja koje ne prepoznaje više kognitivne razine, može samo nastavnik koji ima razvijene potrebne vještine. Međutim, praksa pokazuje neobične pojave, kao da su kontinuirana stručna usavršavanja izazov samo jednom dijelu nastavničke populacije (konferencije, seminari, treninzi, okrugli stolovi itd), viđamo skoro uvijek ista lica i kada su različiti oblici stručnih usavršavanja sistemski osmišljeni kao odgovor na potrebe djece, nastavnika, roditelja. Jedan dio navedene populacije nije motivisan da održi kontinuitet rada na sebi na osnovu prethodnog iskustva, zbog čega smo se za predmet istraživanja rukovodili istraživačkim pitanjima poput: da li nastavnici samoinicijativno idu na seminare; kakva je podrška koja prati motivaciju nastavnika, da li je okruženje razlog odlaska na stručno usavršavanje; da li je nezadovoljstvo kvalitetom stručnih usavršavanja razlog zbog kojeg se ne ide itd. Da li je sve prethodno navedeno razlogom da ne učimo? Kako je u pitanju kompleksno područje, o uzrocima motivacije možemo pristupiti iz različitih perspektiva, bilo inicijatora za organizovanje ili učenika, roditelja - predmet istraživanja ovog rada smo prenijeli na potrebnu podršku i zadovoljstvo kvalitetom ponuđenih seminara, te je tema sužena na „stručno usavršavanje iz perspektive nastavnog osoblja i direktora.“

Cilj istraživanja je ispitivanje uzroka motivacije za stručnim usavršavanjima iz perspektive odgajateljske/nastavničke i menadžerske uloge što je pretpostavilo slijedeće zadatke:

(1) Ispitati da li se razlikuje perspektiva nastavnog osoblja i direktora po pitanju razloga odlaska na stručno usavršavanje
(2) Ispitati da li postoji razlika u zadovoljstvu sa stručnim usavršavanjima kod direktora i nastavnog osoblja u posljednje tri i više godina
(3) Ispitati da li stil rukovođenja direktora utiče na zadovoljstvo kvalitetom stručnih usavršavanja nastavnog osoblja
(4) Ispitati da li nastavno osoblje ide na seminare koje plaćaju sami i koje podržava škola u vidu putnog troška ili dnevnice.
U skladu sa postavljenim zadacima usklađene su hipoteze:
(H1) Pretpostavlja se da je nastavno osoblje u vezi sa stručnim usavršavanjima pod pritiskom od traženja adekvatne zamjene i nadoknađivanja časova nakon seminara.
(H2) Postoji razlika u zadovoljstvu sa stručnim usavršavanjima kod direktora i nastavnog osoblja u posljednje tri i više godina.
(H3) Pretpostavlja se da demokratski stil rukovođenja direktora u odnosu na autokratski bolje predviđa zadovoljstvo kvalitetom seminara kod nastavnog osoblja.
(H4) Pretpostavlja se da nema razlike u odlascima na seminare koje organizuje škola ili na koje se samoinicijativno prijavljuje nastavno osoblje.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Anketne upitnike su popunila 83 zaposlena u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjimškolama Unsko-sanskog kantona prema uputama da to bude: iz predškolske ustanove, direktor/ica i dva/ije odgajatelja/ice, a iz škole: direktor/ica, stručni saradnik/ca i jedan/na nastavnik/ca iz aktiva prirodnih i jedan/na nastavnik/ca iz aktiva društvenih nauka.

Način provođenja istraživanja

Deskriptivna, Serwey metod i Anketa su primijenjene metode u istraživanju. S tim u vezi, postupkom anketiranja, elektronski anketni upitnik je upućen svim javnim ustanovama na području Unsko-sanskog kantona (predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama), nakon odobrenja provođenja istraživanja od strane Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta Unsko-sanskog kantona. Za potrebe ovog istraživanja konstruirani su sljedeći instrumenti istraživanja: SURD – stručno usavršavanje direktora i SURN – stručno usavršavanje odgajatelja/nastavnika sa subskalama koje su označile sociodemografske podatke, potrebnu podršku i zadovoljstvo kvalitetom ponuđenih seminara.

Metode obrade podataka

Statistički postupci - SPSS (Statistical Package for the Social Sainceses) predstavlja statistički softverski paket u kome su instrumentirane gotovo sve konvencionalne statističke metode. Za obradu podataka u ovom radu korišteni su: frekvencija (f), postotak (%) za prikaz rezultata prve i četvrte hipoteze, te neparametrijska statistika, Man-Vitnijev U test i multipla regresijska analiza kako bismo kvantitativno predstavili i kvalitativno interpretirali rezultate istraživanja.

REZULTATI I DISKUSIJA

Različite perspektive o stručnom usavršavanju

Tabela 1. Perspektiva nastavnog osoblja i direktora po pitanju stručnog usavršavanja
Table 1. Perspectives of teachers and directors regarding professional training

NASTAVNO OSOBLJE		ODGOVORI (%)				
		Ne	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Zbog toga što sam imao/la zamjenu za dan kada sam na stručnom usavršavanju, ne moram nadoknaditi neodržane časove	Odgajatelj/ica	60	-	-	-	40
	Nastavnik/ca u razrednoj nastavi	33,3	33,3	-	-	33,3
	Nastavnik/ca u predmetnoj nastavi	69,2	-	-	-	30,8
	Stručni/a saradnik/ca u osnovnoj školi	62,5	-	-	-	37,5
	Profesor/ica u srednjoj školi	63,6	18,2	-	-	18,2
	Stručni/a saradnik/ca u srednjoj školi	33,3	-	-	-	66,7
	Ostali	-	-	-	-	100
	Direktori	3,7	-	7,4	25,9	63

*N= 79<83

U Tabeli 1. izdvojen je jedan od značajnih ajtema koji prikazuje različite perspektive nastavnog osoblja i direktora u vezi sa podrškom koju imaju kada imaju priliku za stručnim usavršavanjem. Ispitanici su izrazili slaganje sa tvrdnjom na opisnoj skali „ne, rijetko, ponekad, često i uvijek“. Moguće generalizacije su da dio nastavničke populacije ne radi dovoljno na sebi, nije zainteresiran i sl., ali u skladu sa dobijenim rezultatima, implicira da se samo radi o mogućim interpretacijama. Kada je u pitanju nadoknada nastave za dan kada se odlazi na stručno usavršavanje 79 od 83 ispitanika daje odgovor na postavljeno pitanje da za taj dan kada su izostajali sa nastave, iako su imali zamjenu su morali nadoknaditi neodržane časove. Nastavnici/ce u predmetnoj nastavi ističu ovaj problem na prvom mjestu sa 69,2%, zatim profesori/ce u srednjoj školi 63,6%, zatim, stručni saradnik/ca u osnovnoj školi sa 62,5%, i odgajatelji/ce 60%. Rezultati pokazuju da nastavnici/ce u razrednoj nastavi i stručni saradnici sa po 33, 3% imaju bolju podršku kada su očekivanja o sustizanju propuštenih radnih zadataka u pitanju. Direktori sa 3,7% potvrđuju se ne moraju retroaktivno vraćati obavezama. Gubitak motivacije za stručnim usavršavanjima može biti povezan sa neadekvatnom podrškom, koja ne znači samo fizički obezbijeđenu zamjenu. Kada je praksa u pitanju ne možemo očekivati inovacije spram dijela nastavnog osoblja koje nema adekvatnu podršku i koje je pod pritiskom da sustigne radne obaveze. *U skladu sa dobijenim rezultatima možemo prihvatiti postavljenu hipotezu „da je nastavno osoblje u vezi sa stručnim usavršavanjima pod pritiskom od traženja adekvatne zamjene i nadoknađivanja časova nakon seminara.“*

Zadovoljstvo kvalitetom stručnih usavršavanja

Tabela 2. Razlike u zadovoljstvu sa stručnim usavršavanjima kod direktora i nastavnog osoblja u posljednje tri i više godina
Table 2. Differences in satisfaction with professional training with the directors and teachers over the last three years or more

Radno mjesto	N	Mean Rank		
Direktori	51	36,88	Mann-Whitney U	597.000
Nastavno osoblje	25	39,29	Wilcoxon W	922.000
Ukupno	76		Z	-0.450
			Asymp. Sig. (2-tailed)	0.**652**

[a] Nezavisna varijaba: Radno mjesto

Rezultati prikazani u Tabeli 2. pokazuju da Man-Vitnijev U test nije otkrio značajnu razliku na nivou zadovoljstva sa stručnim usavršavanjima kod direktora i nastavnog osoblja (odgajatelji, nastavnici u razrednoj nastavi, nastavnici u predmetnoj nastavi, stručni saradnici u osnovnoj školi, stručni saradnici u srednjoj školi, profesor u srednjoj školi i univerzitetski radnik) u posljednje tri i više godina, U=597, Z=-,450, p=0,652. Interes da saznamo da li je nastavno osoblje zadovoljnije kvalitetom stručnih usavršavanja u odnosu na direktore govori u prilog činjenice da od 2017 – 2020. godine neovisno o ulozi, prosvjetni radnici iz uzorka našeg istraživanja nisu zadovoljni kvalitetom ponuđenih stručnih usavršavanja. Izdvojit ćemo po tri upečatljiva odgovora za svaku od uloga. *Nastavno osoblje: (1) „Osam godina radim u istoj srednjoj skoli. Jos nikad nisam dobila niti jedan poziv za učešće na bilo kakvom seminaru ili aktivu. (2) Kako se možemo sjećati seminara unutar nekoliko posljednjih godina i ocijeniti koliko smo iz njih naučili kad nam se na njima uglavnom plasira teorija koju i sami možemo negdje pročitati? (3) Rad većine seminara se ogleda u analizi toga što imaju obrazovni sistemi u bogatijim i razvijenijim društvima od našeg. Niti jedan seminar ne daje prisutnima uputstvo, ideju, koju bi nastavnici mogli slijediti u svom radu kako bismo ovo katastrofalno stanje pokrenuli nabolje. Moramo "stati na loptu" vidjeti gdje smo, i sami sebi oformiti NPiP i ostale potrebne akte koji će nam omogućiti kvalitetniji rad u našim uvjetima i pokrenuti točak prema naprijed. Analizom nečijeg bogatstva i načina rada, a istovremeno srozavanjem ono malo vlastitog što imamo, ništa nećemo postići. Nažalost, malo je danas prosvjetnih radnika kojima ovo, na pravi način, dopire do svijesti; (3) Nedostaju mi seminari koje sam rado slušala i bila aktivan učesnik, a realizirali su se u vidu radionica. Na njima je bilo više mogućnosti za kreativnu afirmaciju nastavnika, te razmjenu iskustava izmedu učesnika.“ Direktori: (1) Profesorima nedostaje edukacije o pristupu srednjoškolcima s obzirom na osjetljivu grupu i ispravku ličnih osobina koje imaju negativan utjecaj na formiranje stavova učenika; (2) Financijske mogućnosti kolektiva ograničavaju stručno usavršavanje nastavnog osoblja; (3) Jadno je da ja kao rukovodilac ustanove još nisam stekao certifikat za taj dio posla, a po Zakonu ga moram steći u prvoj godini mandata. Zalosno je što oni koji trebaju organizovati takve edukacije to ne rade već se bave nečim nebitnim...“* U skladu sa dobijenim rezultatima ne možemo prihvatiti postavljenu hipotezu *„da postoji razlika u zadovoljstvu sa stručnim usavršavanjima kod direktora i nastavnog osoblja u posljednje tri i više godina“, ali će nam dati odgovori omogućiti kvalitetnije preporuke u vidu mjera poboljšanja.*

Tabela 3. Prediktori zadovoljstva kvalitetom stručnih usavršavanja nastavnog osoblja
Table 3. Predictors of satisfaction with the quality of professional training of teaching employees

	β	p	B	CI 95% (B)
Autokratski stil rada direktora	-0,036	0,850	-0,079	-0,932/,773
Demokratski stil rada direktora	0,470	**0,018***	0,477	0,088/,866
Model - R^2=,021				

a Zavisna varijabla: zadovoljstvo kvalitetom stručnih usavršavanja nastavnog osoblja *p< 0,05

Koeficijent determinacije iznosi R^2=0,021, izraženo u procentima to je 2,1% objašnjene varijanse zadovoljstva kvalitetom stručnim usavršavanjima nastavnog osoblja. Statistička značajnost ovog pokazatelja odnosi se na testove nulte hipoteze da je koeficijent determinacije u populaciji jednak nuli. Prikazano u Tabeli 3. najveći koeficijent beta iznosi β=0,470 za vrijednost demokratskog stila rada direktora. To znači da ova promjenljiva najviše doprinosi objašnjavanju procenta zadovoljstva kvalitetom stručnih usavršavanja nastavnog osoblja. Nivo značajnosti (p=0,018; p<,05) znači da ova promjenljiva daje statistički značajan jedinstveni (pojedinačni) doprinos predikciji zadovoljstva kvalitetom stručnih usavršavanja nastavnog osoblja. Zatim slijedi autokratski stil rada direktora (β=-0,036; p=0,850; p>,05) što znači da ova promjenljiva ne daje statistički značajan jedinstveni doprinos predikciji varijable zadovoljstva kvalitetom stručnih usavršavanja nastavnog osoblja.
Ovaj model koji obuhvata demokratski i autokratski stil rada direktora objašnjava 2,1% varijanse varijable zadovoljstva kvalitetom stručnih usavršavanja nastavnog osoblja. Od nezavisnih promjenljivih demokratski stil daje (β=-0,018) statistički značajan doprinos predikciji varijable, dok kod autokratskog stila rada statistički značajnog doprinosa predikciji varijable zadovoljstva kvalitetom stručnih usavršavanja nastavnog osoblja nema. Implicira da uzorak ispitanika – direktora govori u prilog preovladavajućeg demokratskog stila rukovođenja naklonjenog međuljudskim odnosima čiji je profil opisan ajtemima primjenjenog instrumenta „istražuje potrebe nastavnog osoblja, a kao odgovor na iste inicira interna/eksterna stručna usavršavanja; raspoređuje ljudske resurse i štiti od profesionalnog sagorijevanja.“ U vezi sa postavljenom hipotezom *„da demokratski stil rukovođenja direktora u odnosu na autokratski bolje predviđa zadovoljstvo kvalitetom seminara kod nastavnog osoblja“* možemo zaključiti da se u potpunosti prihvata.
Istaknuti nivo značajnosti govori u prilog značajnog doprinosa predikcije naše zavisne promjenjive: zadovoljstvo kvalitetom stručnih usavršavanja nastavnog osoblja.

Uzroci motivacije intrizične ili ekstrizične prirode?

Tabela 4. Podrška motivaciji stručnog usavršavanja
Table 4. Support for motivation of professional training

Nastavno osoblje		Odgovori (%)				
		ne	rijetko	ponekad	često	uvijek
Škola mi plaća putne troškove i/ili dnevnicu za odlazak na seminar	Odgajatelj/ica	100	-	-	-	-
	Nastavnik/ca u razrednoj nastavi	100	-	-	-	-
	Nastavnik/ca u predmetnoj nastavi	61,5	23,1	-	-	15,4
	Stručni/a saradnik/ca u osnovnoj školi	41,7	8,3	25,0	8,3	16,7
	Profesor/ica u srednjoj školi	63,6	9,1	27,3	-	-
	Stručni/a saradnik/ca u srednjoj školi	62,5	-	12,5	12,5	-
Stručna usavršavanja biram sam/a i sam/a se prijavljujem (škola nema utjecaj na to...).	Odgajatelj/ica	16,7	-	33,3	16,7	33,3
	Nastavnik/ca u razrednoj nastavi	66,7	-	-	33,3	-
	Nastavnik/ca u predmetnoj nastavi	46,1	23,1	23,1	7,7	-
	Stručni/a saradnik/ca u osnovnoj školi	25	25	8,3	25	16,7
	Profesor/ica u srednjoj školi	9,1	-	63,6	18,2	9,1
	Stručni/a saradnik/ca u srednjoj školi	28,5	-	42,9	28,6	-
Nastavno osoblje šaljem na seminare na osnovu potreba njihove edukacije	Direktori	-	3,7	7,7	34,6	53,8
Svi zaposlenici su u posljednje tri godine bili na seminaru na koji sam ih ja poslao/la minimum jedan put.	Direktori	7,4	7,4	22,3	18,5	44,4

* N=79<83

U Tabeli 4. data je analiza odgovora koji govore u prilog podrške motivaciji stručnog usavršavanja. Za tvrdnju „Škola mi plaća putne troškove i/ili dnevnicu za odlazak na seminar“ najmanju podršku imaju odgajatelji i nastavnici razredne nastave (100%), na trećem mjestu su profesori/ce u srednjoj školi (63,6%), zatim stručni saradnici/ce u srednjoj školi (62,5%).

Podatak za nastavnike razredne nastave je interesantan zbog toga što smo u provjeri prve hipoteze dobili podatak da nastavnici razredne nastave imaju manje teškoće po pitanju pritiska u vezi nadoknade neodržanih časova. Spram navedenih uloga najslabiju podršku imaju stručni saradnici/ce zaposleni u osnovnim školama koji također sa 62,5% nadoknađuju svoje obaveze retroaktivno za dan kada su bili na stručnom

usavršavanju. Drugi ajtem se odnosio na razumijevanje motivacije kada nastavno osoblje samoinicijativno bira stručna usavršavanja. U literaturi susrećemo interpretacije da visok nivo motivacije rada na sebi i zadovoljnog nastavnika susrećemo u nastavnom procesu usmjerenog na dijete (vidjeti više u Bratanić, 1993; Pastuović 1997; Vilotijević, 2001; Matijević i Radovanović 2011; Razdevšek-Pučko 2006). Uzmimo u obzir da je u takvim uslovima kompleksnija situacija oko traženja zamjene, slobodnog dana, troškova kotizacije, prijevoza i sl. Čak 66,7% uzorka nastavnog osoblja razredne nastave i 46,1% uzorka nastavnog osoblja predmetne nastave (46,1% i ponekad 23,1%) ne odlazi na stručna usavršavanja pod ovim uslovima. Bolja situacija je kod odgajatelja (33,3% - uvijek i 16,7% - često) i stručnih saradnika (16,7% - uvijek i 25% - često), a oscilacija frekvencija odgovora je primjetna kod ostalih na skali rijetko i ponekad. U vezi sa podrškom koju iskazuju direktori/ce nalazimo da se prate potrebe nastavnog osoblja i da u skladu sa njima predstoje pozivi na stručna usavršavanja – direktori potvrđuju da je to uvijek, 53,8% i često, 34,6%, a da priliku imaju svi zaposlenici što govore u prilog činjenice da je 44,4% uzorka nastavnog osoblja (i 18,5%) bilo na stručnim usavršavanjima na koje ih je poslala škola (ova praksa podrazumijeva izdavanje putnog naloga). U skladu sa interpretacijom rezultata istraživanja zaključit ćemo da se prihvata postavljena hipoteza *i „da nema razlike u odlascima na seminare koje organizuje škola ili na koje se samoinicijativno prijavljuje nastavno osoblje“ i da praksa nije nimalo zadovoljavajuća.*

PREPORUKE U PRILOG ZAKLJUČKA

- Kreiranje baze podataka o stručnim usavršavanjima - uz Izvještaj o realizaciji Godišnjeg programa rada škole/predškolske ustanove, obaveznom podrazumijevati informaciju o nazivima tema stručnih usavršavanja koja su uposlenici pohađali tokom godine. Na ovaj način bi se ravnomjerno rasporedila organizacijska podrška usmjerena svim uposlenim, a individualno bi se obezbijedio kontinuitet rada na temama koje su od interesa nastavnom osoblju.
- Ispitivanje potreba za stručnim usavršavanjem – na početku školske godine tražiti informaciju od uposlenih koja se tiče trenutnih potreba u vezi sa potrebnom podrškom. Nazive tema delegirati Pedagoškom zavodu i Ministarstvu nadležnom za obrazovanje u skladu sa kojima bi se planirala očekivana podrška tokom školske godine.
- Interne teme stručnog usavršavanja koje se planiraju na početku školske godine trebaju biti odraz interesa nastavnog osoblja i direktora na osnovu trenutnih potreba.
- Obezbijediti podršku direktorima kroz stručna usavršavanja koja se tiču tema (s akcentom na stilove) rukovođenja ljudskim resursima, te procesima efektivnosti i efikasnosti. Riječ je o složenim procesima za koje su potrebne odgovarajuće menadžerske kompetencije: „efektivnost je u potpunosti okrenuta prema „vani“, prema tržištu, tražnji i klijentu, sa ciljem oblikovanja „prave stvari“, dok je efikasnost okrenuta ka „unutra“, prema resursima, utroščima, troškovima, sa ciljem da se resursi angažiraju i koriste na “pravi način“. Suprotnosmjernost datih koncepata ogleda se i u činjenici da

efektivnost pretpostavlja visok stepen imaginacije i kreacije, angažman „desne strane mozga“, dok efikasnost pretpostavlja visok stepen racionalnosti i analitičnosti, odnosno angažman „lijeve strane mozga“ (Drucker, 1974).

– Omogućiti obrazovanje menadžera za lidere. Činjenica je da direktori dolaze iz reda nastavnog osoblja koje se nije bavilo izobrazbom niti se prethodno stručno osposobljavalo za upravljanje i rukovođenje ljudskim resursima – implicira da ova podrška mora biti institucionalno podrazumijevajuća kako bi se obezbijedio proces utjecaja i usmjeravanja radnih aktivnosti članova školske organizacije ka ostvarivanju organizacijskih ciljeva (vidjeti više o pedagoškom menadžmentu i stilovima lidera u Mintzberg, 1991; Hrabač, 2010; Jukić & Krznarić, 2010; Čaušević & Vilotijević, 2013; Čuljak, 2013; Čurčić & Bjeljac, 2017; Buhač, 2017). Odrediti vremenski okvir za provođenje stručnih usavršavanja za sve uposlene (januar/juni za interna stručna usavršavanja na raspustu za učenike i tromjesečna eksterna).

LITERATURA

1. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Buhač, Lj. (2017). Teorijsko određenje pedagoškog menadžmenta. *Acta Iadertina, 14*(I), 61-80.
3. Čaušević, R, & Vilotijević, M. (2013). *Mendžment u obrazovanju*. Sarajevo: TDP.
4. Čuljak, Č. (2013). Osposobljavanje i usavršavanje školskog menadžmenta. *Putokazi, 1*(2), 163-170.
5. Čurčić, N., & Bjeljac, Ž. (2017). Da li nam je potreban menadžment u obrazovanju? XXIII Skup Trendovi razvoja: „Položaj visokog obrazovanja i nauke u Srbiji“, Zlatibor 22.-24.02.2017.
6. Drucker F. P. (1974). *Management: Tasks, Responsibilities, Practitices*. Butterworth-Heinemann.
7. Hrabač, B. (2010). *Uvod u menadžment. Socijalna medicina*. Mostar: Sveučilište.
8. Jukić, D., & Krznarić, V. (2010). Motivacijski faktori upravljanja ljudskog potencijala u školskom menadžmentu. *Praktični menadžment: stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta, 1*(1), 22-28.
9. Matijević, M., & Radovanović D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
10. Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg über Management: Führung und Organisation Mythos und Realität*. Wiesbaden: Gabler.
11. Pastuović, N. (1997). Trajna izobrazba učitelja. *Napredak, 138*(1), 7-18.
12. Razdevšek-Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? *Napredak, 1*, 75-90.
13. Tillman, K. J. (Ur.) (1994). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
14. Vilotijević, M. (2001). *Didaktika 2: didaktičke teorije i teorije učenja*. Sarajevo: BH Most.
15. Vilotijević, M. (2001). *Didaktika 3: organizacija nastave*. Sarajevo: BH Most.

O POUČLJIVOSTI INTERKULTURNOJ KOMPETENCIJI – PRILOZI IZ KRITIČKE KVALITATIVNE METODOLOGIJE

ON THE TEACHABILITY OF INTERCULTURAL COMPETENCE – INSIGHTS FROM CRITICAL QUALITATIVE METHODOLOGY

Marija BARTULOVIĆ
Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Interkulturna kompetencija zauzima mjesto jednoga od ključnih koncepata u teoriji i praksi interkulturnoga obrazovanja o čijemu su određenju, dimenzijama te mogućim načinima poučavanja i vrednovanja napisani brojni radovi. Ipak, svaki od navedenih aspekata tog kompleksnog koncepta generira brojna teorijska, didaktička i metodologijska pitanja te biva predmetom kritičkoga propitivanja različitih autora, pri čemu se posebna pažnja posvećuje mogućnosti njena poučavanja i učenja, odnosno posredovanja u nastavi. Nakon pregleda različitih određenja samog koncepta i temeljnih pristupa poučavanju i učenju interkulturne kompetencije, u radu se ocrtava razlika između funkcionalističkih, linearnih modela interkulturne kompetencije i modela koji naglasak stavljaju na njen procesni i refleksivni karakter. Polazeći od izraženije pedagogičnosti potonjih modela, u centralnome dijelu rada daje se prilog razmatranju mogućnosti poučavanja interkulturnoj kompetenciji primjenom metoda poučavanja i istraživanja generiranih iz kritičke kvalitativne metodologije.

Ključne riječi: interkulturna kompetencija, poučljivost, kritičko-refleksivna kvalitativna metodologija, refleksivni dnevnik, autoetnografija

ABSTRACT
Intercultural competence has been established as one of the key concepts in the theory and practice of intercultural education, on whose definition, dimensions and possible ways of teaching and evaluation many papers have been written. However, each of these aspects of this complex concept generates a number of theoretical, didactic and methodological issues and is the subject of critical questioning by different authors, with particular attention being given to the possibility of teaching and learning intercultural competence in the classroom. After reviewing different definitions of the concept itself and basic approaches to teaching and learning intercultural competence, the paper outlines the difference between functionalist, linear models of intercultural competence and models that emphasize its process and reflexive character. Starting from the more pedagogical nature of the latter models, in the central part of the paper the possibility of teaching intercultural competence by using teaching and research methods generated from critical qualitative methodology is discussed.

Key words: intercultural competence, teachabiliy, critical qualitative methodology, reflective diary, autoethnography

KLJUČNA PITANJA I PRIJEPORI OKO ODREĐENJA INTERKULTURNE KOMPETENCIJE

Većina europskih i svjetskih fakulteta za obrazovanje nastavnika danas uključuje neku formu interkulturnoga obrazovanja, odnosno pripremu za rad u uvjetima rastuće društvene heterogenosti (Dervin, 2015), a uključivanje tema o jednakosti, nediskriminaciji i pravdi u kurikulume obrazovanja nastavnika prepoznato je kao najbolji način pripreme nastavnika za promicanje jednakosti u odgojno-obrazovnoj praksi (Krummel 2013; Macintosh 2007; sve prema Gorski & Parekh, 2020). Sukladno tome, interkulturna kompetencija prepoznata je kao jedna od ključnih kompetencija za uspješno poučavanje u globalnome svijetu, kako u literaturi koja se bavi ključnim faktorima za uspješno interkulturno poučavanje, tako i u različitim međunarodnim, europskim i nacionalnim dokumentima koji definiraju profesionalne kompetencije nastavnika (Dervin, 2015; Bartulović & Kušević, 2016). Međutim, iako uživa status jednoga od ključnih koncepata u *mainstream* teoriji i praksi interkulturnoga obrazovanja, uz interkulturnu se kompetenciju vežu i brojne točke prijepora, odnosno dvojbe oko mogućnosti njene operacionalizacije i mjerenja s jedne, te dvojbe oko njena analitičko-kritičkoga potencijala s druge strane. Potonju točku u svome radu sustavno tematizira Gorski (2006; 2008; 2016), određujući interkulturnu kompetenciju dijelom *kulta kulture,* odnosno neopravdanoga primata koncepta kulture i s njim povezanih teorijsko-empirijskih konstrukata (kulturna različitost, kulturna osviještenost, interkulturna kompetencija, interkulturna osjetljivost, interkulturna proficijencija) u području interkulturnoga obrazovanja. Ne umanjujući važnost navedenih koncepata za interkulturno obrazovanje, Gorski (2016) ipak upozorava da ograničavanjem pojmovlja interkulturnoga obrazovanja isključivo na navedene koncepte upadamo u zamku brkanja kulturnih obrazovnih inicijativa i inicijativa za jednakost, pri čemu potonje podrazumijevanju *nazivanje stvari pravim imenom,* odnosno potrebu korištenja koncepata koji jasno i nedvojbeno ukazuju na odnose opresije i diskriminacije u obrazovanju (društvena pravda, jednakost, rasizam, ekonomska opresija, seksizam, heteroseksizam, homofobija itd.). O drugome problematičnom aspektu interkulturne kompetencije, problemu njene jasne operacionalizacije i zbrci koja vlada među brojnim određenjima, pristupima, modelima i definicijama interkulturne kompetencije pisalo je više autora[1], no i dalje ne postoji konsenzus oko njena određenja. Prilog razvoju interkulturne kompetencije ostvaren je u okviru različitih akademskih disciplina koje su generirale različite modele - Rathje (2007) tako razlikuje modele koji predstavljaju svojevrsne kataloge različitih kompetencija, poput empatije ili sposobnosti nošenja sa stresom, i strukturne modele sačinjene od različitih kategorija(kognitivnih, afektivnih, bihevioralnih itd.) individualnih osobina. U oba se slučaja radi o individualno orijentiranim modelima fokusiranima na karakteristike i kompetencije pojedinca za uspješnu interkulturnu komunikaciju (Rathje, 2007). Drugu veliku grupu pristupa interkulturnoj kompetenciji čine situacijski ili relacijski modeli koji, za razliku od individualno orijentiranih modela, naglasak stavljaju na kontekst u kojemu se odvija interkulturna komunikacija, odnosno na dinamiku odnosa među sudionicima komunikacije (Thomas, 2003; prema Rathje, 2007). Dakle, iako različiti modeli

[1] Vidi npr. Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja, 11*(2), 27-39.

interkulturne kompetencije dijele polazište o važnosti međusobnoga razumijevanja, poštovanja i uspješne komunikacije pripadnika različitih kultura, njihova je operacionalizacija moderirana nizom kompleksnih pitanja koja nerijetko čine i temelj kritike samoga koncepta. Analizirajući njemačke debate o statusu i značenju interkulturne kompetencije, koju naziva kontroverznim konceptom, Rathje (2007) postavlja pitanja o svrsi interkulturne kompetencije, o njenoj univerzalnosti nasuprot kulturnoj specifičnosti, o situacijama u kojima se za njom pojavljuje potreba te o određenju kulture na kojemu se temelji određenje interkulturne kompetencije. Produktivne rasprave o tim pitanjima, smatra autorica, ključne su za daljnji razvoj koncepta jer ukazuju na brojnost heterogenih, nerijetko i sukobljenih perspektiva koje se znatno razlikuju u načinu na koji određuju samu svrhu interkulturne kompetencije. Primjerice, autorica ukazuje na napeti odnos pristupa orijentiranih na učinkovitost koji interkulturnu kompetenciju vide kao sredstvo za ostvarivanje određenog cilja (npr. uspjeh u poslu koji uključuje interkulturne kontakte), i pristupa koji interkulturnu kompetenciju vide dijelom osobnoga razvoja pojedinca usmjerenoga na kvalitetne međuljudske interakcije (Rathje, 2007). Ovisno o zastupanoj poziciji, poučavanje interkulturnoj kompetenciji biti će koncipirano i implementirano na bitno različit način. Perry & Southwell (2011) su pak, vođene pitanjem o sadržaju koncepta interkulturne kompetencije te načinu na koji ona može biti razvijana i mjerena, sustavnom analizom postojećih tekstova o interkulturnoj kompetenciji pokušale rasvijetliti odnos između interkulturne kompetencije, interkulturne osjetljivosti, interkulturnoga razumijevanja i interkulturne komunikacije. Pristajući uz konsenzus znanstvenika o mogućnosti i potrebnosti mjerenja interkulturne kompetencije (Deardorff, 2006; prema Perry & Southwell, 2011), autorice posebnu pažnju posvećuju analizi najčešće korištenih instrumenata za mjerenje interkulturne kompetencije, odnosno interkulturne osjetljivosti. Među njima svakako valja istaknuti Benettov razvojni model interkulturne osjetljivosti (DMIS) i skalu interkulturne osjetljivosti Chena i Staroste (ISS) jer se radi o instrumentima koji su visoko zastupljeni u stranim, ali i domaćim istraživanjima interkulturne kompetencije. Naime, i u domaćem kontekstu intekulturna kompetencija zauzima visoko mjesto u hijerarhiji koncepata pomoću kojih se empirijski istražuju različiti aspekti intekulturnoga obrazovanja. Pažnja istraživača pritom je dominantno usmjerena na ispitivanje interkulturne kompetencije nastavnika (Hrvatić & Piršl, 2005; Bedeković, 2011a; Bedeković, 2011b; Drandić, 2013; Breka & Petravić, 2015), stručnih suradnika (Bedeković, 2015), učenika (Buljubašić Kuzmanović & Livazović, 2010) ili pak studenta (Piršl, 2011). Najčešće korišteni instrumenti za ispitivanje razine interkulturne kompetencije u dosad provođenim istraživanjima ranije su spomenute skale koje pripadaju funkcionalističkim pristupima interkulturnoj kompetenciji (Ferri, 2014; prema Zhou & Pilcher, 2018) koji naglasak stavljaju na razvoj bihevioralnih vještina za prilagodbu normama različitih kultura, a etičku relaciju ja-drugi smještaju u kontekst uzajamnog poštovanja, tolerancije i empatije (Zhou & Pilcher, 2018). Međutim, takvi pristupi interkulturnoj kompetenciji ne adresiraju strukturalne odnose nejednakosti i asimetriju moći koja karakterizira gotovo svaki kontekst u kojemu se odvija interkulturna komunikacija, zbog čega kritički orijentirani teoretičari zagovaraju pristupe poučavanju interkulturnoj kompetenciji koji naglasak više stavljaju na inter, a manje na kulturu; više na konkretnog, a manje na apstraktnog drugog te na dijaloški angažman umjesto na puku toleranciju (Dervin, 2016; Ferri, 2014, 2016; Phipps, 2014;

sve prema Zhou & Pilcher, 2018). Na tragu opisanoga pristupa, u nastavku rada u fokus stavljam poučljivost kritički orijentiranome konceptu interkulturne kompetencije i (alternativnim) mogućnostima njena razvijanja i praćenja temeljenima na kritičko-refleksivnoj kvalitativnoj metodologiji.

O POUČLJIVOSTI INTERKULTURNOJ KOMPETENCIJI

Uvidom u literaturu u području interkulturne kompetentnosti nastavnika primjetno je da se povezanost između znanja o važnosti interkulturne kompetencije, stavova i vještina putem kojih se ona operacionalizira i demonstrira u procesu poučavanja i učenja te dispozicija nastavnika potrebnih kako bi se moglo desiti njeno posredovanje između nastavnika i učenika nerijetko zanemaruje, odnosno uopće ne propituje (Trede, Bowles, & Bridges, 2013), a autori koji pišu o multikulturnom obrazovanju rijetko govore o izazovima s kojima se susreću u svakodnevnom radu u odgojno-obrazovnoj praksi (Washington, Weinstein & Love, 2003; prema Vavrus, 2006). Taj je problem diskrepancije između teorije i prakse sustavno istican u radovima usmjerenima na kritiku kritičke pedagogije (Ellsworth, 1989; Burbules, 1986; Knupfer, 1995; Johnston, 1999; sve prema Bartulović, Kušević, & Širanović, 2019) i površnoga shvaćanja interkulturnoga obrazovanja (Gorski, 2008; Sleeter, 1996; prema Bartulović & Kušević, 2016), a smjestivši ga u kontekstu interkulturnoga obrazovanja nastavnika, Vavrus (2006) konstatira da fokusiranje na usvajanje kompleksnoga teorijskoga jezika i znanja o društvenoj pravdi ne vodi nužno prema dispozicijskim promjenama koje su preduvjet, smatra autor, za uspješno adresiranje nejednakosti i društvene pravde u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi (Vavrus, 2006). Međutim, ukoliko među navedenim elementima ne postoji odnos povezanosti, nemoguće je govoriti o kritički orijentiranom interkulturnom obrazovanju čiju svrhu nalazimo upravo u integraciji znanja i djelovanja te posvećenosti nastavnika kritičko-refleksivnoj (samo)analizi kao preduvjetu za transformativno djelovanje (Gorski, 2008; Sloan, Joyner, Stakeman, & Schmitz, 2018). Potonja vještina podrazumijeva usmjerenost nastavnika prema identificiranju, propitivanju i refleksiji vlastitih stavova prema pripadnicima različitih etničkih, vjerskih, rodnih i drugih manjina i razumijevanju načina na koji oni utječu na pozicioniranje nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu; u smislu razumijevanja procesa konstrukcije znanja, percepcije učenika kao obrazujućih subjekata, distribucije moći u interakcijama između nastavnika i učenika i drugim aspektima odgojno-obrazovnoga procesa povezanih s operacionalizacijom različitosti i jednakosti (Bartulović & Kušević, 2016). Međutim, iako je kritička refleksivnost na teorijskoj razini prepoznata kao jedna od ključnih dispozicija nastavnika za interkulturno obrazovanje (Gorski & Dalton, 2020), u obrazovanju nastavnika i dalje prevladava površan pristup usmjeren na prihvaćenje i slavljenje kulturnih različitosti i razvijanje tolerancije (Diaz-Rico, 1998; Vavrus, 2002; sve prema Gorski, 2012), dok se u rezultatima istraživanja o problemima koji se javljaju u praksi obrazovanja budućih nastavnika kao najfrekventniji problem ističe otpor studenata prema multikulturnim sadržajima povezan s implicitnim predrasudama i nesklonosti propitivanju vlastite privilegirane pozicije, odnosno sklonosti studenata zagovaranju politički neutralne *svi su učenici jednaki* perspektive (Gorski, 2012) što može imati dugoročne negativne implikacije na odgojno-obrazovnu praksu. Naime, mnogi nastavnici unatoč

deklarativnoj opredijeljenosti za načela interkulturnog obrazovanja i osobnom uvjerenju u ispravnost i korisnost vlastitoga stila poučavanja nisu svjesni mjere u kojoj iskazuju različite društveno institucionalizirane predrasudne stavove i ponašanja, kao niti načina na koje oni od tih društvenih praksi profitiraju (King, 1992; prema Banks & Banks, 1995). Mogući smjer prevladavanja opisane zamke *nedostatnosti dobrih namjera* (Gorski, 2008) vidim u usmjeravanju, umjesto na ranije spomenute funkcionalističke inačice interkulturne kompetencije, na kritički orijentirane pristupe koji naglasak stavljaju na kritičku samorefleksiju kao polazište za prepoznavanje vlastitih implicitnih pristranosti, stavova i uvjerenja te načina na koji utječu na naše ponašanje i odluke koje donosimo; kao i za prepoznavanje institucionaliziranih sustava opresije poput rasizma, seksizma i klasizma (Sloan et al., 2018). Za Vavrusa (2006) je upravo to - kritičko reflektiranje načina na koji identitet nastavnika u kombinaciji s teorijskom orijentacijom kritičke pedagogije, oblikuje njihove stavove prema učenicima te prateće metode poučavanja, načine vrednovanja i ostale dimenzije nastavnoga procesa - ključan element uspješne primjene načela jednakosti i nediskriminacije u svakodnevnoj praksi poučavanja (Vavrus, 2006).

KRITIČKO-REFLEKSIVNA KVALITATIVNA METODOLOGIJA KAO POLAZIŠTE ZA POUČAVANJE INTERKULTURNE KOMPETENCIJE

Kritički orijentirani, poststrukturalistički pristupi poučavanju interkulturne kompetencije težište stavljaju na refleksivno iskustveno učenje primjenom različitih autobiografskih, etnografskih i *mindfulness* metoda uvelike usmjerenih na samokontemplaciju ili samorefleksivnost (Holmes, Bavieri, Ganassin, & Murphy, 2016; Holmes & O'Neill, 2012; Jackson, 2011; Jaidev, 2014; Méndez García, 2017; Nagata, 2004; sve prema Zhou & Pilcher, 2018). Taj status refleksivnosti kao jedne od ključnih dimenzija interkulturnoga obrazovanja nastavnika potkrijepljen je empirijskim nalazima o njenoj primjeni koja (buduće) nastavnike potiče na preispitivanje osobnih pristranosti i pozicija privilegiranosti, razvoj sofisticiranoga razumijevanja opresije i posvećenost pitanjima pravde i jednakosti u obrazovanju (Lin & Lucey, 2010; Pang, 2005; Nieto, 2000; Morley & Fook, 2005; Grant & Sleeter, 2010; sve prema Gorski, 2019). Sumirajući priloge različitih autora koji su se bavili temom refleksivnosti nastavnika, Liu (2015) kritičku refleksivnost u kontekstu interkulturnoga obrazovanja određuje kao proces kontinuiranoga analiziranja, propitivanja i kritiziranja ustanovljenih osobnih, institucionalnih i društvenih pretpostavki o poučavanju i učenju i društvenim i političkim implikacijama obrazovanja, pri čemu se svrhovitost procesa kritičkoga reflektiranja očituje u mijenjanju ustaljenih obrazaca djelovanja s ciljem podržavanja učenika u procesu obrazovanja, unapređivanja odgojno-obrazovnoga sustava i stvaranja pravednijega društva za svu djecu (Liu, 2015). Opisanu je važnost refleksivnosti kao dispozicije nastavnika moguće pratiti još od šezdesetih godina prošloga stoljeća u radovima kritičkih pedagoga koji ukazuju na pozitivan učinak metoda razvijenih u tradiciji kritičke pedagogije (vođenje dnevnika, akcijska istraživanja, etnografija, emancipacijska supervizija, su-konstrukcija kurikuluma) na razvoj osviještenosti, refleksivnosti i društvene odgovornosti učenika i nastavnika (Zeichner, 1987; prema Bartulović & Kušević, 2016). Za Zeichnera & Listona (1987) refleksivnost je izravno povezana s autonomijom budućih nastavnika jer reflektiranjem

uzroka, svrhe i posljedica vlastita djelovanja, ali i materijalnih i ideoloških ograničenja i poticaja u društvenome kontekstu u kojemu djeluju, nastavnici razvijaju prakse i vještine ključne za samo-usmjereni profesionalni razvoj i participiranje u oblikovanju obrazovnih politika (Zeichner & Liston, 1987). Osobito pogodnom metodom za takav pristup obrazovanju budućih nastavnika autori smatraju akcijsko istraživanje, kao jedan od načina poticanja studenata na refleksiju vlastitih obrazovnih uvjerenja i praksi (Liston & Zeichner, 1990). U recentnijem razmatranju odnosa refleksivnosti i poučavanja i učenja, konkretnije, uloge refleksivnoga znanja u razvoju interkulturne kompetencije, Hagar (2018) nas usmjerava na doprinos razumijevanju važnosti kritičke refleksije u kontekstu razvoja interkulturne kompetencije koji daje Kramsch (1993) uočavanjem ključnoga značaja refleksivne dimenzije nastave stranog jezika za stjecanje znanja o kulturnim aspektima komunikacije, koji je nedovoljno prepoznat pa prilike za kritičku refleksiju u nastavi stranog jezika često bivaju propuštene zbog davanja prednosti komunikacijskim vježbama (Kramsch, 1993; prema Hagar, 2018). Do sličnih nalaza u svojoj kvazi-eksperimentalnoj studiji dolazi i Bektas-Cetinkaya (2014) utvrđujući da je za razvoj interkulturne kompetencije ključno sistematsko poučavanje koje uključuje refleksiju i usporedbu kultura, vrijednosti, normi, uvjerenja, stereotipa i etnocentričnih stavova (Bektas-Cetinkaya, 2014; prema Hagar, 2018). Kritičko-pedagoški potencijal primjene kvalitativnih metoda istraživanja s ciljem poticanja razvoja interkulturne kompetencije prepoznat je i u domaćem znanstvenom krugu pa tako Babić & Vrhovac (2012) opisujući različite zadatke etnografskoga tipa (vođenje dnevnika, uočavanje kulturnih osobitosti, kritička analiza kulturnih stereotipa) osmišljene u svrhu razvijanja interkulturne kompetencije hrvatskih srednjoškolaca za vrijeme studijskog boravka u inozemstvu, ukazuju na primjenjivost etnografskih metoda u kontekstu učenja stranoga jezika i razvoja interkulturne kompetencije. Osobitovažan doprinos promišljanju uloge kritičke samorefleksije u kontekstu obrazovanja budućih nastavnika daje i Vavrus (2006) svojim konceptom *duboke kritičke pedagogije* koji objedinjuje teorijska znanja kritičke pedagogije i različite metode autobiografskoga istraživanja. Fokusirajući se na temu seksualne i rodne različitosti u kontekstu obrazovanja budućih nastavnika, autor temeljem analize studentskih autoetnografija objašnjava kako stvaranje prilika za istraživanje vlastitih identiteta i kulturno posredovanih poruka u kontekstu kritičke pedagogije buduće nastavnike čini responsivnijima za probleme učenika povezane s rodnim i seksualnim identitetom, proširuje njihove konceptualizacije inkluzivnog obrazovanja i potiče ih na transformaciju kurikuluma (Vavrus, 2009). Produbljivanjem kritičke pedagogije (Vavrus, 2009), odnosno uparivanjem teorijskih tekstova i klasičnih seminarskih zadataka s refleksivno usmjerenim metodama (samo)istraživanja, Vavrus (2006, 2009) adresira već spomenuti problem diskrepancije između znanja i djelovanja o kojemu govori i Gil (1998) kada ukazuje na potrebu za razvijanjem novih, kritičkom samorefleksijom potaknutih, obrazaca djelovanja i društvenih odnosa na kako proces društvene promjene ne bi bio sveden na razinu artikulacije ideja (Gil, 1998; prema Sloan et al., 2018). Na isto upozorava i Freire (2002) kada govori da se proces osvještavanja i društvene transformacije ne može dogoditi samo na intelektualnom planu, već mora uključivati i dubokim promišljanjem vođeno djelovanje. Na opisanu važnost kritički i refleksivno orijentiranih metoda poticanja razvoja interkulturne kompetencije ukazuje i konstatacija Geneve Gay o važnosti spoznaje odgojno-

obrazovnih djelatnika da u interkulturnome obrazovanju ključnu ulogu ima njegova procesna, a ne sadržajna orijentacija (Gay, 1994), a razvijanje procesne orijentacije dio je kompleksnoga razvojnog puta nastavnika koji nije linearan, već se odvija ciklički te uključuje različitim čimbenicima potaknute pauze i prekide (Diamond & van Halen-Faber, 2005). Drugim riječima, kritičko-refleksivni habitus ne razvija se prema unaprijed definiranim razinama ili stupnjevima i u cilju njihova dostizanja apsolviranim obrazovnim sadržajima i aktivnostima, već u posvećenosti nastavnika kontinuiranome produbljivanju razumijevanja vlastitoga djelovanja i dobivenim uvidima vođenoj autentičnoj praksi. U nastavku rada ocrtavam nastavu shvaćenu kao (samo)istraživanje i dvije procesno orijentirane metode poučavanja istraživanjem, refleksivni dnevnik i autoetnografiju, čiju sustavnu primjenu u visokoškolskoj nastavi vidim kao prilog istraživanju poučljivosti interkulturnoj kompetenciji temeljen na ranije opisanim, kritički orijentiranim pristupima interkulturnoj kompetenciji.

NASTAVA KAO (SAMO)ISTRAŽIVANJE

Mogućnost razvijanja ranije opisanog, kritičko-dijaloški orijentiranog pristupa interkulturnoj kompetenciji putem stavljanja većeg naglaska na inter, a manje na kulturu; više na konkretnog, a manje na apstraktnog drugog te na dijaloški angažman umjesto na puku toleranciju (Dervin, 2016; Ferri, 2014, 2016; Phipps, 2014; sve prema Zhou & Pilcher, 2018) izravno je povezana s pristupom poučavanu i učenju koji primjenjujemo, odnosno sa slikom nastavnika i učenika koju primjenjivani pristup implicira. Opisana perspektiva na odnose usmjerene, dijaloški angažirane, *freireovske* nastave polazi od slike nastavnika i učenika kao dijaloških partnera koji metodom postavljanja problema kritički analiziraju stvarnost i interveniraju u nju, ne pristajući na nepromjenjivost društvene situacije (Freire, 2002). Tako shvaćena, nastava postaje oblik istraživanja u kojemu nastavnik poučavanjem podržava spoznajna nastojanja učenika, a praćenjem i reflektiranjem vlastite prakse pridonosi razvoju pedagogijske teorije (Duckworth, 1986). Preduvjet za stvaranje takve dijaloške, autentične zajednice učenja, smatra Larrivee (2000), nastavnikova je usmjerenost na samoistraživanje i samorefleksiju, pri čemu kritičko samoistraživanja podrazumijeva svjesno razmatranje moralnih i etičkih implikacija vlastitoga djelovanja na učenike, a samorefleksija podrazumijeva dubinsko razumijevanje osobnih vrijednosti i uvjerenja u temelju pretpostavki koje nastavnik ima o učenicima i očekivanja koja pred njih postavlja (Larivee, 2000). Na tom tragu svoj pristup razvijanju samorefleksivnosti u feminističkoj učionici artikuliraju i Crawley, Curry, Dumois-Sands, Tanner & Wyker (2008) koje također zagovaraju poučavanje temeljeno na postavljanju pitanja i aktivnostima usmjerenima na studente. Takvo, otkrivajuće učenje, smatraju autorice, studente potiče na propitivanje vlastitih stereotipa i predrasuda na način koji u njima ne izaziva otpor, već ih potiče na promišljanje o određenim konceptima kroz osobno kognitivno, emocionalno i bihevioralno angažiranje (Crawley et al., 2008). Uz postavljanje pitanja kao temeljnu metodu poučavanja, autorice naglašavaju važnost pisanih zadataka usmjerenih na iskustva i perspektive studenata kojima se potiče njihovo dublje razumijevanje teorijskih koncepata, a nastava shvaćena i vođena kao istraživanje poticajna je i za nastavnike jer ih potiče na stalno promišljanje o svrsi vlastitog djelovanja (Crawley et al., 2008).

REFLEKSIVNI DNEVNIK

Vođenje refleksivnoga dnevnika u svrhu dokumentiranja, analiziranja i reflektiranja vlastite prakse često je korištena metoda čija je sustavna primjena povezana s višom razinom svjesnosti o vlastitoj svakodnevnoj praksi i stavovima na kojima je temeljena, kao i ishodima učenja i drugim odlukama koje nastavnik svakodnevno treba donijeti (McDonough, 1994; prema Farrell, 2013). Refleksivni potencijal samoga čina pisanja koji detaljno opisuje van Manen (1989) sve češće dobiva potvrdu i u istraživanjima koja se usmjeravaju na svrhovitost vođenja refleksivnoga dnevnika u kontekstu poučavanja (o) interkulturnoj kompetenciji. Primjerice, Wilbur (2016) u kvalitativnoj studiji o primjeni refleksivnoga dnevnika u kolegiju posvećenom razvoju interkulturne kompetencije preddiplomskih studenata dolazi do zaključka da primjena refleksivno orijentiranih metoda u poučavanju interkulturnoj kompetenciji rezultira njenom trajnosti, odnosno tendencijom da se s vremenom sve više produbljuje, a što je u skladu s rezultatima ranijih istraživanja koja pokazuju da je vještine za uspješnu interkulturnu komunikaciju moguće unaprijediti refleksivno orijentiranim metodama usmjerenima na analizu i rješavanje problema čiji je izvor nesigurnost (Wilbur, 2016). Druga istraživanja primjenu refleksivnoga dnevnika povezuju s povećanom razinom profesionalne autonomije i vještina donošenja odluka (Genc, 2009); razvojem individualnih kriterija operacionalizacije i procjene interkulturne kompetencije koji nisu teleološki utemeljeni (Zhou & Pilcher, 2018) te stjecanjem uvida o izvorima i implikacijama nastavnikovih uvjerenja o poučavanju i učenju jezika (Richards & Farrell, 2005; prema Farrell, 2013). Prema Andrewu (2011), vođenje refleksivnoga dnevnika studentima omogućuje uspostavljanje veze između trenutnoga statusa i uloge u zajednici u kojoj se nalaze i želje za pripadanjem nekoj budućoj, zamišljanoj zajednici, u čemu se na eksplicitan način očituje pedagogičnost, odnosno kritičko-transformativni potencijal vođenja refleksivnoga dnevnika. U vlastitoj sam praksi poučavanja na visokoškolskoj instituciji osvjedočila taj potencijal. Dnevničke refleksije studenata o različitim temama kojima se bavimo u nastavi, kao i komentare šireg društveno-političkog konteksta usmjerene na razvijanje kritičkoga mišljenja i sposobnosti dubinskoga razumijevanja i analize društvene stvarnosti (Bartulović & Kušević, 2016) vidim kao ekstenziju pedagoškoga odnosa i nastavnoga procesa, odnosno kao višestruko primjenjiv izvor uvida u način na koji je taj proces konstruiran i različitih ideja, stavova, emocija i očekivanja kojima je posredovan. Osim kao ekstenziju, odnosno meta-dimenziju nastavnoga procesa, refleksivne dnevnike vidim kao procesnu orijentiranu formu razvijanja interkulturne kompetencije, ali i kao mogući oblik praćenja njena razvoja čijoj bi razradi vrijedilo posvetiti detaljniju metodološku i dokimološku pažnju.

AUTOETNOGRAFIJA

Određujući autoetnografiju kao transformativnu istraživačku metodu Custer (2014) njen transformativni potencijal operacionalizira kroz sedam leća, odnosno karakteristika autoetnografije. Prema autoru autoetnografija mijenja vrijeme, zahtijeva ranjivost, potiče empatiju, aktivira kreativnost i inovativnost, briše granice, uprisutnjuje i uvažava subjektivnost te pruža terapijske učinak (Custer, 2014), što ju

istovremeno čini istraživačkom metodom, kao i transformativnom obrazovnom formom prikladnom za poučavanje (o) interkulturnoj kompetenciji jer, kako ističe Crawley (2012) autoetnografija predstavlja oblik aktivističkog angažmana usmjerenoga na bilježenje marginaliziranih ideja i glasova. Taj je aktivistički potencijal autoetnografije povezan s problemom *otuđene* reprezentacije u akademskim tekstovima koji nerijetko ne odražavaju življeno iskustvo osoba ili društvenih grupa koje reprezentiraju, zbog čega autoetnografski tekstovi često predstavljaju oblik odupiranja dominantnoj znanstvenoj reprezentaciji određenog iskustva ili identiteta (Douglas & Carless, 2013). Autoetnografiju stoga možemo odrediti kao oblik dijaloga sa samim sobom, u kojemu je naglasak stavljen na introspekciju, osjećaje, samoosviještenost, utjelovljenje i konkretno djelovanje, pri čemu osobno biva situirano u kulturno i društveno (Ellis, 2004). Freireovski karakter tog procesa razvidan je u usmjerenosti na osvješćivanje i detekciju opresivnih društvenih elemenata putem artikulacije vlastitoga glasa, odnosno oblikovanja osobnoga autentičnoga narativa. Autoetnografija se tako konstituira kao oblik kritike kolonijalne metodologije i prostor angažiranoga pisanja koje progovara o pitanjima roda, seksualnosti, rase, etniciteta i drugih dimenzija identiteta koje u interkulturnom obrazovanju čine temeljne leće za analizu obrazovanja iz perspektive društvene pravde i jednakosti (Banks & Banks, 1993). Pišući o važnostima karakteristika nastavnika za *pedagogiju jednakosti* Banks & Banks (1995) eksplicitno se usmjeravaju na sposobnost refleksivne samoanalize nastavnika koja uključuje identifikaciju, propitivanje i refleksiju vlastitih stavova prema različitim etničkim, klasnim, rodnim i rasnim društvenim grupama. Autori pritom ističu obrazovni potencijal autobiografskoga pisanja u kojemu studenti mogu reflektirati vlastitu *drugotnost*, odnosno situacije u kojima su se, temeljem neke od dimenzija vlastitoga identiteta, osjećali izolirano ili diskriminirano (Banks & Banks, 1995). Empirijsku potvrdu opisanoga potencijala autoetnografije nalazim u različitim pozitivnim aspektima njene dugogodišnje primjene u studiju pedagogije, pri čemu osobito relevantnom u kontekstu ovoga rada nalazim subverzivnost autoetnografije kao vrste teksta, metode istraživanja i oblika pedagoškog odnosa, odnosno njenu usmjerenost na propitivanje samorazumljivosti, neutralnosti, objektivnosti, otuđenosti i drugih, kritičkoj refleksiji podložnih elemenata odgojno-obrazovnoga procesa Konačno, kultura refleksivnoga pisanja, bilo da se radi o refleksivnome dnevniku, autoetnografiji ili nekoj drugoj sličnoj formi, uvažava činjenicu da refleksivna samoanaliza nije i ne može biti jednokratan događaj, odnosno da se interkulturna kompetencija razvija dubinskim, kontinuiranim i posvećenim radom na sebi (Banks & Banks, 1995).

ZAKLJUČAK

Kritičko-refleksivna kvalitativna metodologija, u radu oprimjerena refleksivnim dnevnikom i autoetnografijom, može se promatrati kao kontrapunkt interkulturnoj industriji (Ferri, 2014; prema Zhou & Pilcher, 2018) kojom dominiraju funkcionalistički, linearni modeli razvoja interkulturne kompetencije, odnosno kao oblik razumijevanja interkulturne kompetencije kao dispozicije koju je moguće poučavati kritički i refleksivno orijentiranim metodama istraživanja i poučavanja koje polaze od procesnoga shvaćanja identiteta i kulture, a svrhu svoje primjene artikuliraju

kroz nužnost transformativnosti obrazovanja. Usmjeravanje na takav, kritičko-refleksivni pristup poučavanju interkulturne kompetencije u visokoškolskoj nastavi može imati višestruke pozitivne implikacije. Istaknula bih potencijal nadilaženja problema otpora koji se kod studenata nerijetko javlja u kolegijima koji se bave temama nejednakosti i diskriminacije, a koji je povezan s implicitnim predrasudama i nesklonosti propitivanju vlastite privilegirane pozicije (Gorski, 2012). Nadalje, stavljanjem kritičke refleksivnosti u centar poučavanja interkulturnoj kompetenciji budućih nastavnika potiče se njihovo dublje razumijevanje posredovanih teorijskih koncepata i razvoj principijelne motivacije za društvenu transformaciju (Gaine, 2001; prema Bartulović & Kušević, 2016), odnosno posvećenosti detektiranju i mijenjanju opresivnih elemenata odgojno-obrazovnog procesa. Konačno, razvijanje kritičke refleksivnosti pridonosi, kao što ističu Zeichner i Liston (1987) razvoju profesionalne autonomije nastavnika, odnosno njihovoj spremnosti da se odupru kulturi pragmatizma koja deprofesionalizira nastavničku profesiju (Gorski, 2008; prema Bartulović, Kušević, & Širanović, 2019) i razvijaju vlastitim (interkulturnim) pedagoškim habitusom vođeni pristup obrazovanju kao humanističkoj i oslobađajućoj praksi (Freire, 2002).

LITERATURA

1. Andrew, M. (2011). "Like a newborn baby": Using Journals to Record Changing Identities Beyond the Classroom. *Tesl Canada Journal*, *29*(1), 57-76.
2. Bagić, T. & Vrhovac, Y. (2012). Razvijanje interkulturalne kompetencije hrvatskih srednjoškolaca za vrijeme studijskog boravka u inozemstvu pomoću zadataka etnografskog istraţivanja. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *14*(2), 417-436.
3. Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
4. Banks, J. A. & Banks, C. A .M. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory into Practice*, *3*(3), 152-158.
5. Bartulović, M. & Kušević, B. (2016). *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
6. Bartulović, M., Kušević, B. & Širanović, A. (2019). Prilog razumijevanju pedagoginje – o dispozicijama za pedagogično djelovanje. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, *26*(2), 105-127.
7. Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, *8*(1), 139-149.
8. Bedeković, V. (2011). *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
9. Bedeković, V. (2015). Interkulturalna kompetentnost pedagoga u odgoju i obrazovanju za interkulturalne odnose. *Školski vjesnik - Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, *64*(1), 7-24.
10. Breka, O. & Petravić, A. (2015). Učitelji stranih jezika i interkulturalna dimenzija u osnovnoškolskom obrazovanju. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *17*(2), 27-41.
11. Buljubašić Kuzmanović, V. & Livazović, G. (2010). Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije. *Školski vjesnik - Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, *59*(2), 261-276.
12. Crawley, S. L. (2012). Autoethnography as Feminist Self-Interview. In J. F Gubrium, J. A, Holstein, Marvasti & K. D. McKinney, (Eds.), The Sage Handbook of Interview Resarch. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 143-60.

13. Crawley, S. L., Curry, H., Dumois-Sands, J., Tanner, C. & Wyker, C. (2008). Full-Contact Pedagogy: Lecturing with Questions and Student-Centered Assignments asMethods for Inciting Self-Reflexivity for Faculty and Students *Feminist Teacher*, *19*(1), 13-30.
14. Custer, D. (2014). Autoethnography as a Transformative Research Method. *The Qualitative Report*, *19*(21), 1-13.
15. Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, *38*(1), 71-86.
16. Diamond, P. C. T. & van Halen-Faber, C. (2005). Apples of change: arts based methodology as a poetic and visual sixth sense. In , C. Mitchell, S. Weber, & K. O'Reilly-Scanlon, (Eds.), Just who do we think we are? Methodologies for autobiography and self-study in teaching. New York: RoutledgeFalmer, 81-94.
17. Douglas, K., & Carless, D. (2013). *A History of Autoethnographic Inquiry from:* Handbook of Autoethnography Routledge. Retrieved 7th September 2017 from https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315427812.ch2
18. Duckworth, E. (1986). Teaching As Research. *Harvard Educational Review*, *56*(4), 481-496.
19. Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
20. Freire, Paulo (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraz – Održivi razvoj zajednice.
21. Genc, Z. S. (2010). Teacher autonomy through reflective journals among teachers of English as a foreign language in Turkey. *Teacher Development*, *14*(3), 397-409.
22. Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural education. *Intercultural Education*, *17*(2), 163-177.
23. Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, *19*(6), 515-525.
24. Gorski, P. C. (2012). Instructional, Institutional, and Sociopolitical Challenges of Teaching Multicultural Teacher Education Courses. *The Teacher Educator*, *47*(3), 216-235.
25. Gorski, P. C. (2016). Rethinking the Role of "Culture" in Educational Equity: From Cultural Competence to Equity Literacy. *Multicultural Perspectives*, *18*(4), 221-226.
26. Gorski, P. C. & Dalton, K. (2020). Striving for Critical Reflection in Multicultural and Social Justice Teacher Education: Introducing a Typology of Reflection Approaches. *Journal of Teacher Education*, *71*(3), 357-368.
27. Gorski, P. C. & Parekh, G. (2020). Supporting Critical Multicultural Teacher Educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education*, DOI: 10.1080/14675986.2020.1728497.
28. Hagar, T. J. (2018). Role of Reflective Knowledge in the Development of Intercultural Competence. *Journal of Intercultural Communication Research*, *47*(2), 87-104.
29. Hrvatić, N. & Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, *2*(2), 251-265.
30. Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, *1*(3), 293-307.
31. Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1990). Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, *16*(3), 235-255.
32. Maroević Kulaga, J. (2016). *Povezanost obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo s nastavom katoličkog vjeronauka* (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet.

33. Perry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, *22*(6), 453-466.
34. Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, *11*(2), 27-39.
35. Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, *8*(1), 53-69.
36. Rathje, S. (2007). Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*, *7*(4), 254-266.
37. Sloan, L. M., Joyner, M. C., Stakeman, C. J. & Schmitz, C. L. (2018). *Critical multiculturalism and intersectionality in a complex world. Second edition*. New York: Oxford University Press.
38. Trede, F., Bowles W. & Bridges, D. (2013). Developing intercultural competence and global citizenship through international experiences: academics' perceptions. *Intercultural Education*, *24*(5), 442-455.
39. van Manen, M. (1989). Pedagogical Text as Method: Phenomenological Research as Writing. *Saybrook Review*, *7*(2), 23-45.
40. Vavrus, M. (2006). Teacher identity formation in a multicultural world: Intersections of autobiographical research and critical pedagogy. In D. Tidwell, & L Fitzgerald (Eds.), Self-study and diversity (pp. 89-113). Rotterdam: Sense Publishers.
41. Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *25*(3), 383-390.
42. Wilbur, G. (2016). The staying power of intercultural learning through reflective inquiry. *Reflective Practice*, *17*(1), 59-71.
43. Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, *56*(1), 23-48.
44. Zhou, V. X. & Pilcher, N. (2018). 'Intercultural competence' as an intersubjective process: a reply to 'essentialism'. *Language and Intercultural Communication*, *18*(1), 125-143.

KOMUNIKACIJA I MEĐULJUDSKI ODNOSI U ODGOJNO-OBRAZOVNIM USTANOVAMA

COMMUNICATION AND INTERNATIONAL RELATIONS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Katarina ŠARČEVIĆ IVIĆ-HOFMAN, Andrea BENZON MILIĆ, Saša UZELAC

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet (Doktoranti), Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Uspješno ostvarivanje odgojno-obrazovne djelatnosti pretpostavlja brojne uvjete, a posebno se među tim uvjetima ističe važnost ljudskoga potencijala kao osnovne pretpostavke. Podrazumijeva se da su materijalni resursi važni, ali su od njih znatno važniji ljudi koji ih stvaraju. Radna situacija, odnosno interna organizacijska okolina (odnosi na relaciji ravnatelj-zaposlenici kao i struktura i organizacija sustava rada) znatnim dijelom određuje i ograničava ponašanje članova ustanove jer je organizacijsko ponašanje rezultat međudjelovanja pojedinca i njegove okoline. Mogući nedostatak komunikacije između zaposlenih, kao i nedovoljna suradnja među zaposlenicima i korisnicima usluga - roditeljima, veliki su problem u odgojno-obrazovnim ustanovama. Cilj ovoga rada je ukazati kako pravovremena, otvorena komunikacija kojoj zaposlenici vjeruju ključna je za zadržavanje visoke motivacije i zadovoljstva zaposlenih koji imaju pozitivan utjecaj na učinkovitost i lojalnost. Uloga ljudskih resursa u razvoju ključna je u odgojno-obrazovnoj ustanovi jer ljudi posjeduju znanja, vještine i kompetencije te je u njih potrebno ulagati kako bi se oni razvijali, a samim time i ustanovu u kojoj su zaposleni. U odgojno-obrazovnim ustanovama vrlo je bitna suradnja između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, čije su akcije izravno povezane, višestruko isprepletene i ovisne jedna o drugoj. Međusobna suradnja treba pridonijeti povećanju kvalitete odgojno-obrazovnog rada, a u isto vrijeme i poticati kvalitetu daljnjeg razvoja cjelokupne odgojno-obrazovne ustanove.

Ključne riječi: komunikacija, suradnja između sudionika, kvaliteta razvoja ustanove

ABSTRACT

Successful realization of educational activities presupposes a greater number of conditions, and especially among these conditions, the importance of human potential is emphasized as the basic assumption. It is understood that material resources are important, but above these resources are people who are creating them. The working situation, and the internal organizational environment (relations between director and his employees, as well as the structure and organization of the labor system) largely determines and limits the behavior of the members of the institution, because organizational behavior is the result of interaction between the individual and his environment. Possible lack of communication between employees as well as insufficient cooperation between employees and service users - as parents, is a major problem in educational institutions. The aim of this paper is to point out how timely and open communication which employees trust, is crucial to retain high motivation and employee satisfaction which results in positive impact on their efficiency and loyalty. The role of human resources in development is essential key to an educational institution because people have the knowledge, skills and competencies that need to be invested in, for developing them, and hence in the institution where they are employed. In educational institutions, cooperation between all

participants in the educational process is very important, whose actions are directly related, multifaceted and dependent on each other. Mutual cooperation should contribute to increasing the quality of educational work, while at the same time, it is important to stimulate the quality of further development of the overall educational institution.

Key words: communication, cooperation between the participants, quality of institution development

UVOD

Komunikacija unutar organizacija pa tako i odgojno-obrazovnih ustanova predstavlja kompleksan sustav protoka informacija. Nedostatak komunikacije između zaposlenih u ustanovama, kao i nedovoljna suradnja među zaposlenicima i korisnicima usluga, veliki su problem u odgojno-obrazovnim ustanovama (Reardon, 1998; prema Leinert Novosel, 2012). Neki autori podrazumijevaju da je komunikacija slanje obavijesti o nama, našim intelektualnim, emocionalnim i društvenim osobinama. Postoje dva moguća značenja komunikacije: 1. komunikacija je prenošenje poruka, što se smatra polazištem teorije informacija i komunikacija te 2. komunikacija je utjecanje na sugovornika ili samoga sebe pri čemu je važan sadržaj komunikacije i njezini učinci u postizanju životnih ciljeva, što je polazište komunikologije (Leinert Novosel, 2012).
Komunikacijski procesi u odgojno-obrazovnoj ustanovi su složeni jer zahtijevaju aktivan doprinos i sudjelovanje svakog zaposlenika ponaosob kako bi uspješna, pravodobna i točna komunikacija omogućila ostvarivanje ciljeva i zadataka ustanove. Proces komunikacije je strukturiran sudionicima, koji odašilju poruku (kodiranjem poruke), porukom u komunikacijskom kanalu, sudionicima koji primaju poruku (dekodiranjem poruke) tj. interpretacijom te povratnom vezom (*feedback*) koja zatvara komunikacijski proces (Fox, 2001).
Odgojno-obrazovne ustanove trebaju biti okrenute uspostavljanju kvalitetne, stabilne i učinkovite komunikacije unutar sebe, u svom poslovanju, međuljudskim odnosima te u okruženju. Komunikacija u poslovnom sustavu pa tako i u odgojno-obrazovnim ustanovama je razmjena informacija koja stvara zajedničko razumijevanje svih uključenih u komunikaciju u vezi s ciljevima te ustanove. Formalni kanali komunikacije najčešće su službeno propisani od strane ravnatelja te sustav komunikacije treba biti smišljen prema ravnateljevim potrebama, što znači da on mora dobivati informacije sa svih strana ustanove. Ravnatelj šaljući informacije zaposlenima izriče zadatke i obveze za određenu osobu te prima natrag povratne informacije od zaposlenika koja mu ukazuje na stanje unutar ustanove što pomaže pri donošenju odluka o daljnjem poslovanju. Od velikog značenja za uspješnu komunikaciju je verbalna komunikacija jer o prijenosniku ovisi hoće li poslanu poruku sugovornik shvatiti na način na koji je pošiljatelj želio. Ako je povratna informacija pozitivna, znači da je poruka uspješno prenesena, ali ako primatelj ne odgovori ili ima primjedbu na poruku, pošiljatelj treba razmišljati o novom kanalu ili o novoj formulaciji poruke (Lamza-Maronić & Glavaš, 2008).
Komunikacijski "feedback" povratna je informacija o sebi i svojoj komunikaciji, o drugome i njegovoj komunikaciji te o nama i našoj međusobnoj komunikaciji, koju kao sugovornici dajemo u tijeku međusobne komunikacije (Brajša, 1994).

ORGANIZACIJSKA KLIMA U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI

Uspješno ostvarivanje odgojno-obrazovne djelatnosti pretpostavlja brojne uvjete, a posebno se među tim uvjetima ističe važnost ljudskoga potencijala (kapitala, resursa) kao osnovne pretpostavke. Podrazumijeva se da su materijalni resursi važni, ali su od njih znatno važniji ljudi koji ih stvaraju. Organizacije koje projektiraju svoju budućnost moraju težiti da ljudski potencijal postane apsolutni prioritet. Osnovne značajke skrbi o ljudskom potencijalu u odgojno-obrazovnim ustanovama su iskazivanje stvarnog interesa za zaposlene, omogućavanje i poticanje sustavnog osposobljavanja, stručnog usavršavanja i napredovanja zaposlenih, primjenjivanje razrađenog programa nagrađivanja za najbolja postignuća te pružanje sustavne podrške od strane rukovoditelja. Ravnatelj kao poslovodni rukovoditelj u odgojno-obrazovnoj ustanovi ostvaruje pet ključnih rukovodećih funkcija: planiranje, organiziranje, skrb za ljude, vođenje i vrednovanje. Funkcijom upravljanja ljudskim potencijalom ravnatelj utvrđuje ljudski potencijal koji je potreban za ostvarenje dugoročnih ciljeva i razvoja ustanove, planira potreban broj i strukturu zaposlenih, analizira i dizajnira poslove i radna mjesta, prati, motivira i nagrađuje uspješnost u radu te potiče na trajno usavršavanje i profesionalni razvoj zaposlenih u ustanovi. Skrb ravnatelja za ljude koja će u odgojno-obrazovnoj ustanovi pridonositi ostvarenju misije, ciljeva i zadaća, može se sažeti u četiri osnovna područja rada: (1) planiranje potreba, (2) pribavljanje i selekcija, (3) motiviranje i nagrađivanje te (4) obrazovanje i razvoj zaposlenih (Buch & Middlewood, 2005; prema Staničić, 2006). Ravnatelj koji dugoročno planira razvoj ustanove, trebao bi projektirati i ljudski potencijal potreban za ostvarenje toga razvoja. Oni ravnatelji koji razumiju što motivira njihove ljude, imaju najsnažniji "alat" za rad s njima. Motiviranost zaposlenika u odgojno-obrazovnoj ustanovi ovisi o nekoliko faktora, među kojima su ključni: individualne osobine zaposlenih (stavovi, vrijednosti, očekivanja, potrebe, preferencije i sl.), karakteristike posla što ga pojedinci obavljaju (zanimljivost, raznolikost, autonomija u radu, vještine što su potrebne za rad i sl.); radna situacija u ustanovi (suradnici na poslu, stil koji primjenjuje ravnatelj u radu, uvjeti za kvalitetan rad, ozračje, radna kultura u ustanovi, nagrađivanje boljih rezultata i sl.) te utjecaji što dolaze iz okruženja ustanove (socijalna situacija u okruženju, razina materijalnoga razvoja, obrazovanost roditelja, demokratizacija odnosa u društvu, odnos prema obrazovanju kao resursu razvoja i sl.). Radna situacija, odnosno interna organizacijska okolina (odnosi na relaciji ravnatelj-zaposlenici kao i struktura i organizacija sustava rada) znatnim dijelom određuje i ograničava ponašanje članova ustanove jer je organizacijsko ponašanje rezultat međudjelovanja pojedinca i njegove okoline. Tako se općenito smatra da pojedinac reagira na određenu situaciju na temelju značenja koje ta situacija za njega ima (Sušanj, 2005), a zajednička percepcija različitih aspekata radne situacije zapravo čini konstrukt organizacijske klime (Marušnik, 2012).
Organizacijska klima spada među najvažnije psiho-socijalne čimbenike uspješnog funkcioniranja i razvoja organizacija. Ona utječe na organizacijske i psihološke procese kao što su komunikacija, rješavanje problema, donošenje odluka, upravljanje konfliktima, učenje i motivaciju te tako posredno ili neposredno utječe na efikasnost i produktivnost organizacije, njezinu inovativnost te na zadovoljstvo poslom i druge stavove prema radu zaposlenih (Marušnik, 2012).

Prema istraživanju AT Adria Consulting Groupa iz Zagreba (Šegotić, Jaković, & Sušanj, 2006; prema Bogdanović, 2009) koje je obuhvatilo 230 različitih organizacija u Hrvatskoj utvrđene su izraženije slabosti hrvatskih organizacija, a to su: nagrađivanje djelatnika, unutarnje komuniciranje i informiranje te razvoj karijere djelatnika. Nešto bolja situacija nađena je kod varijabli stručna osposobljenost i učenje, rukovođenje, organiziranost, poznavanje vizije i misije te unutrašnji odnosi.

KOMUNIKACIJA U ODGOJNO-OBRAZOVNIM USTANOVAMA

Obrazovanje i profesionalni razvoj zaposlenih je najsigurniji put prema višoj razini kvalitete rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Profesionalni razvoj kao trajan proces je integralni dio programa ustanove koji pridonosi kompetenciji pojedinaca i radnih timova za uspješnije ostvarenje njezinih ciljeva i zadaća (Staničić, 2006). Kvaliteta ustanove u većoj mjeri postaje ovisna o upravi, osobito o ravnatelju, njegovoj osposobljenosti za organizaciju rada (menadžment), njegovom stručno-pedagoškom vođenju, značajkama njegove osobnosti te drugim potencijalima.
Uspješna poduzeća veliku pozornost pridaju kvaliteti internih komunikacija. Interna komunikacija postaje ključan preduvjet stvaranju nove vrijednosti i osiguravanju zadovoljstva roditelja i zaposlenih u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Komunikacija između ljudi nužan je dio obavljanja poslova, ali i značajan čimbenik ostvarenja socijalnih potreba u radnoj okolini (Tench & Yeo-Mans, 2006; prema Sušanj Šulentić, 2014). Zaposlenici koji su bolje informirani osjećaju se zadovoljniji poslom koji obavljaju te su spremniji uložiti više energije i napora u obavljanju svakodnevnog posla i ostvarivanju organizacijskih ciljeva (Cutlip, Center & Broom, 2003; Tench & Yeomans, 2006; prema Sušanj Šulentić, 2014). Kvalitetna interna komunikacija utječe na unaprjeđenje produktivnosti, smanjenje izostanaka s posla, povećanu razinu inovativnosti, smanjeni broj štrajkova, veću kvalitetu proizvoda i usluga, bolju reputaciju i smanjene troškove poslovanja (Clampitt & Downs, 1993; prema Sušanj Šulentić, 2014). Komunikacijska klima odnosi se na način na koji članovi neke organizacije općenito percipiraju osobitosti komunikacije u svojoj radnoj okolini koja se može definirati i kao subjektivno doživljenu kvalitetu internog okruženja neke organizacije. Zaposleni su dio organizacijske situacije pa je stoga interakcija između članova važan dio organizacije (Sušanj, 2005). Klima utječe na organizacijske i psihološke procese kao što su komunikacija, rješavanje problema, donošenje odluka, upravljanje konfliktima, učenje i motivacija. Na taj način ona posredno ili neposredno utječe na efikasnost i produktivnost organizacije, njezinu inovativnost te na zadovoljstvo poslom i druge stavove zaposlenih prema radu (Sušanj, 2005). Razvijanje kvalitetne komunikacijske klime može doprinijeti boljoj i bržoj prilagodbi zaposlenih te ublažavanju potencijalno dugoročno negativnih efekata (smanjeno zadovoljstvo poslom, pad produktivnosti, voljna fluktuacija). Istraživanjem koje je provela Sušanj Šulentić (2014) potvrđena je pretpostavka da je kvalitetna komunikacijska klima pozitivno povezana sa zadovoljstvom poslom i lojalnošću zaposlenih što je preduvjet za unaprjeđenje poslovnih rezultata. Pravovremena, otvorena komunikacija kojoj zaposlenici vjeruju ključna je za zadržavanje visoke motivacije i zadovoljstva zaposlenih koji imaju pozitivan utjecaj na učinkovitost i lojalnost. Između ravnatelja i zaposlenih u ustanovi potrebno je osigurati dvosmjernu komunikaciju kako bi se

tijekom procesa kontinuirano osiguravala povratna informacija te na taj način gradilo dugoročno povjerenje i doprinijelo ugodnoj radnoj atmosferi koja pridonosi i boljim poslovnim rezultatima (Sušanj Šulentić, 2014).

Komunikacija je najvažniji čimbenik kako u poslovnom, tako i u svakodnevnom životu. Kada smo mi govornik ili pošiljatelj poruke, važno je držati se onoga što želimo reći, a kod kontakta licem u lice naše geste katkad mogu biti i glasnije od nas i tako našem sugovorniku odvratiti pažnju od onoga što govorimo. Komunikacija u odgojno-obrazovnoj ustanovi je složen proces koji bi teoretski trebao biti usmjeren na sadržaj i jasnoću sa što manje šumova u kanalima (krivim tumačenjima prenesenih poruka).

Nesmetano komuniciranje u svim smjerovima težak je zadatak, jer gdje o njoj ovisi status i moć, gdje jedni moraju slušati naredbe drugih, gdje je komunikacija višemislena pa osim informacijskog sadržaja ima i emocionalno-motivacijske elemente, gdje jasnoća ne mora biti i često nije cilj, a sadržaj nije usko vezan za organizacijske operacije već i za psihologijske varijable komunikatora (njegovo poštovanje, status, ukus, šarm i sl.), dolazi do ciljnih šumova u komunikacijskim kanalima. Ravnatelj bi trebao biti stručan u interpersonalnoj komunikaciji, trebao bi znati i slušati i razmišljati, a ne samo govoriti. Tek komunikacija koja reflektira misli i osjećaje sugovornika kvalitetna je komunikacija te može pomoći u poboljšanju komunikacijskog ozračja.

U komunikaciji svi preuzimaju uloge koje određuju ponašanja. Uloga se definira kao pozicija u odnosu na drugoga, kao recimo, uloga ravnatelja u odnosu na zaposlenike. Te uloge se razvijaju u nekoliko dimenzija, a to su: vertikalna - naredbodavac u odnosu na onog koji „ovisi“; horizontalna - gdje umjesto statusa postoji usmjerenost na bliskost, sućut, identifikaciju, razumijevanje, ali i na udaljenost, hladnoću, kažnjavanje i sl.; participativna - radna jer se tiće obavljanja zadaća i destruktivna - prividno participativna, tj. daje znakove sudjelovanja i pomaganja, a u stvari cilja na destrukciju i otežavanje situacije (Leinert Novosel, 2012).

Prema Pfeifer (2006) komunikacija u organizacijama se odvija:

1. Vertikalno:

- Prema dolje – od ljudi na višim razinama k onima na nižim razinama u organizaciji. Nedostatkom ove vrste komunikacije zaposlenicima je uskraćena pravovremena informiranost, osjećaju se isključenima i manje su zadovoljni svojim poslom. No, isto tako, ako je komunikacija isključivo vertikalno silazna, to može biti loše za cijelu ustanovu. Nažalost informacija se često gubi na putu kroz lanac zapovijedanja. Mnoge upute ostanu neshvaćene ili nepročitane što je frustrirajuće za ravnatelje koji ih šalju.
- Prema gore - pomaže ravnateljima da saznaju što se događa u ustanovi i ako treba reagiraju na nepravilnosti.

2. Horizontalno:

- Komuniciraju ljudi na istim razinama u organizaciji.

3. Dijagonalno:

- Uključeni ljudi iz različitih organizacijskih razina koji se ne nalaze u direktnom hijerarhijskom odnosu.

U većini ustanova pa tako i odgojno-obrazovnih, najviše se ističe vertikalna dimenzija u kojoj naredbodavac daje naloge u odnosu na podređene te u nekim slučajevima i destruktivna u kojoj dolazi do izražaja prividna podrška u rješavanju radnih zadaća. U idealnim radnim odnosima prema našem mišljenju trebala bi vladati horizontalna

dimenzija i to u onom slučaju gdje postoji usmjerenost na suradnju te participtivna gdje bi se trebalo biti usmjereno na izvršenje radnih zadaća.
Ravnatelj u odgojno-obrazovnoj ustanovi ne može sam razvijati organizaciju, već sa suradnicima sudjelovati u organizacijskim procesima na način da neprestano usavršavaju svoja znanja. Jedna od temeljnih potreba ravnatelja bi trebala biti i potreba projiciranja povoljnog imidža prema zaposlenicima, poslovnim partnerima te roditeljima, kao korisnicima usluga.
Colebatch (2004) navodi tradicionalni pristup „od vrha prema dnu" gdje postoji jasan lanac zapovijedanja od viših razina prema nižim što se vidi u odgojno-obrazovni ustanovama (upravno vijeće-ravnatelj-stručno-razvojna služba-odgojitelj/učitelj) gdje upravljanje teče od ljudi na vrhu koji daju upute. Kako bi odgojno-obrazovni rad bio kvalitetniji, potrebna je veća interakcija svih razina kako bi postigli zajednički cilj, a to je osigurati optimalni djetetov razvoj. Ujedno je bitna i koordinacija i koherentnost između svih razina koja znači da su svi dijelovi akcije u skladu jedan s drugim te tvore dio organizirane cjeline.

LJUDSKI RESURSI I TIMSKA UČINKOVITOST

Uloga ljudskih resursa u razvoju ključna je u odgojno-obrazovnoj ustanovi jer ljudi posjeduju znanja, vještine i kompetencije te je u njih potrebno ulagati kako bi se oni razvijali, a samim time i ustanovu u kojoj su zaposleni. Ljudske resurse dijelimo na ljudski potencijal i ljudski kapital. Ljudski potencijal predstavlja ljudsko znanje, a ljudski kapital podrazumijeva kompetencije, odnosno vještinu primjene znanja i djelovanje u okviru ciljeva ustanove. Stoga je zadaća ravnatelja upravljati ljudima, njihovim znanjem, vještinama i kompetencijama. Svaka osoba individua je za sebe sa svojim specifičnostima te se njihovim usavršavanjem i podizanjem njihovih znanja, vještina i kompetencija, podiže i organizacijska sposobnost. Važno je voditi računa o podizanju i stručnih i socijalnih kompetencija zaposlenih jer su one ključne za stvaranje kompetentnog osoblja te na organizacijskoj razini je potrebno voditi računa o korporativnoj klimi i stvarati kreativno i pozitivno ozračje kroz koje će se poticati međusobna suradnja zaposlenih (Marušnik, 2012).
Sve vrste organizacija pa tako i odgojno-obrazovne ustanove trebaju utjecaj sposobnih rukovoditelja kako bi bile uspješne. Takav utjecaj na suradnike se ostvaruju prvenstveno posredstvom samih osobina i ponašanja menadžera. Prema Adizesu (Žugaj & Brčić, 2003; prema Bogdanović, 2009) niti jedan čovjek istinski nema sve osobine potrebne za obavljanje svih menadžerskih uloga pa se za uspješno obavljanje svih uloga preporuča menadžerski tim u kome se uloge i zadaci pojedinih članova nadopunjuju. Tim se može definirati kao manja grupa ljudi s komplementarnim znanjima i vještinama, koji rade zajedno kako bi ostvarili cilj za koji se smatraju zajednički odgovornima. Neuspješan tim obilježava: nizak moral tima, neodgovarajuće intelektualne sposobnosti, nepovoljne osobine ličnosti, nejasne uloge, neravnoteža uloga, grupna zaslijepljenost ili tzv. grupno mišljenje. Uspješan tim ima obilježja: jasni opći i specifični ciljevi, uspješan voditelj, pojedinačna i zajednička odgovornost, poštivanje razlika, otvorena komunikacija, efikasno donošenje odluka, međusobno povjerenje te konstruktivno rješavanje konflikata (Storge, 2002).

Kvalitetnu predškolsku ustanovu čine prije svega kompetentni stručnjaci koji u njoj profesionalno ostvaruju svoje radne zadatke, a sve zbog toga što se sve češće ukazuje nužnost suradnje odgojitelja sa stručnim suradnicima i savjetnicima. Uloga odgojitelja je kreirati poticajno okruženje u kojem djeca uče čineći i sudjelujući, a uloga članova stručnog tima je stvarati poticajno okruženje između odgojitelja u kojem će i oni većim dijelom učiti čineći, sudjelovanjem i promišljanjem vlastite prakse. Uloga stručnog suradnika je primjereno ukazivati odgojiteljima na moguće greške, ali i poticati ih da ih samostalno uvide i porade na njima. Ako je stručan razvoj odgojitelja nužan za poboljšanje kvalitete predškolske ustanove, u tom je slučaju uloga stručnog tima osigurati ozračje koje pogoduje njihovom trajnom učenju i istraživanju te njihovom profesionalnom rastu i razvoju (Miljak & Vujičić, 2002).

Zajednički cilj tima postiže se zajedničkim radom i kombinacijom znanja i sposobnosti iz različitih područja pa stoga svaki član ima priliku dati svoj doprinos u rješavanju problema. Motivaciju za zajedničkim radom potiče povratna informacija o zajedničkom rezultatu, zajedničkim uspjesima ili neuspjesima, a osobito je bitan sustav nagrađivanja koji vrednuje cjelokupni tim. Podrška ravnatelja je posebno bitna koji daje povratnu informaciju o rezultatima rada cijelog tima, ali i potiče komunikaciju između timova. Timski rad se dugi niz godina promovira i kao način interakcije te zajedničkog djelovanja različitih profila stručnjaka u vrtiću. U suvremenim predškolskim ustanovama opažamo pojačane napore rukovoditelja (ravnatelja) u stvaranju kompetentnih timova nužnih za razvoj novih poslovnih rješenja, jačanje motivacije ljudi za željene radne učinke te povećanje radne učinkovitosti. U praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj teži se razvijanju timova između ravnatelja i stručnih suradnika (psiholog, pedagog, zdravstveni voditelj, logoped i/ili rehabilitator), ali i između ravnatelja i stručnih suradnika s odgojiteljima i roditeljima djece – korisnika predškolskih programa. Sindik (2012) u svom istraživanju navodi da su međuljudski odnosi na poslu zapravo najsnažniji izvor stresa kod odgojiteljica. Odgojitelji u pravilu negativnije percipiraju ove aspekte učinkovitosti timskog rada, nego stručni suradnici pa se može reći da postoje razlike u percepciji doživljaja timske učinkovitosti u odnosu na vrstu zanimanja sudionika. Stručni suradnici više vjeruju da su emocionalni odnosi između članova tima bitniji prilikom vrednovanja doprinosa pojedinca timskoj učinkovitosti u odnosu na stručnost, zalaganje i želju za suradnjom. Moguće je da stručni suradnici, premda nužno moraju djelovati timski (u međusobnoj suradnji stručnih suradnika, ali i u suradnji s odgojiteljima i roditeljima djece koja polaze vrtić), ne doživljavaju da su pozitivno emocionalno prihvaćeni i vrednovani, prvenstveno od odgojitelja.

Komunikacija je vrlo bitna između članova tima te jedna od vrlo bitnih značajki su i vještine slušanja. Osnovni cilj je shvatiti sugovornika, u okviru kojeg slušač može i aktivno reagirati te tada govorimo o aktivnom slušanju. Osnovna značajka aktivnog slušanja sastoji se u aktivnosti slušača kojom sebi i govorniku pomaže u razjašnjavanju primljenih poruka. Aktivno slušanje je preduvjet uspjeha svake komunikacije, pogotovo na sastancima (Leinert Novosel, 2012).

Stručni suradnici i odgojitelji koji u predškolskoj ustanovi sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja, odgovorni su kako za dijete tako i za osmišljavanje najpovoljnijih oblika rada i suradnje s roditeljima. Sudjeluju u procesima savjetovanja koji se provode s ciljem razumijevanja odgovornosti u nastajanju problema, poboljšanja razumijevanja

problema, učenja novih učinkovitijih postupaka, stvaranja i održavanja otvorenih i iskrenih odnosa s drugima. U procesu savjetovanja stručni suradnici i odgojitelji trebaju postojeće probleme rješavati zajednički kao kolege.
Stanje stresa na radnom mjestu može se opisati kao niz štetnih fizioloških, psiholoških i bihevioralnih reakcija na situacije u kojima zahtjevi posla nisu u skladu sa sposobnostima, mogućnostima i potrebama pojedinca (Sauter et al., 1997; prema Sindik, 2014). Izvori profesionalnog stresa mogu biti unutrašnji i vanjski. Unutrašnji izvori stresa prvenstveno ovise o pojedincu, a očituju se kao nerealna očekivanja od posla i od sebe, potreba za stalnom i potpunom kontrolom situacije, pretjerana vezanost za posao i osjećaj pojedinca da snosi svu odgovornost, nedelegiranje poslova drugima te pretjerana upornost i rigidnost u postizanju cilja po bilo koju cijenu. Vanjski izvori profesionalnog stresa povezani su s radnim uvjetima, organizacijom rada i odnosima s drugim ljudima. Budući da se danas uvode mnoge promjene u odgojno-obrazovnom procesu, a za mnoge zaposlenike posao postaje zahtjevniji i kompleksniji, veća je i vjerojatnost pojave doživljaja stresa. Općenito, s povećanom razinom poslovnih zahtjeva, povećava se i doživljaj stresa te posljedično i vjerojatnost doživljaja sagorijevanja (Sindik, 2014).

MIJENJANJE KULTURE ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA

Kvalitetne promjene u odgoju i obrazovanju moguće je postići mijenjanjem kulture odgojno-obrazovnih ustanova. Kulturu odgojno-obrazovne ustanove oblikuju njihova povijest, kontekst i ljudi u njoj. Na nju utječu i vanjske političke i ekonomske sile te promjene u državnoj ili lokalnoj obrazovnoj politici. Stoga odgojno- obrazovne ustanove trebaju zadovoljiti zahtjeve i izazove društva, što znači da moraju biti prilagodljive. Mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove je evolucijski proces u kojem je implementacija inovacija moguća na razini svake odgojno-obrazovne ustanove, a put prema kvalitetnim promjenama određuje se kao zajednički, dugotrajan istraživački proces usmjeren na zajedničko otkrivanje i otklanjanje problema, koji se temelji na slobodnoj eksploraciji, iskrenoj razmjeni i nemanipulirajućoj raspravi svih sudionika uže i šire socijalne zajednice. Odgojno-obrazovna ustanova se tako sa širom zajednicom organizira u "mrežu" praktičara koja potiče zajedničku odgovornost za kontinuirano učenje, za mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove, za poboljšanje odgojno-obrazovne prakse u smjeru razvoja kulture – usmjerene na kontinuirano učenje i istraživanje (Vujičić, 2008).
Kako bi se poboljšala klima u odgojno-obrazovnim ustanovama potrebno je izgraditi sustav nagrađivanja prema radu, učinku i odgovornosti. Ukoliko ponašanje koje je za organizaciju korisno nije nagrađeno ili je nagrađeno nekakvo drugo ponašanje (koje može, ali i ne mora imati veze s korisnošću za organizaciju) ili je takvo korisno individualno ponašanje za organizaciju kažnjeno ili negativno potkrijepljeno (primjerice omalovaženo ili izloženo nekakvom obliku socijalnog pritiska) iz bilo kojeg razloga, izostat će entuzijastička motivativacijska ponašanja u funkciji organizacijske djelotvornosti. Stoga će brojni djelatnici raditi toliko koliko je nužno da dobiju plaću, baviti se svojim privatnim preokupacijama te će se prikloniti ponašanjima koja su stvarno nagrađivana.

ZAKLJUČAK

Komunikacija u suvremenom okruženju nije više samo sredstvo sporazumijevanja, nego predstavlja i osnovu za stvaranje nove vrijednosti i konkurentske prednosti, a osobito dobiva na značaju tijekom strateških promjena u ustanovama. U odgojno-obrazovnim ustanovama vrlo je bitna suradnja između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, čije su akcije izravno povezane, višestruko isprepletene i ovisne jedna o drugoj. Međusobna suradnja treba pridonijeti povećanju kvalitete odgojno-obrazovnog rada, a u isto vrijeme i poticati kvalitetu daljnjeg razvoja cjelokupne odgojno-obrazovne ustanove.

Razvijanje kvalitetne komunikacijske klime u odgojno-obrazovnoj ustanovi može doprinijeti boljoj i bržoj prilagodbi zaposlenih te ublažavanju potencijalno dugoročno negativnih efekata. Pravovremena, otvorena komunikacija kojoj zaposlenici vjeruju ključna je za zadržavanje visoke motivacije i zadovoljstva zaposlenih koji imaju pozitivan utjecaj na učinkovitost i lojalnost. Potrebno je osigurati dvosmjernu komunikaciju kako bi se tijekom procesa kontinuirano osiguravala povratna informacija i prema zaposlenima i prema ravnatelju koji upravlja promjenama. Na taj način gradi se dugoročno povjerenje, doprinosi ugodnoj radnoj atmosferi koja pridonosi i boljim poslovnim rezultatima.

Polazeći od činjenice da je svaka osoba individua za sebe sa svojim specifičnostima, ljudski resursi predstavljaju jedini nezamjenjivi resurs svake organizacije. Njihovim usavršavanjem i podizanjem njihovih znanja, vještina i kompetencija, podiže se i organizacijska sposobnost. Upravljanje ljudskim resursima vrši se na individualnoj razini, na kojoj je važno voditi računa o podizanju i stručnih i socijalnih kompetencija zaposlenih jer su one ključne za stvaranje kompetentnog osoblja te na organizacijskoj razini gdje je potrebno voditi računa o korporativnoj klimi i stvarati kreativno i pozitivno ozračje kroz koje će se poticati međusobna suradnja zaposlenih.

LITERATURA

1. Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija.* Zagreb: Školske novine Zagreb.
2. Bogdanović, (2009). Organizacijska klima u hrvatskom organizacijskom prostoru: što i kako razvijati? *Tranzicija, 11*(23-24), 143-156.
3. Colebatch, H.K. (2004). *Policy*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.
4. Fox, R. (2001). *Poslovna komunikacija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
5. Lamza – Maronić & M., Glavaš, J. (2008). *Poslovno komuniciranje*. Osijek: Studio HS Internet. Ekonomski fakultet u Osijeku.
6. Leinert Novosel, S. (2012). *Komunikacijski kompas.* Zagreb: Nakladnik Plejada.
7. Marušnik, B (2012). Human resources in the function of socioeconomic development. *Socioeconomica The Scientific Journal for Theory and Practice of Socio economic Development, 1*(2), 166-174.
8. Miljak, A. & Vujičić, L. (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom 'Dječja kuća'*. Rovinj: Predškolska ustanova Dječji vrtić i jaslice 'Neven'
9. Pfeifer, S. (2006). *Menadžment*. Osijek: Ekonomski fakultet u Osijeku.
10. Sindik, J. (2012). *Razlike u doživljaju učinkovitosti timskog rada s obzirom na dob i profil stručnjaka u predškolskom odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Magistra iadertina.
11. Staničić, S. (2006). Upravljanje ljudskim potencijalima u školstvu. *Odgojne znanosti, 8*(2), 515-533.

12. Storge, A. (2002). *Organization.* New York: Thomson Learning.
13. Sušanj Šulentić, T. (2014). Istraživanje povezanosti interne komunikacijske klime sa zadovoljstvom poslom i lojalnošću zaposlenika. *Market/tržište, 26*(1), 59-77.
14. Sušanj, Z. (2005). *Organizacijska klima i kultura*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
15. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojnoobrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.

THE STYLE OF OPTIONAL COMMUNICATION THROUGH TRADITIONAL AND CONTEMPORARY NOTIONS

STIL NEOBVEZATNE KOMUNIKACIJE KROZ TRADICIONALNA I SUVREMENA POIMANJA

Slavica VRSALJKO
University of Zadar, Department of Education for Teachers and Educators, Zadar, Croatia

Review paper

ABSTRACT
Whenever it is possible, we all like to use informal communication methods when talking to friends, colleagues or family members. In particular, informal communication is expressed among younger generations who, in situations where they are required to speak a certain standard, skillfully „jump into" a style of communication that is close to them. Due to the specificity of the said communication, there are few studies in this field, but in order to speak about the characteristics of the same, it is important to outline the different theoretical concepts in the field of functional stylistics throughout the world as well as in Croatia, which will be presented in the work. The interest to study this style in the Anglo-American area is associated with the emergence of the pragmalinguistic theory of acts of speech as well as the increased interest in the study of dialogue as the dominant form of colloquial style. These theoretical assumptions are based on the concepts of Marina Katnić-Bakaršić who will use the conversational style as a stylistic determinant and define it as an unprepared style, by spontaneity, since it is realized in informal situations, yet it requires a fast response, shifting of speakers who exchange lines while interrupting statements at times as well as interrupting each other and similar (Katnić-Bakaršić, 2001). Conversational language is not recognized a priori by individual authors because it cannot be standardized or territorially unified, therefore these same authors deny the existence of the conversational style. Authors such as Stjepan Babić will place it between inner-dialect and the standard, while authors such as Hudeček, Frančić, Mihaljević will separate it as something that belongs to the standard and something that does not belong to the standard. It has also been seen as a stylistic determinant but it was related to the term private discourse.

Key words: optional colloquial style, world functional stylistics, Croatian functional stylistics

APSTRAKT
Svi mi volimo, kad god je to moguće, u razgovoru s prijateljima, kolegama ili članovima obitelji pribjeći neformalnom načinu komuniciranja. Osobito je neformalna komunikacije izražena među mladima koji u situacijama kada se od njih traži razgovor na standardu vješto „uskoče" u stil komuniciranja blizak njima. S obzirom na specifičnost navedene komunikacije, malobrojna su istraživanja iz ovoga područja, ali da bi se uopće govorilo o karakteristikama, važno je iznijeti različita teorijska poimanja iz području svjetske, ali i hrvatske funkcionalne stilistike. Zanimanje za proučavanje ovog stila na angloameričkim se prostorima vezuje uz pojavu pragmalingvističke teorije govornih činova te pojačanog zanimanja za proučavanja dijaloga kao dominantne forme razgovornog stila. Na navedenim su teorijskim postavkama građena poimanja Marina Katnić-Bakaršić koja će razgovorni stil uzimati kao stilističku odrednicu definirajući ga kao stil koji se odlikuje nepripremljenošću, spontanošću, budući da se

realizira u neformalnim situacijama, a zahtijeva brzo reagiranje, smjenu govornika koji izmjenjuju replike, nekada i prekidaju iskaze, upadaju u riječ jedni drugima i sl. (Katnić-Bakaršić, 2001, pp. 95) Stil neobvezatne komunikacije nije priznat apriori od strane pojedinih autora jer se ne može normirati i niti teritorijalno ujednačiti. Autori poput Stjepana Babića smještat će ga između inerdijalekta i standarda, dok će autorice kao Hudeček, Frančić, Mihaljević odvajati na onaj koji pripada standardu i onaj koji ne pripada. Na nj se gledalo i kao na stilističku odrednicu, ali ga se vezivalo uz termin privatnoga diskursa.

Ključne riječi: stil neobvezatne komunikacije, svjetska funkcionalna stilistika, hrvatska funkcionalna stilistika

DIFFERENT NOTIONS OF THE COLLOQUIAL STYLE

The term functional styles partially overlaps with the term discourse (´a discourse´„as a count noun) that serves as a label for a discrete subset of the whole language, which is used for specific social and institutional purposes (Asher, 1994). In addition to these two terms, the term register is also mentioned, particularly common in the United States, taken from sociolinguistics in order to replace the term style, which was considered to be too extensive and insufficiently precise (Fowler, 1996). According to Fowler (1996), registers are considered to be specialized types of discourse that can relate to the notion of sub style or genre in functional stylistics.

In order to even mention the colloquial style, we could start with the definition given in *Enciklopedijskom rječniku lingvističkih naziva (Encyclopedic dictionary of linguistic titles)*: „ (…) as a casual, natural and familiar "middle" style, a style used in everyday language (of course: in the language of educated individuals), and one that serves the needs of everyday communication on current life issues. Some view this style as a base; a base on which the style of literary language and pronunciation should be based on. It differs according to the area, place, social circle, level of education, etc." (Simeon, 1969, pp. 243-244).

The first full descriptions of the colloquial style can be found in Polish stylistics of the work of J. Bartminski, who uses the term *styl potoczny*. He takes this style as the first language that a man uses, analyzes conversational style in written and oral achievements, separates two differentiations of the conversational style, a neutral and emotional register as part of the first differentiation and a free and careful register as part of the second differentiation of the colloquial style.[1]

We have seen that the awareness of the colloquial style and its existence has been around from the beginning of the division into functional styles. The interest to study this style in the Anglo-American area is associated with the emergence of the pragmalinguistic theory of acts of speech as well as the increased interest in the study of dialogue as the dominant form of colloquial style. Systematic research of the speech act, its nature and linguistic features that are immanent to the verbally structured message dates back to the appearance of Austin's work *How to do things with words*

[1]In this review, we presented the content from the Article by J. Bartminski, K. Gregorczkowa, *Styl potoczy*,(1995), Jezyk a kultura, T.4. Funkcije jezyka i wypowiedzi.Wroclaw, 1991.

from 1962[2] and is further developed primarily in the circle of Anglo-American sociolinguistic oriented researchers (Badurina & Kovačević, 2001, pp. 19).
Different approaches to language study and language variability were established in the 1960s of the 20th century. The fundamental settings of sociolinguistic variation are linked to the relationship between linguistic and social variations in order to create a unique theory that would explain the spread and determination of linguistic change within the system (Weinreich, Labov[3] & Herzog, 1968, pp. 102).
This view from which everyday conversation was studied extended to studies of conversational syntax whose theoretical settings are based on the settings of the researchers H. P. Grice[4] and the aforementioned W. Labov.
One of the pioneers of the everyday conversation study discourse is considered to be the aforesaid M.A.K Halliday stating that the: „(…) register (style) as a configuration of meanings is typically associated with a specific situation of context configuration. The situational context itself differs by three types of elements: *field*, territory (what is happening and where, so they differentiate the administrative sphere, scientific and everyday conversation), *tenor* that is, content and *mode* namely the way (what kind of language is it, what role does it have)" (Katnić-Bakaršić, 2001, pp. 36, Halliday 1989, 12-38).
Furthermore, some of the authors who research this issue within the framework of the English language, for example I. R. Galperin who speaks of the functional styles as written varieties of language, exclude, from their division, the existence of a vernacular style within functional styles (Retrieved on September 23, 2019 from https://www.studmed.ru/view/functional-styles-of-the-english-language_39c2537645 7.html).
Marina Katnić-Bakaršić will build her notions on the stated theoretical settings, using the colloquial style as a stylistic determinant, defining it as a style that is characterized by unpreparedness, spontaneity, since it is mostly realized in informal situations, yet it requires a rapid response, shift of speakers exchanging dialogue, sometimes interrupting statements, cutting each other off, etc. (Katnić-Bakaršić, 2001). She also points out the phonostylistic, morphostylistic, syntactic-stylistic and lexical determinants of this style. Katnić-Bakaršić also cites the comprehensive theoretical approaches of foreign authors who associate the conversational style with the term conversation, thus, for example Greatbatch differentiates between *ordinary* and *special* conversation, that is, *informal* and *pragmatic* conversation (Katnić-Bakaršić, 2001). Informal conversation is not motivated with a practical purpose; its function is phatic, while special conversation has a specific purpose.[5] For example, conversations with a

[2]John Langshaw Austin, (1911.-1960.), Englishman, professor of philosophy and language, who placed emphasis on speech concepts in his research. His book has also been translated into the Croatian language under the title „Kako djelovati riječima", Zagreb, Disput, 2014.
[3] William Labov, Professor in the Department of Linguistics at the University of Pennsylvania who is credited with the development of urban dialectology. He was the first person to perform a methodologically accurate and empirically based examination of the language behavior of New Yorkers in the study *The Social Stratification of English in New York City*.
[4] H. P. Grice (1913.-1988.), taught at the University of Austin-Oxford. He creates a sophisticated theory of how non-literary aspects of meaning are created and renewed through explanations of rational collaboration adapted to the conversational context.
[5]The phatic function is focused on contact and serves to establish, extend or terminate communication (a form of greeting as a feature of the beginning and/or end of a conversation), channel validation (Hello, Are you listening to me?

doctor, at an informal meeting, at the store, discussions after presentations at scientific conferences would all fall into the pragmatic or special function. Within ordinary conversations, apart from the phatic function, she also distinguishes some narrative genres, especially gossip.[6]

Up until now there has already been talk of trying to modernize and expand the traditional classification of functional styles, for example Lada Badurina and Marina Kovačević will, as we have seen, replace the traditional classification of standard language into functional styles with a double classification of the total field of discourse. In this way, they will also speak about conversational discourse as an autonomous type of subsystem that is realized in everyday conversational situations, therefore making differences between the everyday conversational (vernacular, familiar, conversational) functional style. With regard to the aforementioned, they introduce the term *private discourse* as the endpoints of the speech situation, that is, the narrowest speech plan that, in a wider spreading, can bring all discourse types together (for example, it can also be a letter plan, where private discourse has the opposite position (Kovačević & Badurina, 2001). Private discourse as such is realized primarily in oral communication when it is characterized by dialogicality, while in written form it is manifested in private letters and records, diary entries, notes and similar and then it is characterized by monologue. Regardless of the term that is used, it is clear that the realization of the conversational style is manifested within the written and spoken medium. Lada Badurina will, in her critical reviews of certain issues of functional stylistics, of the conversational style, state the following: „it is a style that is primarily determined (mostly) by an oral implementation plan, and secondarily by a realization plan, its *orality* relates to a particular type of situation, with life circumstances" (Badurina, 2015). In this regard, she speaks about three issues of linguistic communication, about the relationship between *speaking* and *writing*; about the relationshiop between *public* and *private* and the relationship between *standard language* and *non-standard language.* The first two categories, as she states, can be realized in all life circumstances and then in functional styles, orally and in writing. According to Badurina, therefore, conversationalism is not only a characteristic of the conversational functional style, but of private situations as well. As an example, she uses mobile telephony and the Internet, which, due to the speed of messages and the close relationship between the participants conversing, can take the characteristics of spoken communication. (Badurina, 2015).

However, according to some research, for example Vilček (2013), Vrsaljko (2014, 2017) characteristics of the everyday communication style in the language of social networks have been confirmed.

---

and similar). This function is expressed in everyday situations that are primarily aimed at maintaining communication. (Katnić-Bakaršić, 2001)

[6]Eggins, Slade in the book *Casual Conversation,* in a separate chapter, speak of gossip as a narrative form, starting from the definition of gossip, establishing its social function and determining the grammatical and lexical-semantic realization for each phase of the gossip text.

THE POSITIONING AND THE CHARACTERIZATION OF THE COLLOQUIAL STYLE

The problem of attributing the colloquial style to the standard language is often related to the question of positioning the literary and artistic style. Some authors, that remain to be mentioned in this review, define the colloquial style without much regard for its position within the standard. For example, Krešimir Bagić says that the position of the colloquial style and the position of the literary style within the standard, due to their inconsistent approach to the norm, remains questionable.[7] Colloquial style is closely connected to the literary and artistic style by the fact that it is diverse, atypical, polyvalent in genre (the characteristics of various diverging styles are intertwined within it). In the linguistic manual *Hrvatski jezični savjetnik* (1999), it is stated that the position of the colloquial style within the standard language is specific, similarly to the literary style, with which it shares inconsistency in form, diversity and divergence, polyvalence in genre and finally, indifference towards the standard language norms. Furthermore, it is limited by locale, and differs with regards to the colloquial topic, the level of education of the interlocutor, etc. (Barić et al., 1999).

Focusing solely on the position of colloquial style, some authors, such as Peti-Stantić (2000) and Babić (2006) do not consider the colloquial style to be part of the standard language. Their arguments are uniform. Peti-Stantić justifies his reasoning with the fact that such style is regionally limited because, apart from the literary and administrative style impacts, it is mostly influenced by non-standard (primarily local) discourse. He shares an agreement with Stjepan Babić in understanding that the colloquial style will not be the same in Zagreb, Zadar, Split or any other locale due to the aforementioned reasons. Considering that the colloquial style is the one where no topic is "off limits", and where the speakers differ in their social status, age, level of education, origins, national affiliations, it appears that the colloquial discourse covers the widest range of topics. As such, its definition becomes considerably more difficult. Moreover, one's colloquial style is being discussed as either functional or social determinant, thus questioning the position of colloquial functional style within the whole of standard language (Peti-Stantić, 2000). Stjepan Babić (2006), apart from territorial disparity, argues that colloquial style does not belong to the standard language because it is rarely spread in writing and as such eludes standardization. Literary style, however, does not exist without a norm, while the colloquial style utilizes both normative and non-normative elements.

Anđela Frančić, Lana Hudeček and Milica Mihaljević, will partly separate the term of colloquial functional style from the one of colloquial style of standard language due to the aforementioned mixing of standard and substandard. An example of a standard

[7] The same reasoning is applied to other functional styles in which they distinguish the most common realistic realization of that style from the desirable features of that style. Therefore, in each functional style we can distinguish: a) features that often appear in the functional style, but should be avoided if we want the functional style to belong to the standard (e.g. not distinguishing koji/kojeg in administrative functional style), b) not distinguishing between the grammatical cases of instrumental of means and instrumental of company in a conversational functional style, features that are permissible in a particular functional style (e.g., declension of adjectives and pronouns by a particular declension and discarding suffixes in an administrative functional style) and c) desirable features in a particular functional style, e.g., lexical and terminological unification in administrative and scientific functional style (Frančić, Hudeček & Mihaljević, 2005, pp. 328).

language colloquial style would be a conversation between the two speakers of standard language on general topics or a written correspondence exchanged between such two speakers. In recent writings, Milica Mihaljević has elaborated on the theory stating that the realization of such style is, for example, a random conversation between the two speakers of standard language on general topics or a letter, e-mail, text message (SMS) written by these speakers (Mihaljević, 2015).

Many speakers of standard language in such casual communication will still rely on jargon or dialect because it minimizes their efforts (Frančić, Hudeček, & Mihaljević 2005). Likewise, dialectisms, vulgarisms, jargonisms, and barbarisms, although part of colloquial language, are not considered to be a part of the standard language colloquial functional style because they do not constitute a part of the standard lexicon. Furthermore, jargon as language of a particular social belongs to the colloquial functional style, but unlike colloquialisms, it does not constitute the standard language and hence cannot belong to the standard language colloquial functional style (Frančić et al., 2005).

Artur Bagdasarov's argumentation is similar, especially where he states that Croatian linguistic idiosyncrasies which are not normatively acceptable within the literary style as a whole become part of colloquial speech, or a part of the styles that have a "milder" relation with the standard linguistic norm, and, for example, journalistic style increasingly accepts them. Aside from the journalistic style, distinct styles treat loanwords and internationalisms differently. Therefore, borrowed words such as *biografija, hiljada, oficir, paradajz, pasoš, penzija* can be used in colloquial speech, while other normatively more rigid styles, do not accept these words that remain outside of the standard language (Bagdasarov, 2014).

Branko Tošović's standpoint goes somewhere along these lines, where he states that in the colloquial functional style there is mixing of two composites - standard and substandard. The literary-linguistic expression is the backbone of this style, but all substandard types frequently appear in it, especially dialect and sociolect. The normativity of the colloquial functional style is a relative and variable feature: in one case it is built in standard language norms, in the other nothing remains of it, while in the third one the normative and non-normative are mixed (Tošović, 2002,).[8]

Josip Silić and Ivo Pranjković insist that the colloquial style is a part of the standard language.[9] Pranjković links the colloquial style with the language functions[10], therefore

[8]He states other elementary characteristics of the colloquial style: subjectivity, family intimacy, ease (casual communication), spontaneity, thematic inequality ("jumping" from topic to topic), unpredictability (the beginning announces the continuation and the end in an insufficient or weak way or it does not announce it at all), unexpectedness (unpredictable reactions of the interlocutor), connotation (spoken to maintain communication), irreversibility (what has already been said is repeated again), unconventionality (no clichés), unpreparedness, kinetics (spoken lying down, sitting, standing, etc.), dynamism (asks, answers, replicates), vagueness (incompleteness of thought), ellipticity (omission of parts of the statement), uncodified (there is no norm for conversation in the kitchen, on the bus, etc.), emotionality, expressiveness, incompleteness (the statement is often not completed), rhythmicity (acceleration and deceleration of communication), communicative variability (only one speech, the other participant listens). In addition, Tošović also points out some parameters that are important in the analysis of colloquial style. Namely, we find the following in the conversation's fundaments: the place of realization (family circle, shop, restaurant, hotel, cinema, business, market, post office…), temporality (morning, day, evening, summer, winter), intensity (slowness, speed), dialogue (two or more interlocutors, or a conversation with oneself), manner of communication (same room, with the mediation of technique), intimacy, etc.

[9] The basic theoretical premises and features of the standard language colloquial style can be found in the linguistic manuals *Gramatika hrvatskog jezika* (2005) by Ivo Pranjković and Josip Silić and *Funkcionalni stilovi hrvatskoga standardnog jezika* (2006) by Josip Silić.

he distinguishes referential and denotative function, but he does not exclude poetic and phatic functions as functions that can also appear within the framework of the colloquial language (Pranjković, 2003). Silić further states that the colloquial style, as one of the styles of the standard language, cannot be taken as the base for designing its norm. The colloquial style as a style of the standard language and in relation to the standard will be understood as a diversity inside the identicalness, i.e. as facts that are subject to the sociolinguistic laws.[11] Instances such as vulgarisms, dialectizms, regionalisms and barbarisms will coexist as colloquialisms in the colloquial style of the standard language and they will exist in the standard, i.e. in its colloquial style and they will not be excluded from it. As is the case with other functional styles of the Croatian standard language, the generally required standard language will be common, but the mutual differences will manifest on a lexical, morphological and formative level. Consequently, what counts as a mistake in one style does not have to be a mistake in another functional style (Silić, 2006).[12]

Thus, these descriptions start from defining the very concept of the colloquial language, it is placed in relation to the colloquial style of the standard language, emphasizing not only its "oral speech" but also its "written speech". In written speech, the colloquial style appears in records, letters, notes, etc. Therefore, Josip Silić defines it as: spoken (or oral) colloquial and written colloquial form of speech of a standard language speaker. Its content is everyday life - in the broadest terms. It is characterized by unpreparedness (achieved "without a concept"), informality and spontaneity (ease and unpreparedness) of communication. With it, the speaker participates in the conversation directly, primarily through dialogue. In a monologue, it is usually realized in a written (colloquial) way (Silić, 2006).

CONCLUSION

The colloquial style is in all respects characterized by the width that makes him hard to describe, however, apart from the thematic, spatial and other diversification, it is hard to define its genre. Spontaneous and casual conversations develop many types. Certainly, in its description we should point out the importance of the realization, intensity, dialogicality, ways of communication, etc.

We have seen that some linguists do not acknowledge the existence of a colloquial language a priori, because it cannot be standardized and it is not territorially uniform.

---

[10]Katnić-Bakaršić (2001) talks about linguistic functions, stating that everyday communication is characterized by frequent establishment, prolongation or suspension of communication associated with the phatic function represented in those parts of the conversation when we use the questions: "What's up?", "How is it?", that evoke answers such as "Not much, everything's good." etc. Likewise, the metalinguistic function will be represented in everyday conversation (as it reduces misunderstandings in the communication process), as well as the poetic function which is primarily inherent in literary and artistic texts, but when the message becomes the goal of communication, which is inherent in this function, it becomes expressed within the colloquial style.

[11]Silić talks about variants within the system and within the standard in the book *Jezični varijeteti i nacionalni identiteti*, Disput, 2009.

[12] Snježana Kordić (2008) also accepts Josip Silić's standpoint on the colloquial style's belonging to the standard language. Although she disagrees with some statements and definitions of our experts in standardology, she acknowledges that the standard language is multifunctional and consists of colloquial, journalistic, administrative, scientific and literary style. She considers the claim of Stjepan Babić, who denies the existence of a colloquial style, to be inaccurate.

These same authors deny the existence of a colloquial style as well. It was also placed between the inerdialect and the standard, separating it into one that belongs to the standard and one that does not. It was also seen as a stylistic determinant, but it was associated with the term private discourse.
Despite such understandings, colloquial language (as a style of standard language) is defined as spoken (or oral) and written form of speech of a standard language speaker. In this way, we talk about achieving standards in everyday informal communication, whether spoken or written.

REFERENCES

1. Asher, R. E. (ed). (1994). *The Encyclopedia of Language and Linguistics.* Oxford – New York – Seoul – Tokio: Pergamon Press.
2. Austin, J, L. (2014). *Kako djelovati riječima.* Zagreb: Disput.
3. Babić, S. (2006). Razgovorni stil nije i ne može biti stil književnoga jezika. *Fokus*, 295-346.
4. Badurina, L. (2015). Jezično raslojavanje: kritički osvrt na pojedina pitanja funkcionalne stilistike.
5. Suvala & J. Panžić (Ur.), Zbornik radova „Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku“ (str. 475-483). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
6. Bagdasarov, A. (2014). Razgovorna obilježja jezika Tanje Torbarine. *Lahor, 17*, 51-62.
7. Bagić, K. (2006). *Bacite stil kroz vrata, vratit će se kroz prozor, Suvremena francuska i frankofona stilistika.* Zagreb: Naklada MD.
8. Bartminski, J. (1993). *Styl potoczy.* Wroclow.
9. Barić, E. et al. (1999). *Hrvatski jezični savjetnik*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
10. Egins, S. & Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation.* London: Cassell.
11. Functional Styles of the English Language. (2015). Preuzeto 23. rujna 2019 sa https:// www.studmed.ru/view/functional-styles-of-the-english-language_39c2537 6457.html
12. Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text. Aspect of Language in Socio-Semiotic Perspective*. *Oxford*. Oxford: Oxford University Press.
13. Fowler, R. (1996). *Lingvistic Criticism. Second Edition.* Oxford: University Press.
14. Hudeček, L. & Mihaljević, M. (2009). *Jezik medija, publicistički funkcionalni stil.* Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
15. Katnić-Bakaršić, M. (2001). *Stilistika.* Sarajevo: Naučna i univerzitetska knjiga.
16. Kovačević, M. & Badurina, L. (2001). *Raslojavanje jezične stvarnosti.* Rijeka: Izdavački centar.
17. Mihaljević, M. (2015). Žargonizmi kao značajka razgovornoga funkcionalnog stila. A. Suvala & J. Panžić (Ur.), Zbornik radova „Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku“ (str. 115-127). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
18. Peti-Stantić, A. (2000). Funkcionalno preslojavanje suvremenoga standarda. U D. Stolac (Ur.), Zbornik radova „Riječki filološki dani 4“ (str. 365-374). Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
19. Pranjković, I. (2003). *Jezik i beletristika.* Zagreb: Disput.
20. Simeon, R. (1936). *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva.* Zagreb: Matica hrvatska.
21. Silić, J. & Pranjković, I. (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika.* Zagreb: Školska knjiga.
22. Silić, J. (2006). *Funkcionalni stilovi standardnoga jezika.* Zagreb: Disput.

23. Tošović, B. (2002). *Funkcionalni stilovi.* Graz: Institut für Slavistik der Karl-Franzens-Universität Graz.
24. Uzelac, K. & Vrsaljko, S. (2017). Neformalno komuniciranje među učenicima kao prijetnja pismenome izražavanju u suvremenoj nastavi. J. Ivanović (Ur.), Zborniku radova sa skupa „The Challenges of Contemporaray Education, 11th International Scientific Conference, 6th International Methodological Conference, 4th, ICT in Education Conference“ (pp. 447-458). Subotica: University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher traininig Faculty in Subotica.
25. Vilček, D. (2014). Čujemo se fejsom: o razgovornom stilu na Facebooku (s posebnim osvrtom na leksičku razinu). *Hrvatistika: studentski jezikoslovni časopis, 7*(7), 95-102.
26. Weinreich, U., Labov, W., & Herzog, M. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. W. Lehmann; Y, Malkiel, (Eds.) Directions for historical lingvuistic. Austin: University of Texas Press.

RAZLIKE U PROCESU PRILAGODBE ZAVODSKIM USLOVIMA TOKOM IZDRŽAVANJA KAZNE ZATVORA

DIFFERENCES IN THE ADJUSTMENT CONDITIONS PROCESS DURING PRISON OF SENTENCE

Ranko KOVAČEVIĆ[1], Maja SALKOVIĆ[2], Edin MUFTIĆ[1], Adela JAHIĆ[1], Edina KUDUZOVIĆ[1]

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

[2] Kazneno-popravni zavod poluotvorenog tipa Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Temeljni cilj israživanja je utvrditi razlike u procesu prilagodbu na zatvorske uvjete tokom tromjesečnog odnosno šestomjesečnog boravka u Kazneno-popravnom zavodu poluotovorenog tipa u Tuzli. Istraživanje je provedeno tokom 2017/2018. godine obuhvaćeno je 100 osuđenika. Podaci su prikupljeni anonimnim anketiranjem osuđenih osoba i stručnih lica KPZ PT Tuzla. Proces prilagodbe je ispitan kroz četri varijabli, čiji su odgovori podijeljeni u pet kategorija (skala likertovog tipa). Uspješnost prilagodbe na manifestnoj razini procjenjivali su stručnjaci penalne institucije na temelju službene dokumentacije u dvije vremenske tačke nakon 90 dana od prijema (1. tačka procjene) i nakon 180 dana od prijema (2. tačka procjene). Rezultati istraživanja su pokazali da osuđenici nakon šestomjesečnog boravka pokazuju veći stepen adaptiranosti na zatvorske uvjete u odnosu na period nakona tri mjeseca. Na osnovu dobijenih rezultata može se sugerirarti primjena dodatnih intervencija prema osuđenicima u prvim mjesecim boravka u ustanovi u smislu bolje adaptacije i nesmetanog odvijanja penološkog tretmana.

Ključne riječi: prilagodba, osuđenik, zatvorski uvjeti.

ABSTRACT

The main objective of the research is to identify differences in the process of adjustment to prison conditions during a three-month and six-month stay in the Penitentiary in Tuzla, respectively. The survey was conducted during 2017/2018 and 100 convicts were interviewed. The data were collected through an anonymous survey of convicted persons and experts of the Tuzla Prison. The adjustment process was examined through four variables, the answers of which were divided into five categories (Likert-type scale). The success of the manifestation-level adjustment was assessed by the penal institution's experts on the basis of official documentation at two time points after 90 days from receipt (1st assessment point) and after 180 days from receipt (2nd evaluation point). The results of the study showed that after six months' imprisonment, the prisoners showed a greater degree of adaptation to prison conditions compared to the period after three months. Based on the obtained results, it can be suggested that additional interventions should be applied to the convicts in the first months of their stay in the institution in the sense of better adaptation and smooth implementation of penological treatment.

Key words: adaptation, convict, prison conditions.

UVOD

Svakom čovjeku, pa i onom koji je integrisan u zatvorenički sistem, osnovne ljudske potrebe, bar one potrebe nižeg reda, kao što su fiziološke potrebe i potreba za sigurnošću, treba da budu zadovoljene. Samo zadovoljenim potrebama nižeg reda, prema Maslowljevoj teoriji o hijerarhijskom zadovoljenju ljudskih potreba (1982), čovjek može da ide dalje putem uspostavljanja interaktivnih odnosa, ka samosaznanju i samoostvarenju. Usljed nezadovoljenih potreba, značajno se povećava rizik od neuspjeha resocijalizacije i kasnije reintegracije zatvorenika u društvenu zajednicu. Međutim, odnos između ljudskih potreba i ponašanja čovjeka ipak nije prost i jednostavan, naročito kada je u pitanju zatvorenička populacija. Treba imati na umu da je zatvorska sredina, ipak sredina po mnogo čemu specifična – sredina koja je više ili manje socijalno izolovana od ostatka društva.

U većem broju studija opisane su povezanosti bihevioralnih i/ili subjektivnih indikatora prilagodbe i određenih sociodemografskih obilježja: dobi, etničkog porijekla, naobrazbe, spola i sličnoga (Silverman i Vega, 1991; prema Buško & Kulenović, 2001). Provjeravano je i značenje faktora kao što su količina prijašnjeg zatvorskog iskustva, vrsta počinjenog kaznenog djela, ranija osuđivanost te eventualne promjene u mjerama emocionalne i socijalne prilagođenosti u funkciji boravka u instituciji Kad je riječ o kaznenim ustanovama, autori ih smatraju, vjerojatno, najneprirodnijim okruženjem za čovjeka jer uvjetuju brojna ograničenja i sužavaju mogućnosti uticaja i kontrole nad događajima i njihovim posljedicama te su permanentni izvor stresa. Većina se autora, bez sumnje, slaže s činjenicom da je početak izdržavanja kazne najstresnije razdoblje izdržavanja kazne zatvora, a to potkrjepljuje i longitudinalno istraživanje Ostfelda i sar. (1987; prema Mejovšek, 2002). U tom početnom razdoblju postoji učestalija pojava anksioznosti i depresivnosti kao reaktivnih stanja na adaptacijsku krizu. Također, statistički pokazatelji pojave intenzivnog stresa, posebno kod prvoosuđenih pri dolasku u penalnu ustanovu, upućuju na veću stopu počinjenih i pokušanih suicida te teških samopovređivanja i drugih poremećaja u odnosu na opštu populaciju (Schmid & Jones, 1993; Nikolić, 1994; Buško & Kulenović, 1995). Obrasci prilagodbe zatvoru mogu imaju značajne implikacije na zatvorski tretman. Autori Dhami, Ayton i Loewenstein (2007) u tom kontekstu kao primjer navode disciplinske prekršaje u zatvoru koji mogu biti prepoznati kao prediktori recidivizma.

Rana istraživanja prilagodbe na kaznu zatvora usmjerena na Klemerov koncept prizonizacije (Dhami, Ayton, & Loewenstein, 2007), odnosno prema nekim autorima na proces zatvorizacije. Riječ je kaku ističu Farkaš, Žakman-Ban (2006) o procesu kojim zatvorenik postaje dijelom zatvoreničkog društva, preuzima norme toga društva i „samoprocjenjuje“ se kao pripadnik toga društva.

Iako se većina zatvorenika relativno dobro prilagođava novoj sredini, najteže razdoblje izdržavanja zatvorske kazne su prvi mjeseci boravka u instituciji, posebno za prvi put osuđene koji nemaju zatvoreničkog iskustva. U svakom slučaju, prilagodba na bilo koju socijalnu sredinu zahtijeva i neko vrijeme življenja u njoj te problemi prilagođavanja započinju uvijek kad promjena sredine inicira novu fazu procesa socijalizacije (Hošek, Petrović, & Momirović, 1974; prema: Žakman-Ban, 1996).

Jedna je od osnovnih svrha kažnjavanja (pa tako i zatvorske kazne) promjena onih vrsta ponašanja koja su osobu i „dovela u penalnu instituciju“. Naravno, zatvorska kazna sama po sebi nije dovoljna za te promjene osuđenikova ponašanja, već se od osuđenih osoba traže i neke dodatne aktivnosti koje bi uticale kako na prilagodbu zatvorskim uvjetima, tako i na promjenu ponašanja u cjelini s ciljem da ih te promjene osposobe za primjereno funkcioniranje u društvu (Farkaš & Žakman-Ban, 2006). Mijenjanje se ne može dogoditi samo kao posljedica činjenice da su kroz određeno vrijeme zatvoreni. Treba naglasiti da ponašanje osuđenika u zatvoru nije garancija njihove „penološke rehabilitacije“, a sve zbog poznatoga tretmanskog problema ekstrinzične motiviranosti (zbog pogodnosti, nagrada, pa u perspektivi i mogućnosti uvjetnog otpusta). Pozitivno ponašanje zatvorenika unutar zatvora ne mora automatski značiti i višu razinu spremnosti za uključivanje u socijalnu zajednicu uz poštovanje njenih normi. Proces prilagodbe izdržavanja zatvorske kazne sagledava se sa različitih aspekata. U sociološkim istraživanjima zatvorskog života dominiraju teme koje se odnose na usvajanje supkulturnih normi, stajališta i uloga koje su obilježene “slengom”, neformalnom zajednicom zatvorenika, njenim utjecajem na njih i općenito načinom življenja u zatvorima (Petrović & Meško, 2004). Šeparović (2003), između ostaloga, navodi da među najteže psihološke posljedice boravka u zatvoru ulaze i različite deprivacije ili lišavanja (slobode, materijalnih dobara, heteroseksualnih odnosa, autonomije, sigurnosti i drugih). Autor smatra da dolaskom u zatvor osuđenik izlazi iz sistema društvenih uloga slobodnog društva i ulazi u nove uloge te ih svrstava u nekoliko društvenih tipova: prosocijalni, antisocijalni i asocijalni. Alisabri (1999) daje pregled tipologije strategija adaptacije na zatvorske uvjete, pozivajući se na teorijske uvide različitih autora. U kontekstu prilagodbe autori uglavnom postavljaju pitanja u kojoj mjeri zatvorenici sudjeluju u aktivnostima i programima ustanove, druže se s drugim zatvorenicima, ostvaruju interakciju s zatvorskim osobljem, imaju kontakt s obiteljima i pridržavaju se zatvorskih pravila. Postoji i drugi faktori koji se mogu uzeti u obzir pilikom procjene procesa prilagodbe. Tu je kako navodi Lutze (2001) i vrijeme provedeno u zatvoru koje je povezano s faktorima kao što je dužina kazne i nivo sigurnosti, za koju se pokazalo da utječe na učinak prilagodbe. Stoga smo ovaj rad usmjerili na sagledavanje relacija između procesa prilagodbe zatvorskim uvjetima i dužine boravka u kazneno-popravnom zavodu.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika sačinjavalo je 100 osuđenih osoba oba spola koje su otpočele izdržavati kaznu zatvora u Kazneno-popravnom zavodu Tuzla. Obuhvaćena su osuđena lica od 20 do 70 godina. U istraživanje su korištene varijable koje se odnose na mišljenje stručne osobe u vezi adpatacije na zavodske uslove.

Način provođenja istraživanja i mjerni instrument

Istraživanje je provedeno tokom 2017. i 2018. godine u Kazneno popravnom zavodu poluotvorenog tipa u Tuzli. Podaci su prikupljeni anonimnim anketiranjem osuđenih osoba i stručnih lica KPZ PT Tuzla. Primjenjen je dio upitnika koji je konstruisan za ovo istraživanja za koje se smatralo da će „pokriti“ potrebe istraživanja. Proces

prilagodbe je ispitan kroz četri varijabli, čiji su odgovori podijeljeni u pet kategorija (skala likertovog tipa). Uspješnost prilagodbe na manifestnoj razini procjenjivali su stručnjaci penalne institucije na temelju službene dokumentacije u dvije vremenske tačke nakon 90 dana od prijema (1. tačka procjene) i nakon 180 dana od prijema (2. tačka procjene).

Metode obrade podataka
Podaci su obrađeni statističkim programom SPSS. Podaci prikupljeni istraživanjem su obrađeni na manifestnom nivou. Primjenjen je Wilcoxsonov test ranga.

REZULTATI RADA I DISKUSIJA

Utvrđivanje razlika u varijablama prilagodbe nakon 90 i 180 dana boravka
Kako bismo utvrdili da li postoje razlike u stepenu prilagodbe kod zatvorenika nakon 90 i 180 dana boravka u kazneno-popravnom zavodu primjenjen je Wilcoxonov T-test. U Tabeli 1. su prikazani rezultati Wilcoxsonov T-testa za zavisne varijable nakon 90 i 180 dana boravka u kazneno-popravnom zavodu, a u Tabeli 2. Wilcoxonov test ranga.

Tabela 1. Značajnost razlika u varijablama nakon 90 i 180 dana
Table 1. Significance of differences in variables after 90 and 180 days

Varijabla	Boravak	N	M	SD	Z	r	p
SOCINTER	90 dana	100	3,26	0,774	-6,112b	0,483	0,000
	180 dana	100	2,85	0,989			
INTZATOS	90 dana	100	3,20	0,778	-5,729b	0,391	0,000
	180 dana	100	2,82	0,999			
PROGTRET	90 dana	100	3,34	0,807	-5,603b	0,402	0,000
	180 dana	100	2,96	1,024			
PRILZATVP	90 dana	100	3,24	1,195	-6,272b	0,503	0,000
	180 dana	100	2,81	0,809			

Legenda: 1. Socijalna interakcija sa grupom (SOCINITER); 2. Interakcija sa zatvorsim osobljem (INTZATOS); 3. Učešće u programu tretmana (PROGTRET); 4. Prilagodba zatvorskim pravilima (PRILZATVP).

Tabela 2. Wilcoxonov test ranga
Table 2. Wilcoxon rank test

Varijable	N	Odnos
SOCINTER 90	2[a]	a. SOCINTGR 90 < SOCINTGR 180
	42b	**b. SOCINTGR 90 > SOCINTGR 180**
SOCINTGR 180	56[c]	c. SOCINTGR 90 = SOCINTGR180
INTZATOS 90	3a	a. INTZATOS90 < INTZATOS 180
	41b	**b.INTZATOS90 > INTZATOS 180**
INTZATOS 180	56[c]	c. INTZATOS 90 = INTZATOS 180
PROGTRET 90	4[a]	a.PROGTRET90 < PROGTRET 180
	42b	b.**PROGTRET90 > PROGTRET 180**
PROGTRET 180	54[c]	c. PROGTRET 90 = PROGTRET 180
PRILZATP 90	1[a]	a. PRILZATV 90 < PRILZATV 180
	43b	**b. PRILZATV 90 > PRILZATV 180**
PRILZATVP 180	56c	c. PRILZATV 90 = PRILZATV 180

Legenda: 1. Socijalna interakcija sa grupom (SOCINTER); 2. Interakcija sa zatvorskim osobljem(INTZATOS); 3. Učešće u programu tretmana (PROGTRET); 4. Prilagodba zatvorskim ravilima (PRILZATVP);

Analizom rezultata prikazanih u Tabeli 1. vidljivo je da postoje statistički značajne razlike na svim varijablama, odnosno na svim područjima koja su uzeta u razmatranje prilikom procjene adaptacije osuđenika. Na svih 4 ispitivane varijable vidljivo je da postoje razlike u istom smjeru na način da su vrijednosti aritmetičke sredine u prvih 90 dana znatno više u odnosu na vrijednosti nakon 180 dana. Obzirom da više vrijednosti označavaju lošiji rezultat, tj. promjene u smislu lošijeg funkcionisanja osuđenika, možemo reći da je lošiji proces adaptacije na zatvorske uvjete u prvih tri mjeseca izdržavanje kazne u odnosu na šest mjeseci izdržane kazne. Ako detaljnije analiziramo tabelu 46. vidljivo je da su osuđenici nakon 6 mjeseci:

- pokazuju bolju socijalnu interakciju sa grupom (Z=-6,112b; r 0,483);
- imaju bolju interakciju sa zatvorskim osobljem (Z=-5,729b; r 0,391);
- uključeni su više u programe tretmana (Z=-5,603a; r 0,402);
- bolje su prilagođeni na zatvorska pravila (Z=- 6,272b; r 0,503);

Dobiveni rezultati (Tabela 1.) pokazuju da je varijabla koja označava prilagodbu na zatvorske pravila ima najveće vrijednosti kao i visine korelacije. Ovu konstataciju nam potvrđuje i tabela. 2. Wilcoxonov testa ranga u kojoj se jasno vidi odnos ispitivanih varijabli nakon 90 i 180 dana te je vidljivo da je 43 ispitanika zabilježena bolja adaptacija u prvih šest mjeseci boravka u zatvoru.

Rezultati istraživanja Farkaš i Žakman-Ban (2006) također pokazuju da nakon dva mjeseca izdržane kazne uočava se da raste udio zatvorenika/zatvorenica koji su procijenjeni uspješnijim od većine, što govori o postignuću određenog napretka u prilagodbi zatvorskoj situaciji, odnosno o tome da je procjena stručnjaka u penalnoj instituciji bila povoljna. Što se tiče konkretnih poteškoća na samom početku izdržavanja zatvorske kazne, empirijski podaci pokazuju da zatvorsko iskustvo može rezultirati krajnje neprilagođenim oblicima reagovanja kao što je pojava teškog samopovređivanja, različitih oblika reaktivnih stanja i stresom izazvanim najrazličitijim poremećajima (Harding & Zimmerman, 1989, prema Zamble, 1992; Zamble & Porporino, 1998). U tom početnom razdoblju postoji učestalija pojava anksioznosti i depresivnosti kao reaktivnih stanja na adaptacijsku krizu.

Proces prilagodbe se mogu gledati ili kao pozitivne ili kao negativne. Rezultati ovog istraživanja su kompatibilni su s drugim istraživanjima (Flanagan, 1980a; Sappington, 1996; prema Dhami, Ayton, & Loewenstein, 2007) koje govore o pozitvnim efektima prilagodbe u kasnijim mjesecima u odnosu na početak izdržavanja kazne zatvora. Sličnosti i razlike među pojedinim istraživanja mogu se djelomično objasniti načinom na koji se varijable definiraju i mjere. Dhami, Ayton i Loewenstein (2007) u svom istraživanju govore o različitim obrascima prilagodbe prilikom ispitivanja zatvorenika koji su proveli određeno vrijeme u zatvoru. Isto tako (Schmid & Jones, 1993) navode da osuđenici koji kraće borave u zatvoru demonstriraju ograničene prilagodbe u ponašanju. Zamble (1992) je u svom istraživanju utvrdio da su s vremenom provedenim u zatvoru osuđenici povećavali sudjelovanje u radu i drugim režimskim aktivnostima i smanjena je neformalna socijalizacija s drugim zatvorenicima što sve utiče na bolji proces prilagodbe.

ZAKLJUČAK

Relativno je mali broj istraživanja koja su usmjerena na adaptaciju na zatvorske uslove na našim prostorima. Dosadašnja istraživanja potvrđuju da se osuđena lica koja su i prije dolaska na izdržavanje zatvorske kazne imali probleme u socijalizaciji teško mogu priviknuti na red i disciplinu, kao i na minimalne zahtjeve koji se pred njih postavljaju da bi ustanova mogla funkcionirati, a još teže podnose zadano struktuiranje vremena. Osuđena lica potrebno je podvrgnuti određenim programima koji će im pomoći pri bržoj adaptaciji na zatvorske uvjete. Iz navedenog je vidljivo kako je važno programi tretmana sadrže one intervencije koje će pomoći u procesu prilagodbe zavodskim uslovima svakome pojedincu, ta da budu u skladu sa njegovim potrebama i mogućnostima.

LITERATURA

1. Alisabri, Š. (1999). Zatvoreničko društvo i zajednica – studija slučaja – KPD Zenica.
2. Buško, V., Kulenović, A. (2001). Depresivnost kao rezultat procesa stresa: istraživanje utjecaja zatvorske kazne. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, *10*(1-2), 51-59.
3. Buško, V., Kulenović, A. (1995). Doživljaj zatvorske kazne u funkciji obilježja i procesa suočavanja sa stresom. *Hrvatski časopis za kriminologiju i penologiju*, *9*(1-2), 19-31.
4. Dhami, M.K., AYTON, P., Loewenstein, G. (2007). Adaptation To Imprisonment Indigenous or Imported? *Criminal Justice And Behavior*, *34*(8), 1085-1100.
5. Farkaš, R. & Žakman-Ban, V. (2006). Obilježja procesa prilagodbe zatvorskim uvjetima zatvorenika/zatvorenica s obzirom na sociodemografske i kriminološke osebujnosti. Izvorni znanstveni rad. *Hrvatski ljetopis za kazneno pravo i praksu*, *13*(2), 957-990.
6. Lutze, F. E. (2001). The influence of a shock incarceration program on inmate adjustment and attitudinal change. *Journal of Criminal Justice*, *29*, 255-267.
7. Maslow, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
8. Mejovšek, M. (2002). Povezanost kognitivnih i konativnih karakteristika osuđenih osoba i adaptacije na penološki tretman. *Penološke teme*, *7*, 71-75.
9. Nikolić, Z. (1994). *Penološka andragogija sa metodikom prevaspitanja*. Beograd: Savrmena administracija.
10. Petrović, B. & Meško, G. (2004). *Kriminologija*. Sarajevo: Pravni fakultet.
11. Šeparović, Z. (2003). *Kazneno izvršno pravo i uvod u penologiju*. Zagreb: Pravni fakultet u Zagrebu.
12. Schmid, T. J., & Jones, R. S. (1993). Ambivalent actions: Prison adaptation strategies of first-time, short-term inmates. *Journal of Contemporary Ethnography*, *21*, 439-463.
13. Zamble, E. (1992). Behavior and adaptation in long-term prisoners. *Criminal Justice and Behavior, 19*, 409-425.
14. Zamble, E., & Porporino, F. J. (1998). *Coping, behavior, and adaptation in prison inmates*. New York: Springer-Verlag.
15. Žakman-Ban, V. (1996). *Upliv socijalno gospodarskog statusa osuđenika i vrste kaznenog djela u prilagodbi institucionalnom penološkom tretmanu* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

O ROMANIMA SANJE PILIĆ (KULTUROLOŠKI I RECEPCIJSKI)

ON SANJA PILIĆ'S NOVELS (IN THE CONTEXT OF CULTURE AND RECEPTION)

Dragica DRAGUN
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
U uvodu se govori o kulturi, pojmu koji se često upotrebljava u svakodnevnoj, ali i u stručnoj komunikaciji, kao složenom i semantički jednom od teže odredivih pojmova. Kulturološka mjesta o kojima se u radu govori, a koja se iščitavaju u tekstovima Sanje Pilić, bila ona na razini idealne kulture, sociološke ili dokumentarističke, čine jednu koherentnu cjelinu, jedan sustav koji je određen kompleksnim međusobnim odnosima i vanjskim utjecajima. Cilj je rada uočena i teorijski omeđena kulturološka mjesta potvrditi i recepcijski, što je ostvareno istraživanjem. Zaključeno je, rezultati su pokazali, kako je prepoznavnje kulturološkog upisivanja u vidu idealnog, dokumentarističkog i socijaloškog aspekta kulture u promatranim tekstovima vidljivo tek nakon upoznavanja teorijskoga okvira.

Ključne riječi: kultura, Jesam li se zaljubila, Mrvice iz dnevnog boravka, recepcija, Sanja Pilić

ABSTRACT
The introduction discusses culture, a term often used in everyday communication and professional circles alike, as a complex and one of the more difficult ones to define semantically. The cultural aspects discussed in the paper and read in the texts authored by Sanja Pilić form, whether at the level of an ideal, sociological or documentary culture, a coherent whole, one system determined by complex interrelationships and external influences. The aim of the paper is to confirm, after interpretation, the identified and theoretically restricted cultural aspects at the level of reception, which the research has accomplished. Based on the results, it has been concluded that the recognition of cultural inscription in terms of an ideal, documentary and social aspect of culture in the studied texts becomes evident only after the familiarization with the theoretical framework.

Key words: culture, Jesam li se zaljubila, Mrvice iz dnevnog boravka, reception, Sanja Pilić

UVOD

Kultura, pojam koji se često, ponekada previše olako i bez razmišljanja, upotrebljava u svakodnevnoj, ali i u stručnoj komunikaciji, možda je jedan od semantički najteže odredivih pojmova. Terry Eagleton u uvodnom poglavlju Ideja kulture upozorava upravo na porijeklo koje pojam kultura vuče iz materijalnoga: „Riječ koja označava najistančanije ljudske djelatnosti izvodimo iz nazivlja kojim određujemo obrađivanje zemlje i poljoprivrede, žetve i uzgoja. Francis Bacon piše o „uzgoju i đubrenju duha" u znakovitoj dvosmislici između gnojiva i duhovnog obrazovanja. „Kultura" pritom znači djelatnost i mnogo će vremena proći prije nego što će označavati cjelinu

bavljenja“ (Eagleton, 2002, pp. 7). Kultura je tako, i kao riječ, ali i kao misaoni pojam, povijesnim razvojem čovjeka prešla iz materijalnoga u duhovno[1], metamorfozirala se iz obrađivanja zemlje i gradnje kuća u obrađivanje duše i izgradnju duha. Eagleton istodobno upozorava i na paradoksalnost tog semantičkoga pomaka koji se očituje u današnjemu vremenu: „Ali semantički je pojam istodobno i paradoksalan: naime, gradski stanovnici su „kultivirani“, dok oni koji i danas žive od obrade zemlje to nisu. Oni koji kultiviraju zemlju, manje su sposobni kultivirati sebe. Poljodjelstvo ne ostavlja slobodno vrijeme za kulturu“ (Eagleton, 2002, pp. 8). Jadan je od osnovnih problema kulturoloških studija, a koji proizlazi upravo iz višeznačnosti i složenosti pojma kultura, pitanje definiranja predmeta i metoda istraživanja. Raymond Williams u poglavlju Analiza kulture u knjizi The long revolution kulturu dijeli u tri općenite kategorije. Naziva ih idealnom, dokumentarnom i socijalnom kulturom. Svaka ima svoj pristup i svoje metode istraživanja. Prema idealnom je poimanju kultura stanje ili proces čovjekova usavršavanja u odnosu na određene apsolutne ili univerzalne vrijednosti (Williams, 1961). Dokumentarizam shvaća kulturu kao skup djela uma i mašte u kojem su, vrlo detaljno i na različite načine, zabilježene misli i iskustvo ljudi (Williams, 1961). Prema socijalnoj je definiciji kultura opis posebnog načina života u kojem se određena značenja i vrijednosti ne izražavaju samo u umjetnosti i mišljenu, nego i u institucijama i u svakodnevnom ponašanju (Williams, 1961). Tako postavljene definicije omogućuju donekle konzistentni pristup analizi kulture. Pronalaženje vječnoga ljudskoga poretka i traženje ideala općeljudskoga koje se očituje u svakomu djelu ljudskih ruku (u svim značenjima te sintagme), osnovni su zadatci analize kulture poimanje kao ideala. Analiza dokumentarne kulture pretpostavlja kritičku djelatnost kojom se opisuju i vrednuju narav misli i iskustva, jezične pojedinosti, oblik i konvencije (Williams, 1961). Williams upozorava kako taj pristup kulturi može biti vrlo blizak „idealnoj“ analizi, odnosno i jedan i drugi mogu tražiti najbolje ikada napisano i mišljeno o svijetu, ali i da dokumentarna analiza kulture kritički može biti usmjerena i na pojedino djelo koje proučava, pojašnjava i vrjednuje. Dokumentaristi su oruđe povijesne kritike koja analizirana djela (ne nužno umjetnička) povezuje s okvirima određene tradicije i društvima koja su ih proizvela. Analiza socijalne kulture možda i najviše odudara od prototipno zamišljenoga područja kulturoloških proučavanja. Uz analizu posebnih tradicija unutar određenih društava ona proučava i sociološke karakteristike kao što su organizacija proizvodnje, struktura obitelji, struktura institucija koje izražavaju ili uređuju društvene odnose, karakteristične oblike kojima članovi društva komuniciraju (Williams, 1961). Takva analiza u sebi sadrži i elemente prethodnih dviju analiza. Ona traži idealna značenja i vrijednosti u društvu, ali isto tako ih dokumentira, pojašnjava i vrjednuje te proučava mehanizme njihovih promjena u svrhu pronalaska općih zakona društvenoga i kulturnoga razvitka. Na temelju iznesenoga bi se kulturu moglo odrediti kao semantički izrazito složeni pojam koji se odnosi na cjelokupno socijalno nasljeđe neke skupine ljudi, odnosno na naučene obrasce mišljenja, osjećanja i djelovanja neke skupine, zajednice ili društva koje

[1] Prijenos je značenja s materijalnoga u područje duhovnog najizraženiji, a mogli bismo reći i najeksplicitniji, u pojmu i riječi kult. Kult, jedan od osnovnih religijskih pojmova, vrhunac je sposobnosti apstrakcije ljudskoga bića te jedan od stupnjeva njegove opstojnosti. Ali u današnjemu suvremenom, ubrzanom, tehnološkom i internetizirano-supermarketiziranom vremenu, za koje bismo mogli reći da uistinu počinje živjeti prema glasovitoj Nietzscheovoj izreci *„Bog je mrtav“*, upravo *„sama ideja kulture postaje bijedni nadomjestak za božanstvo i transcendenciju“* (Eagleton, 2002, str 8).

streme prema nekim idealima, kao i na izraze tih obrazaca u materijalnim objektima. Svrha je ovoga rada prikazati opravo na koji se način u književnim djelima, napose onima za djecu i mlade, očituju odrednice i pojavnosti na takav način shvaćene kulture. Odnosno, kulturološki (kako u vidu idealne kulture tako i dokumentaristički i socijalno) iščitati književni rad Sanje Pilić. Prije toga potrebno je upozoriti na još neke elemente kulture, analiza kojih će se također pokazati važnom za ovaj rad. Jedna je od najvažnijih značajki kulture činjenica da je zasnovana na simbolima[2]. Simboli su ono po čemu se kulture razlikuju, ali i ono što u okviru određene kulture kojoj pripadamo moramo naučiti kako bismo se mogli „kulturno" ponašati. Najvažniji sustav simbola koji je razvio čovjek jest jezik, a vrlo često se upravo pripadnost nekoj jezičnoj skupini poistovjećuje s pripadanjem određenoj kulturi. Simboli su naučeni i određuju „kulturno" ponašanje unutar nekoga društva, a da bi pojedinac bio pripadnik nekoga društva mora slijediti pravila zadana ustrojstvom strukture simbola. Ponašanje je prema naučenim društvenim pravilima (odnosima simbola) poželjno ponašanje, a skup tih pravila naziva se društvenim normama. Svim normama nije pridodana jednaka važnost pa prema tome i kršenje normi ne dovodi do jednakih sankcija. Najblaže su sankcije posljedica kršenja normi koje se nazivaju folkways, a obuhvaćaju obrasce ponašanja[3]. Mores su skup pravila kojima se pridodaje velika važnost te se smatraju principima društvenoga života, a njihovo kršenje izazivaju zgražanje i revolt[4]. Najviša se razina zabrane odnosi na tabue koji predstavljaju apsolutnu zabranu[5]. Razvojem društava iz plemena u višenacionalne države norme kao nepisani načini ponašanja nisu više mogli zadovoljiti kriterije za ususstavljenje života u složenim okolnostima. Zbog toga su uvedeni zakoni kao institucionalizirani i legitimizirani oblici normi. Zakoni u današnje vrijeme određuju oblik i način sankcioniranja društveno neprihvatljivoga ponašanja, ali i nepisane norme ostale su ipak značajne u općedruštvenoj komunikaciji. Zaključit ćemo mišlju da „su kultura i društvo isprepleteni i usko povezani. Ne postoji kultura bez društva, tj. bez ljudi koji je usvajaju i ponašaju se u skladu s njom. Isto tako društvo (kao ljudsko društvo) nemoguće je bez kulture" (Fanuko, 1988, str. 19).

KULTUROLOŠKE POJEDINOSTI U TEKSTU

Analizu je kulturoloških pojedinosti koje se iščitavaju u pripovjednim tekstovima Sanje Pilić (1954) možda najbolje započeti njezinim riječima: „Način na koji pišem zafrkantski je, ne solim pamet, ali zapravo sam čista konzerva u savjetima koje provučem kroz sadržaj. (…) Važno mi je biti odgojna, ipak sam ja mama dvoje odrasle djece, i to prilično stroga mama na svoj način. Ne podupirem nezdrave načine ponašanja u tekstovima za djecu… (Knjige bi) u sebi trebale nositi neku pozitivnu poruku" (Hranjec, 2006, str. 240). Upravo su posljednje dvije riječi putokaz u pristupu iščitavanju odrednica kulture shvaćene kao čovjekovo neprestano traganje za idealom,

[2] Simboli, a time i kultura, naučeni su i zajednički, te su integrirani u cjelinu koja određuje određeno društvo u prostoru i vremenu. Simboli mogu biti materijalni ili nematerijalni, a njihov je skup unutar određene kulture složena struktura u kojoj svaki element ovisi o drugome, te promjena jednog elementa dovodi do promjene drugog, odnosno do promjene cjelokupnog ustrojstva strukture.

[3] Očituju se, primjerice u pružanju ruke pri upoznavanju, prikladnome odijevanju ili stavljanju ruke na usta pri zijevanju.

[4] Prekršitelji se *moresa*, kao što su ubojice, silovatelji ili pedofili, smatraju nemoralnima te se izopćavaju iz zajednice.

[5] O njima se čak i ne govori, a neki jezici i ne poznaju riječi kojima bi ih obilježili (neki od tabua su kanibalizam i zabrana incesta).

kao vječno usavršavanje i težnja apsolutnome. No nikako ne smijemo zaboraviti upozorenje Raymonda Williamsa da apsolutne vrijednosti ne treba shvaćati kao nešto zadano izvana, već da su one upravo sama ljudska evolucija, kretanje razvoja čovjeka kao vrste, smjer njegove evolucije. Apsolutne vrijednosti prema Williamsu, a shvaćene kao značenja i vrijednosti koje nalazimo u određenim društvima i u određenih pojedinaca, a koje žive u društvenom nasljeđu i očituju se u posebnim načinima ponašanja, univerzalna su odlika čovjeka i kada ih se jednom nauči uvelike pridonose porastu čovjekove sposobnosti da obogati svoj život, uredi svoju socijalnu okolinu i upravlja odnosima u svojemu društvu. Upravo tako shvaćene „ideale" tražit ćemo u romanima Sanje Pilić. Nećemo tražiti kako se očituje kretanje prema pozitivnome kao stalnom i izvana zadanom, već ćemo promatrati te njezine „pozitivne poruke" koje odašilje kao nešto što je imanentno kulturi kojoj Sanja Pilić pripada, odnosno, pozitivno nećemo shvatiti kao cilj, već kao sredstvo kojim se stiže nekomu nedefiniranom cilju. Ali promatrati kulturološke odrednice samo sa stajališta idealne kulture, upozorava nas Williams, neprihvatljiv je postupak: „Upravo zbog toga idealnu definiciju, koja nastoji izdvojiti proces što ga opisuje od njegova konkretnog utjelovljenja i oblika u pojedinim društvima – shvaćajući čovjekov idealni razvoj kao nešto odvojeno od ili čak suprotstavljeno njegovoj životinjskoj naravi i zadovoljavanju materijalnih potreba – smatram neprihvatljivom" (Williams, 1961). Zbog toga ćemo u pripovjednim ostvarajima Sanje Pilić tražiti i odlike dokumentarne kulture i socijalne kulture, odnosno, tražit ćemo neki opći ustroj, društveni karakter (Fromm), kulturni uzorak (Benedict) ili strukturu osjećaja (Williams). Pokušat ćemo kulturološke odrednice iščitati u svim njihovim međusobnim odnosima i to na primjerima romana za djecu i mladež Sanje Pilić Mrvice iz dnevnog boravka, Jesam li se zaljubila, O mamama sve najbolje.

Roman Mrvice iz dnevnog boravka objavljen je 1995. godine, a osnovna se tematska razina iščitava iz samoga naslova – mrvice su metafora svakodnevnoga obiteljskoga života. Upravo se na pojmu obitelji možda i ponajbolje mogu prepoznati neke kulturološke vrijednosti jer je obitelj najstarija i najvažnija među društvenim (kulturološkim) institucijama te čini osnovnu jedinicu društvenoga ustrojstva. U kulturi je u kojoj je odrasla Sanja Pilić, a koja je ista ona u kojoj i prema kojoj žive njezini likovi, obitelj shvaćena kao zajednica zasnovana na osjećajima, privrženosti i bliskosti njezinih članova. No iz sociološke literature možemo doznati kako je takvo ustrojstvo obitelji tek relativna novina u razvoju ljudskoga društva, nastala nakon sentimentalne revolucije tijekom 18. i 19. stoljeća (do onda je obitelj bila zasnovana na ekonomskim temeljima ili obiteljskim lozama). Odnosi među članovima obitelji snažno obilježeni osjećajnošću i privrženošću, osobne slobode i sreća visoko pozicionirane na ljestvici vrijednosti te želja za privatnošću – osnovna su obilježja ustrojstva obitelji koja je dominantna u našoj kulturi. Upravo je takva i obitelj koju upoznajemo u romanu Mrvice iz dnevnog boravka. Čine ju otac Džozef, majka Jaca te djeca Marina i Janko. Međusobno ih povezuju niti obiteljske ljubavi: Došla je do mene i poljubila me četrnaest puta. Jedva sam ostao živ. Svi smo se zagrlili. Bilo nam je jako lijepo. Često se puta tako grlimo, kaže Jaca da je to zdravo. Mislio sam o tome kako su moji starci dobro ispali. S njima nikada nije dosadno. Često se smijulje i kada su dobre volje, drže se za ruke… (Pilić, 2003, str. 64).

Obitelj je mjesto i gdje se uče vrijednosti te je ona mjesto gdje se najbolje može proučavati kultura shvaćena kao čovjekova težnja idealnome. Vrijednosti se ne uče samo kroz objašnjavanja i govorancije već ponajprije primjerom i ugledanjem u roditelje. Neke od temeljnih vrijednosti kojima nas uči Sanja Pilić kroz postupke svojih likova jesu ljubav, skladnost, jednakost, vjernost, neopterećenost onime što truje dušu, poštivanje ljudskih prava: Znate, svi smo mi različiti po rasi, spolu i vjeri, znate, a opet smo jedno, htjeli mi to ili ne, jednostavno je tako… (Pilić, 2003, str. 97); Mama Jaca kaže da nema klasnih razlika, ali zato ima prvoklasnih budala. (Pilić, 2003: 123); Jaca uvijek spašava slabije. Jaki se mogu sami boriti, kaže ona. (Pilić, 2003, str. 80); Sreću treba tražiti u malim stvarima (Pilić, 2003, str. 59).

Ali te vrijednosti koje su, ili bi barem trebale biti, prototipne za obitelj kako ju shvaća kultura u kojoj živimo, nisu nam signalizirane isto tako uobičajenom obiteljskom slikom. Naime, obitelj koju Sanja Pilić opisuje uvelike se razlikuje od prosječne obitelji, onakve kakva bi većini ljudi došla u svijest kada bi trebali vizualizirati obiteljsku sliku kojoj pripadaju navedene vrijednosti. U književnoj je obitelji prikazanoj u Mrvicama iz dnevnog boravka sve pomalo drugačije od prosjeka. Otac Džozef nezaposleni je filozof (s pravom diplomom, a ne u prenesenomu značenju riječi) i dugokosi hipi, nosi naušnice, noge uvijek drži na stolu, a privređuje proizvodeći nakit. Sve je samo ne tipičan uzor svome sinu. Majka Jaca sklona je alternativnim pristupima životu, a za razliku od svoga muža, nosi kratku kosu. Kći Marina učenica je umjetničke škole, svaki dan nokte boja u drugu boju te se odijeva u "slojevima". Janko, najmlađi pripadnik obitelji, a ipak na neki način i najozbiljniji, piše za Modru lastu i konstruira Robotka, robota koji pred kraj romana i oživi. Oni su nestandardna obitelj, mogli bismo reći i moderna obitelj, u svakom slučaju krše norme (folkways) koje su povezane uz pojam obitelji. Toga su i sami svjesni, ali svjesni su i toga da kršenje normi za sobom može povući i posljedice koje nisu ugodne pa se ipak pri socijalnim kontaktima svjesno i svrsishodno podvrgavaju tim normama: S obzirom da je to jedini svečani primjerak haljine za vjenčanja, krstitke, sprovode i službene posjete, mislim da je stvar zadovoljavajuća – rekao je Džozef. On je za to vrijeme vadio naušnice i skupljao kosu u rep kako bi izgledao muški i samouvjereno, i kao netko tko zna što hoće. Marina je skinula pola kile šminke pa je izgledala mlađa tri-četiri godine, a ja sam se preznojavao u premalenom odijelu. Ako što mrzim, to su odlasci u posjete. Pogotovo s tatom koji se onda pravi pristojan. Ne pije i briše usta ubrusom. Da ne vjeruješ! (Pilić, 2003, str. 20). Odstupanje od normi tipičan je životni ostvaraj u kojemu možemo promatrati odlike socijalne kulture. Ali taj se tip kulture u romanu Sanje Pilić ne očituje samo kao kršenje normi (o kršenju zakona i tabua nema ni riječi, ipak je ovo književnost za djecu i mlade, a jedan od zadataka te vrste književnosti jest i da odgaja mlade po vrijednostima i u duhu kulture u kojoj odrastaju), već se očituje i kroz pozitivno vrjednovanje općeprihvaćenih sociooloških obrazaca ponašanja jedan od kojih je i ustajanje starijima u tramvaju. Dakako, Sanja Pilić, sukladno s tonom cijeloga romana, nije izravno tematizirala postupak ustajanja starijima u vozilima javnoga prijevoza, već na pomalo humoristučan način nam o njemu govori kroz lik oca Džozefa: Čuj, prešal sam četvrto desetljeće i moram se oporaviti od ulaska u srednje godine. Zbilja me zdrmalo. Danas mi se jedna curica dignula u tramvaju i rekla „striček“. Ne želim biti „striček“… (Pilić, 2003, str. 44).

Unutar proučavanja sociološkoga aspekta kulture, kao aspekta proučavanja odnosa unutar društva i na privatnoj razini, ali i na razini institucija koje upravljaju društvom, Sanja Pilić je gotovo ironično u romanu komentirala moć medija u našoj kulturi. Moć je medija toliko izražena da su oni postali jedna od najjačih institucija te su u mogućnosti krojiti sliku kulture: Ljudi više ne vjeruju svojim očima, oni vjeruju u ono što piše u novinama. Bar se meni tako čini. U dubini duše, Džozo je bio razočaran (Pilić, 2003).

Jedno je od obilježja kulture u kojoj živi Jankova neobična obitelj i opsjednutost novcem i materijalnim stvarima. Materijalizam i posjedovanje te simboli koji predstavljaju iste vrijednosti postaju u suvremenoj globalnoj kulturi univerzalni i općepoznati, mogu postati i mjerilo odraslosti i pripadnosti određenoj društvenoj skupini: Pravi muškarac ćeš postati tek kad dobiješ American karticu (Pilić, 2003). No u romanu se ipak ideal ljubavi prikazuje kao nadređen novcu: Prije mi ja Jaca kupovala tenisice na tržnici, i to najgore vrste, pa sam plivao u znoju i uništio Ahilovu petu. Gotovo me učinila invalidom, štedeći. Zbilja je novac jednostavniji kad imaš novaca. Iako, da se razumijemo, ljubav je najvažnija!! (Pilić, 2003).

Dokumentaristički je aspekt kulturološkoga pristupa ovom književnom djelu najbolje potražiti u usputnim napomenama, sitnim temama i motivima koji se protežu kroz cijelo djelo – od simbola masovne kulture do spominjanja prodiranja anglizama u hrvatski jezik. Upravo je taj posljednji spomenuti motiv jedno od važnijih mjesta u suvremenoj hrvatskoj kulturi (posebice ako imamo na umu napomenu spomenutu u uvodnim poglavljima o povezivanju jezika i kulture): Jedva sam se navikao na Džozefov hipi-period i mamin blagi punk-look. Valjda sam to dobro napisao. Sve vrvi od nekakve engleštine. Jezik mi se zapliće, a prsti mi samo bježe prema ipsilonima, iksovima i dvostrukim vezovima (Pilić, 2003).

Pilić je suptilno naznačila i trendove koji prevladavaju u književnosti za djecu i mlade, a za koje se također može reći da su posljedica prodiranja stranih kultura (ponajviše tržišno orijentirane kapitalističko-senzacionalističke) u hrvatsku kulturu: Pisati o nekomu tko je dobar, to je čista gnjavaža. Zamislite junaka koji pere zube, ima odlične ocjene, pomaže mami i tati, svi ga vole, uredno je počešljan, ajme, već se na smrt dosađujem. Savršen dječak, odmah mi je slabo (Pilić, 2003).

Uključenost se hrvatske kulture u tokove svjetske kulturne scene očituje i u spominjanju imena i proizvoda koji su postali „brand“. Tako se u romanu spominju imena Arytona Sene, coca-cole, lego kocke, saksofonist Clinton, Green Peace, Elvis Presley, Asterix, walkman, American Experes. Sanja Pilić nije podlegla općem trendu suvremenoga hrvatskoga društva (kulture) koji sve više prednost daje uvezenim vrijednostima i tuđim idealima, a svoje zapostavlja ili izostavlja. U romanu uz niz spomenutih svjetskih „brandova“ ravnopravno i uspravno stoje i hrvatski: Dražen Petrović, Goran Ivanišević, Modra Lasta i Kviskoteka.

I u romanu Jesam li se zaljubila, objavljenom 2006., Sanja Pilić tematizira aspekte idealne kulture u skladu s nakanom pozitivnoga djelovanja na svoje čitatelje. Težnja univerzalnim vrijednostima iščitava se ponajviše kroz fabulu romana. Djevojčica Zlatka ušla je u godine u kojima ju počinju zanimati dečki, u kojima se sve vrti oko ljubavi, ali i oko učenja ponašanja u složenim socijalnim odnosima koji vladaju u društvu. U romanu se uočavaju sociološki i kulturološki odnosi koji vladaju unutar skupine mladih na putu prema zrelosti: „I po ne znam koji put te večeri pomislila sam

kako je život čudan, pogotovo kada imaš trinaest godina i još si djevojčica koja se pretvara u djevojku. Čudan, sasvim, sasvim čuda“ (Pilić, 2006, str. 137).
Jedna od osnovnih sociooloških podjela koje Sanja Pilić tematizira u svome romanu jest podjela na šminkere i na otpadnike. Šminkeri su oni koji su pomodni i slušaju diktate koje im nameće masovna kultura i materijalizam, a otpadnike bismo mogli odrediti kao skupinu kojoj pripadaju oni koji su odgojeni prema „starim“ vrijednostima. Nikako ne smijemo zaboraviti i skupinu onih koji žele biti šminkeri, ali si to ne mogu priuštiti. Ova podjela, koja je sve više izražena u našoj kulturi, tematizirana je već i na početku samoga romana u prizoru školskoga plesa: „Prvih tridesetak minuta proveli smo razgledavajući sve oko sebe. Uobičajena podjela na šminkere i otpadnike vidjela se i bez dalekozora“ (Pilić, 2006, str. 23); „Jedino što zanima šminkere jest isprazno sjedenje u kafićima i raspravljanje o odjeći: I zadržavate se na ovako gnjusnom mjestu? Umjesto da si u Tkalči? Što ima u Tklači? Škvadra iz škole… I što radite? Pričamo. O čemu? O krpicama? Da – odgovori Ljiljica. – O čemu bismo trebali pričati“ (Pilić, 2006, str. 43)?
Ispraznost takvog ponašanja i egocentričnost suvremene kulture ponajbolje je komentirana rečenicama: „Svi bi pričali o sebi, svi jedino pričaju o sebi“ (Pilić, 2006: 51); Ipak postoji razlika između čitanja Shakespearea i slušanja narodnjaka (Pilić, 2006). I u ovome romanu, kao i u Mrvicama iz dnevnog boravka, spominju se „brendovi“ masovne kulture. No kako je lik Zlatke stvoren poslije Janka, a ujedno je i malo starija, u ovome se romanu češće spominju „brandovi“ masovne kulture dok su domaći svedeni na usporedna pojavljivanja. Karakteristično je to, kako za Zlatkinu dobnu skupinu, tako i za razvoj hrvatske kulture. U romanu Jesam li se zaljubila sve vrvi od stranih imena. Spominju se Angelina Jolie, Brad Pitt, Burt Simpson, Julia Roberts, Edy Murphy, odjeća se kupuje u Benettonu ili Gasu, a gledaju se MTV, Prijatelji i Život na sjeveru. Mladi se i oblače poput svojih uzora, ali je kroz lik Zlatke autorica ipak izrekla svoj odnos prema takvomu obrascu ponašanja: „Smuči mi se kad vidim dečke u takvim hlačama u kojima izgleda kao da im se stražnjica vuče po podu, a noge im ispadnu dugačke oko deset centimetara. Još k tome nabiju kape na glavu i povješaju nekakvo željezo po sebi i htjeli bi da ih shvaćaš ozbiljno… totalno nemoguće“ (Pilić, 2006, str. 25). Sanja Pilić prokomentirala je i glazbu koju slušaju mladi. Oni tulumare uz Destiny's Child, Eminema, Robiea Williamsa i Britney Spears. Svoje stavove usadila je i ovaj put u Zlatku koja je na neki način uvijek glasnogovornik njezinih mišljenja o kulturi: „Skužila sam da nema smisla razgovarati o glazbi. Idem već petu godinu u glazbenu školu i znam samo da sam iz drugog filma. Meni se od Britney uglavnom diže kosa na glavi“ (Pilić, 2006, str. 25).
Jedno je od tipičnih obilježja suvremene kulture i ovisnost o elektroničkim uređajima. Ubrzani je razvoj tehnike koji je započeo još u prošlome stoljeću doveo do nastanka sve složenijih, ali i zabavnijih, jeftinijih i dostupnijih uređaja. Neki od tih uređaja imaju mnogo prednosti, a jedan od takvih je i mobitel: „Zbog toga imam i novi mobitel (stari sam izgubila) – da bih mogla komunicirati s plemenom. Mama je izjavila da je mobitel izmišljen zahvaljujući njezinoj potrebi da provjerava gdje se tko nalazi“ (Pilić, 2006, str. 31). Ali kao što mobitel ima ulogu povezivanja ljudi u bilo kojemu trenutku, neki od elektroničkih uređaja izravno utječu na procese komunikacije i socijalizacije. Već dugi niz godina stručnjaci upozoravaju kako elektronika dovodi do procesa alijenizacije i dehumanizacije, kako nove generacije sve više i više imaju problema u

međusobnoj komunikaciji (iako imaju više mogućnosti za njezino ostvarivanje od bilo koga prije), kako uređaji od mladih stvaraju samo pasivne sudionike u procesu komunikacije. Na žalost, takvi se procesi mogu očitovati i u kulturi u kojoj živi Zlatka. Sanja Pilić svjesna je tih procesa te ih izravno tematizira u romanu: „Dobro, nije mi se više ni ostajalo tamo. Problem s rođendanima je taj što se svi izvale ispred televizora ili računala i onda igraju igrice“ (Pilić, 2006, str. 133) .
Utjecaj se medija posredovanih mogućnostima suvremene tehnike očituje i u govoru mladih. U romanu Jesam li se zaljubila Sanja Pilić ne progovara više onako izravno protiv anglizama u govoru mladih (ali i ne samo njih) već dokumentaristički bilježi njihov govor. Oni se međusobno pozdravljaju s haj i give me five, govore cool, sister i mjuza. Odnos kulture i jezika može se promatrati i u kontrastu govora starijih prema govoru mladih, odnosno prošle kulture prema sadašnjoj.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Podaci su prikupljeni u Osječko-baranjskoj županiji, u dvijema osječkim gimnazijama i jednoj strukovnojoj školi (I. Gimnazija Osijek, II. Gimnazija Osijek, Medicinska škola Osijek).

Tablica 1. Opis uzorka po mjestima prikupljanja podataka i broju ispitanika
Table 1. Sample description according to the place of data collection and number of respondents

	Škola	**Broj ispitanika**	**%**
Mjesto prikupljanja podataka	I. Gimnazija Osijek	25	33,33
	II. Gimnazija Osijek	25	33,33
	Medicinska škola Osijek	25	33,33
	Ukupno	75	100,00

Iz predočene je tablice (1) vidljivo kako je u svakoj školi broj ispitanika bio jednak – dvadeset pet (33,33%). Ukupno je u istraživnju sudjelovalo sedamdeset pet ispitanika.

Tablica 2. Opis uzorka po dobi i rodu
Table 2. Sample description according to age and gender

Dob		**Rod**		**Ukupno**
		muški	**ženski**	
15	**N (%)**	9 (12,0)	34 (45,33)	43 (57,33)
16	**N (%)**	8 (10,67)	24 (32,0)	32 (42,67)
Ukupno	**N (%)**	17 (22,67)	58 (77,33)	75 (100,0)

U istraživanju je promatrana dob[6]. Kao što je vidljivo iz Tablice 2. ispitanici su petnaestogodišnjaci (57,33%) i šesnaestogodišnjaci (42,67%), Vidljivo je i kako su

[6] Iako su protagonisti romana desetogodišnjak (Janko u *Mrvicama iz dnevnog boravka*) i trinaestogodišnjakinja (Zlatka u *Jesam li se zaljubila*) u istraživanje se prema dobnoj skupini išlo prema srednjoškolcima kojima su romani tematski još zanimljivi, ali su zreliji u promišljanju o kulturi i kulturološkim aspektima.

ispitanice zastupljenije od ispitanika, istraživanju je pristupilo pedeset osam djevojaka (77,33%) i sedamnaest mladića (22,67%).

Tablica 3. Opis uzorka prema sklonosti čitanju
Table 3. Sample description according to reading preference

		Broj ispitanika	**%**
Sklonost čitanju	uopće me ne zanima	2	2,67
	ne zanima me	4	5,33
	niti me zanima, niti me ne zanima	7	9,33
	zanima me	46	61,33
	izrazito me zanima	16	21,33
	Ukupno	75	100,00

Ispitanici su sklonost čitanju izrazili tvrdnjama: *uopće me ne zanima* 2,67%, *ne zanima me* 5,33%, *niti me zanima, niti me ne zanima* 9,33%, *zanima me* 61,33%, *izrazito me zanima* 21,33%. Vidimo kako je najmanje onih koje čitanje uopće ne zanima, a najviše onih koje čitanje zanima. Razvidno je kako je u odnosu na rodnu kategoriju zanimanje za čitanje više izraženo kod djevojaka[7].
Za istraživanje je osmišljen upitnik koji se, uz podatke o: razredu, dobi, školi, splu i procjene sklonosti čitanju, sastojao od četiri pitanja kojima su ispitanici trebali odrediti: postojanje, ili ne, kulturoloških odredinca u tekstu. Na to su pitanje trebali odgovoriti na samom početku ankete. Nakon što su ispitanici odgovorili, uslijedilo je petnaestominutno izlaganje u kojemu je objašnjen pojam kulture te njegove odrednice. Potom su odgovarali na isto, ponovljeno, pitanje. Uz to, slijedilo je pitanje o prepoznavanju odrednica (idealna, dokumentaristička, socijalna) u pročitanim predlošcima – *Mrvice iz dnevnog boravka* i *Jeam li se zaljubila*.

Način provođenja istraživanja i metode obrade podataka
Osmišljeno je terensko istraživanje na uzorku učenika prvih razreda srednje škole, na temelju kojeg se nastojala ispitati recepcija pojma i očitovanja kulture na romanima *Mrvice iz dnevnog boravka* i *Jesam li se zaljubila* Sanje Pilić, kojega su ispitanici, na poticaj i prema preporuci predmetnoga nastavnika, čitali. Ono što se htjelo ispitati je prepoznavnje kulturološkog aspekta (u vidu idelane, dokumentarističke i socijalne kulture) u tekstovima Sanje Pilić.
Prikupljanju podataka prišlo se u drugom polugodištu tijekom školske godine 20019./2020. tehnikom „licem u lice“. Istraživanjem je obuhvaćeno sedamdeset pet ispitanika, učenika triju srednjih škola. U istraživanju su analizirane tri ključne varijable razlikovanja: dob, rodna kategorija i samoprocjena zainteresiranosti za čitanje. Rezultati su obrađeni u SPSS programu[8].

[7] Samoprocjena zainteresiranosti za čitanje mjerena je na Likertovoj petstupnjevanoj ljestvici, gdje prvi stupanj označava odsutnost bilo kakve zainteresiranosti, a posljednji, peti, potpunu zainteresiranost. Taj podatak promatran u odnosu na rodnu kategoriju kazuje kako je među njima 12,00% mladića, a 50,67% djevojaka. Od 2,67% onih koje čitanje uopće ne zanima jednak je broj mladićai djevojaka (1,33%). 14,67% djevojaka čitanje izrazito zanima, dok je takvih među mladićima 5,33%.
[8] Statistical Package for the Social Sciensces

REZULTATI STATISTIČKE ANALIZE I NJIHOVA INTERPRETACIJA

Tablica 4. Procjena prisutnosti kulturoloških pojedninosti u tekstu
Table 4. Assessment of the presence of the culture-specific details in the text

			Ukupno
Kultura	**Da**	**N (%)**	18 (24,00)
	Ne	**N (%)**	57 (76,00)
Ukupno		**N (%)**	75 (100,0)

Distribucija odgovora u dijelu upitnika koji se odnosio na procjenu prisutnosti elemenata kulture u predlošcima pokazuje da 24,00% ispitanika uočava kulturološke pojedinosti. Iz predočene je tablice vidljivo da ne uočava76,00% ispitanika. Nakon teorijskog prezentiranja postavljeno je isto pitanje.

Tablica 5. Naknadna procjena prisutnosti kulturoloških pojedninosti u tekstu
Table 5. Subsequent assessment of the presence of the culture-specific details in the text

			Ukupno
Kultura	**Da**	**N (%)**	67 (89,33)
	Ne	**N (%)**	8 (10,67)
Ukupno		**N (%)**	75 (100,0)

Distrubucija odgovora nkon ponovljenog pitanja znantno je drukčija. Kao što je vidljivo iz Tablice 5. tj. 89,33% ispitanika prepoznaje kulturološke pojedinosti u tekstu, dok samo osam ispitanika tj. 10,67% ne prepoznaje.
Kako zaključuju da u predlošcima ima elemenata, raščanjuju svoje odgovore i na određe aspekte.

Tablica 6. Prepoznavanje idealnog, dokumentarističkog i sociološkog aspekta u *Mrvicama iz dnevnog boravka*
Table 6. Recognition of the ideal, documentary and sociological aspect in *Mrvice iz dnevnog boravka*

Mrvice iz dnevnog boravka			
Kultura	idealna	**N (%)**	52 (30,59)
	dokumentaristička	**N (%)**	61 (35,88)
	socijalna	**N (%)**	57 (33,53)

Među ispitanicima 30,59% potvrđuje prisutnost aspekata idealne, 35,88% dokumentarističke, a 33,53% socijlne kulture u romanu *Mrvice iz dnevnog boravka*

Tablica 7. Prepoznavanje idealnog, dokumentarističkog i sociološkog aspekta u *Jesam li se zaljubila*
Table 7. Recognition of the ideal, documentary and sociological aspect in *Jesam li se zaljubila*

Jesam li se zaljubila			
Kultura	idealna	**N (%)**	57 (32,76)
	dokumentaristička	**N (%)**	78 (44,83)
	socijalna	**N (%)**	39 (22,41)

U romanu *Jesam li se zaljubila* nešto je veći broj odgoovra u korist dokumentarističkog aspekta – 44,83%. Manji broj primjećuje socijalne aspekte, 22,41%, dok 32,76% ispitanika primjećuje aspekte idealne kulture.

Tablica 8. Prepoznavanje idealnog, dokumentarističkog i sociološkog aspekta – ukupno
Table 8. Recognition of the ideal, documentary and sociological aspect – total.

Mrvice iz dnevnog boravka, Jesam li se zaljubila			
Kultura	idealna	**N (%)**	109 (31,69)
	dokumentaristička	**N (%)**	139 (40,41)
	socijalna	**N (%)**	96 (27,91)

Promote li se dobiveni odgovori za oba romana, ukupno gledajući 40,41% ispitanika izjasnilo se da u romanima *Mrvice iz dnevnog boravka* i *Jesam li se zaljubila* Sanje Pilić ima elemenata dokumentarističke kulture, 31,69% izjasnilo se za prepoznavanje idealne, a 27, 91% socijalne kulture.
Cilj je istraživačkoga dijela rada bio, na temelju rezultata ankete, utvrditi prpoznaju li mladi (djevojke i mladići) aspekte kulture koji su u analizi i interpretaciji romana uočeni. U istraživanju su sudjelovali ispitanici u dobi od petnaest i šesnaest gonina. Među njima je bilo više petnestogodišnjaka, te djevojaka. Ispitanici su se u samoprocjeni sklonosti čitanju ocijenili u najvećemu broju tvrdnjom da ih čitanje zanima. Procjena prisutnosti kulturoloških pojedninosti u tekstu bez znanja o pojmu pokazala se niskom (24,00%). Naknadna je procjena prisutnosti kulturoloških pojedninosti u tekstu, nakon upućivanja u pojam kulture i kulturološlke aspekte, pokazala kako 89,33% ispitanika uočava rečeno u promatranim predlošcima. U procjeni dominantnog aspekta dokumentaristički se pokazao najdominantnijim, potvrđuje ga 40,41% ispitanika.

ZAKLJUČAK

Kulturološka mjesta koja se iščitavaju u tekstovima Sanje Pilić, bila ona na razini idealne kulture, sociološke ili dokumentarističke, čine jednu koherentnu cjelinu, jedan sustav koji je određen kompleksnim međusobnim odnosima i vanjskim utjecajima. Iako je netipično, jer ipak je takav pristup uobičajeniji u visokoj književnosti, ali i analizom književnih tekstova za djecu i mlade, moguće je iščitati prikaz kulture društva. U romanima *O mamama sve najbolje* i *Jesam li se zaljubila* zrcali se kompleksna slika (hrvatske) kulture, u svim njezinim sastavnicama, u zadnjem desetljeću 20. stoljeća i prvome desetljeću 21. stoljeća. Pokazalo se vrlo točnim rečeno u uvodu – kako se olako i bez razmišljanja, upotrebljava u svakodnevnoj, ali i u stručnoj komunikaciji te da je možda jedan od semantički najteže odredivih pojmova.

LITERATURA

1. Eagleton, T. (2002). *Ideja kulture*. Zagreb: Jesenski i Turk.
2. Fanduko, N. (1998). *Socijologija.* Zagreb: Profil.
3. Hranjec, S. (2006). *Pregled dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Pilić, S. (2001). *Zafrkancije, zezancije, smijancije i ludancije*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Pilić, S. (2003). *Mrvice iz dnevnog boravka.* Zagreb: Alfa.

6. Pilić, S. (2006). *Jesam li se zaljubila*. Zagreb: Mozaik knjiga.
7. Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. London: Chatto & Windus.

NIETZSCHEOV POJAM SAMOPREVLADAVANJA KAO PEDAGOGIJSKI KONCEPT

NIETZSCHE'S IDEA OF SELF-OVERCOMING AS A PEDAGOGICAL CONCEPT

Zvonimir KOMAR
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Samoprevladavanje kao jedan od centralnih momenata i konstanta u filozofiranju Friedricha Nietzschea pruža mogućnost bitnog pristupa biću „čovjek“. Samoprevladavanje se u Nietzscheovom mišljenju može promatrati u svojim različitim metamorfozama, ponajprije u konceptu čovjeka kao nadčovjeka (ger. Übermensch), konceptu volje k moći (ger. Wille zur Macht) i konceptu punog ozbiljenja čovjekovog duha shvaćenog kao djeteta. Biće 'čovjek' ovome se pristupu otvara na način bitne vremenitosti. Budući da je za teorijske pedagogijske kategorije, a onda jednako tako i pedagogijske fenomene te pedagogijsku praksu centralno da se konstituiraju i otkrivaju kao promjene i transformacije, a ne kao stanja, Nietzsheovo otkrivanje čovjeka moglo bi svojom vremenitošću odgovarati ovoj temeljnoj potrebi pedagogije kao znanosti. U radu će se pokušati utemeljiti teorijsko-pedagogijski pogled na biće čovjek kroz Nietzscheove osnovne filozofijske koncepte, te na tom tragu izvesti i osnovne karakteristike autentičnog pedagoškog odnosa.

Ključne riječi: samoprevladavanje, bivanje, nadčovjek, pedagogija

ABSTRACT
Self-overcoming as one of the central moments and a constant in philosophy of Friedrich Nietzsche reveals a possibility of a deep and substantial approach to idea of human being. Self-overcoming in Nietzsche's thinking can be seen in its various metamorphoses, mostly in concept of man as „over-man“ (ger. Übermensch), concept of „will to power“ (ger. Wille zur Macht) and in concept of full realization of human spirit seen as a being of child. The human being seen in this perspective reveals itself as a timely/temporal being. Since it is central for core theoretical-pedagogical categories and for pedagogical phaenomena as well as for pedagogical practice to be constituted through concepts that embody change and transformation, Nietzsche's perspective on human being could be adequate for these basic needs of pedagogy as a science. The paper will try to found a theoretical-pedagogical perspective on human being through Nietzsche's core philosophical concepts and based upon that deduce basic characteristics of an authentic pedagogical relation.

Key words: self-overcoming, being, over-man, pedagogy

UVOD

Sama mogućnost, a onda i eventualna potreba ovakvoga promišljanja, počiva na nekoliko teorijskih pred-uvida. Prije svega, da bi se moglo govoriti i dvojiti o nekom „konceptu“ kao „pedagogijskom“, nužno je da si prethodno postavimo pitanje o tome

što to uopće jest „ono pedagogijsko“, odnosno da pitamo i iza „onog pedagogijskog“ o samoj biti pedagogije, a s druge strane, da se pitamo o biti „koncepta“ o kojem je riječ. Ukoliko dotični koncept izražava kroz sebe nešto od pedagogijske biti, koja se kao svaka bit nikada ne može izložiti u potpunosti u jednoj točki, već nužno egzistira kao svoja povijest, tada je opravdano govoriti o tom „konceptu“ kao – u ovom slučaju – pedagogijskom. Koja je korist od govora o pedagogijskim konceptima? Korist je u refleksiji vremenitih, povijesnih uvida, putem kojih nastojimo pristupati i biti u kontaktu sa biti znanosti kojom se bavimo. Ovakvo postupanje je nužno za svaku znanost koja ne želi postati dogmatska, tj. koja želi ostati vremenita, refleksivna, povijesna, misaono otvorena, u dodiru sa svojim bitnim a još-ne-ozbiljenim mogućnostima.

Samoprevladavanje, kao jedna od ključnih ideja u filozofiranju Friedricha Nietzschea, jedna je od ideja za koje pretpostavljamo da su bitne za pedagogiju. Pritom ne mislimo na to da pedagog mora biti „sljedbenik Nietzschea“, pa čak niti to da se pristup ideji samoprevladavanja nužno mora artikulirati baš i jedino kroz Nietzschea, već da je Nietzsche na svojem misaonom putu istražio nešto od onoga putem čega je moguće *na jedan način* u bitnom smislu pristupiti biti pedagogije. Na ovome radu je da preispita taj odnos.

Ukoliko se još jednom, sada još određenije, pitamo o „koristi“ i svrsi ovakvog pokušaja, tada se može reći da je izvorna svrha prilog teorijskom uvidu u bit pedagogije, s obzirom na koji i kroz koji uvid se svaka samosvjesna praksa može roditi, te se stoga u daljnjem smislu radi i o jednom specifičnom obliku našeg ljudskog samoproizvođenja kroz određeno razumijevanje pedagogije. U posljedici, ukoliko je u vezi sa biti pedagogije, a samim time i sa biti čovjeka, samoproizvođenje na tragu tako izviđene biti je nešto o čemu se može govoriti i kao o „kvaliteti života“. U to istraživanje ćemo se uputiti kroz nekoliko vidova u kojima se samoprevladavanje pojavljuje u filozofiranju F. Nietzschea.

O TRI PREOBRAZBE DUHA

Jedna od filozofijskih slika u kojima je bitno ocrtana, ali još ne potpuno razrađena ideja samoprevladavanja, a koja na neobičan način već odmah pokazuje unutarnju poveznicu sa pedagogijom jest Nietzscheov govor o „Tri preobrazbe duha“ (Nietzsche, 1962, str. 25). Nietzsche govoreći o čovjekovom duhu identificira tri bitne mogućnosti duha u njihovom voljnom bivanju. Ove tri mogućnosti Nietzsche ne nabraja kao nepovezane modalitete onoga biti. Preobrazbe ovdje nisu nekom izvanjskošću potaknute promjene, već se radi o unutarnjem razvoju, samopreobražaju, implicitnoj logici duha u kretanju. Točke „promjene“ ili bolje rečeno – samoprevladavanja - duha nastaju iz ispunjene ozbiljenosti prethodne forme duha nakon kojeg samoozbiljenja se događa samoprevladavanje i nastanak nove forme. Ove tri forme Nietzsche imenuje u slikama deve, lava i djeteta. Iako se na površini radi o slikama, njihova unutarnja logika, kao što je i uvijek slučaj u Nietzcheovoj filozofiji, ima čvrst i precizan pojmovni temelj. Duh kao deva je „onaj koji je voljan da nosi [i] prima na sebe sve što je najteže: poput deve koja, natovarena, žuri u pustinju, žuri i on u svoju pustinju“ (ibid. 26). Prije svega je nužno istaknuti da Nietzsche ono bitno čovjeka vidi kao volju. Duh je također utoliko u svojoj suštini volja. Prvi moment duha-volje kao deva, kao prvi i

najprimitivniji oblik, ima taj karakter da na sebe prima i nosi ono izvanjsko. Kao stanje potpune hetero-nomije ovakav duh je bez vlastite volje, a na sebi nosi manifestacije i određenja *izvanjske* volje. Drugi moment u citiranoj slici jest da deva žuri u pustinju i to ne bilo kakvu pustinju, već – *svoju* pustinju. Ovaj moment vlastitosti pustinje je tu centralan. Naime, volja koja preuzima samo izvanjska određenja postaje nemoćna – u smislu ne-možna i ne-mogućnosna, ne-proizvodna. Radi se o mrtvoj volji, koja jedina određenja preuzima iz onog sebi izvanjskog. I upravo „u najsamotnijoj pustinji" (ibid. 26) događa se druga preobrazba duha. Na ovome mjestu može se valjano pokazati što smo mislili ranije, rekavši da su preobrazbe unutarnja samoprevladavanja i nužna unutarnja logika duha, a ne izvanjska „promjena". Naime, karakter volje je suštinski takav da *ona sama* hoće. Ako volja živi na način deve, izvanjskog određivanja i heteronomije, tada ona – živeći svoju vlastitu falsifikaciju i privid – nužno putuje u svoju vlastitu pustinju i nemoć. Bitno je da volja pri tome *sama* proizvodi svoju vlastitu pustinju. I upravo kada proizvede *najsamotniju* pustinju, kao ono neizdrživo za sebe, u najvišem stupnju svojega vlastitog prividnog biti, volja sama se u sebi preokreće u novu formu. Upravo najviša manifestacija i potpuna ozbiljenost svojeg vlastitog privida je ono što ontološki – u onome *biti* volje – nju samu iz nje nanovo postavlja. Preobrazba je unutarnja preobrazba vlastitog biti nošena logikom vlastitog bivanja.

U toj drugoj preobrazbi deva se pretvara u lava. Lav „...tu traži svoga posljednjeg gospodara: hoće da mu postane neprijatelj..." (ibid. 26). I dalje, imenujući tog posljednjeg neprijatelja, Nietzsche kaže: „Tko je veliki zmaj, što ga duh ne može nazivati više gospodarem i bogom? „Ti si dužan" [**ger**. Du-sollst] zove se veliki zmaj. Ali duh lava kaže „ja hoću" (ibid. 26). Ova dva navoda, zajedno sa razumijevanjem prethodnog oblika volje-duha otkrivaju o čemu se radi. Prije svega, kada lav traži „posljednjeg neprijatelja", kao bit onog sebi neprijateljskog, taj fakt traženja neprijatelja sam po sebi već otkriva unutarnju bit lava. Tražiti bit neprijatelja među vanjskim određenjima volje koja je deva nakupila na leđa može samo probuđena volja, sada volja koja nastupa iz sebe same. Zbog toga i slika lava, kao moćne, divlje, „kraljevske" volje. U najdubljoj vlastitoj pustinji, volja može samo dvije stvari – ili potpuno nestati i prestati biti, ili se u sebi okrenuti u sebe samu i nastupiti iz sebe. Prvi akt autonomne volje jest zbaciti sa sebe neprijatelja, tj. vanjska određenja. Koja je sada bit neprijatelja i njegov istinski lik? „Du-sollst" ili „ti bi trebao", kaže Nietzsche. To je unutarnja, bitna forma heteronomije. Nasuprot tome, istina duha-volje kao lava je „ja hoću". „Ja hoću" je pak prvi autonomni akt volje, ono bitno volje u svakom određenom sebe-izražavanju. Značajno je da Nietzsche u usta zmaja stavlja rečenicu: „Sva je vrijednost već stvorena, a sva stvorena vrijednost, to sam ja." (ibid. 26) Tu laž heteronomije duh mora prevladati. No, je li samo negacija tog neprijatelja već i potpuno prevladavanje? Nietzsche kaže „Lav ne može još stvoriti nove vrijednosti: ali može sebi stvoriti slobodu za novo stvaranje." (ibid. 26) Ukratko, lav kao probuđenost duha i sebe-otkiće autonomne volje u ovome moći-reći-ne koje čini lav je uvjet mogućnosti stvaranja novih vrijednosti. Duh-volja mora moći stvoriti nov život za sebe jer negativna određenja, unatoč svojoj autonomnosti, još ne dovode do punog pojma volje i punog bivanja volje.

Jednako onako kako volja-deva ne može postojati kao izvanjsko određenje, tako volja ne može postojati niti kao puka negacija, iako autonomna. Punina unutarnjeg pojma

volje iznutra ju tjera prema svojem finalnom obliku. I ovdje dolazi do finalne preobrazbe duha-volje. Kako je ova unutarnja istina volje prikazana? Prikazana je u slici djeteta. Cijelo je pitanje - što se misli pod „dijete"? „Dijete je nevinost i zaborav, stalno otpočinjanje, igra, kotač koji se iz samoga sebe okreće, prvi pokret, sveto kazivanje Da" (ibid. 27). Opet u jednoj izuzetnoj pojmovnoj preciznosti izraženoj u slici, Nietzsche otkriva karakter najdubljeg pojma volje. Nevinost, zaborav, kotač, stalno otpočinjanje – sva ova određenja ukazuju na volju ne kao na onu možnost da se odredi u neki *objekt,* u neku *određenu* mogućnost volje, već na volju koja se vraća u sebe samu i svoj beskonačni potencijalitet. Nevinost je upravo u toj apsolutnoj mogućnosti, u sebe-se-određujućoj neodređenosti (ne tek *pukoj* neodređenosti – to je lav - već *aktivnosti* neodređenosti) u *postajućem* ništa. Takva nevinost je *stalno* otpočinjanje, a ne jedno ili neki određeni broj otpočinjanja. Stalnost otpočinjanja se može prikazati jedino kao krug. Nietzsche doslovno kaže „*ein aus sich rollendes Rad*", tj. iz-sebe-se-sama-okrećući-kotač. Kotač se okreće iz sebe jer se radi o autonomnoj volji, a okreće se vječno jer je on vječno sebe-aktualiziranje koje ne prelazi u laž opredmećenog određenja koje bi opet postalo nova „izvanjska vrijednost" koju bi deve tovarile na svoja leđa. Utoliko ovo „kazivanje Da" (jer se radi o određivanju, a ne o negaciji kao kod lava) ima karakter svetosti – svetosti u smislu čistoće onoga novog. Savršena slika ovakvog sebe-određivanja jest dijete – stvaratelj koji stvara na način igre, ne na način izvanjske svrhe, cilja ili plana.

U ovoj unutarnjoj logici (u smislu dijalektičke logike, logike koja se u svojoj logosnosti kreće) duha kao volje Nietzsche je već u prvom Zaratustrinom govoru uhvatio bitne momente volje, a u tome i čovjeka bitno pojmljenog kao volje. Ovaj stvaralački karakter volje kao djeteta, u drugačijem obliku i sa dodatnim momentima, može se pronaći već u prvom većem Nietzscheovom spisu – *Rođenju tragedije iz duha muzike* (Nietzsche, 1997).

IDEJA ČOVJEKA KAO UMJETNIKA

Suština odnosa bivanja i bitka, vremenjenja i pojave u vremenu, promišljana je od strane Nietzschea već u *Rođenju tragedije iz duha muzike* (Nietzsche, 1997). U odnosu onog dionizijskog i apolonskog, susreću se zemlja i nebo, ono unutarnje i mračno mogućnosti te svjetlo uma i konkretnih aktualiziranosti ove temeljne mogućnosti. Taj susret nije „sukob" i u njemu se ne radi o „ili-ili", već se radi o cjelini, genezi i na kraju dijalektici onoga biti. Temelj ontološke mogućnosti, nediferenciranost onoga svega u jednom apsolutne mogućnosti je ono suštinsko rađajuće i sve-proizvodeće. Dioniz, zemlja i orgijastična zaigranost su slike ovoga temelja, a on je u svojem najprimjerenijem obliku manifestiran u muzici. Utoliko Nietzsche kaže: „...riječ, slika, pojam – tražeći glazbi analogan izraz – moraju podleći moći glazbe" (Nietzsche, 1997, str. 46). Lirika koja, u bitnome, za Nietzschea nastupa kao riječ pojave, ne može izraziti ovo *jedno i sve*, koje ima proizvodilački, upravo *sve*-proizvodilački karakter. „...lirika jednako ovisi o duhu glazbe kao što samoj glazbi, u njezinoj posvemašnjoj neograničenosti, slika i pojam *nisu potrebni*, već ih ona samo *podnosi* uza se" (ibid. 47). Upravo u toj sve-proizvodnji, muzika, Dioniz, zemlja, otkrivaju se u ontološkom smislu kao apsolutna mogućnost. Dotična apsolutna mogućnost na svoj se način gore otkriva u formi volje kao djeteta. Nasuprot tome, lirika kao neosvještena muzika u

liričaru nastoji da kroz sliku, riječ i pojam objavi bit. Lirika kao neosvještena muzika je za Nietzschea apstraktni Apolon, riječ koja ne vidi svoj dionizijski temelj.
U smislu pak mogućeg *jedinstva* muzike i lirike, dionizijskog i apolonskog, temeljna proizvodilačka snaga (duh muzike), može dolaziti do konkretnih određenja, koja su uzeta apstraktno sama za sebe bitno apolonska i bitno postoje kao riječ, ali takva određenja kao iznutra nošena duhom muzike padaju natrag u kretanje bivanja. Već ovdje je, na manje određen način, postavljena Nietzscheova ideja da je svako određenje kao konkretno određenje u svojoj biti privid i laž. Stvorena vrijednost nema svoju istinitost u odmjeravanju „apsolutnim bitkom", već isključivo karakterom volje koja ju stvara. Ovdje je bitan moment jedinstvo muzike i riječi, ali na sasvim određen način. Naime, muzika nije istinska muzika ukoliko je ona oblikovana prema riječi, ukoliko imitira riječ – tada se radi o patvorini. Upravo suprotno, muzika iznutra mora nositi, a možda i is-kazivati riječ. Govoreći o ovome odnosu, Nietzsche ekstenzivno citira Schopenhauera i *Svijet kao volju i predodžbu*.
Prvo Schopenhauerovo određenje koje Nietzsche preuzima jest da su pojavni svijet i muzika dva različita izražaja iste stvari, te da je u tome uzrok mogućnosti da se među njima mogu tražiti analogije koje nisu tek naknadna sinteza pukog ljudskog razuma (ibid. 98). Muzika kao izražaj svijeta je za Schopenhauera i Nietzschea „opći jezik najvišeg stupnja" (ibid. 98), pri čemu se ne misli na općost do koje se dolazi apstrahiranjem od strane razuma, nego se misli na unutarnji govor svijeta. „Iz tog prisnog odnosa što ga glazba ima s pravom biti stvari može se protumačiti i to što nam se čini kad uz bilo koji prizor, radnju, postupak, okolicu, zazvuči prikladna glazba, kao da nam se otkriva najskriveniji smisao i javlja se kao najispravniji i najjasniji popratni komentar..." (Schopenhauer, prema Nietzsche, 1997, str 98). Na tome tragu, Schopenhauer kaže – muzika nije slika pojave ili objektiviranosti volje, već slika volje same i utoliko je svijet otjelovljena muzika, tj. otjelovljena volja (ibid. 99). Ukoliko umjetnik sada želi primjereno izraziti ovaj odnos volje-riječi, njihovo pra-jedinstvo, on mora iz mjesta tog pra-jedinstva, a ne na način pseudomuzike koja imitira riječ (patvorenje), izraziti s jedne strane ono beskonačno volje same u muzici, a s druge strane riječ mora biti usidrena u tom najopćijem jeziku muzike kao njegova konkretizacija. Muzika je stoga, prema Nietzscheu, ono što iznutra može roditi istinski mit (ibid. 100). Na taj način, kaže Nietzsche, „Dionizijska umjetnost...običava imati dva raznovrsna učinka na apolinijsku umjetničku sposobnost, glazba pobuđuje na *metaforički zor* dionizijske općenitosti, glazba zatim tu metaforičku sliku ističe u *najvišem značenju*" (ibid. 100).
Ovime dolazimo do za Nietzschea najvišeg cilja umjetnosti – „Dioniz govori Apolonovim jezikom, ali Apolon naposlijetku Dionizovim..." (ibid. 131). Muzika rađa mogućnost smislene riječi, a riječ se mora ponovno vratiti u beskonačno gibanje muzike. Ovaj isti odnos vidi se i u formi vremena i bivanja, čime se vidi veza sa govorom o tri preobrazbe duha. Onako kako je dijete istinsko vremenjenje volje, tako je i muzika kao naizgledna kontradikcija sve-moćnog ništa ono mjesto iz kojeg nastaju sva određenja, koja se ukoliko ne žele biti laž, vraćaju u ovu svemoć muzike kao proizvodnu snagu volje i u istinsko vremenjenje u smislu proizvodnje vlastitog vremena.
Na ovim temeljima, možemo se zaputiti u daljnju konkretizaciju bitnog pojma čovjeka kao bivanja i samoprevladavanja, kako bismo na kraju istražili moguću pedagogičnost

ovakvog pojma. Dotična finalna konkretizacija čovjeka kao bivanja vidljiva je u pojmovima *natčovjeka* i *volje k moći*.

IDEJA NADČOVJEKA I VOLJA K MOĆI

Ideja natčovjeka može se iščitavati kao implicitna pozadina u većem broju Nietzscheovih spisa, međutim pokušati ćemo izraziti bit te ideje kroz nekoliko mjesta u spisu *Tako je govorio Zaratustra* (Nietzsche, 1962), bez ekstenzivnog citiranja, budući da nam je u kontekstu ovoga rada bitno samo da uvidimo bit ove ideje i njezinu povezanost sa idejom samoprevladavanja. Jedno od mjesta u Zaratustri gdje riječ o natčovjeku najdirektnije dolazi do izraza jest unutar dijela pod naslovom *Na otocima sreće* (ibid. 84). Ukratko se može izraziti: cijelu metafizičku tradiciju Nietzsche naziva voljom za bogom u smislu volje za istinom. U paradigmatičkom obliku ona se prema Nietzscheu ogleda u unutarnjem platonizmu spoznaje, na što je bila usmjerena Nietzscheova kritika Sokrata još u *Rođenju tragedije*. Osnovni oblik protiv kojeg Nietzsche ovdje nastupa je onaj bitka po sebi, koji bi se onda motrećem umu (gr. *theoria*) mogao otkriti (gr. *aletheia*) u svojoj istini. Nietzsche utoliko dotadašnju filozofiju i karakterizira kao volju za istinom, volju za otkrivenošću bitka po sebi, što je slikovito izraženo kao volja za bogom. U ovome trenutku, Nietzsche kaže, obraćajući se onima koji spoznaju: „A ono što ste zvali svijetom, to tek treba da stvorite: to samo treba da postane vašim umom, vašom slikom, vašom voljom, vašom ljubavlju!“ (ibid. 84). U ovome je već izražen ontološki obrat koji je kod Nietzschea na djelu. Dok u ranijoj zapadnoj tradiciji spoznaje mora biti neki bitak po sebi, da bi on mogao kao sebi primjeren biti u svojoj refleksiji otkriven u subjektu spoznaje, Nietzsche ovdje kaže – svijet tek treba stvoriti. Svijet je ovdje metafizički izraz za ukupnost predmetnosti. Ukratko – svijet *nije*, tj. svijet se stvara. Svijet ovdje nije ništa drugo nego proizvod volje. On je ponajmanje neko biti po sebi. Nietzsche upravo u ovom dijelu Zaratustre cilja i na centralni moment onog ranijeg poimanja, tj. na Parmenida, pa tako kaže: „Zlim to zovem i upravljenim protiv čovjeka: sva ta učenja o onom jednom, punom, nepokretnom, zasićenom i neprolaznom!“ (ibid. 85). Mi se sada nećemo baviti eventualnom (ne)ispravnošću Nietzscheova tumačenja Platona i pitanjem u kojoj mjeri je Platon Parmenidov učenik, a u kojoj Heraklitov, već ćemo ilustrirati Nietzscheov pojam onoga biti čovjeka u razlici spram gore izloženog pojma platonizma, kako ga Nietzsche sam uzima. Ukratko, bitak za Nietzschea nije (pot)pun, nije nepokretan, nije s(a)vršen. Bitak, svijet jest proizvod volje i utoliko volja kod Nietzschea ima primarno ontološko mjesto, a ne punina onoga biti po sebi koju bi volja odslikavala i otkrivala.
Kada na tom tragu Nietzsche kaže da je bog mrtav, u smislu istine koja je mrtva, on to ne kaže radosno u smislu naivnog pogleda na „oslobođenje od prisile“. Dotična riječ za Nietzschea je konstatiranje problematičnog stanja u kojem se čovjek nalazi. Izgubljena istina znači to da je cjelokupna tradicija kao „volja za istinom“, pa onda i takav čovjek, nešto što po svojoj biti ne može pronaći svoje ozbiljenje, ispunjenje i svrhu. Ako je čovjek sada u takvoj egzistencijalnoj situaciji da ne može biti sukladno svojoj biti, odnosno da ne može *istinski* biti, Nietzscheu se to stanje otkriva kao neizdrživo. U takvom odsustvu istine i boga, Nietzsche traga za drugačijom mogućnošću onoga biti, koje bi odgovaralo biti čovjeka. I tek u tom kontekstu otkriva se karakter, pozadina i

smisao ovog obrata u ontološki primat *volje* nad *bitkom po sebi*. Naime, tu se radi o potrazi za mogućnošću istinskog postojanja.

Na koji način sada ovakva volja, koja ima ontološki primat nad „svijetom", može postojati? Nietzsche kaže „Stvaranje – to je veliko spasenje od patnja i olakšanje života" (ibid. 85). Volja se mora obrazovati tako da bude *stvaralačka* volja. Jer jedino aktivna volja, ona koja stvarno odgovara svojoj proizvodnoj biti, može proizvoditi bitak kojeg unaprijed nema. Međutim na koji način se spram ovoga bitka koji volja proizvodi možemo adekvatno odnositi? Ne na način da to stvoreno u ikojem trenutku počne zauzimati ontološki primat nad stvarajućom voljom (otuđenje), nego da se, baš kako je bilo riječ u odnosu Dioniza i Apolona, Muzike i Riječi, ono stvoreno uvijek mora prevladavati novim stvaranjem. I nije čudno da upravo u ovome kontekstu Nietzsche ponovno priziva sliku djeteta kada kaže: „Da bi stvaralac bio i sam dijete, koje se iznova rodilo, mora također htjeti da bude porodilja i njen bol" (ibid 85). Volja kao stvaralac, dijete, nevinost i krug ujedno nosi karakter boli, pa čak i nužne tragičnosti postojanja. Ta tragičnost sastoji se u „neutješnosti" ovakvog tipa egzistencije koja se nikada ne može umiriti u nekoj stvorenoj istini. Ona, ukoliko želi biti, mora stvarati, da bi u tome stvaranju proizvodila sama sebe. Onako kako istina umjetnika nije u djelu, već u umjetničkom stvaranju, tako i stvarajuća volja nema svoju istinu u stvorenom bitku. Volja kao stvaraoc se u tome smislu umjetnički sebe-stvara.

Upravo u ovome se jasno vidi i površnost svakog shvaćanja Nietzschea kao tzv. „nihilista". Iako on govori da je istina mrtva u smislu bitka po sebi koji je mrtav, on nalazi posljednju mogućnost bitnoga postojanja u poistovjećenju sa stvarajućom voljom.

Na ovome tragu, Nietzsche kaže da je čak i tzv. tradicionalni platonizam kao *volja za istinom* u svojoj biti zapravo volja koja se sama sebi skriva u vidu *volje istine same* (ibid. 112). Ukratko: povijest filozofije je povijest sebe-falsificiranja volje. Pitanje koje ostaje nakon ovih negativnih određenja jest: koji je istinski vid čovjeka kao samosvjesne volje i koji je karakter dotične samosvjesne volje. Na temelju do sada rečenog, imamo dobre pretpostavke za odgovor na oba pitanja. Prije svega, istinski čovjek za Nietzschea nije niti mudrac sa svojom voljom za istinom, niti „učenjak", koji bi znanje uzimao kao nešto gotovo (ibid. 125), već čovjek kao poistovjećenost sa stvaralačkom voljom. Takav čovjek može se imenovati kao natčovjek (ger. *Übermensch*), pri čemu se pred očima mora imati da ovo „nad" ili „*über*" nema smisao onoga biti-iznad nečega drugoga od sebe, pa da bi se na tom tragu interpretiralo kao „moć" u smislu moći nad drugim, potlačivanja i sl. Ovo „nad" je primjereno shvaćati kao „preko", kao što i bolji engleski prijevodi stvar prevode sa „*over*" a ne „*super*". U tom smislu, radi se o preko-čovjeku, čime se mnogo bolje izražava ono što je Nietzscheu na umu. Čovjek u ovome načinu svojega biti ne prevladava nešto izvan sebe, ne nadmeće se sa nečim izvan sebe i ne suprotstavlja se nekoj apstraktnoj drugosti, već postoji na taj način da u bitnom smislu prekoračuje, transcendira samoga sebe. Onako kako se volja kao stvaraoc nakon stvaranja neke konkretne opredmećenosti mora vratiti u svoju djelatnost stvaranja, tako se natčovjek kada sebe kao volja postavi u neki svoj konkretni lik mora reflektirati natrag u svoju unutarnju, voljnu, stvaralačku, djelatnu moć. Upravo ovo je bit samoprevladavanja i to onoga koje mora biti nevino, kotač, dijete. Ovdje je bit čovjeka postavljena kao bivanje aktivnog sebe-postavljanja i sebe-ništenja volje. To je suština samoprevladavanja i istinsko

vrijeme čovjeka, gdje čovjek nije na taj način da tek su-vremeni nečemu u vremenu, već postoji kao svoje vlastito vrijeme, koje je u bitnome samoproizvodnja vremena.
Ostaje još u apstrakciji izložiti ukratko *karakter volje* koja pokreće natčovjeka. Poznata je Nietzscheova misao o „volji k moći", o kojoj govori i na mnogim mjestima u *Zaratustri*, ali koja ideja je na najčišći način izražena u fragmentima sabranim u djelu izdanom nakon Nietzscheove smrti pod nazivom „Volja za moć" (Nietzsche, 1988). Volja za moć, jednako kao i natčovjek, zbog načina na koji su ovi pojmovi stavljeni u riječ može navesti na krivi trag. Presudno je to kako se shvaća ovo „moć". Naime, moć ovdje nema smisao engleskog „*power*", kako se nažalost stvar često u engleskom jeziku prevodi, već moć (ger. *Macht*) treba shvaćati kao *mogućnost* (ger. *Möglichkeit*), te bi stoga ovaj pojam kod Nietzschea i na engleski trebalo prevoditi kao „*possibility"* i eventualno „*might"* ili pak *„ability*". Da bi se uvidjelo da je Nietzscheu ovaj smisao na umu, dovoljno je pogledati doslovno bilo koje određenje ovoga pojma u njegovom djelu. Volja za moć predstavlja onu volju, koja za svoj „objekt" nema nikakvo konkretno opredmećenje volje, već je to volja čiji je objekt ono *moći-biti* samo, tj. mogućnost sama u ontološkom smislu. Tako u *Volji za moć* Nietzsche kaže da sa tim pojmom na djelo dolazi onaj pokret koji zamjenjuje potpuni nihilizam, neaktivni nihilizam koji proizlazi iz povijesti zapadnog mišljenja koje se bavilo utvarama i opredmećenjima sebe-nesvjesne volje kao da se radilo o bitku po sebi (Nietzsche, 1988). Volja, dakle, koja hoće ono moći-biti u njegovoj djetinjoj čistoći ispred svake i ikoje objektivacije volje. Takva sebe-samu-omogućujuća, sebe-postavljajuća volja, možda bi se moglo reći - takva *životnost* – je sad ono ontološki prvo, što omogućuje i čovjeka kao bitno dijete i čovjeka kao umjetnika i čovjeka kao natčovjeka. Ovo su različiti vidovi i načini na koje se volja za moć pojavljuje u čovjeku, onda kada je on primjeren svojoj biti kao volji k moći.
Ovime smo završili istraživanje smisla kroz Nietzschea skiciranog pojma samoprevladavanja. Vidljivo je da je samoprevladavanje sama suština Nietzscheove misli, a vidjeli smo i na koji način je kod njega samoprevladavanje konkretizirano. Naslov našega rada samoprevladavanje u Nietzscheovom smislu istraživački pretpostavlja kao pedagogijski koncept. Ono što ostaje jest sada doista i ispitati je li, zašto i na koji način ovako shvaćeno samoprevladavanje bitno pedagogijsko.

PEDAGOGIJSKO BIVANJE

Da bi se moglo promatrati kroz Nietzschea pojmljeno samoprevladavanje kao pedagogijski koncept, prethodno je nužno postaviti pitanje – što pedagogijski koncept čini pedagogijskim? U tome pitanju implicirano je pitanje – što je pedagogija doista? Koji je pojam pedagogije? Tek ako imamo pojam pedagogije, možemo reći odgovara li neki koncept pojmu pedagogije.
Odgovor na pitanje „što neka znanost jest" nikada nije jednostavan. Radi se o suštinski filozofijskom pitanju o znanosti, a odgovor će uvijek moći biti dan samo iz određene misaone pozicije. Ono što ikoji od ovih odgovora čini legitimnim je način utemeljenja i karakter izvoda tog odgovora. Dio znanosti danas si više niti ne postavlja pitanja ove vrste, već polazi od pretpostavke svojeg predmeta i svojeg karaktera te se nastavlja baviti samo svojim specifičnim, često tehnički shvaćenim funkcioniranjem i operiranjem unutar pred-postavljenog konteksta. Zato je čest slučaj da se pri takvim

pitanjima mora ući u dijalog sa izvornim misliocima specifične znanosti u pitanju, koji su još misaono i filozofijski postavljali pitanje o biti svoje znanosti. Na ovome mjestu i mi ćemo postaviti pitanje o biti pedagogije kroz nekoliko takvih, izvornih mislioca pedagogije. Nećemo se moći ekstenzivno baviti tim pitanjem, jer to je velika tema za sebe, već ćemo ukratko skicirati genezu odgovora na to pitanje i na temelju njega pokušati odgovoriti na pitanje je li i na koji način kroz Nietzschea pojmljeno samoprevladavanje pedagogijski koncept.

Kao centralno ishodište za promišljanje pedagogije, J. F. Herbart je promatrao pojam *obrazovljivost* (ger. *Bildsamkeit*) (Herbart, 2015a). Radi se o pojmu koji je dobro razvijen već kod Herbarta, a o kojem su napravljene i brojne iznimno kvalitetne studije (Hornstein, 1959; Benner, 1993; Anhalt, 2000; English, 2013. itd.) koje stavljaju ovaj pojam na centralno mjesto sistematsko-pedagogijske problematike. Razlog za tu središnju poziciju je u tome što se kod obrazovljivosti radi o principu iz kojeg se može vidjeti upravo ontološka *mogućnost* i *nužnost* nečega takvog kao što su odgojna i obrazovna djelatnost. Budući da obrazovljivost izražava ništa drugo nego *mogućnost obrazovanja,* prvo pitanje je – kakvo je to biće, u ontološkom smislu, koje ima mogućnost obrazovanja? I još prije toga – bitno je kako poimamo obrazovanje. Svim ovim autorima zajedničko je poimanje obrazovanja kako ga je sustavno razvio Herbart u smislu davanja (ob)lika sebi samome, što se vidi u karakteru cjeline njegove *Opće pedagogije* (Herbart, 2015-2). To znači da obrazovanje nije „stjecanje znanja“, niti pak „znanje *o* nečemu“, a u bitnom smislu obrazovanje čak nije niti *znanje* i nešto puko kognitivno. Obrazovanje jest transformacija čovjekovog sebstva koja se postiže kroz interakciju s nekim iskustvom. To je ono što detaljno obrazlaže i Herbartova teorija *interesa* (Herbart, 2015-2). Ako se obrazovanje shvati na ovaj način, tada možemo pitati – kakvo je to biće, koje je obrazovljivo? Evidentno je da ontološki prethodeću mogućnost ovako shvaćenog obrazovanja ima samo ono biće koje nema neki unaprijed dani oblik. Ono biće koje jest, koje postoji, a koje nema samim svojim postojanjem zadan oblik jest ono što se klasično u njemačkoj filozofiji od Kanta do Hegela pojmilo kao sloboda. U tom smislu, obrazovljivost je pedagogijski izraz slobode. Čovjek *jest* sloboda i čovjek *jest*, u bitnom smislu, obrazovljivost. To nije neki slučajni atribut čovjeka koji bi na čovjeku mogao biti ili ne biti, već se radi o *biti* čovjeka. Obrazovanje je tako davanje-lika onome što je u bitnom smislu obrazovljivo. Ono što je u bitnom smislu obrazovljivost, štoviše, njegovom samom biti naloženo *treba* obrazovanje jer nije moguće bez-lično biti. Radi se o istoj „neizdrživosti“ slobode koju konstatiraju egzistencijalisti.

U ovome odnosu obrazovljivost-obrazovanje, koji je sada na bitan način postavio i dalje otvorio problematiku pedagogije, nalaze se dva daljnja pitanja na koja moramo odgovoriti da bismo vidjeli ima li kroz Nietzschea pojmljeno sebeprevladavanje veze sa pedagogijom. Prvo od ta dva pitanja je – ima li obrazovanje neki krajnji lik? Drugo pitanje je – kako se proces obrazovanja u svojem praktičkom vidu odvija?

U pogledu „krajnjeg lika“ obrazovanja, može se već kod Herbarta uvidjeti da interes, kao svojevrsni unutarnji pogon obrazovanja, ne može i ne smije prestati u svojoj djelatnosti. Iako je ova neprestana kružna djelatnost interesa kod Herbarta jasna već iz same njegove strukture kao kruženja udubljivanja (ger. *Vertiefung*) i osvješćivanja (ger. *Besinnung*), dotična neprekidnost se jako dobro vidi i iz ovog jezgrovitog iskaza: „Ne zaboravi interes među interesantnim stvarima; ne klasificiraj predmete, već *stanja*

uma." [prijevod Z.K.] (Herbart, 2015b, str. 132). Drugim riječima, Herbart stalno inzistira da kod mnogostranog interesa nisu bitni predmeti mnogostranog interesa, nije bitan onaj lik koji čovjek kroz interes (dok se promatra *kao interes*) sebi daje, već da ovdje pogled mora biti usmjeren na samu *kvalitetu čovjekove volje*, tj. da je u ovome dijelu obrazovnog cilja (drugi dio cilja su ciljevi moraliteta, izvedeni iz Herbartove praktičke filozofije) bitno razviti čovjeka i volju kao interes. Interes kao dinamika udubljivanje-osvješćivanje jest ustvari način na koji se obrazovanje kao davanje lika odvija. U osvješćivanju se reflektira predmet udubljivanja, te se u toj refleksiji u vidu sistema dovodi u neproturječni odnos sa cjelinom osobe u toj aperceptivnoj radnji. Čovjek, naposlijetku, nikada ne može prestati *biti* kao interes, jer to bi značilo da se izgubio u apsolutnom liku, apsolutnom znanju, apsolutnom postojanju, apsolutnom mirovanju. S druge strane, ako se govori o dijelu obrazovne svrhe koji se bavi „svrhom moraliteta", nužno je istaknuti da je ona također izvedena ili istovjetna sa praktičkim idejama čovjeka, a ne sa eventualnom mogućnošću transcendentne poistovjećenosti s apsolutnim bićem. Praktičko biće čovjeka također biva. Tako i Andrea English govoreći o Herbartovom pojmu obrazovljivosti kaže „Herbartov pojam *obrazovljivost* (*usavršivost*) izražava proces promjene kroz obrazovanje, za koje su sva ljudska bića sposobna, bez tvrdnje o eventualnoj praznoj polaznoj točki ili predeterminiranom finalnom odredištu ovoga procesa." [prijevod Z.K.] (English, 2013, str. 14). Obrazovanje je kod Herbarta i autora koji misle na njegovom tragu bez sumnje postavljeno kao otvoreni proces. Utoliko, slijedeći ovu tradiciju poimanja pedagogije, odgovaramo na prvo gornje pitanje – obrazovanje nema krajnji lik, već se sastoji u vremenitom kruženju samoodređivanja.

Drugo gornje pitanje – kako se proces obrazovanja u svojem praktičkom vidu odvija – smjera na to dešava li se obrazovanje kao „učenje i poučavanje" i na tome utemeljen transfer nekog gotovog znanja (radi se o pukom transferu u oba slučaja – bilo da primat stavljamo u poučavanje ili u učenje) ili se radi o nečemu bitno drugačijem. Mi ćemo i u ovome pitanju slijediti gornju tradiciju. Naime, na tragu Herbarta možemo iskazati prvu didaktički bitnu stvar. Herbart kaže: „Obrazovanje kroz nastavu uzima kao nastavu sve što je dano učeniku kao predmet promatranja" (Herbart, 2015b, str. 86), kao i: „Interes se budi kroz „interesantne" predmete i zaokupljenosti. Mnogostrani interes ima izvor u njihovom bogatstvu" (Herbart, 2015b, str. 120). Drugim riječima, interes se ne može razviti u vakuumu, bespredmetno, nemoguće je „direktno" razvijati interes. Interes se može probuditi tek u kontaktu sa bogatstvom smislenog sadržaja. Sadržaj je ono što „izvlači" odgajanika u proces udubljivanja, što je nužno da bi krug interesa uopće mogao započeti. Tu već imamo prvi bitan trag za odgovor o tzv. učenju i poučavanju – naime ovdje se ne radi niti o jednom niti o drugom. Na tragu ovog temeljnog uvida, Herbart je vidio da se obrazovanje ne može odvijati kao „direktno obrazovanje" ili „direktan odgoj", već da učitelj samo posreduje primarni odnos učenika i sadržaja. Učitelj nije onaj koji „poučava" učenika. Jednako tako, učenik nije onaj koji tek „uči" vlastitom aktivnošću u dobro pripremljenoj okolini. Učitelj u promatranju odgajanika i imajući njegovo stanje interesa na umu s jedne strane, te onda u uvidu u obrazovnu svrhu s druge strane, posredstvom pedagoškog takta pruža bogatstvo primjerenog i smislenog sadržaja za tog odgajanika, te ga promatra i otkrivajući vodi u odnosima sa sadržajem. Primarni didaktički odnos tu je učenik-sadržaj, a učitelj je onaj koji u pedagoškom odnosu (nastavi ili nekom drugom vidu

pedagoškog odnosa) posreduje taj primarni odnos. Odgovarajući na naše gornje pitanje – kako se tu praktički zbiva proces obrazovanja, mogli bismo sumirano reći da je obrazovanje ovdje učiteljem posredovano samoobrazovanje.

Ostaje još eksplicitno odgovoriti na pitanje o vezi pedagogije i samoprevladavanja kod Nietzschea za što sada imamo sve pretpostavke.

Bitne karakteristike samoprevladavanja su – ono je omogućeno čovjekovim istinskim djetinjstvom u ontološkom smislu jednog *ništa koje jest* i koje sebi daje oblik kroz m*oćnu volju*. Davanje oblika sebi samome, pojmljeno bilo kao dijete, bilo kao natčovjek, bilo kao umjetnik, bilo kao volja za moć ima karakter sebi-samome-davanja-oblika, te karakter nezavršivosti procesa. Uz to, imperativ čovjeka kao natčovjeka jest da on ostane u aktivitetu jednog takvog sebestvaranja jer inače postaje nemoćna volja, pasivni nihilizam i pad u jedno obično, a ne djelatno ništa. Volja za moć kao udjelovljivanje te volje je u Nietzscheovoj misli sve što je ostalo čovjeku za smisleno postojanje, budući da je volja za istinom prevladana.

S druge strane, karakter pedagogije u tradiciji kroz koju smo joj prilazili je takav da se njezina sama mogućnost fundira u *obrazovljivosti*. Obrazovljivost je pak kao sloboda ista ona stvar koju Nietzsche vidi kao Lava u čovjeku, jedno aktivno i samosvojno „Ne“. Biti, a ne još biti određen. Taj Lav je ontološki uvjet Djeteta. Na isti način je obrazovljivost ontološki uvjet obrazovanja. Obrazovanje je pak mogućnost davanja sebi samome lika, onako kako kod Nietzschea moćna volja može sebe postavljati kroz svoja vlastita određenja. Dalje, obrazovanje ima takav karakter da nema finalnu formu, što se vidi najbolje kroz pojmove koji određenije konceptualiziraju kretanje obrazovanja kao što je to pojam interesa. Dijete kao vječna nevinost, natčovjek, pa onda volja za moć koja se ne utažuje ni u kojem određenju s jedne strane i obrazovanje koje nema finalni lik s druge strane pokazuju isti tip vremenitog (povijesnog) pojma čovjeka kojeg se ne može otuđeno pojmiti iz nekog specifičnog lika onoga biti. Dalje, Lav-Dijete, pa onda natčovjek, kao i obrazovljivost-obrazovanje su postavljeni tako da su sva ova određenja na onom *jednom te istom* biću, a ne nešto što tom biću u ikojem trenutku pridolazi izvana. Utoliko se i kod Nietzscheovog samoprevladavanja i kod pedagogijskog bivanja radi o jednom autonomnom samo-kretanju bića i slobodi primjerenom procesu. Ovo samo-kretanje bi moglo samo na prvi pogled biti problematično u pedagogiji, ako bi se reklo da ono eliminira moment pedagoškog odnosa. Međutim, vidjeli smo gore da i kad ne svodimo obrazovanje isključivo na samoobrazovanje, jedna istinski pedagogijska didaktika pedagoški odnos konceptualizira kao određeni tip učiteljevog posredovanja i vođenja fundamentalnog samoobrazovanja. Stoga između ovoga i samoprevladavanja nema proturječja, radi se samo o jednom proširenju samoprevladavanja kroz pedagoški odnos. Na tragu ovih sinteza, zaključujemo da su centralni pojmovi Nietzscheove filozofije bitno pedagogični, kao i cjelina njegova pogleda na postojanje.

LITERATURA

1. Anhalt, E. (2000). Über den Ort der Bildsamkeit und des Bildsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbarts pädagogischem Denken. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 76*(2), 151-176.
2. Benner, D. (1993). *Die pädagogik Herbarts: eine problemgeschichtliche einführung in die systematik neuzeitlicher pädagogik*. München: Juventa.

3. English, A. (2013). *Discontinuity in learning. Dewey, Herbart and education as transformation.* Cambridge University Press.
4. Herbart, J. F. (2015a). *Outlines of educational doctrine*. London: FB & Ltd.
5. Herbart, J. F. (2015b). *The science of education: its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world*. London: FB & Ltd.
6. Hornstein, H. (1959). *Bildsamkeit und freiheit: ein Grundproblem des Erziehungsdenkens bei Kant und Herbart*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
7. Nietzsche, F. (1997). *Rođenje tragedije*. Zagreb: Matica hrvatska.
8. Nietzsche, F. (1962). *Tako je govorio Zaratustra*. Zagreb: Mladost.
9. Nietzsche, F. (1988). *Volja za moć*. Zagreb: Mladost.

ZNAČAJ RANE INTERVENCIJE KOD BLIZANAČKIH TRUDNOĆA ZAČETIH VANTELESNOM OPLODNJOM PRIKAZ SLUČAJA

THE IMPORTANCE OF EARLY INTERVENTION IN GEMINAL PREGNANCY BEGINNED BY VITAL FERTILIZATION CASE STUDY

Vanja ĐOKIĆ, Lidija BANJAC
Specijalna bolnica za cerebralnu paralizu i razvojnu neurologiju, Beograd, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Prema podacima Svetske zdravstvene organizacije u većini zemalja broj parova koji se suočava sa problemom reprodukcije u blagom je porastu. Evropsko udruženje za humanu reprodukciju i embriologiju (European Society of Human Reproduction and Embriology - ESHRE) u „Svetskom izveštaju o asistiranoj ljudskoj reprodukciji“, prezentovanom 2012. godine, navodi da svaki šesti par u svetu nailazi na poteškoće pri začeću. Uvidom u literaturu, nakon analize studija na temu rane intervencije kod dece začete vantelesnom oplodnjom, koje su bile kontrolisane i rađene na velikom uzorku, može se zaključiti da ne postoji jedinstven stav da li asistirana reprodukcija može da ostavi negativne posledice na pishomotorni razvoj kod dece koja su začeta na ovaj način. Obzirom da ova deca imaju više faktora rizika u odnosu na onu koja su začeta spontanim putem, cilj nam je da utvrdimo da li rana intervencija kod dece začete vantelesnom oplodnjom stimuliše njihov psihomotorni razvoj, kao i da naglasimo da je izuzetno važno da se pruži podrška kako deci začetoj na ovaj način, tako i njihovim roditeljima/porodici.
U radu je prikazan slučaj blizanaca začetih vantelesnom oplodnjom. Prikazani su faktori rizika za oba blizanca. Prema proceni lekara samo jedan od njih je upućen na logopedsko - defektološku stimulaciju sa 18 meseci. Rezultati uporedne analize i testiranja oba blizanca na uzrastu od 3,4 god., pokazuju da dečak koji je bio stimulisan ima bolje testovno postignuće u svim domenima psihomotornog razvoja. Deca začeta vantelesnom oplodnjom bi trebalo da budu redovno interdisciplinarno praćena.

Ključne reči: rana intervencija, blizanci, vantelesna oplodnja

ABSTRACT
According to the World Health Organization (WHO), in many countries the number of couples facing reproductive problems are increasing. The European Society for Human Reproduction and Embryology (ESHRE), in its "World Report on Assisted Human Reproduction", presented in 2012, states that every sixth couple in the world are facing difficulties in conceiving. Publication reviews indicate that early intervention studies, controlled and performed on large samples, show that there is no unique view as to whether assisted reproduction can have adverse effects on psychomotor development in children conceived this way. These children face more risk factors than those conceived spontaneously. Our aim is to determine whether early intervention in children conceived by IVF stimulates their psychomotor development, and to emphasize that it is extremely important to support children conceived in this way, as well as their parents and family. The paper presents a case of twins conceived by IVF. Risk factors for

both twins are presented. According to the physician 's assessment, only one of them was referred for speech – special education stimulation at the age of 18 months. The results of the comparative analysis and testing of both twins at the age of 3-4, show that the boy who was stimulated had better test achievement in all domains of psychomotor development.Infant conception should be regularly monitored and followed via interdisciplinary methods.

Key words: early intervention, twins, extracorporeal fertilization

UVOD

Prema podacima Svetske zdravstvene organizacije u većini zemalja broj parova koji se suočava sa problemom reprodukcije je u blagom je porastu (Calhaz-Jorge, de Geyter, & Kupka 2012). Evropsko udruženje za humanu reprodukciju i embriologiju (European Society of Human Reproduction and Embriology - ESHRE) u „Svetskom izveštaju o asistiranoj ljudskoj reprodukciji“, prezentovanom 2012. godine, navodi da svaki šesti par u svetu nailazi na poteškoće pri začeću (Martin, Osterman, Kirmeyer, & Gregory, 2015). U našoj sredini, udeo parova reproduktivnog doba sa problemom infertiliteta i neophodnošću medicinskog tretmana iznosi oko 16-18% (Konstantidinis, Spasojević, & Kostić-Todorović, 2010). Metode asistirane reprodukcije predstavljaju efektivan način lečenja infertiliteta. U pokušaju da se ovaj zdravsteni i društveni problem reši, mnoge zemlje, uključujući i našu, započele su sa finansiranjem programa asistirane reprodukcije. Nakon analize studija na temu rane intervencije kod dece začete vantelesnom oplodnjom, koje su bile kontrolisane i rađene na velikom uzorku, može se zaključiti da ne postoji jedinstven stav da li asistirana reprodukcija može da ostavi negativne posledice na psihomotorni razvoj kod dece koja su začeta na ovaj način. Rezultati brojnih studija ukazuju na to da deca začeta tehnikama asistirane reprodukcije imaju statistički značajno veći rizik za prevremeno rođenje i intrauterinu restrikciju rasta, kao i višu stopu mortaliteta (Pavlović, 2017). Vantelesna oplodnja predstavlja značajan prenatalni faktor rizika koji povećava verovatnoću da će se pojaviti poremećaj ili smetnja u razvoju. Rana intervencija i kod dece začete vantelesnom oplodnjom, ima za cilj da podstakne senzomotorni, emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj[2]. Savremeni pristup u ranoj intervenciji podrazumeva partnerski odnos sa roditeljima, a ciljeve rane intervencije je moguće ostvariti ako su roditelji aktivni učesnici u razvoju i implementaciji plana i programa rane intervencije.

METODE RADA

Ovaj rad je deo šireg istraživanja na temu vantelesne oplodnje, za koji postoji odobrenje Etičke komisije Specijalne bolnice za cerebralnu paralizu i razvojnu neurologiju (SBCPRN) u Beogradu. U radu je prikazana uporedna retrospektivna studija slučaja blizanaca začetih vantelesnom oplodnjom. Podaci su uzeti od roditelja i iz medicinske dokumentacije SBCPRN. Istraživanje je sprovedeno tokom 2020. god. U istraživanju su korišćeni sledeći instrumenti: Minhenska funkcionalna razvojna dijagnostika, Andersenova govorno-jezička razvojna skala i Denver II.

PRIKAZ SLUČAJA

Roditelji dovode dečake na prvi pregled na uzrastu od 6 meseci, na predlog pedijatra, zbog kašnjenja u psihomotornom razvoju. Do uzrasta od 19 meseci, dečaci su kontrolisani od strane fizijatra, pri čemu im se savetuje primena kineziterapijskog programa.

Iz anamneze:

Roditelji negiraju bolesti u porodici, u bračnoj su zajednici, visoke stručne spreme, zaposleni, starost majke 41, starost oca 44 godine. Vantelesna trudnoća je bila uspešna iz prvog pokušaja, održavana medikamentima. Dečaci su rođeni u 32 NG. Porođaj završen carskim rezom, u spinalnoj narkozi. Oba blizanca na rođenju imaju malu telesnu masu, RDS, i anemijukao i AS 7/8. Gemellus 1 je dodatno od faktora rizika imao asfiksiju, bio je na mehaničkoj ventilaciji, u izoleti proveo 4 nedelje. Prema proceni psihologa (Minhenska funkcionalna razvojna dijagnostika) oba dečaka na prijemu imaju usporenje u PMR, ali gemellus 1 na retestu sa 19 meseci pokazuje znake kašnjenja koji ga upućuju na logopedsko defektološku terapiju. Prema proceni interdisciplinarnog tima bolnice, nisu postojale indikacije da se gemellus 2 uključi u ranu stimulaciju. Gemellus 1 biva upućen neurologu i na EEG snimanje kada su evidentirane iritabilne promene, bez krize svesti. Zbog zakasnelog govorno jezičkog razvoja bivasa dve godine upućen na ponovni ORL pregled, iste godine učinjena masteoidektomija i paracenteza desno. Na osnovu kompletne timske dijagnostike (bihevijoralne audijometrije, timpanometrije i AABR testa preg perifernog sluha je u granicama socijalnog kontakta). Vid je proveren na uzrastu 20 meseci, rezultat bez osobenosti. Sa 27 meseci biva upućen na dečju psihijatriju zbog stereotipnog ponašanja. Na prijemu: Dečak je razdražljiv, ne sarađuje. Vezan za roditelje i prati ih pogledom.Izražen separacioni strah. Naginje glavu u desnu stranu. Igra stereotipna. Slabo razvijena empatija. Ne uspostavlja kontakt pogledom, ne odaziva se po imenu, nema gestovnu komunikaciju, nema nijednu reč sa značenjem. Ne pokazuje delove tela na nalog. Pravi kulu od tri kocke. Prisutno stereotipno ponašanje koje ponavlja duže vreme, po tipu da ide po jednoj liniji, prati pogledom jednu tačku dok hoda. Igrajući se sa autom vozi ga po jednoj liniji i vrti beskrajno točkiće na autu. Visok frustracioni prag, teško se smiri i uteši. Percepcija fokusirana samo na centralne draži, nema širinu vidnog polja. U prvoj fazi, logopedsko defektološka procena je uključivala procenu psihomotornog statusa deteta i sagledavanje funkcionisanja celokupne porodice. Roditelji su zainteresovani, aktivno sarađuju, ali su istovremeno zabrinuti, anksiozni i pod stresom. Frekventnost poseta određena je dva puta nedeljno. U razgovoru sa roditeljima urađena je eko-mapa, gde je evidentirano da je kao vid neformalne podrške izuzetno jaka veza sa bakom po majci. Ona je pokazala zainteresovanost za aktivno uključivanje i sprovođenje IPPP, koji je napravljen u dogovoru sa roditeljima. Dečak je bio uključen u terapiju senzorne integracije, dva puta mesečno. Obzirom da kontrolni nalaz EEG pokazuje i dalje iritabilne promene, sa 30 meseci biva isključen iz ove terapije.

REZULTATI I DISKUSIJA

U Tabeli 1. data je uporedna analiza praćenja psihomotornog razvoja blizanaca koji su prikazani u ovom radu.

Tabela 1. Uporedna analiza postignuća blizanaca na testu Minhenske funkcionalne dijagnostike KU 19 mes - 3g.6m
Table 1. Comparative analysis of twin achievements on the Munich Functional Diagnostics test CA 19mon.- 3y.6m

KU	Gemellus 1	Nalaz	Gemellus 2	Nalaz
19 meseci	Domen statomotorika, opažanje, govor, društveni razvoj samostalnost u skladu sa KU. Evidentirano kašnjenje u domenu motorike šake i razumevanja govora	Neujednačen PMR, lošiji rezultati u odnosu na gemellus2, pojačana razdražljivost i nevoljni pristup	Evidentirano kašnjenje u domenu motorike šake i razumevanja govora	Neujednačen PMR, praćenje
25 meseci	Domen Statomotorika, motorika ruke, opažanje i razumevanje govora u skladu sa KU.Evidentirano kašnjenje u domenu ekspresivnog govora, društvenograzvoja i samostalnosti	Neujednačen PMR, ekspresivan govor zaostaje za uzrastom, dete ne sarađuje, slab kontakt, nervozan. Roditelji pod stresom.	Evidentirano kašnjenje u oblasti ekspresivnog govora i društvenog razvoja	Neujednačen PMR, praćenje
		Uključen u defektološko logopedski tretman		
2 god.11 mes.	Domen Statomotorika, senzomotorika, percepcija, razumevanje govora u skladu sa KU Evidentirano kašnjenje u domenu ekspresivnog govora	Značajan napredak. Ostvaruje kontakt, Neujednačen PMR, na polju ekspresivnog govora i društvenog razvoja		Nije upućen na testiranje
3 god. 6 mes.	Razvoj u svim domenima prati KU	PMR u skladu sa KU	Razvoj u svim oblastima prati uzrast	PMR u skladu sa KU

Poslednji nalaz za Gemellus 1, na uzrastu 3 god. i 6 mes., urađen je u cilju tranzicije iz jaslene u vrtićku grupu. Na testu Denver II u oblasti fine i grube motorne koordinacije, jezika, postignuće u skladu sa kalendarskim uzrastom. Zainteresovan za crtanje,

pravilno drži olovku desnom rukom. Grafomotorika na nivou reprodukcije kvadrata. Vizuelno percipira boje, oblike i veličine. Poznavanje delova tela u skladu sa uzrastom. Imitira upotrebu predmeta. Učestvuje u zajedničkoj igri sa vršnjacima. Pažnja funkcionalna. Samostalno jede desnom rukom, pije iz čaše, pere ruke sam, zube uz pomoć. Ima sve motorne funkcije, dobacuje se loptom, ide uz i niz stepenice. Ima pun čučanj. Pojedini segmenti u domenu socijalnog razvoja pokazuju blago zaostajanje, potrebno je podsticanje samostalnosti. Na delu Denver II testa, kojim pratimo ponašanje na testiranju, evidentiramo da dete sarađuje, zainteresovano je za okolinu, a kvalitet pažnje je dobar.Uvežbava kontrolu sfinktera. Ne uočavaju se ranija stereotipna ponašanja. Govorno-jezički razvoj: Kontakt se ostvaruje, razume i izvršava naloge, radoznao, pita i traži objašnjenje. Rečnički fond prati kalendarski uzrast, u ekspresiji je narušena modulacija izgovorenih reči. Artikulacija narušena po tipu supstitucije, ali u okviru kalendarskog uzrasta. Razumljivost govora prisutna za šire socijalno okruženje.

ZAKLJUČAK

Započinjanje rane intervencije u najranijem uzrastu deteta povezano je sa boljim ishodima i može promeniti tok i težinu razvojnog poremećaja. Donošenje odluke koje bi dete trebalo da bude usmereno ili uključeno u programe ranih intervencija je kompleksan proces[2]. U prikazanom slučaju, oba blizanca su bila izložena faktorima visokog rizika. Međutim samo gemellus1 je bio uključen u program rane intervencije. Interdisciplinarni tim u tom smislu trebalo je da razmotri potrebu za uključivanjem i gemellus 2 u razvojnu stimulaciju. Naime, prilikom donošenja odluka o uključivanju, neophodno je uzeti u obzir ne samo medicinsku dokumentaciju i testovno postignuće, već i sveobuhvatno sagledavanje svih dobijenih podataka u cilju donošenja ispravne odluke. Rana intervencija zahteva sveobuhvatnu evaluaciju baziranu na informacijama dobijenim putem opservacije i izveštaja roditelja, vaspitača i svih onih koji brinu o detetu[2]. Kako je porodica centar oko koga se organizuje pružanje usluga, roditeljima je potrebna kontinuirana podrška i edukacija da bi adekvatno učestvovali u ovom procesu[2]. Na taj način, roditeljima u prikazanom slučaju smo omogućili da se ne osećaju se izolovano, čime smo doprineli smanjenju nivoa stresa i njihovom boljem funkcionisanju sa manje napetosti i nervoze.Oni su postali izvor sigurnosti za svoje dete što je posledično dovelo do napretka deteta i funkcionisanja porodice.

LITERATURA

1. Calhaz-Jorge, C., de Geyter, C., & Kupka, M. S. (2012). *Assisted reproductive technology in Europe: results generated from European registers by ESHRE*. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27496943
2. Golubović, Š. (2018). *Rana intervencija u detinjstvu.* Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet.
3. Konstantidinis G., Spasojević S., & Kostić-Todorović, M. (2010). Newborns from in vitro fertilization conceived pregnancies. *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine, 23*(3), 110-112.
4. Martin J. A., Osterman M. J., Kirmeyer S. E, & Gregory E.C. (2015). Measuring Gestational Age in Vital Statistics Data: Transitioning to the Obstetric Estimate. *National Vital Statistic Reports, 64*(5), 1-20.

5. Pavlović, V. (2017). *Morbiditet, telesni i rani psihomotorni razvoj prevremeno rođene dece začete vantelesnom oplodnjom* (Doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet

ORGANIZIRANO STANOVANJE I SOCIJALNA UKLJUČENOST ODRASLIH OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

SUPPORTED LIVING AND SOCIAL INCLUSION FOR ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Marija BOROVEC, Jadranka SAMARDŽIĆ
Centar za rehabilitaciju Zagreb, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Pravo na život u zajednici svih njenih članova, temeljno je ljudsko pravo i jasno je definirano i zajamčeno nizom dokumenata međunarodnog i domaćeg pravnog okvira. CR Zagreb prošao je proces transformacije i deinstitucionalizacije, prerastao u pružatelja usluga u zajednici i tako osigurao osobama s intelektualnim i višestrukim teškoćama pravo na život u zajednici. Život u zajednici je osnovni preduvjet u ostvarenju socijalne uključenosti osoba s intelektualnim teškoćama. Cilj ovog rada je prikazati kako odrasle osobe s intelektualnim teškoćama, uz primjerenu podršku, mogu ostvariti svoje pravo na život u zajednici i socijalnu uključenost. Biti će prikazane teorijske postavke usluge organiziranog stanovanja kao i metode i alati koji su na raspolaganju pružatelju usluge organiziranog stanovanja. Ključni rezultati, između ostalog, biti će prikazani kroz prikaz slučajeva. Višegodišnje iskustvo pružatelja usluga, umjesto zaključka otvorit će nove izazove s kojima se susreće u skrbi o odraslim osobama s intelektualnim teškoćama.

Ključne riječi: intelektualne teškoće, organizirano stanovanje, zajednica, socijalna uključenost

ABSTRACT
The goal of this paper is to show how adults with ID, with appropriate support, can fulfill their right to live and participate in the community. One of the main human right is a right to live in the community for all its inhabitants and it is also defined by homeland and european legal framework. Center for Rehabilitation Zagreb has passed throught the process of transformation and deinstitutionalization and became one of the leaders in providing social services in the community. This also means providing community based supported housing for adults with intellectual disabilities and complex needs. Living in the community is only the first step and a key precondition for social inclusion people with intellectual disaabilities. Theoretical assumptions of the service will be showen also as the methods and tools used by social service provider. Key outcomes, among others, will be showen by case studies. Long term experience of the community based supported housing in Center for Rehabilitation Zagreb, instead of conclusion, will adress new challenges in social care for adults with intellectual disabilities.

Key words: intellectual disabilities, supported living, community, social inclusion

UVOD

Pravo na život u zajednici jedno je od temeljnih ljudskih prava koje se odnosi na sve ljude bez obzira na vrstu i stupanj teškoća ili invaliditeta. Navedeno je pravo sadržano

u mnogim europskim dokumentima i dokumentima Ujedinjenih naroda te je polazište mnogih nacionalnih dokumenata i strategija kojima se promiče i promovira pravo svih osoba s invaliditetom na život u zajednici i njihovo potpuno sudjelovanje i participaciju u društvu. Unazad petnaestak godina Republiku Hrvatsku provela je niz regulatornih aktivnosti u području politike prema osobama s invaliditetom. Socijalni model i model ljudskih prava te promjene koje svaki od navedenih modela za sobom donosi utjecali su na donošenje i usvajanje niza nacionalnih i međunarodnih dokumenata koji štite i promoviraju prava osoba s invaliditetom. Uz unutarnje promjene koje prate hrvatsko društvo, a koje se odnose na mijenjanje medicinskog modela u socijalni model, odnosno model ljudskih prava, deinstitucionalizacija osoba s invaliditetom postaje jednim od ciljeva EU i brojnih međunarodnih konvencija koje je potpisala i ratificirala Vlada Republike Hrvatske. U 21. stoljeću deinstitucionalizacija osoba s invaliditetom općenito postaje jedno od nezaobilaznih pitanja i pokazatelj ostvarivanja temeljnog ljudskog prava osoba s invaliditetom te stupnja demokracije i razvijenosti pojedinog društva. Nastavno na postojeće zakonodavstvo, kao i na dosadašnju provedbu i rezultate Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine, Vlada Republike Hrvatske donosi novi dokument – Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine s ciljem napretka te daljnjeg promicanja prava osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju. Stvaranje sveobuhvatnoga domaćega pravnog okvira pretpostavlja i kontinuirano praćenje razvoja međunarodnih standarda, kako bi se osobama s invaliditetom osigurala najviša razina suvremene zaštite, pristupačnost svim pravima i njihovo ostvarivanje bez diskriminacije. Zadaća je Nacionalne strategije uskladiti sve politike djelovanja na području promicanja prava osoba s invaliditetom s dostignutim standardima na globalnoj razini, ali i svim trendovima koji imaju za cilj nastojanje da sva područja života i djelovanja budu otvorena i pristupačna osobama s invaliditetom, poštujući načela univerzalnog dizajna i razumne prilagodbe. Proces deinstitucionalizacije odraslih osoba s intelektualnim teškoćama započeo je u RH 1997. godine, a intenzivnije se provodi od 2012. godine i to pokretanjem usluge organiziranog stanovanja kao i procesom regionalizacije gdje se osigurava povratak osoba u biološku obitelj, tamo gdje je to moguće ili smještaj u udomiteljsku obitelj.

Tabela 1. Korisnici institucijskog i izvaninstitucijskog smještaja te drugih izvaninstitucijskih usluga 2014. - 2016.g. (Ministarstvo demografije, obitelji, mladih i socijalne politike RH).
Table 1. Beneficieriesof institutional and noninstitutional care and other noninstitutional services 2014.-2016. (Ministry of Demographics, Family, Youth and Social Policy Republic of Croatia)

		2014.	**2015.**	**2016.**
Korisnici institucijskog oblika smještaja u domovima i drugim pravnim osobama (dugotrajni i privremeni)	Grad Zagreb	132	180	191
	Ukupno u RH	2071	1977	1992
Korisnici izvan institucijskog oblika smještaja (smještaj u udomiteljskoj obitelji, smještaj u obiteljskom domu, organizirano stanovanje)	Grad Zagreb	292	415	423
	Ukupno u RH	985	1437	1553
Korisnici druge izvan institucijske usluge (pomoć u kući, psihosocijalna podrška, boravak)	Grad Zagreb	812	839	851
	Ukupno u RH	1985	1950	1917

CENTAR ZA REHABILITACIJU ZAGREB I ORGANIZIRANO STANOVANJE

Centar za rehabilitaciju Zagreb je ustanova socijalne skrbi u nadležnosti Ministarstva za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku RH. U svojim temeljnim dokumentima kao što su Etički kodeks i Statut, implementirao je nacionalni zakonodavni okvir, Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (2006) kao i Zajedničke europske smjernice za prijelaz s institucionalne skrbi na usluge podrške za život u zajednici. Centar za rehabilitaciju Zagreb prošao je proces transformacije i deinstitucionalizacije 2013. do 2018. godine proizašle iz nacionalnih dokumenata Ministarstva zdravstva i socijalne skrbi (2010), primjenjujući Pravilnik o minimalnim uvjetima za pružanje socijalnih usluga (2014) kao i Pravilnik o standardima kvalitete socijalnih usluga (2014) i tako prerastao u pružatelja usluga u zajednici. CR Zagreb pokrenuo je uslugu organiziranog stanovanja, proveo regionalizaciju djece i odraslih osoba s intelektualnim i višestrukim teškoćama, infrastrukturnim pomacima povećao kapacitete izvaninstitucionalnih programa, intenzivirao uključivanje korisnika u resurse lokalne zajednice i napravio odmak od institucionalnih usluga i aktivnosti, intenzivirao zapošljavanje na otvorenom tržištu rada, edukacijom stručnih djelatnika osigurao primjenu osobno usmjerenog pristupa kao osnovnog načela u radu svakodnevno tražeći nove oblike uključivanja osoba s intelektualnim teškoćama u lokalnu zajednicu. Donošenjem individualnog plana transformacije i deinstitucionalizacije Centar za rehabilitaciju Zagreb prerastao je u pružatelja usluga u zajednici i tako osigurao osobama s intelektualnim i višestrukim teškoćama pravo na život u zajednici. Dislocirana jedinica organizirano stanovanje CR Zagreb s 31.12.2019. pruža uslugu organiziranog stanovanja za 105 osoba s intelektualnim teškoćama i pridruženim teškoćama u 25 stanova i kuća na području Grada Zagreba, a podršku u životu u zajednici pruža 115 zaposlenika. Organizirano stanovanje je socijalna usluga kojom se jednoj ili više osoba tijekom 24 sata dnevno uz organiziranu stalnu ili povremenu pomoć stručne ili druge osobe, u stanu ili izvan stana, osiguravaju osnovne životne potrebe te socijalne, radne, kulturne, obrazovne, rekreacijske i druge potrebe (Zakon o socijalnoj skrbi NN 157/13). Pravo na organizirano stanovanje se ostvaruje temeljem rješenja nadležnog centra za socijalnu skrb prema prebivalištu korisnika. Usluga organiziranog stanovanja namijenjena je svim osobama s intelektualnim teškoćama koje trebaju podršku kako bi živjele u zajednici (osobe koje su deinstitucionalizirane i osobe čija se institucionalizacija želi spriječiti).

Ovisno o potrebnoj podršci usluge organiziranog stanovanja pružaju se u sljedećem opsegu i trajanju:

- organizirano stanovanje uz sveobuhvatnu podršku - pojačana podrška funkcionalno potpuno ovisnim korisnicima tijekom 24 sata dnevno
- organizirano stanovanje uz svakodnevnu intenzivnu podršku - pojačana podrška funkcionalno djelomično ovisnim korisnicima do 16 sati dnevno
- organizirano stanovanje uz svakodnevnu kratkotrajnu podršku - podrška funkcionalno djelomično ovisnim korisnicima do 2,5 sata dnevno
- organizirano stanovanje uz povremenu podršku - podrška funkcionalno neovisnim korisnicima 2 sata dva do tri puta tjedno

Organizirano stanovanje u zajednici temelji se na socijalnom modelu, modelu uključivanja i osnaživanja osobe te ima u fokusu perspektivu snaga, a ne model nedostataka (Bratković & Teodorović, 2001). Zamjena dosadašnje institucionalne skrbi organiziranim stanovanjem, uključivanje osoba s invaliditetom u zajednicu, poticanje stvaranja trajnih međuljudskih odnosa i prirodnog kruga podrške odgovor su na neke od osnovnih životnih potreba kao što su potreba za ljubavlju i pripadanjem i potreba za poštovanjem i samopoštovanjem. Na taj način razvijaju samoodređenje, osobnu autonomiju i stil života, uz potrebnu podršku sudjeluju u aktivnostima svakodnevnog života te doprinose cjelokupnoj zajednici. Život u zajednici i socijalna uključenost osoba s intelektualnim teškoćamapretpostavlja i njihovu mobilnost i vidljivost što dovodi do novih spoznaja o osobama s intelektualnim teškoćama i njihovim mogućnostima i potrebama, podižu razinu tolerancije, omogućuju stjecanje novih, pozitivnih iskustava i smanjivanje predrasuda u društvu. Usluga organiziranog stanovanja Centra za rehabilitaciju Zagreb temelji se na osobno usmjerenom pristupu, aktivnoj podršci i samozastupanju i samoodređenju.

TEMELJNE POSTAVKE ORGANIZIRANOG STANOVANJA

Osobno usmjereni pristup

Ključni element za postizanje kvalitetnije socijalne usluge jest aktivna participacija korisnika u planiranju, provedbi i evaluaciji pružanih usluga. Takvo postupanje pretpostavlja osnažene korisnike za prihvaćanje mogućnosti izbora i donošenje odluka temeljenih na njihovim vlastitim životnim ciljevima (Lesički, 2011). Osobno usmjereno planiranje nastalo je u Sjevernoj Americi krajem 80-ih godina te je, zahvaljujući pozitivnim rezultatima, prihvaćeno kao dobra praksa u mnogim zemljama diljem svijeta. To je proces planiranja života za pojedince, temeljene na principu inkluzije i socijalnog modela invaliditeta. Proces je osmišljen da pomogne osobama s invaliditetom u planiranju svoje poželjne budućnosti uključujući ju kao aktivnog sudionika i ključnog dionika u procesu planiranja vlastitog života. Na taj se način omogućava osobama s invaliditetom povećanje osobnog samoodređenja te pridonosi njihovoj neovisnosti (Krampač-Grljušić & Mihanović, 2010). Osobno usmjereni pristup osnažuje osobu s invaliditetom za život u zajednici kroz planiranje s ciljem osnaživanja, planiranje sadašnjosti i budućnosti, okupljanje svih ljudi koji su važni za osobu (obitelj, prijatelje, susjede, osobe u podršci) koji će pridonijeti pozitivnim promjenama u životu osobe traženjem pozitivnih kapaciteta osobe u kontekstu života u zajednici. Naglasak se stavlja na osnaživanje osobe za koju se izrađuje plan uključivanjem obitelji i prijatelja u proces planiranja, fokusirajući se istovremeno na njene sklonosti, talente i snove više nego na percepciju njenih potreba ili 'nedostataka". Osobno usmjereno planiranje je proces u čijem fokusu je osoba s kojom se planiranje radi. Uz podršku važnih ljudi iz života otkrivaju se odgovori na pitanja; tko je ta osobe, što joj je važno, kako izgleda željena budućnost te osobe, njene jake strane te kakva joj podrške treba da bi se približila željenoj budućnosti. Osobno usmjereno planiranje rezultira akcijskim planom s realnim ciljevima čije ostvarenje približava osobu njenom snu. Sudionici u akcijskom planu su osoba i njen krug podrške, a plan se dalje kontinuirano nadograđuje slušanjem, učenjem i novim ciljevima. Tradicionalno individualno planiranje ima fokus na potrebama i deficitima, oslanja se na trenutno

moguće od strane pružatelja usluga i trenutno mogućeg organiziranja podrške od strane pružatelja usluga u ostvarivanju ciljeva. Osobno usmjereno planiranje koristi mogućnosti koje se pružaju sada, ali i u budućnosti. Manje se oslanja na sustav službe i plaćenog osoblja, a više koristi prirodne i kreativne podrške koristeći jake strane i sklonosti. Naglasak je uvijek na pozitivno i moguće, na vrlinama i kapacitetima, na snovima i željama (Alfirev & Grbac Plavčić, 2010). Osobno usmjereno planiranje koristi više tehnika i alata za planiranje koraka i aktivnosti koje će osobi omogućiti ostvarenje vlastitih ciljeva kako bi joj život bio bolji.

Aktivna podrška

Aktivna podrška znači pružanje dostatne podrške kako bi osoba uspješno sudjelovala u smislenim aktivnostima i odnosima da se svaka prilika maksimalno iskoristi. Aktivna podrška osigurava osobama s intelektualnim teškoćama uključenost u vlastiti život, stjecanje novih iskustava, usvajanje novih znanja, vršenje izbora i preuzimanje odgovornosti. Kroz aktivnu podršku i osoba s teškoćama, bez obzira na težinu oštećenja ili prisutnost dodatnih teškoća, aktivni je sudionik i preuzima kontrolu nad vlastitim životom. Aktivna podrška pruža se u realnim i stvarnim situacijama, onda kada je to potrebno, a svaka prilika se koristi za veći stupanj samostalnosti i uključenosti u vlastiti život. Aktivna podrška se može postepeno smanjivati, sukladno usvojenim vještinama. Ona se može i intenzivirati kada to životne okolnosti zahtijevaju. Cilj aktivne podrške nije uvježbavati nove vještine. Cilj aktivne podrške je poticanje neovisnosti u stvarnim životnim situacijama.

Samozastupanje i samoodređenje

Suvremeni sustavi i modeli podrške osobama s intelektualnim teškoćama temelje se na podržavanju vrijednosti i načela osobno usmjerenog planiranja te osnaživanja ovih osoba za samozastupanje u cilju ostvarivanja individualne kvalitete življenja i socijalno vrednovanih uloga. Ishodište aktivnog samozastupanja pojedinca je razvoj njegovih vještina samoodređenja. One su pak povezane sa sposobnostima i stavovima kojima osoba definira vlastite sklonosti i težnje u svakodnevnom životu te preuzima inicijativu u postizanju željenih ishoda. Samoodređenje u tom smislu možemo definirati kao zauzimanje za vlastita prava i odgovornosti te osnaživanje za obranu vlastitih uvjerenja (Bratković, Bilić, & Alfirev, 2010). Mogućnost donošenja odluka, izbora i upravljanja svojim životom temelj je neovisnosti i samoodređenosti. Kvaliteta života osoba s intelektualnim teškokćama ogleda se uosobnom razvoju i autonomiji, samoodređeno ponašanje i izgradnja i širenje prirodnog krug podrške u zajednici (Bratković & Rozman, 2006). Samoodređenje osoba s intelektualnim teškoćama omogućava i preuzimanje odgovornosti kako za ispravne tako i za loše odluke koje donose. (Rozman, 2013). Samoodređenje je i vještina koja se razvija kroz iskustvo, dakle širenje interesa, upoznavanje i održavanje odnosa, kontakte i interakciju s drugima. Samoodređenje je vještina izbora i donošenje odluka.

Skala intenziteta podrške

Skala intenziteta podrške – SIP (Thompson, Bryant, Campbell, Craig, Hughes, Rotholz, Schalock, Silverman, Tassé, & Wehmeyer, 2004) je instrument koji mjeri

intenzitet potreba za podrškom neke osobe. Pruža informacije koje mogu pomoći timovima za planiranje, a sastoji se od tri dijela:

1. Skala potrebe za podrškom sastoji se od 49 životnih aktivnosti stanovanja, života u zajednici, cjeloživotnog učenja, zapošljavanja, zdravlja i sigurnosti, društvene aktivnosti
2. Skala potrebe dodatne zaštite i zastupanja, sastoji se od 8 stavaka povezanih sa zaštitom i aktivnostima samozastupanja
3. Skala potrebe za izvanrednom zdravstvenom i bihevioralnom podrškom; uključuje 15 zdravstvenih stanja i 12 izazovnih ponašanja, koje u pravilu zahtijevaju povećanje razine podrške, bez obzira na relativne potrebe za podrškom neke osobe u drugim životnim područjima

PRIKAZ SLUČAJEVA

Priča 1.

Luka je rođen u Zagrebu 1964. godine sa sindromom Down. Živio je sa svojom obitelji, završio osnovnu školu i s 20 godina uključio se u poludnevne programe Centra za rehabilitaciju Zagreb. Nakon smrti roditelja 2005. godine ostvario je pravo na skrb izvan vlastite obitelji kroz stalni smještaj u CR Zagreb. Slijedom procesa transformacije i deinstitucionalizacije Centra za rehabilitaciju Zagreb, Luka prelazi u organizirano stanovanje 2014. godine gdje je do listopada 2017. godine živio u stanu s još troje sustanara te imao sveobuhvatnu 24h podršku. U listopadu 2017. godine preselio je u novi stan gdje ima intenzivnu podršku od strane asistenata, stan dijeli s još 4 sustanara, ima vlastitu sobu. Voli sudjelovati u raznim kućanskim aktivnostima. Najveća mu je želja biti konobar u McDonaldsu. Luka svakodnevno i samostalno koristi javni prijevoz, radi u inkluzivnoj radionici uz novčanu nagradu, dva puta tjedno odlazi na treninge taekwondo, član je Hrvatske Parataekwondo reprezentacije, ponosni je vlasnik crnog pojasa, nositelj brojnih domaći i međunarodnih najsjajnijih odličja, jednom tjedno aktivno sudjeluje u aktivnostima vjerske udruge, a od 2017. godine dva puta tjedno radi u restoranu globalne hrane McDonalds uz novčanu nagradu. Luka sam bira i dozira svoje aktivnosti. Održava telefonske kontakte s bratom koji mu je i skrbnik, a preko maila i facebooka sa sestrom koja živi u Parizu. Sestru posjećuje jednom godišnje. Ljetne praznike provodi s obitelji. Rezultati Skale procjene intenziteta podrške ukazuju na mogućnost daljnjeg smanjenja intenziteta podrške u svakodnevnom životu (indeks 72, 2017. godine i indeks 69, 2018. godine potrebe za podrškom obuhvaćaju II razinu podrške odnosno ograničenu podršku). Luka je mnoge svoje životne snove u organiziranom stanovanju pretočio u životnu svakodnevicu (vlastita soba, laptop, smartphone, crni pojas, konobar u McDonaldsu i druge). Osobno usmjereni pristup, primjerena podrška, mogućnost izbora i donošenje odluka, širenje krugova podrške…tako izgleda Lukin život danas u organiziranom stanovanju.

Priča 2.

Marko je 1992. godine kao trogodišnjak s obitelji izbjegao iz BIH i došao na područje Republike Hrvatske. Osim roditelja Marko ima sestru i dva brata. U školu nije krenuo zbog nedovoljno razvijenog govora i intelektualne insuficijencije. Od jeseni 1999. koristi uslugu smještaja u Centru za rehabilitaciju Zagreb, a od jeseni 2010. samostalno

koristi javni gradskim prijevoz u Gradu Zagrebu i uključuje se u program radionice gdje stječe i razvija radne vještine i navike. U okviru Programa za zapošljavanje uz podršku na otvorenom tržištu rada Centra za rehabilitaciju Zagreb, a na temelju kontakata koji je Marko samostalno uspostavio, uključio se, uz novčanu nagradu, u Tapetarsko – dekoraterski obrt „MD“ u Zagrebu. Vrijedan je i spretan u poslu u okviru svojih sposobnosti. Planom deinstitucionalizacije i transformacije CR Zagreb, Marko je u jesen 2013. godine izašao iz institucije i sada je u programu organizirano stanovanje. Živi u kući s još četvero sustanara s kojima se dobro slaže. Iskazuje zadovoljstvo svojim životom u stanu i izvan njega. Naglašava da se nikada ne bi želio vratiti u instituciju jer ovdje ima svoj mir i ritam i može si posložiti dan kako želi. Od početka Markovog života u organiziranom stanovanju, prateći osobno usmjereni plan i primjenjujući aktivnu podršku u opsegu i načinu primjerenu Marku, postignuta je visoka razina osobne i praktične kompetencije te je vidljiva sve veća samostalnost u brojnim aktivnostima svakodnevnog života, kao i korištenje resursa lokalne zajednice. Samostalno raspolaže novcem i odlazi u trgovinu u kupnju namirnica. Kroz razgovore ga se osnažuje da slobodno iskazuje svoje mišljenje te na temelju njega donese odluku, samostalan je u vršenju izbora. Slobodno vrijeme provodi aktivno odlazeći u šetnje naseljem, na kavu, kino, kazalište, razne glazbene i kulturne manifestacije, izlete, ribičiju, putovanja. S prijateljem iz stana rado odlazi na nogometne i rukometne utakmice. Sa sustanarima bira odredišta gdje će ljetovati. Uz podršku višeg asistenta, sudjelovao je u programu Volonterskog centra Zagreb u Portugalu, u sklopu Eerasmus+ projekta Dis abilityes-SV. Marko putem osobno usmjerenog planiranja izražava svoje želje i ciljeve u životu. U planu mu je put u Barcelonu i posjetiti nogometni stadion Camp Nou i učlaniti se u ribolovno društvo. Zainteresiran je za učenje njemačkog jezika, želja mu je pronaći životnu partnericu. Rezultati na skali SIP 2017. godine ukazivali su na potrebu za podrškom razine II ili ograničena podrška. Iduće godine, rezultat je bio indeks 56 ili razina I odnosno povremena podrška. Ove rezultate prati i svakodnevni život gdje je vidljivo da je Marko samostalan u još više aktivnosti i područja života. Marko i dalje odlazi na radne aktivnosti u tapetarski obrt gdje obavlja poslove vezane uz tapeciranje namještaja. Na Pučkom otvorenom učilištu Zagreb pohađao je i završio Program usavršavanja: Kuhar dijetetskih jela – specijalist. U siječnju ove godine nakon probnog roka potpisao je Ugovor o radu na neodređeno vrijeme u restoranu „MZ“ gdje je obavljao poslove pomoćnog kuhara. Obzirom da je zasnovao radni odnos, a korisnik je socijalne usluge, ići će se s prijedlogom prema njegovom nadležnom Centru za socijalnu skrb za prekidom smještaja, te će Marko sklopiti privatni ugovor o smještaju sa Centrom za rehabilitaciju Zagreb po kojem će sam snositi troškove smještaja u određenom iznosu. Radi gospodarske situacije prouzrokovane COVID-19 određene radnje su odgođene, ali normalizacijom epidemiološke situacije u Zagrebu i RH, očekujemo realizaciju istih.

Priča 3.

Josip je do majčine smrti živio s majkom u stanu u novozagrebačkom naselju. Samostalno je odlazio na radnu okupaciju u Centar za rehabilitaciju Zagreb. Bolest i smrt majke Josipu je najbolniji dio života. To je ujedno predstavljalo i veliku prekretnicu u njegovu životu. Budući da nije bilo nikakvih kontakata s rodbinom, a nadležni CZSS nije imao mogućnosti osigurati ostanak u vlastitom domu, smješten je u

CR Zagreb. U tom periodu jedino lijepo čega se Josip sjeća bila je hipoterapija jer kako i sam kaže: „Nekako mi živci popuste kad sam na konju“. Silno je bio nezadovoljan i nesretan situacijom u kojoj se našao. To je manifestirao raznim oblicima neprimjerenog ponašanja (verbalna i fizička agresija, samovoljni odlasci i lutanje, suicidalne ideje). Teško i polako se prilagođavao na institucijski način života. Tužan i nezadovoljan često je odlazio u bivši kvart pred svoju zgradu, zvonio susjedima, tražio blizinu poznatih mu lica s kojima je proveo veći dio svog života. Najveća Josipova želja bila je vratiti se u svoj stan gdje bi živio uz podršku sa svoja dva prijatelja. Planom deinstitucionalizacije i transformacije CR Zagreb i pokretanjem usluge organiziranog stanovanja, Josip je izašao iz institucije i sada živi u vlastitom domu u programu organiziranog stanovanja. Usluga se pruža na principu osobno usmjerenog pristupa i aktivne podrške. Primjenom skale intenziteta podrške utvrđenoje da je Josipu potrebna sveobuhvatna podrška s naglaskom na zdravstvene potrebe što je u skladu i sa zapažanjima stručnih djelatnika pružatelja usluge. Sada stanuje u vlastitom stanu s dvojicom sustanara. Josipu se podrška pruža u svim područjima života: stanovanje, rad, slobodno vrijeme, zdravlje. Vidljiv je napredak u razini praktičnih kompetencija. Svakodnevno koristi sadržaje lokalne zajednice. Odlazi na kavu u kvartovski kafić, slastičarne, kod frizera, u trgovine, ribarnicu. Obilazi sajmove i razna događanja na otvorenom, brojne muzeje i postave. Povremeno odlazi na ručak u restoran, kino, kazalište, rukometne utakmice, jahanje. Josip jasno izražava svoje mišljenje za ono što mu je bitno u životu. Josip je danas u poodmakloj životnoj dobi i nažalost prate ga i ozbiljni zdravstveni problemi, aktivna podrška prilagođava se njegovom zdravstvenom stanju i potrebama. Ali usprkos tome, Josip živi dobar i zadovoljan život u svojem domu.

Priča 4.

Marija je s dva mjeseca starosti smještena u Dječji dom u Zagrebu budući se roditelji nisu mogli adekvatno skrbiti za nju. Od jeseni 1995., u dobi od četiri godine, smještava se u Centar za rehabilitaciju Zagreb. S 11 godina Mariju su odveli na prvi psihijatrijski pregled zbog pojave izražene agresije i autoagresije, poremećaja sna, stereotipija i hiperventilacije. Uvedena je medikamentozna terapija. Tijekom sljedećih godina uslijedile su stalne psihijatrijske kontrole i povremene hospitalizacije. Pored redovite medikamentozne terapije preporuka je psihijatra i za humano sputavanje. Pokojna majka posjećivala je svoju kćer i skrbila o njoj sukladno svojim sposobnostima i mogućnostima. Marija i njena majka bile su snažno emocionalno povezane i majka je bila jedina obitelj koju je Marija ikada imala. Nakon smrti majke, kada je Mariji bilo 16 godina, došlo je do pogoršanja njezinog zdravstvenog stanja, osobito psihičkog stanja, o čemu svjedoči opsežna medicinska dokumentacija. Zbog Marijine autoagresije, te stalno prisutnog nemira, u više navrata je zatražena liječnička pomoć. Kontrole i česte izmjene terapije nisu dovele do poboljšanja ponašanja i dale željene rezultate. Slijedom svega navedenoga, a prema preporuci nadležne zdravstvene ustanove, predložena je hospitalizacija i liječenje u psihijatrijskoj bolnici u trajanju od sedam mjeseci, kada je Marija već bila punoljetna osoba. Ovo su Marijine dijagnoze: fetalni alkoholni sindrom, epilepsija, teža intelektualna teškoća - značajan poremećaj ponašanja, reflux gastroesophagi, gastritis chr., konstipacija, inkontinencija. Na početku procesa deinstitucionalizacije Centra za rehabilitaciju Zagreb, Stručni tim

Centra nije predvidio Marijin izlazak iz institucije. Inicijativa za njezin izlazak potekla je od asistentice u organiziranom stanovanju koja je prije deinstitucionalizacije radila s Marijom u podružnici Centra. Asistentica je nakon duljeg vremena posjetila Mariju u instituciji. Prilikom posjeta, Marija je prepoznala asistenticu, primila ju za ruku i odvela do mjesta gdje su njih dvije pile kavu. I tako je sve počelo… Nakon ovog emotivnog susreta, poduzeti su svi potrebni koraci za izlazak Marije iz institucije. Od rujna 2016. godine Marija je u organiziranom stanovanju. Živi u kući s još troje sustanara i ima svoju sobu. U prvih nekoliko mjeseci Marija je imala sveobuhvatnu individualnu podršku asistenata među kojima i asistentica s kojom je nekada pila kavu u instituciji. Prvi dan useljenja Marija je imala prvi i zadnji epy napad. Marija ne koristi kacigu i ne primjenjuje se humano sputavanje, kontrolira sfinktere te pelene koristi samo po noći. Jako je društvena i voli se zabavljati. Voli glazbu, pjevanje, proslave i koncerte. Veseli je kad pomaže u pripremi kolača i slastica koje kasnije uživa jesti. Izrazito je samoodređena po pitanju odjeće i obuće, odnosno voli se lijepo oblačiti i sređivati. U zadnje vrijeme počela je koristiti i make up i uživa u nanošenju kozmetike. Aktivno sudjeluje u izboru i kupovini odjeće i obuće. Voli biti u centru pažnje i dominirati. Ustrajna je u svojim željama. Anita ne voli promjene i važno joj je da bude u poznatoj okolini i okružena ljudima koji su joj bliski i koji razumiju njezine potrebe. Rezultati primijenjene Skale intenziteta podrške 2017. i 2018. godine pokazuju da je Mariji potrebna sveobuhvatna podrška zbog bihevioralne potreba koje zahtijevaju veću razinu podrške. Rezultati primijenjenog instrumenta u razmaku od godinu dana (2017.g. indeks 105, 2018.g. indeks 96) pokazuju nam kako je Marija usvojila čitav niz vještina u svakodnevnom životu, proširila vlastite interese i razvila nove odnose. Osobno usmjerenim pristupom, aktivnom podrškom i samoodređenjem, Marija danas ima dobar život.

IZAZOVI RAZVOJA IZVANINSTITUCIJSKIH USLUGA U ZAJEDNICI

Deinstitucionalizacijom osoba s intelektualnim teškoćama i pokretanjem usluge organiziranog stanovanja, stvorio se prvi preduvjet za život u zajednici i socijalnu uključenost. Osobe koje su dugi niz godina provele u instituciji, sada žive u lokalnoj zajednici kao i svi drugi. Primjenom temeljnih postavki za koje smo se opredijelili kao pružatelj usluge organiziranog stanovanja, osobe s intelektualnim teškoćama svakim danom stječu nova iskustva, vrše izbore, preuzimaju odgovornost za posljedice vlastitih izbora, koriste resurse lokalne zajednice, vidljivi su i aktivni sudionici zajednice u kojoj žive. Ipak, mnogo je još izazova u kreiranju socijalnih politika sa ciljem razvoja usluga i poštivanja ljudskih prava osoba s intelektualnim teškoćama:

- Podrška u obitelji jačanjem kapaciteta obitelji,
- Život u vlastitom domu,
- Odmor od skrbi,
- Jačanje mreže socijalnih usluga,
- Odmak od socijalnih usluga,
- Usluge u zajednici,
- Prepoznavanje i uvođenje novih specijaliziranih znanja za rad s osobama s intelektualnim teškoćama,
- Razvoj inkluzivnog tržište rada i promicanje zapošljavanja,

– Utvrđivanje cijene koštanja usluga sukladno individualnim potrebama svake osobe.

ZAKLJUČAK

Osnovni preduvjet socijalne uključenosti jest život u zajednici. Deinstitucionalizacija i život u organiziranom stanovanju ne znači nužno i socijalnu uključenost. Deinstitucionalizacijom smo osobe s intelektualnim teškoćama preselili iz institucije u stanove i kuće u različite kvartove Grada Zagreba. Preselili smo njihove krevete, promijenili su adrese. Socijalna uključenost neće se dogoditi spontano, sama od sebe, promjenom adrese. Osobe s intelektualnim teškoćama moraju biti uključene. Moraju biti uključene u planiranje, vršenje izbora, donošenje odluka i preuzimanje odgovornosti za posljedice vlastitih izbora. Uz primjerenu podršku. Primjerena podrška znači intenzitet, metode i oblik podrške koji u datom trenutku najbolje odgovaraju upravo toj osobi. Bilo je prilično jednostavno i dobro organizirano osigurati većinu usluga u instituciji (zdravlje, prehrana, aktivnosti, sport, rođendani, ples…). Naši korisnici i mi kao pružatelj usluga mogli smo nastaviti i dalje koristiti usluge unutar institucije. U instituciji je bilo sve poznato, prostor, ljudi... I, bez članarine. Zapitali smo se: Kako ja zadovoljavam svoje potrebe? Kako građani Grada Zagreba zadovoljavaju svoje potrebe? Odgovor se sam nametnuo – usluge u zajednici, resursi lokalne zajednice. Osobno usmjereno planiranje, aktivna podrška, širenje krugova podrške, samozastupanje i smoodređenje, širenje interesa i mogućnost izbora,temelj su organiziranog stanovanja Centra za rehabilitaciju Zagreb. Kvaliteta života i samoodređen život osoba s težim i višestrukim intelektualnim teškoćama, uključenost u više od 30 različitih oblika aktivnosti i sadržaja u lokalnoj zajednici, radne aktivnosti na otvorenom tržištu rada uz novčanu nagradu, zapošljavanje uz sklapanje ugovora na neodređeno i izlazak iz sustava socijalne skrbi…to su pokazatelji socijalne uključenosti i kvalitete života odraslih osoba s intelektualnim teškoćama.

LITERATURA

1. Alfirev, M., & Grbac-Plavčić, D. (2010). Primjena osobno usmjerenog planiranja u odgojno-obrazovnom sustavu. U V. Đurek (Ur.), Zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem „Uključivanje i podrška u zajednici“, (str. 43-51), Varaždin: Savez defektologa Hrvatske.
2. Bratković, D., Bilić, M., & Alfirev, M. (2010). Razvoj temeljnih vještina samoodređenja u osoba s intelektualnim teškoćama. U V. Đurek (Ur.), Zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem „Uključivanje i podrška u zajednici“, (str. 17-27). Varaždin: Savez defektologa Hrvatske.
3. Bratković, D., & Rozman, B. (2006). Čimbenici kvalitete življenja osoba s intelektualnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 42*(2), 101-112. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/17630
4. Bratković, D., & Teodorović, B., (2001). Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku, 8*(3), 279-290.
5. Etički kodeks Centra za rehabilitaciju Zagreb. (2016). Preuzeto 26. travnja 2020. sa http://www.crzagreb.hr/hr/katalog/eticki_kodeks.pdf
6. Krampač-Grljušić, A., & Mihanović, V. (2010). Teorijski i praktični prikaz primjene alata osobno usmjerenog planiranja. U V. Đurek (Ur.), Zbornik radova 8. kongresa s

međunarodnim sudjelovanjem „Uključivanje i podrška u zajednici“, (str. 35-43), Varaždin: Savez defektologa Hrvatske.
7. Lesički, J. (2011). Osobno usmjereni pristup pri individualnom planiranju za osobe s intelektualnim teškoćama u institucijskim uvjetima. *Ljetopis socijalnog rada, 18*(3), 555-577.
8. Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 47(1), 72-86. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/63444
9. Mihanović,V. (2019). *Primjena članka 19 Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom iz perspektive osoba s intelektualnim teškoćama* (Doktorski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
10. Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi (2010). *Plan deinstitucionalizacije i transformacije domova socijalne skrbi i drugih pravnih osoba koje obavljaju djelatnost socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj 2011. – 2016.* (2018.). Preuzeto 26. travnja 2020. sa https://mdomsp.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/files/47360/planDEINSTITUCIJALIZACIJE.pdf
11. *Pravilnik o minimalnim uvjetima za pružanje socijalnih usluga*. (Narodne novine 40/2014). Preuzeto 26. travnja 2020. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_40_712.html
12. *Pravilnik o standardima kvalitete socijalnih usluga*. (Narodne novine 143/2014). Preuzeto 26. travnja 2020. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_12_143_2693.html
13. Rozman B. (2013). *Osobno usmjereno planiranje, priručnik*. Zagreb: Udruga za promicanje inkluzije i Centar za obrazovanje odraslih „Validus“.
14. *Statut Centra za rehabilitaciju Zagreb*. (2017). http://www.crzagreb.hr/hr/katalog/PTS_2017.pdf
15. Thompson, J. R., Bryant, B. R., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C. M., Rotholz, D. A., Schalock, R. L., Silverman, W. P., Tassé, M. J., & Wehmeyer, M. L. (2004). *Skala intenziteta podrške, priručnik*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
16. *Zajedničke europske smjernice za prijelaz s institucionalne skrbi na usluge podrške za život u zajednici.* Preuzeto 26. travnja 2020. sa https://deinstitutionalisationdotcom.files.wordpress.com/2018/04/2013-04-08-common-european-guidelines_croatian-version_edited.pdf.
17. *Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom.* (Narodne novine, 2006). Preuzeto 26. travnja 2020. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html
18. *Zakon o socijalnoj skrbi.* (Narodne novine 157/2013). Preuzeto 26. travnja 2020. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_12_157_3289.html

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL WORKERS THROUGHOUT NON-FORMAL EDUCATION

Elena RIZOVA
University Ss Cyril and Methodius, Faculty of Philosophy, Institute of pedagogy, Skopje
Republic of North Macedonia

Original scientific paper

ABSTRACT
Educational process and education itself has been in the focus of attention of all countries throughout the world. Preparing the students and youngsters for life and field of work has never been more complex that now, especially in the era of globalisation, rapidly changing technology and the incisive influence of neoliberalism. All of these challenges reflect the position and the work of educational institutions and educational workers (kindergarten teachers, school teachers, school counsellors, adult education workers, etc.) which are facing lots of demands in order to improve their quality and performance. Constant necessity for fulfilling the standards for quality, contemporariness and efficiency set by European educational policy is accenting the need for scientific, systematic and global approach towards resolving this complex issue. This paper will examine the paths for professional development of educational workers in the Republic of North Macedonia as a prerequisite for improving the quality of educational process itself, by conducting a quantitative research (survey) among 120 educational workers in several municipalities throughout the country. Results will show a substantial indifference or palliative attempts for conducting systematic approach for professional development of educational workers. As a conclusion, we can stipulate the notion that educational workers are the key strain in the complex chain of education and their professional development should be among the top priorities in the ladder of educational policies of all countries.

Key words: educational workers, professional development, non-formal education

INTRODUCTION

Education process has been always in the focus of societal reforms, especially with the start of the new millennium. All the countries around the world are still trying to find the answer to the most common question: How to improve quality of education? The answers are always stipulating one, two, or maybe three variables included in the educational process, but often neglecting maybe the most important one – teachers at all educational levels. Many educational policy makers and researchers in recent decades are acknowledging that teachers are not only one of the "variables" that need to be changed in order to improve the education systems, but they are also the most significant change agents in the education process.

Professional development of teachers is a lifelong learning process which begins with initial teacher education and continues for a lifetime. For many years, teacher's professional development has been seen as a sporadical activity including the most usual pro-forms of "staff development" and "in-service training" like workshops and short courses that offer teachers partial information on a particular aspect of their field of work. "Only in the past few years has the professional development of teachers has been considered as a long term process that includes regular opportunities and experiences planned systematically to promote growth and development in the profession. This shift has been so dramatic that many have referred to it as 'new image'

of teacher learning, a 'new model' of teacher education, a 'revolution' in education, and even a 'new paradigm' of professional development" (Cochran-Smith & Lytle, 2001).

Non-formal education and professional development

Having in mind that the petrification of formal education cannot follow the dynamics of new demands and needs of life, as well as the fast dynamics of new changes and demands, there is obvious necessity of restructuring the system of initial education and training and the system for professional development of educational workers throughout all educational levels. The result will be seen through decreasing the emanation of their certificate qualifications and increasing their capabilities for permanent educational activity. For educational workers (teachers in primary and secondary education, kindergarten teachers, pedagogues, special educators, educators in adult education, etc.) to be prepared for the role that the rapidly developing society is posing, they have to be involved in organized and functional continuous professional development that can be accomplished through non-formal educational paths.

In its wider sense, non-formal education has an objective to enable expanding and upgrading of the current knowledge, skills and competences that have been obtained early in the initial education and training. It has become the most common form learning and education, as well as real perspective of adult education and professional development in the modern era. Several authors are defining it as "any other educational activity organized outside the formal educational system, no matter whether separated or as a part of some other activity: social, religious, family, etc." (Savičevič, 2003). In European Union official educational documents, non-formal education is defined as any education and training that includes all types/forms of activities of teaching and learning that are not part of the formal education process (Youth cultural center – Bitola, 2009).

Today, non-formal education has become a necessity because it provides individuals at any stage of life to be up to date with the societal development and it counters all that formal education system of education is missing. Hence, it should be stipulated that the goal of non-formal education is not creating a parallel education system to the formal one, but the contrary: complementary support of the formal education and learning, mostly because of its flexibility and capability for adjustment to societal changes happening in the contemporary societies. Non-formal education is contributing towards fulfilling the European vision of "knowledge-based society". Professional development has been also long-term issue researched by variety of authors from all over the world. Hence, every attempt for defining this complex term is very difficult. The wider definitions of professional development encompass the goal for improving competences of individuals for performing work assignments, which means that in the core of professional development is lifelong learning and the need for upgrading the knowledge, skills and abilities of individuals. It is undoubtful that no matter how good pre-service training for teachers is, it cannot be expected to prepare educational workers for all the challenges they will face throughout their careers. Education systems therefore seek to provide workers with opportunities for in-service professional development in order to maintain a high standard of teaching and to retain a high-quality educational workforce.

Professional development of educational workers can be provided in many ways, ranging from the formal through non-formal and to the informal learning paths. It can be made available through external expertise in the form of courses, workshops or formal qualification programs, through collaboration between educational institutions or staff (*e.g.* observational visits to other schools or teacher networks) or within the educational institutions. In this last case, development can be provided through coaching/mentoring, collaborative planning and teaching, and the sharing of good practices. As OECD's comparative review on teachers noted: "Effective professional development is on-going, includes training, practice and feedback, and provides adequate time and follow-up support. Successful programs involve teachers in learning activities that are similar to ones they will use with their students, and encourage the development of teachers' learning communities. There is growing interest in developing schools as learning organisations, and in ways for teachers to share their expertise and experience more systematically" (OECD, 2005).

The development of teachers beyond their initial training can serve a number of objectives according to OECD report, including:

- to update individuals' knowledge of a subject in light of recent advances in the area;
- to update individuals' skills, attitudes and approaches in light of the development of new teaching techniques and objectives, new circumstances and new educational research;
- to enable individuals to apply changes made to curricula or other aspects of teaching practice;
- to enable schools to develop and apply new strategies concerning the curriculum and other aspects of teaching practice;
- to exchange information and expertise among teachers and others, *e.g.* academics, industrialists; and
- to help weaker teachers become more effective.

Bolam's conception of professional development of educational workers (Bolam, 1994) is focusing on:

- adding to their professional knowledge;
- improving their professional skills;
- clarifying their professional values; and
- enabling their students to be educated more effectively.

Bolam's definition assumes that, in essence, continuous professional development embodies three components:

1. *professional training:* short courses, conferences and workshops, largely focused on practice and skills;
2. *professional education:* longer courses focused on theory and research-based knowledge; and
3. *professional support:* job-embedded arrangements/procedures.

Types of professional development of educational workers

Educational workers are becoming more aware about the significance of professional development in the framework of lifelong learning concept. Therefore, they tend to be involved in any form of the variety of learning possibilities that formal, non-formal or

informal education and learning is offering. But still, systematical planning of professional development of educational workers should be made according to the individual and institutional needs and specifications.

The most common types of professional development of educational workers are the following:

- Congress – scientific or professional gathering with big number of participants (usually above 200) where experts or practitioners present the most prevalent acknowledgments from specific discipline and/or subject area. Its consisted of one or several plenary lectures at the beginning and several parallel sessions afterwards grouped according to thematic areas;
- Conference - scientific or professional gathering that aims to provide current notions, contents and discussions of some topic. Conferences provide possibilities for obtaining new notions, exchanging experiences and networking with experts from the same or similar area. They are usually consisted of 70-150 participants;
- Symposium – professional gathering, similar to a smaller conference where experts present their notions, views and/or research results on certain topic. Participants summaries are time limited to 15-20 minutes followed also by time limited discussions.
- Seminar – organized form of learning consisted of relatively small group of participants (20-25) aimed to increase their knowledge on certain topics. Teaching methods are interactive leaded by the instructor/educator and the time schedule duration differs from one to several days.
- Webinar – It's an online seminar that is conducted with support from computer technology and internet. It is very useful type of professional development because it doesn't demand for participants to be physically present at one place and it also have some economic benefits.
- Round table – professional discussion on certain topic where every participant can actively participate. It presents interactive discussion led by moderator and finishes with summarizing conclusions of participants. Round table participants should have previous experience or expertise on the topic of discussion.
- Panel discussion – organized for big number of participants which are experts from certain area. Participants are discussing about the topic from different angles and points of view and they present their opinions and attitudes. Panel discussion is effective form of professional development that lasts for couple of hours.
- Workshop – Type of professional development intended to improve participant's skills, techniques, ideas and knowledge that can use in their work. They can last from couple of hours to several days and the number of participants can vary, but usually is around 20.

Some of the most common collaborative forms of professional development are the following:

- Action research – a process where practitioners systematically investigate their own educational practice using research techniques and reflections in order to understand, evaluate and improve it.

- Case study –research method involving an up-close, in-depth, and detailed examination of a particular case. Generally, a case can be any unit of analysis, including individuals, organizations, events, or actions.
- Learning communities – they represent resolving practical challenges that derive from everyday educational context. They are consisted of a group (around 10) of co-workers working on improvement of their own practice by learning together.

Some of the less formal (informal) professional development activities among educational workers according to OECD are:

- reading professional literature (*e.g.* journals, evidence-based papers, thesis papers); and
- engaging in informal dialogue with peers on how to improve teaching (OECD, 2009).

RESEARCH METHODOLOGY

The aim of the research and also the main research question is to investigate whether non-formal education is contributing towards professional development of educational workers in Republic of North Macedonia. This encompasses several aspects or indicators:

- Topics for professional development;
- Providers of different forms of professional development;
- Reasons for involving in forms of professional development;
- Informing about the offer for professional development;
- Professional development and improving the quality of education.

This research has quantitative character because the main research technique is inquiry and research instrument used is survey. The main instrument used in the survey is questionnaire (from Likert type of scale) consisted of four group of questions related to the research indicators.

Population in the survey are 120 educational workers from all educational levels (pedagogues, teachers from primary education, kindergarten teachers and special educators) from five municipalities of Republic of North Macedonia: Skopje, Strumica, Ohrid, Kavadarci and Bitola.

Table 1. Characteristics of units in the research sample

Characteristics of the sample		**N**	**%**
Gender	Female	110	90,16
	Male	12	9,84
	Total	122	100,00
Working position	Pedagogue	52	42,62
	Teacher	46	37,70
	Special educator	20	16,39
	Kindergarten teacher	4	3,28
	Total	122	100,00

Age	22-34	36	30,25
	35-44	29	24,37
	45-54	27	22,69
	55-64	27	22,69
	Total	119	100,00
Work experience	Up to 5 years	38	31,15
	6-14 years	20	16,39
	15-24 years	25	20,49
	More than 25 years	39	31,97
Total		122	100,00

RESULTS AND COMMENTS OF THE RESEARCH

Regarding the first research indicator about the topics for professional development, we can conclude that all groups of educational workers are equally included in professional development offer. The answers differ regarding the topics for professional development. Hence, educational workers stated that the most common topics for professional development are Consultative work with students (63%); Consultative work with parents (83%) and Resolving conflicts among peers (55%). They are leas included in professional development about the topics: *Working with children with special education needs* (33%) and *Applying assistive technology in work with children with special education needs* (30%). This is a negative data that implies that even though the concept of inclusive education in Republic of North Macedonia should be fully implemented in primary and secondary education, educational workers are still not prepared or well-trained about this current issue.

Regarding the second indicator of the research about the providers of non-formal educational forms of professional development we investigate the most common providers in the country. Educational workers stated that the most common providers of non-formal educational forms of professional development are the following (listed by rang of priority):

- Bureau of development of education;
- Public higher education institutions (Universities, Faculties, etc.);
- Ministry of education and science of Republic of North Macedonia;
- Professional societies and bodies;
- Non-governmental institutions;
- Foreign providers of educational services;
- Municipalities;
- Public and private institutions.

From the list of providers, we can conclude that the state institutions like: *Ministry of education and science, Bureau of development of education and Public higher education institutions* are among providers that offer most non-formal professional development services. This data shows that the governmental institutions show substantial interest for professional development of educational workers, which is a positive indicator. But still, the contents/topics of professional development services are remaining questionable because they do not always correspond with educational

workers needs. Another data about the municipalities being at the bottom of the scale of providers is worrying, because it shows that at local level, municipalities do not investigate which professional needs educational workers have and do not act according to them when planning professional development of educational staff.
Third group of questions are referring to educational workers opinions about reasons why they get involved in different forms of non-formal professional development. Below are listed according to priority the most common reasons:

- Professional development;
- Personal development;
- Improvement of educational work;
- Being up to date with novelties and innovations in education;
- Cooperation with colleagues and experts from educational area;
- Obtaining higher external evaluation grade;
- Promotion;
- Financial benefit;
- Fulfilling their own free time.

Biggest motive for involving at any form of professional development, educational workers find in their professional and personal development, and less in fulfilling their own free time and expected financial benefit. This results were expected, having in mind that there isn't any mechanism that will reward educational workers according their professional development activity. This also counts about promotion in higher working position. That is why usually educational workers are not motivated in involving at any form of professional development.
The last indicator is about correlation between involvement in professional development and improving the quality of education. Results from inquired educational workers show interesting results, but they all agree that there is a strong correlation between these two variables (professional development and quality of education.
Their answers orbit between modes 3-4, which means that they fully agree with all of the offered statements of improving the different aspects of quality of education, like: implementing innovations in education; improving the concept of inclusion in education; improving multiethnic tolerance and coherence in education; improving the student achievements; implementing contemporary learning and teaching methods and techniques; improving student assessment methods, etc. Therefore, we can conclude that all of the offered statements of professional development are contributing towards promoting quality of education of different educational institutions.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The world that we live in today is demanding and complex and quality education is the key for answering these complex demands that new age is posing. Educational workers at all educational levels have to possess certain competences that will provide successful implementation of educational processes. These competences should be constantly improved and upgraded in the framework of their professional development. High-quality professional development strategies are essential to all educational institutions. The days of educational staff development sessions consisting of "sit-and-

get" workshops and expert-delivered awareness campaigns are long gone. We are now moving toward more effective and more engaging professional development models. Research and experience help us recognize that high-quality ongoing professional development that deepens educational workers content knowledge and pedagogical skills; provides opportunities for practice, research, and reflection; and includes efforts that are job-embedded, sustained, and collaborative will assist in the goal to remain up-to-date (Sparks, 2002).

Non-formal education represents one of the most applicable and useful form used in professional development of educational workers. Results from the research presented in this paper show non-significant systematic approach towards professional development of educational workers in Republic of North Macedonia. Even though, they are involved in sporadical and usually not appropriate forms of professional development, they often don't correspond with their professional interests and needs.

Having in mind all of the above and leaded by the goal of this research, we recommend the following:

- Governmental institutions responsible for professional development of educational workers to conduct semi-annual inquiries about professional interests and needs, so that professional development offer can correspond with educational worker's demands;
- Creating digital base of educational workers at national level which will provide exchanging information, experiences and practices and will contribute towards personal and professional development;
- Implementation of standards for professional development of educational workers at all levels, especially the part where there should be interventions in salaries and promotions of educational workers that meet the standards;
- Improvements in the public information system about professional development offer in the area of education, so that all educational workers can have access to it;
- Equipping human resources in the field of education in municipalities, that will contribute towards more systematic approach towards professional development of educational workers at local level.

All these recommendations are directed not only to improve the systematic approach of professional development of educational workers, but also for improve the overall quality of educational process in Republic of North Macedonia.

REFERENCES

1. Cochran-Smith, M. & Lytle, L. S. (2001). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
2. OECD. (2005). *Teacher's professional development.* Belgium: OECD.
3. OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments.* Belgium: OECD.
4. Bolam, R. (1994). The Impact of Research on Policy and Practice in Continuing Professional Development. *Journal of In-Service Education*, *20*(1), 35-46. DOI: 10.1080/0305763940200104
5. Savičevič, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
6. Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals.* Oxford, OH: National Staff Development Council.
7. Youth cultural center – Bitola (2009). *Non-formal education in Republic of Macedonia.* Bitola: Youth cultural center – Bitola.

ODNOS STATUSA KIČMENOG STUBA I ŠKOLSKE TORBE KOD DECE

THE RELATIONSHIP OF THE SPINE STATUS AND THE SCHOOL BAG WITH CHILDREN

Nebojša MITROVIĆ[1], Dalibor STEVIĆ[1], Dejan BOKONJIĆ[2], Aleksandra JOVANOVIĆ[3], Dejan STEVIĆ[1]

[1]Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Pedagoški fakultet, Bijeljina, Bosna i Hercegovina
[2]Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Medicinski fakultet, Foča, Bosna i Hercegovina
[3]Dom Zdravlja, Dr Milutin Ivković, Beograd, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Funkcionalnost kičme i celog mišićno-koštanog sistema je povezana sa mišićima, bez toga nisu ni mogući uspravan položaj niti bilo kakva kretanja. Današnju decu i omladinu karakteriše specifičan način život koji je zasnovan na naučno tehnološkim postignućima kroz masovnu konzumaciju elektronski uređaja koji doprinose nedostatku kretanja, ne samo kod odraslih nego i kod dece. Telesni deformiteti, prekomerna uhranjenost, narušena motorika, smetnje u govoru, postali su česta pojava kod dece. U senzitivnim fazama razvoja kod dece postoje dva kritična perioda koja dovode do narušenog držanja tela i stvaraju potencijalno telesne deformitete. Prvi kritičan period u nastanku deformiteta kičmenog stuba je svakako polazak u školu, jer još uvek nedovoljno razvijena leđna muskulatura se opterećuje neretko i sa mnogo većim težinama od preporučenih kroz nošenje teških školskih torbi, a drugi je u periodu puberteta kada dolazi do ubrzanog rasta i nesrazmernog razvoja kostiju i mišića kod dece. Istraživanje je bilo transverzalnog karaktera, sprovedeno je jedno merenje na uzorku ispitanika mlađeg školskog uzrasta. Svi ispitanici su u trenutku merenja bili polaznici JU OŠ „Knez Ivo od Semberije“. Uzorkom ispitanika obuhvaćeno je 85 dečaka i devojčica navedene škole. Rezultati pokazuju da težina školske torbe utiče na nastanak deformiteta kičmenog stuba.

Ključne reči: status kičmenog stuba, školska torba, deca, povezanost

ABSTRACT

Functionality of the spine and the entire musculoskeletal system is linked to the muscles, without which neither erect posture nor any movement is possible. Today's children and young people are characterized by a specific lifestyle that is based on scientific and technological advances through the mass consumption of electronic devices that contribute to lack of movement, not only in adults but also in children. Physical deformities, overweight, impaired motor skills, impaired speech, have become common in children. In the sensitive stages of development in children, there are two critical periods that lead to impaired posture and create potentially bodily deformities. The first critical period in the onset of spinal deformity is certainly going to school, as the still underdeveloped back musculature loads infrequently and with much more weight than recommended through carrying heavy school bags, and the second is during puberty when there is rapid growth and disproportionate growth. bone and muscle development in children. The study was of a transversal nature, one measurement was conducted on a sample of young schoolchildren. At the time of the measurement, all respondents were students of the Public school "Knez Ivo od Semberija". The sample of

respondents included 85 boys and girls of the mentioned school. The results show that the weight of the school bag influences the occurrence of spinal deformity.

Key words: spine status, school bag, children, connectivity

UVOD

Period osnovnog školskog uzrasta od prvog razreda do kraja osnovne škole podrazumeva nošenje školske torbe koja služi kao glavno sredstvo za prenos knjiga i školskog pribora (Al-Saleem et al., 2016). U javnosti iz dana u dan raste zabrinutost da preopterećeni ruksaci za decu i adolescente mogu dovesti do razvoja bolova u leđima i drugih povreda mišićno-koštanog sistema. Analize posturalnog statusa kod dece pokazuju tendenciju smanjenja broja dece sa normalnim držanjem tela i sve veću pojavu deformiteta kičmenog stuba (Stević, Mitrović, Tomić, & Šišljagić, 2017; Stević, Mitrović, & Bokonjić, 2018). Nepravilno nošenje školskih torbi sa prekomernom težinom može izazvati povrede mišića i zglobova i dovesti do bolova u leđima, vratu i ramenima, kao i do problema sa držanjem kod dece i tinejdžera. Epidemiološki podaci pokazuju da bol u leđima nije samo zdravstveni problem odraslih, već da ga i deca i adolescenti često imaju (Kamper, Yamato, & Williams, 2016). Povrede i bolovi u leđima u detinjstvu povećavaju četvorostruko rizik od razvoja hroničnih bolova u predelu leđa u odraslom periodu života (Wirth & Humphreys, 2015). Intezitet bola koji se u ovom periodu kod dece javlja je relativno nizak (Aartun, Hartvigsen, Wedderkopp, & Hestbaek, 2014). Istraživanja pokazuju da težina školske torbe od 10% u odnosu na telesnu masu deteta može prouzrokovati promene u mišićnom tonusu i držanju tela (Devroey, Jonkers, de Becker, Lenartes, & Spaepen, 2007). Veliki broj dece traži zdravstvenu zaštitu zbog bolova u leđima, mnogi propuštaju školske časove ili posao, ili trenažne aktivnosti u sportu usled problema sa leđima (Jones, Watson, Silman, Symmons, & Macfarlane, 2004). Pored negativnih zdravstvenih i socijalnih efekata, smanjenog kvaliteta života koje bolovi u leđima prouzrokuju kod dece i odraslih u toku svakodnevnih životnih aktivnosti, značajni su i ekonomski troškovi koji se odnose na lečenje i korekciju tih problema direktnim medicinskim troškovima, prevremenim odlascima u penziju, povećanom upotrebom medikamenata ali i kroz nedolazak roditelja na posao usled nege dece. Ekonomski gubici koji se ostvare usled smanjene produktivnosti zbog bolova u leđima iznosi oko 61 milijardu dolara na godišnjem nivou u SAD (Stewart, Ricci, Chee, Morganstein, & Lipton, 2003), a Evropi oko 20 milijardi (Linde et al., 2012), a samo u Portugaliji oko 740 miliona evra (Gouveia & Augusto, 2011). Zastupljenost bolova u leđima se se postepeno povećava od 1% u sedmoj godini života do 12-40% u dvanaestoj godini života kod dece (Balague, Dutoit, & Waldburger, 1988, Balague, et al., 1994). Javljanje bola u donjem delu leđa može biti posledica genetskih predispozicija, psihosocijalnih faktora, fizioloških faktora, antropometrijskih faktora, uticaja okoline, etničke pripadnosti, starosti, pola, životnih navika, prekomerne telesne mase, hipokinezije, gledanje televizije, usvajanje neprikladnih položaja, prekomerne težine školskih torbi, usled opterećenja koje postavljaju životni zahtevi, fizičke ili školske aktivnosti. Pojava bolova u leđima se višestruko povećava iz godine u godinu, gde podaci naučnih studija govore da su problemi sa bolovima u leđima kod dece značajno povećani početkom 21. veka u odnosu na podatke iz 1991 koji su opet bolji

od dobijenih rezultata 1999 godine, što je pak posledica promena u načinu života kod dece i omladine, konzumacija nezdrave hrane, video igrica, kompjutera uopšte i slično (Hakala, Rimpela, Salminen, Virtanen, & Rimpela, 2002). Osobe ženskog pola imaju veću zastupljenost problema koji se odnose na deformitete kičme i bol u ledjima u odnosu na muški pol (Shehab et al., 2004). Nesrazmerna težina školske torbe kod dece može da izazove pritisak na krvne sudove na vratu, što dovodi do grčeva u mišićima, kao i do bolova u vratu i ramenima (Mao, Brandon, & Hargens, 2015). Kod dece mlađeg školskog uzrasta lokomotorni aparat je još uvek u osetljivoj fazi, te stoga uticaj težine školske torbe može da bude značajno negativan na posturalni status dece. S obzirom da bolovi u leđima mogu dovesti do invaliditeta, smanjenja kvaliteta života i drugih problema, realizovano je istraživanje sa ciljem da se ispita odnos statusa kičmenog stuba i školske torbe kod dece mlađeg školskog uzrasta.
U doba modernih metoda merenja, držanje tela je relativno lako merljivo, ali interpretacija rezultata je prilično teška, posebno kada je reč o proceni u sagitalnoj ravni. Kičma sa svojim fiziološkim krivinama je osnovni faktor koji određuje ravno držanje tela.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

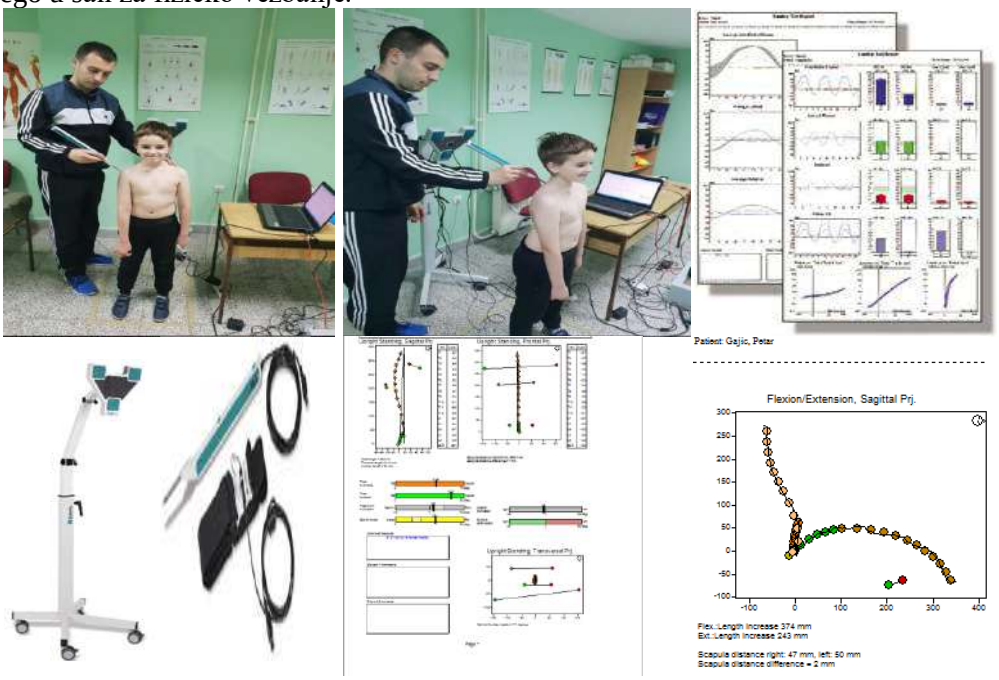
U istraživanju je učestvovalo 85 učenika (44 učenika trećeg razreda, 41 učenik četvrtog razreda), koji su izabrani randomizacijom ispitanika uz poštovanje svih etičkih principa propisanih Helsinškom deklaracijom za biomedicinska istraživanja na deci. Svi ispitanici su u trenutku merenja pohađali treći i četvrti razred JU OŠ „Knez Ivo od Semberije“ iz Bijeljine. Sprovedeno istraživanje je bilo transverzalnog karaktera, sa ciljem da se analizira odnos statusa kičmenog stuba i težine školske torbe kod učenika iz Republike Srpske (Bosna i Hercegovina).

Način provođenja istraživanja

Da bi se analizirao status i zakrivljenost kičmenog stuba, korišćena je ultrazvučna sonda Zebris sistem Win Spine Pointer. Ovaj sistem omogućava objektivnu statičku procenu držanja u trodimenzionalnom formatu, a koja podrazumeva: prenosivi računar (lap top), CMS 10-6-2 Measurement System - merni sistem za konekciju na USB PC/laptop računaru za ulaz 6 markera, 1 digitalni ulazni kanal za prebacivanje/nožni prekidač, HD-MA1 Holding Device - držač sa dva spoja/adaptera i kugličnim zglobom, FS-1 Floor Stand - postolje prenosivo, visinski podesivo za držanje uređaja merne jedinice, PR-1 Reference Marker - referentni marker za analizu kičme, PS33-10 Ultrasonic Pointer - ultrazvučni pokazivač za određivanje bodova i probnom površinom, WinSpine-Pointer - pokazivač stanja kičme – softver za statičko određivanje položaja, geometrije i mobilnosti kičme sa ultrazvučnom sondom. Komjuter je nakon pregleda pokazivao stanje kičmenog stuba i postojanje deformiteta na sledeći način: Određivanje oblika kičmenog stuba i mobilnosti, liniju grebena kičmenog stuba u frontalnoj, transverzalnoj i sagitalnoj ravni. Linija grebena se automatski delila na brojeve pršljenova. Dva moda (Pointer Posture, Pointer Mobility), izveštaj za (Pointer Posture). Projekcija u sagitalnoj ravni podrazumevala je: ukupnu dužinu spinalne linije u mm, dužine torakalnog i lumbalnog kičmenog stuba, torziju karlice u stepenima, ukupan broj uglova torakalnog i lumbalnog kičmenog stuba, sakralni ugao, između tangente kroz S1 i frontalne ravni, ukupan nagib trupa.

Projekcija u frontalnoj ravni merila je: ukošenost karlice, ukošenost ramena, udaljenost lopatice desna/leva, razlika udaljenosti lopatice, razlika u visini karlice, razlika u visini ramena, lateralni nagib, skolioznu deformaciju. Projekcija u transverzalnoj ravni merila je: rotaciju karlice/ramena i davala je izveštaj za (Pointer Mobility). Projekcija u sagitalnoj ravni: ukupna dužina, torakalna/lumbalna dužina, linijski grafikon ukupno kifoza/lordoza, ukupan nagib torza, sakralni ugao. Projekcija u frontalnoj ravni: udaljenost lopatice desna/leva, razlika udaljenosti lopatice, udaljenost lopatice desna/leva, rotacija karlice/ramena. Fleksija/ekstenzija sagitalna ravan: povećanje dužine, smanjenje dužine, udaljenost lopatice desna/leva, razlika udaljenosti lopatice, mobilnost fleksije/ekstenzije, ukupna mobilnost fleksije/ekstenzije: torakalna, lumbalna, karlična, nagib. Lateralna fleksija, frontalna ravan: mobilnost lateralne fleksije, ukupna mobilnost lateralna fleksija, torakalna / lumbalna, nagib. Ispitanicima su izmereni i antropometrijski parametri, telesna visina i telesna masa. Telesna visina je merena antropometrom GPM Swiss, a telesna masa digitalnom vagom tanita TBF 300. Težina školske torbe kod ispitanika merena je digitalnom vagom Rossmax.

Uzimajući u obzir cilj preduzimanja, primenjena je aplikativna metoda, radi sticanja novih znanja i informacija potrebnih za praktičnu primenu u kineziologiji. Pošto nema direktne kontrole nad nezavisnim i zavisnim varijablama, a ispitana je i analizirana njihova povezanost, korišten je ex post facto nacrt istraživanja. U odnosu na stepen kontrole, primenjen je poluterenski metod, jer se merenje vršilo ne striktno u laboratorijskim uslovima (uvek na jednom mestu, u istim mikroklimatskim uslovima) nego u sali za fizičko vežbanje.



Slika 1. Primer procene statusa kičmenog stuba i izgled ultra zvučne sonde Win Spine Pointer Zebris Medical (privatna arhivska fotografija)

Figure 1. Example of spinal status assessment and appearance of Win Spine Pointer Zebris Medical ultrasound probe (private archive photo)

Metode obrade podataka

Statistička obrada podataka podrazumevala je izračunavanje osnovnih deskriptivnih pokazatelja, a za izračunavanje povezanosti podataka u ovom kineziološkom istraživanju primenjen je Spirmanov koeficijent rang korelacije.

REZULTATI I DISKUSIJA

U skladu sa metodologijom kineziloških istraživanja, dobijeni rezultati u ovom istraživanju prikazani su tabelarno, kroz sedam tabela.

Tabela 1. Osnovni deskriptivni pokazatelji za antropometrijske varijable i Težinu školske torbe
Table 1. Basic descriptive indicators for anthropometric variables and school bag weight

Varijable	Treći razred				Četvrti razred			
	Dečaci		Devojčice		Dečaci		Devojčice	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Telesna visina	140,80	8,92	138,00	7,16	147,14	5,82	144,95	5,58
Telesna masa	36,18	6,57	33,23	5,87	39,70	4,91	36,90	4,73
Težina torbe	5,00	0,52	5,30	0,63	5,80	0,56	6,10	0,55
%	13,82%		15,95%		14,61%		16,53%	

Legenda:%- Procentualna zastupljenost težine školske torbe u odnosu na telesnu masu; AS – Aritmetička sredina; SD – Standardna devijacija;

Projekcijom rezultata u Tabeli 1. konstatuje se da postoji dobra diskriminativnost merenja. Komparacijom aritmetičkih sredina i standardnih devijacija konstatuje se da je moguće svrstati tri standardne devijacije u jednu aritmetičku sredinu u svim analiziranim varijablama. Dečaci su u trećem i četvrtom razredu analiziranog uzorka ispitanika pokazali nešto veće vrednosti i telesne mase i telesne visine u odnosu na devojčice. U trećoj varijabli *Težina školske torbe* uočava se da devojčice nose težu torbu u odnosu na dečake. Procentualna zastupljenost težine školske torbe u odnosu na telesnu masu kod ispitanika sa uzrastom se povećava, pa je taj procenat veći u četvrtom razredu i kod dečaka i kod devojčica u odnosu na treći razred.

Tabela 2. Koeficijent rang korelacije učenika trećeg razreda za varijable Težina školske torbe i Kifoza
Table 2. Correlation rank coefficient of third grade students for the variables School bag weight and Kyphosis

Varijable			Težina školske torbe	Kifoza
Spearman's rho	**Težina školske torbe**	Correlation Coefficient	1,000	0,189
		Sig. (2-tailed)	.	0,906
		N	44	44
	Kifoza	Correlation Coefficient	0,189	1,000
		Sig. (2-tailed)	0,906	.
		N	44	44

Kako se vidi u Tabeli 2. vrednost dobijene rang korelacije 0,189 nije statistički značajna uz veličinu uzorka N=44, na nivou zaključivanja p=0,01. Pozitivan predznak u ovom slučaju ukazuje na blagu funkcionalnu povezanost između analiziranih varijabli bez statističke značajnosti.

Tabela 3. Koeficijent rang korelacije učenika trećeg razreda za varijable Težina školske torbe i Skolioza
Table 3. Correlation rank coefficient of third grade students for the variables School bag weight and Scoliosis

Varijable			Težina školske torbe	Skolioza
Spearman's rho	Težina školske torbe	Correlation Coefficient	1,000	-0,037
		Sig. (2-tailed)	.	0,812
		N	44	44
	Skolioza	Correlation Coefficient	-0,037	1,000
		Sig. (2-tailed)	0,812	.
		N	44	44

Na osnovu dobijenih vrednosti rang korelacije u Tabeli 3. koja iznosi -0,037, konstatuje se da ne postoji statistička značajnost uz veličinu uzorka N=44, na nivou zaključivanja p=0,01. Negativan predznak u ovom slučaju ukazuje na to da je odnos dve varijable inverzan, da je povećanje u jednoj varijabli povezano sa smanjenjem vrednosti u drugoj varijabli.

Tabela 4. Koeficijent rang korelacije učenika trećeg razreda za varijable Težina školske torbe i Lordoza
Table 4. Correlation rank coefficient of third grade students for the variables School bag weight and Lordosis

Varijable			Težina školske torbe	Lordoza
Spearman's rho	Težina školske torbe	Correlation Coefficient	1,000	-0,095
		Sig. (2-tailed)	.	0,538
		N	44	44
	Lordoza	Correlation Coefficient	-0,095	1,000
		Sig. (2-tailed)	0,538	.
		N	44	44

Analizom dobijenih rezultata rang korelacije u Tabeli 4. primetno je da i ovde ne postoj statistička značajnost uz veličinu uzorka N=44, na nivou zaključivanja p=0,01. Negativan predznak i u ovom slučaju ukazuje na to da je odnos dve varijable inverzan.

Tabela 5. Koeficijent rang korelacije učenika četvrtog razreda za varijable Težina školske torbe i Kifoza
Table 5. Correlation rank coefficient of fourth grade students for the variables School bag weight and Kyphosis

Varijable			Težina školske torbe	Kifoza
Spearman's rho	Težina školske torbe	Correlation Coefficient	1,000	0,176
		Sig. (2-tailed)	.	0,230
		N	41	41
	Kifoza	Correlation Coefficient	0,176	1,000
		Sig. (2-tailed)	0,230	.
		N	41	41

Inspekcijom dobijene rang korelacije u Tabeli 5. zaključuje se da ni u ovoj tabeli ne postoji statistička značajnost uz veličinu uzorka N=41, na nivou zaključivanja p=0,01. Pozitivan predznak koeficijenta rang korelacije u ovom slučaju ukazuje na blagu funkcionalnu povezanost između analiziranih varijabli.

Tabela 6. Koeficijent rang korelacije učenika četvrtog razreda za varijable Težina školske torbe i Skolioza
Table 6. Correlation rank coefficient of fourth grade students for the variables School bag weight and Scoliosis

Varijable			**Težina školske torbe**	**Skolioza**
Spearman's rho	**Težina školske torbe**	Correlation Coefficient	1,000	-0,251
		Sig. (2-tailed)	.	0,085
		N	41	41
	Skolioza	Correlation Coefficient	-0,251	1,000
		Sig. (2-tailed)	0,085	.
		N	41	41

Vrednost rang korelacije u Tabeli 6. iznosi -0,251, i nije statistički značajna na nivou zaključivanja p=0,01, uz veličinu uzorka N=41. Negativan predznak koeficijenta rang korelacije ukazuje na to da je odnos dve varijable inverzan i u ovom slučaju.

Tabela 7. Koeficijent rang korelacije učenika četvrtog razreda za varijable Težina školske torbe i Lordoza
Table 7. Correlation rank coefficient of fourth grade students for the variables School bag weight and Lordosis

Varijable			**Težina školske torbe**	**Lordoza**
Spearman's rho	**Težina školske torbe**	Correlation Coefficient	1,000	-0,007
		Sig. (2-tailed)	.	0,964
		N	41	41
	Lordoza	Correlation Coefficient	-0,007	1,000
		Sig. (2-tailed)	0,964	.
		N	41	41

Rezultat rang korelacije u Tabeli 7. iznosi -0,007, i nije statistički značajan na nivou zaključivanja od p=0,01, uz veličinu uzorka N=41. Negativan predznak koeficijenta rang korelacije ukazuje na to da je odnos dve varijable inverzan.
Eminentni naučni radnici u svojim naučnim studijama navode da procentualna zastupljenost težine školske torbe u odnosu na telesnu masu ne bi smela da bude veća od 10% (Moore, White, & Moore, 2007). Izmerene vrednosti u ovom istraživanju nisu u skladu sa navedenim preporukama, s obzirom da težina školske torbe na primenjenom uzorku ispitanika i trećeg i četvrtog razreda prelazi 10%, i u četvrtom razredu dolazi čak do 16%. Ovi nalazi se poklapaju sa rezultatima (Kasović, Zvonar, Gomaz, Bolčević, & Anton, 2018) koji navode da težina školske torbe prelazi 10%, a pojedine studije navode da težina školske torbe prelazi i 20% (Kasović, Štefan, & Zvonar, 2019). Ugao savijanja kod dece čije je opterećenje pod uticajem školske torbe 10% i manje značajno se razlikuje od one dece koja imaju procentualnu zastupljenost

težine školske torbe u odnosu na telesnu masu između 10% do 15% (Bauer & Freivalds, 2009). Povezanost između težine školske torbe i rizika od pojave bolova u leđima i deformiteta kod dece nije uočena na testiranom uzorku ispitanika ni trećeg ni četvrtog razreda, blaga povezanost postoji između težine školske torbe i kifoze u trećem i četvrtom razredu, ali ona nije statistički značajna. Da ne postoji jasna povezanost između težine školske torbe i pojave bola i deformiteta kod dece slažu se (Jones, Watson, Silman, Symmons, & Macfarlane, 2003; Negrini, Politano, Carabalona, Tartarotti, & Marchetti, 2004), koji u svojim radovima iznose slična zapažanja.

ZAKLJUČAK

Danas je uobičajeno videti decu koja nose školske torbe koje imaju čak i preko 25% njihove telesne mase. Američko udruženje za kiropraktiku (ACA) preporučuje da težina školske torbe ne sme da prelazi od 5% do 10% u odnosu na telesnu masu dece. Preteške školske torbe mogu stvoriti mnogo problema, poput bolova u leđima, vratu, ramenima, loše držanje, pojedine deformitete. Uzrok nepovezanosti deformiteta i težine školske torbe u ovoj studiji verovatno je prisutan i zbog činjenice da je izveden mali uzorak ispitanika i varijabli, te bi u budućim radovima trebalo uzeti u obzir reprezentativan uzorak ispitanika koji podleže generalizaciji zaključaka. Pojedine razvijene zemlje kroz zakone i inovacije rade na rešenju ovog problema, jedan od predloga je i digitalizacija udžbenika, koji će u potpunosti rasteretiti decu. Dok konkretna rešenja i preventivne mere ne budu zakonski regulisane i kod nas, neophodno je da roditelji, nastavnici i deca obrate pažnju na odabir i način korišćenja školskih torbi kako bi se preventivno delovalo na nastanak deformiteta i povreda prilikom korišćenja školske torbe. Neke smernice se odnose na ergonomske zahteve koji podrazumevaju da školska torba ne bi trebalo da bude šira od trupa deteta ili da visi više od 10 cm ispod struka, važno je da deca uvek koriste oba kaiša za ramena, jer nošenjem školske torbe na samo jednom ramenu preusmerava se težina u stranu i vremenom izaziva bolove u mišićima i probleme sa držanjem tela, kaiševi moraju biti zategnuti da bi teret bio bliže zadnjem delu. Poželjno je i da torbe imaju pojaseve za grudi i struk, ali i da deca te pojaseve koriste. Simptomi poput nelagodnosti u rukama i nogama mogu ukazivati na loše prijanjanje školske torbe ili njenu preveliku težinu.

LITERATURA

1. Aartun, E., Hartvigsen, J., Wedderkopp, N., & Hestbaek, L. (2014). Spinal pain in adolescents: prevalence, incidence and course: a schoolbased two-year prospective cohort study in 1,300 Danes aged 11–13. *BMC Musculoskelet Disord, 15*, 1-8.
2. Al-Saleem, S. A., Ali, A., Ali, S. I., Alshamrani, A. A., Almulhem, A. M., & Al-Hashem, H. M. (2016). A study of school bag weight and back pain among primary school children in Al-Ahsa, Saudia Arabia. *Epidemiology, 6*(1), 222-228.
3. Balague, F., Dutoit, G., & Waldburger, M. (1988). Low back pain in schoolchildren. An epidemiological study. *Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine, 20*, 175-179.

4. Balague, F., Nordin, M., Skovron, M., Dutoit G., Yee, A., & Waldburger, M. (1994). Non-specific low-back pain among schoolchildren: a field survey with analysis of some associated factors. *Journal of Spinal Disorders, 7*, 374-379.
5. Bauer, D.H., & Freivalds, A. (2009). Backpack load limit recommendation for middle school students based on physiological and psychophysical measurements. *Work, 32*(3), 339-350.
6. Devroey, C.,Jonkers, I. de Becker, A., Lenartes, G., & Spaepen, A. (2007). Evaluation of the effect of backpack load and position during standing and walking using biomechanical, physiological and subjective measures. *Ergonomics, 50*, 728-742.
7. Gouveia, M., & Augusto, M. (2011). Custos indirectos da dor crónica em Portugal. *Rev Port Saúde Pública*, *29*, 100-107.
8. Hakala, P., Rimpelä, A., Salminen, J., Virtanen, S., & Rimpelä, M. (2002). Back, neck, and shoulder pain in Finnish adolescents: National cross sectional surveys. *BMJ*, 325, 743-750.
9. Jones, M., Stratton, G., Reilly, T., & Unnithan, V. (2004). A school-based survey of recurrent non - specific low-back pain prevalence and consequences in children. *Health Educ Res, 19*, 284-289.
10. Jones, G. T., Watson, K., D., Silman, A. J., Symmons, D. P. M., & Macfarlane, G. J. (2003). Predictors of low back pain in British schoolchildren: a population-based prospective cohort study. *Pediatrics, 111*, 822-828.
11. Kamper, S. J., Yamato, T. P., & Williams, C. M. (2016). The prevalence, risk factors, prognosis and treatment for back pain in children and adolescents: an overview of systematic reviews. *Best Pract Res Clin Rheumatol, 30*, 1021-1036.
12. Kasović, M., Štefan, L., & Zvonar, M. (2019). Normative values for relative schoolbag weight in primary school children aged 6-14 from Czech Republic: A pilot study. *PLoS One,14*(11), e0225741. DOI: 10.1371/journal.pone.0225741
13. Kasović, M., Zvonar, M., Gomaz, L., Bolčević, F., & Anton, V. (2018). Influence of schoolbag carriage on pattern changes in plantar pressure during walking among first-grade schoolchildren. *Kinesiology, 50*, 188-193.
14. Linde, M., Gustavsson, A., Stovner, L. J., Steiner, T. J., Barré, J., Katsarava, Z., Lainez, J. M., Lampl, C., Lantéri-Minet, M., Rastenyte, D., Ruiz de la Torre, E., Tassorelli, C., & Andrée, C. (2012). The cost of headache disorders in Europe: The Eurolight project. *European Journal of Neurology, 19*, 703-711.
15. Mao, C., Brandon, R. M., & Hargens, A. R. (2015). Shoulder skin and muscle hemodynamics during backpack carriage. A*pplied Ergonomics, 51*, 80-84.
16. Moore, M., White, G., & Moore, D. (2007). Association of relative backpack weight with reported pain, pain sites, medical utilization, and lost school time in children and adolescents. *Journal of School Health, 77*, 232-239.
17. Negrini, S., Politano, E., Carabalona, R.,Tartarotti, L., & Marchetti, M. L. (2004). The backpack load in schoolchildren: clinical and social importance, and efficacy of a community-based educational intervention. A prospective controlled cohort study. *Eura Medicophys, 40*, 185-190.
18. Shehab, D., Al-Jarallah, K., Al-Ghareeb, F., Sanaseeri, S., Al-Fadhli, M., & Habeeb, S. (2004). Is low-back pain prevalent among Kuwaiti children and adolescents? A governorate-based study. *Medical Principles and Practice, 13*, 142-146.
19. Stević, D., Mitrović, N., & Bokonjić, D. (2018). Prevalenca deformiteta kičmenog stuba kod dece mlađeg školskog uzrasta iz Republike Srpske. *Inovacije u nastavi, 31*(2), 13-22.
20. Stewart, W. F., Ricci, J. A., Chee, E., Morganstein, D., & Lipton, R. (2003). Lost Productive Time and Cost Due to Common Pain Conditions in the US Workforce. *JAMA*, 290, 2443-2454.

21. Wirth, B., & Humphreys, K. (2015). Pain characteristics of adolescent spinal pain. *BMC Pediatric, 15*, 42-48.
22. Стевић, Д., Митровић, Н., Томић, Д. & Шишљагић, Д. (2017). Prevalenca deformiteta kičmenog stuba kod dece mlađeg školskog uzrasta iz Bijeljine. *Nova škola, 12*(1), 54-62.

NAPOMENA

Rad je nastao kao deo projekta finansiranog od strane Vlade Republike Srpske pod nazivom: „Prevalenca deformiteta stopala i gojaznosti kod dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta“, Broj ugovora - 19/6-020/961-2/19, koordinator - doc.dr Nebojša Mitrović.

MJERENJE KVALITETA SOCIJALNIH USLUGA I BENEFICIJA U INSTITUCIJAMA SOCIJALNE ZAŠTITE

MEASURING THE QUALITY OF SOCIAL SERVICES AND BENEFITS IN SOCIAL WELFARE INSTITUTIONS

Asim PANDŽIĆ
Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Mjerenje kvaliteta u socijalnoj zaštiti ima veliku važnost, jer se na taj način stiče uvid u postojeće stanje i dobiva mogućnost poboljšanja. Nije dovoljno imati dobre zakone i mjere, oni moraju biti mjereni i fokusirani. Faktor koji djeluje na blokiranje pristupa u ostvarivanju socijalnih prava vezan je za propuste u praćenju osiguranja primjene zakona. Za dobru primjenu prava iz socijalne zaštite neophodno je osigurati mjerenje usluga i beneficija u praksi i određivanje, koliko one postižu zacrtane ciljeve, koliko usluge i beneficije odgovaraju stvarnim potrebama korisnika, te osigurati učešće korisnika u monitoringu socijalnih usluga i beneficija. Pored toga, istraživanje stepena zadovoljstva pruženom uslugom i praćenje na svim nivoima predstavljaju nezaobilazne elemente u dobrom prakticiranju socijalnih prava. Rad *„Mjerenje kvaliteta socijalnih usluga i beneficija u institucijama socijalne zaštite“* ima za cilj da utvrdi u kojoj se mjeri u institucijama socijalne zaštite u Bosni Hercegovini vrši monitoring i evaluacija socijalnih usluga i beneficija. U procesu istraživanja korištene su opće naučne metode i tehnike kao što su: analiza sadržaja dokumentacije, survey, skaliranje, te sređivanje i statistička obrada podataka uz korištenje statističkog paketa SPSS 17.0. Empirijski dio istraživanja realiziran je na području cijele Bosne i Hercegovine. U istraživanju je učestvovalo ukupno 306 ispitanika strukturiranih u tri kategorije: kreatori, pružaoci usluga i korisnici socijalne zaštite. Rezultati istraživanju su pokazali da se u institucijama socijalne zaštite ne vrši praćenje i ocjena kvaliteta pružanja socijalnih usluga i ostvarenih socijalnih beneficija, kako bi se dostigao proklamirani evropski standard socijalnih prava.

Ključne riječi: evropski kvalitet, socijalna prava, socijalna zaštita, socijalne usluge, socijalne beneficije

ABSTRAKT
Measuring quality in social protection is of great importance, as it gains insight into the current situation and provides opportunities for improvement. It is not enough to have good laws and measures, they must be measured and focused. A factor that works to block access to social rights is related to failures to monitor the enforcement of the law. For the good application of social protection rights, it is necessary to ensure the measurement of services and benefits in practice and to determine how well they achieve the set goals, how well the services and benefits correspond to the real needs of the beneficiaries, and to ensure the participation of beneficiaries in monitoring social services and benefits. In addition, research into the level of satisfaction with the service provided and monitoring at all levels are indispensable elements in the good practice of social rights. The paper *"Measuring the Quality of Social Services and Benefits in Social Welfare Institutions"* aims to determine the extent to which the monitoring and evaluation of social services and benefits is carried out in social welfare institutions in Bosnia and Herzegovina. The scientific process used general scientific methods and techniques

such as: content analysis of documents, survey, scaling, and compilation and statistical processing of data using the statistical package SPSS 17.0. The empirical part of the research was realized in the whole of Bosnia and Herzegovina. The survey involved a total of 306 respondents structured in three categories: creators, providers and beneficiaries of social protection. The results of the survey showed that the monitoring and evaluation of the quality of social services and the realized social benefits are not carried out in the institutions of social protection in order to reach the proclaimed European standard of social rights.

Key words: European quality, social rights, social protection, social services, social benefits

UVOD

Principi „dobrog prakticiranja socijalnih prava" nastali su kao rezultat rada različitih Komiteta[1] u Evropskoj Uniji na izradi izvještaja Evropskog Komiteta za socijalnu koheziju (CDCS), pod nazivom „*Access to social rights in Europe* - Pristup socijalnim pravima u Evropi".[2] U skladu sa izvještajem razvijeno je osam principa koji sačinjavaju dobro prakticiranje socijalnih prava razvijenih u komplementarnom odnosu jedan prema drugom. Prvi princip odnosi se na *pružanje usluga orjentiranih prema korisnicima*, drugi princip se odnosi na *omogućavanje, osposobljavanje i razvoj*, treći princip se odnosi na *kvalitet*, četvrti princip je *integracija usluga i beneficija*, peti princip se odnosi na *partnerstvo i uključenost,* šesti princip je *transparentnost i otvorenost*, sedmi princip se odnosi na *jednakost* i osmi princip se odnosi na *monitoring i sagledavanje rezultata implementacije* koji je i predmet našeg istraživanja. Doprinos principa monitoringa i evaluacije primjene socijalnih prava je značajan u uspostavi procesa koji je otvoren, s jedne strane za identificiranje nedostataka u postojećem pružanju usluga i ostvarivanju beneficija, a s druge strane za nove potrebe koje se javljaju. Time bi se izbjeglo postojanje pukotina u pravima na socijalnu zaštitu, čak i onda kada su ta prava jasno i precizno određena, između zvaničnih izjava prava i njihove implementacije u praksi. U postizanju ovog principa postojanje indikatora i kvalitetnih podataka o primjeni socijalnih prava je od krucijalne važnosti. Pored toga istraživanje stepena zadovoljstva pruženom uslugom i monitoring na svim nivoima predstavljaju nezaobilazne elemente u dobrom prakticiranju socijalnih prava. Nije dovoljno imati samo dobre zakone i mjere, oni moraju biti mjereni i fokusirani. Drugi set faktora koji djeluju tako da blokiraju pristup socijalnim pravima vezan je za propust u praćenju kako bi se osigurala primjena zakon (Evrospki komitet za socijalnu koheziju, 2007). Dakle, za dobru primjenu prava iz socijalne zaštite neophodno je osigurati mjerenje usluga i beneficija u praksi i određivanje, koliko one postižu zacrtane ciljeve, koliko one odgovaraju stvarnim potrebama korisnika, te obezbijediti učešće korisnika u monitoringu prava, usluga i beneficija.

[1] Evropski Komitet za socijalnu koheziju, Evrospki vezni Komitet za socijalnu stambenu politiku, Komitet eksperata za promoviranje pristupa zapošljavanju, grupa specijalista za pristup stambenom smještaju, Grupa specijalista za dostupnost socijalne zaštte, Grupa specijalista za prilagođavanje zdravstvenih službi prema potrebama za zdravstvenim uslugama i zdravstvenim službama ljudi u marginalnim situacijama.

[2] Izvještaj je pripremila Mary Daliy a usvojen od strane Evropskog komiteta za socijalnu koheziju (Strasbourg, 28-30 maj 2002). Kopletan izvještaj se može preuzeti na stranici www.coe.*int/t/dg3/socialpolicies/SocialRights/ .../MaryDaly_en.pdf*

Kada govorimo o kvalitetu javnih usluga u socijalnoj zaštiti on najprije proizilazi iz susretanja potreba i interesa ne samo korisnika usluga, već i onih koji te usluge pružaju, kao i onih koji su naručioci usluga i koji ih plaćaju iz javnih fondova (općine, država). Jedno od najčešće citiranih pravila o kvaliteti pružene usluge kaže da je usluga (Harison, 2000): *zadovoljstvo = opažanje – očekivanje*. Dakle, stepen zadovoljstva dobivenom uslugom predstavlja razliku između onoga što mislimo da smo dobili i onoga što mislimo da ćemo dobiti. Kada je u pitanju definiranje kvalitete usluga, među autorima postoji saglasnost da je kvaliteta usluga stav ili globalna ocjena superiornosti usluga, ali ne postoji saglasnost o tačnoj prirodi tog stava. Neki autori smatraju da se stav o kvaliteti usluga formira usporedbom očekivanja i performansi (Parasuraman, Zeithalm, & Berry,1988; Kano, Seraku, Takahashi, & Tsuji, 1984), dok drugi autori smatraju da je kvaliteta usluge rezultat poređenja performansi sa idealnim standardima (Teas, 1993). Pored toga, postoje izražena i mišljenja da su stavovi o kvaliteti usluga samo rezultat percipiranja performansi kvalitete (Cronin & Taylor, 1992). U determiniranju kvalitete usluge zadovoljstvo korisnika ima važnu ulogu i usko je povezano sa njenom definicijom. No, potrebno je naglasiti da se ne radi o identičnim, nego o međusobno uvjetovanim kategorijama. U samom procesu pružanja usluge moraju biti uspostavljeni postupci za kontrolu i održavanje sistema mjerenja. Mjerenje i ocjena usluge, koju vrše oni koji pružaju uslugu, može da bude povećana na osnovu korektivnih mjera. Međutim, ocjena korisnika je krajnja i konačna mjera kvalitete usluge. Ono što karakterizira korisnikovu ocjenu je subjektivnost. Nezadovoljstvo korisnika može da rezultira opstrukcijom organizacije bez da navede primjedbu koja bi mogla da dovede do preuzimanja korektivne akcije. Tako da samo oslanjanje na žalbe korisnika može da dovede do varljivih zaključaka. Kada je riječ o mjerenju kvalitete usluga, postoje dva ključna elementa i to: percepcija kupca/korisnika i identifikacija zahtjeva i očekivanja korisnika o kvaliteti usluga. Ono što je bitno za kvalitet usluge u socijalnoj zaštiti je očekivanje korisnika/klijenta od sistema usluge. U određivanju kvalitete usluge korisnici procjenjuju kvalitetu tako što upoređuju svoja zapažanja o onome što im je pruženo sa svojim očekivanjima onoga što im je trebalo biti pruženo. To je značajno za razumijevanje i kontroliranje kvaliteta usluge. Korisnik koji čeka znajući da će tek za pola sata doći na red je zadovoljniji od onoga koji čeka samo polovinu tog vremena, ali ne zna koliko će morati da čeka (Haywood-Farmer, 1988). Kvalitetna usluga u socijalnoj zaštiti treba da: zadovolji ciljane potrebe korisnika usluga; bude dostupa, na pravom mjestu, u pravo vrijeme i na pravom nivou; obezbijedi ravnopravnost, bez obzira na socijalnu, etničku ili kulturalnu pripadnost; bude pouzdana, konzistentna i kontinuirana; ima jasnu svrhu i da sadrži minimum standarda koje ljudi mogu da očekuju; se obezbjeđuje unutar raspoloživih resursa; bude pružena od kompetentnog i dobro obučenog osoblja. Međutim, kvalitet usluga socijalne zaštite i dalje ostaje zavistan od činjenice da li su usluge dostupne svima, da li postoji kontinuitet u pružanju usluge, da li postoji dostupnost informacija i transparentnosti u pružanju usluga, da li postoji učešće korisnika u definiranju i ocjenjivanju usluga, da li se poštuju uspostavljeni standardi usluga.

Dakle, kvalitet prava u socijalnoj zaštiti predstavlja, s jedne strane, stepen podudarnosti sa prihvaćenim principima i praksom (standardima), a sa druge strane, stepen spremnosti za zadovoljavanje ukupnih korisnikovih potreba i stepen dostizanja željenih ishoda (rezultata) uz usaglašenost sa sredstvima (resursima).

Uzimajući u obzir da praćenje i procjena socijalnih usluga i beneficija predstavlja jedan od ključnih segmenata kvaliteteta socijalnih prava u skladu sa evropskim okvirnim standardima socijalnog kvaliteta, predmet istraživanja smo definirali kao: *utvrđivanje u kojoj se mjeri u institucijama socijalne zaštite u Bosni Hercegovini vrši monitoring i evaluacija socijalnih usluga i beneficija kako bi se dostigao evropski standard socijalnih prava.*

Opća hipoteza: Institucije socijalne zaštite u dovoljnoj mjeri ne vrše praćenje i ocjenu kvaiteta pružanja socijalnih usluga i ostvarenih socijalnih beneficija, kako bi se dostigao proklamirani evropski standard socijalnih prava.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Populaciju su činile sve institucije socijalne zaštite u Bosni Hercegovini, profesionalci uposleni u tim institucijama, korisnici usluga socijalne zaštite, te kreatori politika. Uzorak je činilo ukupno 306 ispitanika aktera sistema socijalne zaštite i to: 43,5% pružaoca socijalnih usluga, 42,5% korisnika socijalne zaštite i 14% kreatora politika socijalne zaštite.

Mjerni instrumenti

U svrhu prikupljanja podataka konstruiran je poseban instrument u formi anketnih upitnika.

Način provođenja istraživanja

Metode prikupljanja podataka korištene u ovom istraživanju su metoda analize sadržaja dokumenata i metoda ispitivanja.

Metode obrade podataka

Korištene tehnike u istraživanju su: analiza sadržaja dokumentacije, t-testiranje, survey, skaliranje, te sređivanje i statistička obrada podataka. Za analizu podataka i testiranje hipoteza korištena je tehnika sređivanja i statistička obrada podataka, uz korištenje statističkog paketa SPSS 17.0.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Osnovni parametri ispitanika

Deskriptivnom analizom utvrđeno je da je u ovom istraživanju učestvovalo ukupno 306 ispitanika i to: 43 (ili 14%) kreatora socijalne zaštite, 133 (43,5%) pružaoci usluga socijalne zaštite i 130 (42,5%) korisnika socijalne zaštite.

Pružaoci usluga socijalne zaštite: Istraživanjem su obuhvaćena 133 (43,5%) pružaoca usluga socijalne zaštite, od toga je 95 ispitanika (71,4%) iz Federacije Bosne i Hercegovine, 33 ispitanika (24,8%) iz Republike Srpske i 5 ispitanika (3,8%) iz Distrikta Brčko. Ispitanike iz institucija socijalne zaštite činilo je 114 (85,7%) iz Centara za socijalni rad, 10 (7,5%) iz ustanova socijalne zaštite i 9 (6,8%) iz nevladinih organizacija.

Korisnici socijalne zaštite: Istraživanjem je obuhvaćeno 130 (42,5%) korisnika socijalne zaštite od toga je 54 ispitanika (41,5%) iz Federacije Bosne i Hercegovine, 56 ispitanika (43,1%) iz Republike Srpske i 20 ispitanika (15,4%) iz Distrikta Brčko. Od ukupnog broja ispitanih korisnika istraživanjem je obuhvaćeno 79 korisnika (61%) koji su primali određenu vrstu pomoći/beneficije i 51 korisnik (39%) koji je koristio određenu vrstu usluge u institucijama socijalne zaštite.
Kreatori politika socijalne zaštite: Istraživanjem su obuhvaćena 43 kreatora politika socijalne zaštite (14%) od toga 29 ispitanika (67,4%) iz Federacije Bosne i Hercegovine, 13 ispitanika (30,2%) iz Republike Srpske i 1 ispitanik (2,3%) iz Distrikta Brčko.

ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Pružaoci usluga socijalne zaštite

Rezultati mjerenja za pružaoce usluga socijalne zaštite dati su u Tabeli 1. Provjera pouzdanosti mjerne skale od 8 indikatora monitoringa i evaluacije od strane pružaoca usluga socijalne zaštite, Kronbahovim koeficijentom ALFA=0,78, ukazuje na dobru pouzdanost i unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak ispitanika, bez obzira na mjernu skalu manju od 10 stavki. Izračunata aritmetička sredina (M) svih 8 indikatora od 3,61 pokazuje da je monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti, po ocjeni implementatora socijalne zaštite, lošiji od prosjeka. Vrijednost standardne devijacije (SD) od 1,40 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine veće, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (CV) od 38,8%, a time i slabu homogenost dobijenih rezultata.
Prosječan je monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti gdje je u praksi zastupljen monitoring (praćenje/stručni nadzor) i evaluacija (ocjena) implementacije prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite. *Ispod prosjeka* je monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti gdje su zastupljene situacije u praksi u kojima nepostojanje (nedefiniranje) jednog prava ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika socijalne zaštite; i regulirano pitanje monitoringa i evaluacije implementacije prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite u zakonskim i podzakonskim aktima; gdje su zastupljene situacije u praksi u kojima nepostojanje određene vrste pomoći ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika; te nepostojanje određene vrste usluge ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika i nepostojanje jedne socijalno-političke mjere ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika socijalne zaštite. *Lošije od prosjeka* je monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti gdje je u pravnim propisima iz socijalne zaštite regulirano pravo korisnika da učestvuju u monitoringu i evaluaciji prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite i u praksi zastupljeno učešće korisnika u monitoringu i evaluaciji prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite i zadovoljavanja njihovih potreba.

Tabela 1. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti

Table 1. Measures of central tendency, variability and frequency distribution of characteristics monitoring and evaluation in social protection

Monitoring (praćenje/stučni nadzor) i evaluacija (ocjena) u socijalnoj zaštiti	N	M	SD	R	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %
Pitanje 1	133	3,75	1,4	6	1,5	24,8	18,0	**25,6**	14,3	14,3	1,5
Pitanje 2	133	4,25	1,4	5	0,0	15,0	12,8	**33,1**	14,3	**21,1**	3,8
Pitanje 3	133	**3,16**	1,6	6	14,3	14,3	**25,6**	15,0	8,3	6,8	4,5
Pitanje 4	133	**3,36**	1,7	6	10,5	**24,1**	**26,3**	19,5	6,0	4,5	9,0
Pitanje 5	133	3,64	1,3	6	4,5	8,3	**38,3**	**29,3**	12,0	2,3	5,3
Pitanje 6	133	3,51	1,3	6	5,3	13,5	**34,6**	**28,6**	12,0	1,5	4,5
Pitanje 7	133	3,71	1,2	6	2,3	12,8	**29,3**	**34,6**	14,3	2,3	4,5
Pitanje 8	133	3,47	1,3	6	6,8	13,5	**32,3**	**27,8**	15,0	1,5	3,0

Legenda: Pitanje 1 (U kojoj mjeri je u zakonskim i podzakonskim aktima regulirano pitanje monitoringa i evaluacije implementacije prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite); Pitanje 2 (U kojoj mjeri je u Vašoj instituciji/ustanovi/organizaciji zastupljen monitoring i evaluacija implementacije prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite); Pitanje 3 (U kojoj mjeri je u pravnim propisima iz socijane zaštite regulirano pravo korisnika da učestvuju u monitoringu i evaluaciji prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite); Pitanje 4 (U kojoj mjeri je u Vašoj instituciji/ustanovi/organizaciji zastupljeno učešće korisnika u monitoringu i evaluaciji prava, pomoći i usluga socijalne zaštite i zadovoljavanja njihovih potreba); Pitanje 5 (U kojoj mjeri su u Vašoj instituciji/ustanovi/organizaciji zastupljene situacije u praksi u kojima nepostojanje jedne socijalno-političke mjere ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika); Pitanje 6 (U kojoj mjeri su u Vašoj instituciji / ustanovi / organizaciji zastupljene situacije u praksi u kojima nepostojanje (nedefiniranje) jednog prava ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika); Pitanje 7 (U kojoj mjeri su u Vašoj instituciji/ustanovi/organizaciji zastupljene situacije u praksi u kojima nepostojanje određene vrste pomoći ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika); Pitanje 8 (U kojoj mjeri su u Vašoj instituciji/ustanovi/organizaciji zastupljene situacije u praksi u kojima nepostojanje određene vrste usluge ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika); (1) izuzetno lošije o prosjeka; (2) mnogo lošije od prosjeka; (3) lošije od prosjeka; (4) prosječno; (5) bolje od prosjeka; (6) mnogo bolje od prosjeka; (7) izuzetno bolje od prosjeka

Korisnici socijalne zaštite

Rezultati mjerenja za korisnike socijalne zaštite dati su u Tabeli 2. Provjera pouzdanosti mjerne skale od 6 indikatora monitoringa i evaluacije od strane korisnika socijalne zaštite, Kronbahovim koeficijentom ALFA=0,83, ukazuje na veoma dobru pouzdanost i unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak ispitanika, bez obzira na mjernu skalu manju od 10 stavki. Izračunata aritmetička sredina (M) svih 6 indikatora od 3,56 pokazuje da je monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti, po ocjeni korisnika socijalne zaštite, lošiji od prosjeka. Vrijednost standardne devijacije (SD) od 2,02 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine veoma veliko, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (CV) od 56,7%, a time i izuzetno slabu homogenost dobijenih rezultata. *Prosječan* je monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti gdje je stručno osoblje institucije u kojoj se ostvaruje pravo upoznato sa svim pravima korisnika socijalne zaštite prije nego što je ostvareno određeno pravo; te da se institucija socijalne zaštite interesirala o zadovoljstvu korisnika socijalne zaštite sa ostvarenim pravom i zadovoljavanju potreba koje se zadovoljavaju na osnovu ostvarenog prava i pomoći. *Ispod prosjeka* je monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti gdje stručni radnici institucija socijalne zaštite pitaju za mišljenje o tome koliko su korisnici socijalne zaštite zadovoljni sa pomoći koju im pružaju ili sa ostvarenim pravima; te da je stručna osoba institucije socijalne zaštite uključila korisnika socijalne zaštite u odabir određene pomoći. *Lošije od prosjeka* je monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti gdje su

korisnici socijalne zaštite bili u mogućnosti da odaberu određenu vrstu pomoći. *Mnogo lošije od prosjeka* je monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti gdje je iz institucija socijalne zaštite gdje se ostvaruje pomoć interesirao da li su korisnici socijalne zaštite zadovoljni sa ostvarenom pomoći.

Tabela 2. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti
Table 2. Measures of central tendency, variability and frequency distribution of monitoring and evaluation features in social protection

Monitoring (praćenje/stučni nadzor) i evaluacija (ocjena) u socijalnoj zaštiti (učestvovanje korisnika)	**N**	**M**	**SD**	**R**	**1 %**	**2 %**	**3 %**	**4 %**	**5 %**	**6 %**	**7 %**
Pitanje 1	130	4,05	2,0	6	16,9	13,1	9,2	13,8	13,8	**22,3**	10,8
Pitanje 2	130	3,89	2,1	6	**18,5**	14,6	11,5	11,5	16,2	13,8	13,8
Pitanje 3	130	4,21	2,0	6	12,3	13,1	10,0	**17,7**	15,4	16,2	15,4
Pitanje 4	130	3,65	2,0	6	**23,8**	10,0	15,4	13,1	12,3	16,2	9,2
Pitanje 5	130	3,08	1,9	6	**32,3**	13,1	13,8	16,2	8,5	12,3	3,8
Pitanje 6	130	2,49	2,1	6	**56,9**	8,5	7,7	8,5	3,8	3,1	11,5

Legenda: Pitanje 1 (Da li i koliko Vas je stručni radnik institucije socijalne zaštite pitao o Vašem zadovoljstvu sa ostvarenim pravom na pomoć/uslugu i zadovoljavanju vaših poteba a koje zadovoljavate na osnovu ostavrenog prava i pomoći); Pitanje 2 (Koliko Vas stručni radnici institucija socijalne zaštite pitaju za mišljenje o tome koliko ste zadovoljni sa pomoći/uslugom koju Vam pružaju ili sa ostavrenim pravima); Pitanje 3 (Da li i koliko Vas je stručno osoblje institucije u kojoj ostvarujete pravo na pomoć/uslugu upoznalo sa svim Vašim pravima prije nego što ste ostvarili određenu pomoć); Pitanje 4 (Koliko Vas je stručna osoba institucije socijalne zaštite uključila u odabir određene pomoći/usluge); Pitanje 5 (Koliko ste bili u mogućnosti da odaberete određenu vrstu pomoći/usluge); Pitanje 6 (Da li ste i koliko učestvovali u praćenju ili ocjeni ostvarenog prava na pomoć/uslugu iz socijalne zaštite); (1) izuzetno lošije o prosjeka; (2) mnogo lošije od prosjeka; (3) lošije od prosjeka; (4) prosječno; (5) bolje od prosjeka; (6) mnogo bolje od prosjeka; (7) izuzetno bolje od prosjeka

Kreatori politika socijalne zaštite

Rezultati mjerenja za kreatore politika socijalne zaštite dati su u Tabeli 3. Provjera pouzdanosti mjerne skale od 8 indikatora monitoringa i evaluacije od strane kreatora politika socijalne zaštite, Kronbahovim koeficijentom ALFA=0,72, ukazuje na dobru pouzdanost i unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak ispitanika, bez obzira na mjernu skalu manju od 10 stavki. Izračunata aritmetička sredina (M) svih 7 indikatora od 3,32 pokazuje da je monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti, po ocjeni kreatora politika socijalne zaštite, lošiji od prosjeka. Vrijednost standardne devijacije (SD) od 1,19 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine veće, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (CV) od 35,8%, a time i slabu homogenost dobijenih rezultata.

Lošije od prosjeka je monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti gdje su zastupljene situacije u praksi u kojima nepostojanje (nedefiniranje) jednog prava ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika socijalne zaštite; gdje je u praksi zastupljen monitoring (praćenju/stručnom nadzoru) i evaluacija (ocjena) implementacije prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite i regulirano pitanje monitoringa i evaluacije implementacije prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite u zakonskim i podzakonskim aktima; gdje su zastupljene situacije u praksi u kojima nepostojanje određene vrste pomoći ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika; te nepostojanje određene vrste usluge ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika i nepostojanje jedne socijalno-

političke mjere ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika socijalne zaštite. *Mnogo lošije od prosjeka* je monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti gdje je u pravnim propisima iz socijalne zaštite regulirano pravo korisnika da učestvuju u monitoringu i evaluaciji prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite i u praksi zastupljeno učešće korisnika u monitoringu i evaluaciji prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite i zadovoljavanja njihovih potreba.

Tabela 3. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti
Table 3. Measures of central tendency, variability and frequency distribution of monitoring and evaluation features in social protection

Monitoring (praćenje/stučni nadzor) i evaluacija (ocjena) u socijalnoj zaštiti	N	M	SD	R	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %
Pitanja 1	43	3,40	1,4	6	9,3	14,0	**37,2**	18,6	9,3	11,6	0,0
Pitanje 2	43	3,37	1,4	6	7,0	**20,9**	**30,2**	**23,3**	7,0	11,6	0,0
Pitanje 3	43	**2,86**	1,1	5	14,0	**18,6**	**37,2**	**27,9**	2,3	0,0	0,0
Pitanje 4	43	**2,91**	1,1	4	14,0	**23,3**	**20,9**	**41,9**	0,0	0,0	0,0
Pitanje 5	43	3,67	1,0	7	0,0	11,6	**23,3**	**55,8**	7,0	0,0	2,3
Pitanje 6	43	3,35	1,2	7	7,0	11,6	**34,9**	**39,5**	2,3	2,3	2,3
Pitanja 7	43	3,49	1,3	7	7,0	11,6	**32,6**	**34,9**	4,7	7,0	2,3
Pitanja 8	43	3,49	1,0	7	0,0	14,0	**37,2**	**39,5**	7,0	0,0	2,3

Legenda: Pitanje 1 (U kojoj mjeri je regulirano pitanje monitoringa i evaluacije implementacije prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite u zakonskim i podzakonskim aktima); Pitanje 2 (U kojoj mjeri je u praksi zastupljen monitoring i evaluacija implementacije prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite); Pitanje 3 (U kojoj mjeri je u pravnim propisima iz socijane zaštite regulirano pravo korisnika da učestvuju u monitoringu i evaluaciji prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite); Pitanje 4 (U kojoj mjeri je u praksi zastupljeno učešće korisnika u monitoringu i evaluaciji prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite i zadovoljavanja njihovih potreba); Pitanje 5 (U kojoj mjeri su zastupljene situacije u praksi u kojima nepostojanje jedne socijalno-političke mjere ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika); Pitanje 6 (U kojoj mjeri su zastupljene situacije u praksi u kojima nepostojanje (nedefiniranje) jednog prava ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika); Pitanje 7 (U kojoj mjeri su zastupljene situacije u praksi u kojima nepostojanje određene vrste pomoći ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika); Pitanje 8 (U kojoj mjeri su zastupljene situacije u praksi u kojima nepostojanje određene vrste usluge ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika); (1) izuzetno lošije o prosjeka; (2) mnogo lošije od prosjeka; (3) lošije od prosjeka; (4) prosječno; (5) bolje od prosjeka; (6) mnogo bolje od prosjeka; (7) izuzetno bolje od prosjeka

Monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti *slabo* su *regulirani* pozitivno-pravnim propisima i samo u 33% slučajeva po ocjeni kreatora socijalne zaštite, Zakonom o socijalnoj zaštiti u Republici Srpskoj, u 30% slučajeva u Federaciji Bosne i Hercegovine, samo u 12% kantonalnim propisima, a u 10% Zakonom o lokalnoj samoupravi i Statutom ustanove socijalne zaštite. *Uopće nije reguliran* monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti, pozitivno-pravnim propisima i to u 98% slučajeva programom rada Vijeća općina, pravilnikom, Zakonom o upravnom postupku; u 95% slučajeva Zakonom o socijalnoj zaštiti Bosne i Hercegovine, monitoringom u lokalnoj zajednici, vladinim savjetodavnim tijelom; a u 93% slučajeva odlukom Skupštine opštine, programima osnivača i materijalnim propisima. Za monitoring i evaluaciju u socijalnoj zaštiti nadležan je, u skladu sa pozitivno-pravnim propisima, samo u 37% slučajeva po ocjeni kreatora socijalne zaštite, Ministarstvo za rad, socijalnu politiku i izbjeglice, u 21% slučajeva federalno i kantonalno ministarstvo, u 14% opština, a samo u 10% ovlašteni predstavnici ministarstva. Uopće nije nadležno za monitoring i evaluaciju u socijalnoj zaštiti, pozitivno-pravnim propisima i to u 98% slučajeva općinsko vijeće i stručne službe skupštine opštine; a u 95% slučajeva osnivač, referenti u Centru za socijalni rad, organi upravljanja ustanovom, upravni odbor i inspekcija.

Nadležnost prilikom monitoringa implementacije prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite regulirana je samo u 23% slučajeva, po ocjeni kreatora socijalne zaštite, Zakonom o socijalnoj zaštiti Federacije Bosne i Hercegovine i Republike Srpske; u 14% slučajeva Zakonom o socijalnoj zaštiti Bosne i Hercegovine, kantonalnim zakonom o socijalnoj zaštiti i Zakonom o lokalnoj samoupravi; u 12% slučajevima odlukama, a samo u 2% slučajeva inspekcijskim nadzorom. Administrativni nivo na kojem se vrši monitoring implementacije prava iz socijalne zaštite je državni 2,3%, entitetski 60,5%, kantonalni 60,5% i lokalni nivo 55,8%. Nadležnost prilikom evaluacije (ocjene) implementacije prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite regulirana je samo u 26% slučajeva, po ocjeni kreatora socijalne zaštite, federalnim Zakonom o socijalnoj zaštiti, u 26% slučajeva kantonalnim Zakonom o socijalnoj zaštiti, u 20% slučajeva Zakonom o socijalnoj zaštiti Republike Srpske, u 12% slučajevima aktima lokalne samouprave, a samo u 5% slučajeva skupštinskim odlukama. Monitoring se najčešće sprovodi godišnje u dvije trećine slučajeva (67,4%), kvartalno i polugodišnje (po 9,3%), u pet godina i nikada (po 2,3%), a da kreatori socijalne zaštite nisu upoznati sa sprovođenjem monitoringa (praćenja, odnosno stručnog nadzora) iz socijalne zaštite (9,3%).

Uporedna analiza rezultata

Utvrđivanje značajnosti *t-testom* razlika aritmetičkih sredina *monitoringa i evaluacije u socijalnoj zaštiti* s obzirom na učesnike socijalne zaštite (N) pokazalo je da u samo jednoj analizi razlika između grupa (Tabela 4.) postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina (AS), u odnosu na učesnike socijalne zaštite (na nivou $p<0,05$), u korist implementatora socijalne zaštite. Nominalno najbolje ocjene o monitoringu i evaluaciji u socijalnoj zaštiti imaju implementatori socijalne zaštite (ispodprosječno 3,61), zatim korisnici socijalne zaštite (ispodprosječno 3,56) i na kraju kreatori socijalne zaštite (lošije od prosjeka 3,32). Potpuno nedovoljan u cjelini (ispodprosječan 3,50) monitoring i evaluacija u socijalnoj zaštiti u potpunosti potvrđuje hipotezu da *„institucije socijalne zaštite u dovoljnoj mjeri ne vrše praćenje i ocjenu kvaiteta pružanja socijalnih usluga i ostvarenih socijalnih beneficija, kako bi se dostigao proklamirani evropski standard socijalnih prava“.*

Tabela 4. Uporedna analiza monitoringa i evaluacije u socijalnoj zaštiti
Table 4. Comparative analysis of monitoring and evaluation in social protection

Monitoring i evaluacije u socijalnoj zaštiti	**N**	**AS**	**SD**	**Razl. AS**	**F**	**p**	**t-vrijed.**	**p**
Kreatori socijalne zaštite *Pružaoci usluga socijalne zaštite*	43 133	3,32 3,61	1,19 1,40	-0,29	0,846	0,359	-2,211	**0,03**0*
Kreatori socijalne zaštite Korisnici socijalne zaštite	43 130	3,32 3,56	1,19 2,02	-0,24	32,512	0,000	-1,458	0,147
Pružaoci usluga socijalne zaštite Korisnici socijalne zaštite	133 130	3,61 3,56	1,40 2,02	0,05	50,289	0,000	0,294	0,769

Napomena: ** - nivo značajnosti od 0,01
* - nivo značajnosti od 0,05

ZAKLJUČAK

Funkcija praćenja i procjene u socijalnoj zaštiti, prema rezultatima istraživanja, ocijenjena je od strane aktera socijalne zaštite lošije od prosjeka. Nominalno najbolje ocjene o monitoringu i evaluaciji u socijalnoj zaštiti dali su pružaoca usluga socijalne zaštite (ispodprosječno 3,61), zatim korisnici socijalne zaštite (ispodprosječno 3,56) i na kraju kreatori socijalne zaštite (lošije od prosjeka 3,32). Istraživanjem su identificirani najveći nedostaci koji utiču na kvalitet sistema socijalne zaštite a oni se odnose na situacije da u pravnim propisima iz socijalne zaštite nije regulirano pravo korisnika da učestvuju u monitoringu i evaluaciji prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite niti je u praksi zastupljeno učešće korisnika u monitoringu i evaluaciji prava, pomoći i usluga iz socijalne zaštite i zadovoljavanja njihovih potreba. Od strane korisnika socijalne zaštite uočen je problem da institucije socijalne zaštite gdje se ostvaruje pomoć ne provjeravaju da li su korisnici socijalne zaštite zadovoljni sa ostvarenom uslugom ili pomoći. Dodatni nedostaci koji su zastupljeni u sistemu socijalne zaštite odnose se na činjenicu da su prisutne situacije u praksi u kojima nepostojanje (nedefiniranje) jednog prava, usluge ili pomoći kao i određene socijalno-zaštitne mjere ugrožava zadovoljavanje potreba korisnika socijalne zaštite. Zatim u zakonima i podzakonskim aktima nije regulirano pitanje praćenja i ocjene ostvarenih prava, usluga i pomoći niti se ono provodi u praksi niti su korisnici uključeni u proces procjene i ocjene. Odgovori svih aktera upućuju nas na zaključak da sistem socijalne zaštite u BiH ne ispunjava proklamirane standarde dobrog prakticiranja prava iz sistema socijalne zaštite po pitanju monitoringa i evaluacije u socijalnoj zaštiti a koji proklamiraju da je za dobru primjenu prava iz socijalne zaštite neophodno osigurati mjerenje usluga i beneficija u praksi i određivanje, koliko one postižu zacrtane ciljeve, koliko one odgovaraju stvarnim potrebama korisnika, te obezbijediti učešće korisnika u monitoringu prava, usluga i beneficija.

U svrhu unapređenja kvaliteta implementacije socijalnih prava, usluga i beneficija iz socijalne zaštite neophodno je:

- Uspostaviti mehanizme praćenja i procjene primjene socijalnih prava kroz zakonsku i podzakonsku regulativu i obezbijediti učešće svih socijalnih aktera u procjeni i praćenju implementacije prava, pružanju pomoći i usluga socijalne zaštite.
- Jasno definirati uloge, odgovornosti i odnose između onih koji su uključeni u planiranje, razvoj, finansiranje, pružanje, podršku, praćenje i procjenu usluga i beneficija.
- Obezbijediti redovnu, kontinuiranu i nezavisnu reviziju procesa pružanja usluga socijalne zaštite, prakticiranja prava postignutih rezultata i zadovoljstva korisnika.
- Definirati u zakonskim i drugim propisima obavezu praćenja zadovoljavanja stvarnih potreba korisnika i obezbijediti dostupnost tih informacija.
- Definirati u zakonskim i drugim aktima i obezbijediti u praksi obavezu učešća korisnika a po potrebi i njihovih porodica ili neformalnih njegovatelji i skrbnika u procjeni i ocjeni ostvarenih prava i pruženih usluga i pomoći iz socijalne zaštite u odnosu na rezultate i zadovoljavanje individualnih i kolektivnih potreba korisnika.

– Zakonskim i drugim aktima definirati i obezbijediti u praksi učestvovanje korisničkih organizacija u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju prava, pomoći i usluga socijalne zaštite.

LITERATURA

1. Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. *The Journal of Marketing*, *56*, 55-68.
2. European Committee for Social Cohesion. (2007). Preuzeto 12. januara 2020. sa dostupno na stranici: https://rm.coe.int/16804ea3a0.
3. Harrison, T. (2000). *Financial Services Marketing.* London: Financial Times/Prentice-Hall.
4. Haywood-Farmer, (1988). A Conceptual Model of Service Quality. *International Journal of Operations & Production Management*, *8*(6), 19-29.
5. Kano, N., Seraku, N., Takahashi, F. & Tsuji, S. (1984). Attractive Quality and Must-be Quality. *Journal of the Japanese Society for Quality Control*, *41*, 39-48.
6. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, *64*(1).
7. Teas, R. K. (1993). Expectation, Performance, Evaluation and Consumers' Perceptions of Quality. *Journal of Marketing*, *57*, 18-34.

RAZVOJ CENTARA ZA MENTALNO ZDRAVLJE U BOSNI I HERCEGOVINI

DEVELOPMENT OF MENTAL HEALTH CENTERS IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Fadil IMŠIROVIĆ[1], Medina VANTIĆ-TANJIĆ[2], Milena NIKOLIĆ[2], Mujo IMŠIROVIĆ[1], Eldina PEŠTALIĆ[1]

[1]Dom zdravlja, Gradačac, Bosna i Hercegovina

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

Stručni rad

APSTRAKT

Federalno ministarstvo zdravstva, Ministarstvo zdravlja i socijalne zaštite Republike Srpske i brčko Distrikta, zajedno sa Asocijacijom XY a u suradnji sa Vladom Švicarske provode „Projekat mentalnog zdravlja u Bosni i Hercegovini“. Koordinirana briga (*Case management*) kao nova usluga koju pružaju novoosnovani Centri za mentalno zdravlje (CMZ) usmjerena je ka najosjetljivijim grupama korisnika, i to osoba sa teškim mentalnim poremećajima i višestrukim potrebama. Ona, koordinirana briga, zbog svoje složenosti podrazumijeva timski rad, intra i intersektorsku saradnju. Ključni mehanizam za pružanje usluga u zajednici je multidisciplinarni tim koga čini psihijatar, psiholog, radnookupacioni terapeut, socijalni radnik i medicinska sestra/tehničar. U cilju uspostavljanja strukturalne i funkcionalne saradnje, koordinacije u pravom smislu riječi, provedene su i dalje se provode brojne edukacije navedenih kadrova. Jednogodišnja edukacija medicinskih sestara za Radnookupacione terapeute u mentalnom zdravlju, te edukacija i konstantna supervizija u području koordinirane brige. Nadalje, projekat mentalnog zdravlja podržava integraciju i održivost CMZ-a u svakodnevnoj praksi kroz edukativne supervizijske radionice i podršku na radnom mjestu. Pored snažnih otpora promjenama čisto medicinskom modelu pristupa zdravlju, navedene aktivnosti rezultirale su evidentnim poboljšanjima oporavka i smanjenju relapsa.

Ključne riječi: centri za mentalno zdravlje (CMZ), službe podrške u lokalnoj zajednici, prevencija, terapije

ABSTRACT

The Federal Ministry of Health, the Ministry of Health and Social Welfare of the Republika Srpska and the Brčko District, together with the XY Association and in cooperation with the Government of Switzerland, are implementing the "Mental Health Project in Bosnia and Herzegovina". Coordinated care (Case management) as a new service provided by the newly established Centers for Mental Health (CMZ) is aimed at the most vulnerable groups of users, namely people with severe mental disorders and multiple needs. It, coordinated care, due to its complexity implies teamwork, intra and intersectoral cooperation. The key mechanism for providing services in the community is a multidisciplinary team consisting of a psychiatrist, a psychologist, an occupational therapist, a social worker and a nurse / technician. In order to establish structural and functional cooperation, coordination in the true sense of the word, numerous trainings of the mentioned staff have been carried out and are still being carried out. One-year education of nurses for Occupational Therapists in mental health, and education and constant supervision in the field of coordinated care. Furthermore, the mental health project supports the integration and sustainability of CMZ in everyday practice through educational

supervision workshops and workplace support. In addition to strong resistance to changes in the purely medical model of access to health, these activities have resulted in evident improvements in recovery and a reduction in relapse.

Key words: mental health centers (CMZ), community support services, prevention, therapies

UVOD

Zdravstvena zaštita stanovništva je osnovna zadaća svakoj državi pa i Bosni i Hercegovini. Nositelj zdravstvene zaštite u BiH na državnom nivou je Ministarstvo civilnih poslova, te entitetska ministarstva zdravstva (FBiH i RS) i Odjel za zdravstvo Brčko distrikta. Oni zajedno 1996. godine započinju reformu zaštite mentalnog zdravlja od tradicionalnog pristupa baziranog uglavnom na hospitalnom tretmanu osoba sa mentalnim poremećajima ka *sprovođenju brige u zajednici.* Izrađen je dokument Politike mentalnog zdravlja, a u Republici Srpskoj je urađena i Strategija. Formiranjem CMZ-a u BiH razdvojena je i edukacija/specijalizacija neurologa i psihijatara, razdvojena je njihova djelatnost, ordinacije kao i pečati. Postojeći neuropsihijatri birali su poslove neurologa ili psihijatara a da nisu dodatno educirani niti jedan jedini dan. Time je njihova frustriranost iskazana istraživanjem sagorijevanja, logična posljedica njihove nespremnosti da se nose sa promjenama tradicionalnog načina rada. Kako je već prije mnogo godina vjerojatno u sličnoj situaciji svojevremeno sa ironijom prokomentarisao Alber Einstein: „Sve se promijenilo osim načina našeg razmišljanja“. CMZ trebaju edukaciju u restrukturiranju sa psihijatrijskog ordiniranja medikamentozne na integrativne oblike terapije usmjeravajući se ka zajednici i društvu, savjetovanju, prevenciji, kao i propagiranju zdravih, prirodnih, održivih vrijednosti. Zastupajući holistički pristup definiranja čovjeka i njegovog zdravlja. To ukazuje na opravdanost obavezne 12 mjesečne psihoterapijske edukacije specijalizanata psihijatrije, koju treba uvesti u sva pomagajuća zanimanja. Njihovo uvođenje u makar osnove psihoterapije znatno bi smanjilo profesionalno sagorijevanje socijalnih radnika, medicinskog osoblja, nastavnika a time poboljšanje njihovih usluga, te zadovoljstva korisnika. Kompetentan učitelj/nastavnik bi svojim radom školu učinio zabavnijom i znatno smanjio „bolove u stomačićima“ zbog kojih učenici idu sve češće kod ljekara, psihologa izbjegavajući nastavu.Inkluzija u osnovnim i srednjim školama mora biti propraćena adekvatnom dodatnom edukacijom postojećih učitelja/nastavnika ali i promjenom nastavnih planova njihovih fakulteta. Studenti nastavničkih zanimamnja već na fakultetu trebaju usvojiti potrebne vještine i znanja u radu sa osobama različitih teškoća u razvoju. Brojni problemi karakterišu cjelokupan sistem mentalnog zdravlja u BiH. Poslijeratni period sam po sebi je izuzetno težak i rezultira povećanom potrebom stanovništva za uslugama iz oblasti zaštite mentalnog zdravlja. Edukacija kadra i formiranje službi podrške otvaraju prostor a i potrebu za usvajanjem vještina svakodnevnih aktivnosti u mikro (domaćinstvo), mezo (zajednica i društvo) kao i makro sredini (globalno). Navedene promjene sa patocentričnog tradicionalnog modela na brigu u zajednici nužno mijenjaju i terminologiju od zaštite štićenika ka podrški osobe, pojedinca, individue, ličnosti u punom smislu riječi. Mišljenje korisnika usluga sve više se sluša i uvažava kako u procjeni kvaliteta pružene im usluge tako i kvalitete

njihova života, što najbolje potvrđuje njihovo izvojevano *Pravo na samoodlučivanje i pristanak* („Sl. novine FBiH“, broj 40/10*)*.

STANJE ZDRAVSTVENE ZAŠTITE MENTALNNOG ZDRAVLJA U BIH

Posljedice ratnih stradanja su veoma kompleksna i sveobuhvatna, pored materijalnih razaranja, ljudskih gubitaka, raseljavanja velikog broja stanovništva, veliki problem predstavlja i drugačija organizacija sistema nove Države. Gubici predstavljaju veliki problem na putu preživljavanja i navikavanja na novi način funkcioniranja, na drugačijim razinama hijerarhijske ljestvice, novog sistema vrijednosti, drugačije zajednice i drugačijeg društva općenito, naspram starih i ustaljenih navika. Mnogi pojedinci, grupe ili skupine su izgubile dostignutu razinu a oni koji su je dostigli preko noći nisu razvili adekvatne vještine i navike koje su im potrebne da bi prihvatljivo funkcionirali na novopostignutim pozicijama u materijalnom ili društveno prihvatljivom. Ispreturani slojevi društva dodatno opterećuju pojedince, kako one koji su imali pa izgubili, tako i one koji su toliko puno dobili da im je postalo teško i anksiozno bitisati na dostignutim visinama. Ombudsmeni za ljudska prava Bosne i Hercegovine u svom Specijalnom izvještaju o stanju u ustanovama za zbrinjavanje mentalno invalidnih lica u BiH (2009) navode da 92% CMZ za registraciju korisnika koristi sistem „papir-olovka“ i da 68% profesionalaca ističu da su pod velikim opterećenjem i rizikom od profesionalnog sagorijevanja, te da veoma često rade pod stresom? Tradicionalno educirani neuropsihijatri bez dodatnih edukacija jako teško podnose pacijentova „konzumiranja“ neprovjerenih informacija sa interneta (60% pacijenata), mogućnost biranja ljekara, zapitkivanja u svezi vrste, doze pa i štetnosti terapije. To ukazuje na manjkavosti reforme zaštite mentalnog zdravlja u BiH. Navedena reforma se različito implementira u različitim Centrima, suštinski a i formalno ona je u nekim dijelovima još na razini folklornih, formalnih i retoričkih poštapalica usvojenih reda radi, te izmjena tabli ispred ulaznih vrata i promjene pečata. Zahvaljujući predstavnicima Međunarodne zajednice u BiH, odmaha na početku svog poslije ratnog razvoja (1996) prihvaćeni su savremeni modeli. Distanciranje od tradicionalnog pristupa baziranog uglavnom na medikamentoznoj terapiji i hospitalnom tretmanu osoba s mentalnim poremećajima, započela je reformu zaštite mentalnog zdravlja fokusirajući se na brigu u zajednici (Čerkez, 2012; Walker, 1995). Uprkos dobro kreiranoj politici i programima, postojanja objektivnih problema, javljali su se i novi. Postojeći resursi sistema zaštite mentalnog zdravlja i značajno oštećene infrastrukture nisu u stanju da pokriju povećane zahtjeve prikladne podrške. Veliki broj osiromašenih, pored hroničnih, generiraju i znatan broj novo oboljelih, pojava PTSP (post traumatski stresni poremećaj), što znatno mijenja strukturu oboljelih a time dodatno pogoršava opće stanje. S druge strane, uspostavljanjem novih nadležnosti mijenja se i sistem upućivanja i suradnje među službama različitih nivoa zdravstvene zaštite, koji nisu jasno definirani, izbacujući na površinu brojne nedostatke i manjkavosti. Uhodavanje sistema samo po sebi je zahtjevan proces koga dodatno usložnjava uhodavanje ili konstituiranje cijelog državnog aparata i sistema društva uopće. Predrasude, stigmatizacija i diskriminacija osoba sa mentalnim poremećajima od strane društva i medija dodatno usložnjava stanje uključujući i nedostatak mnogih esencijalno potrebnih „alternativa“ a to su službe podrške u zajednici koje zastupaju

brojni autori (Imširović, 2014; Čerkez, 2012; Ibralić & Imširović, 2003; Teodorović & Bratković, 2001; Walker, 1995).

PROJEKAT RAZVOJA MENTALNOG ZDRAVLJA U BIH

Na temelju postojećeg stanja i potreba u sistemu zaštite mentalnog zdravlja u BiH, Švicarska agencija za razvoj i suradnju (SDC) zajedno sa resornim entitetskim ministarstvima pokreće proces pripreme projekta. Izrađen je projektni koncept koji definira okvirna područja projektnih aktivnosti. Uz finansijsku podršku SDC-a pokrenuta je pripremna faza projekta kojom je uspostavljena projektna organizacijska struktura i izrađen je „Projekat mentalnog zdravlja u Bosni i Hercegovini“ sa detaljnim programom implementacije projektnih aktivnosti. Unapređenje mentalnog zdravlja sveukupne populacije kao i sposobnosti kreatora politika odgovornih institucija kako bi postigli evropske standarde, nametnuo je poboljšanje administrativnog i zakonodavnog okvira, potrebnu podršku upravljačkih struktura domova zdravlja u čijim su se prostorima rađali CMZ, te možda i najteži zadatak i cilj jeste poboljšanje ljudskih resursa. S tim u vezi, Federalno ministarstvo zdravstva u prvoj fazi Projekta (2010-2014) imenuje deset trenera koji prolaze obuku iz oblasti koordinirane brige (Case management) u mentalnom zdravlju, kako bi dalje educirali multidisciplinarne timove u CMZ. Nakon završene edukacije slijedio je kontinuirani proces praćenja primjene koordinirane brige u svakodnevnom radu sa pacijentima koji pate od teških mentalnih poremećaja i imaju multiple potrebe. To zahtijeva angažman adekvatno educiranog multidisciplinarnog tima koji može uspostaviti potrebnu kako intra i intersektorsku tako horizontalnu i vertikalnu suradnju. U cilju jačanja personalnih kapaciteta pomenutih multidisciplinarnih timova, pod okriljem Federalnog ministarstva zdravstva, održavane su brojne konferencije na temu: *„Značaj kontinuirane edukacije profesionalaca u mentalnom zdravlju“, „Javno zdravstveni kontekst mentalnog zdravlja“, „Dobre prakse korisničkih udruženja ali i izazovi i mogućnost njihove održivosti“, „Promišljanje o mentalnom zdravlju u kontekstu ekonomske krize“, „Multisektorska saradnja u mentalnom zdravlju“* i druge radionice na temu *„Trening korisnika usluga mentalnog zdravlja za vođenje grupa samopomoći i samozastupanja“*.Kampanje kao što su: *„Alkoholizam nije tvoj prijatelj“, „Zaštita mentalnog zdravlja“, „Možemo igrati zajedno, jer sport ne pravi razlike“, „Ukoliko ste primijetili ne okrećite glavu“, „Zaustavimo nasilje“*, itd. Formiranje i funkcioniranje CMZ-a ima za cilj pomoći i osoblju a i korisnicima. Odmicanje od „čiste“ psihijatrije i duševne bolesti ka mentalnom zdravlju, mentalnoj higijeni, savjetovanju, edukaciji i drugim uslugama osoblje razvija kreativnost. Pored teških duševnih bolesnika sa uglavnom teškim ishodom, osoblje se u svom radu susreće sa cijelim spektrom poslova i osoba. CMZ se otvara prema lokalnoj zajednici, komunicira, prepoznaje simptome, može da djeluje preventivno. Zadovoljno osoblje direktno determinira kvalitetu pružanja usluga. Kvlaitetnija usluga, vedro i zadovoljno osoblje, direktno determinira boljem zadovoljstvu i kvaliteti života osoba (Imširović, 2014).

OSNIVANJE CENTARA ZA MENTALNO ZDRAVLJE U BIH

Uporedo sa edukacijom implementacije koordinirane brige u sprovođenju mentalnog zdravlja, formirana je mreža od 50 centara za mentalno zdravlje (31 u Federciji BiH, 18 u RS i 1 u Distriktu Brčko) a na temelju 40 000 do 60 000 stanovnika. To je izvrsno kada usporedimo sa okruženjem koje je imalo sličnu prošlost uključujući i ratna stradanja. Tako na skupu koji je organizovao Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji (2015) navode kako je malo samo dva centra u Kikindi i Vršcu, te da bi i savjetovalište u Kragujevcu trebalo da preraste u centar. Na istom skupu je istaknuto kako bi „otvaranje centara doprinijelo smanjenju državnih izdvajanja za lijekove kao i smanjenju troškova medicinskog osoblja (MONDO/Agencije, 2015). Crna Gora takođe ima dva centra za mentalno zdravlje u Podgorici i Kotoru. Republika Hrvatska nema centre za mentalno zdravlje po ovom modelu ali ima niz *Službi za zaštitu mentalnog zdravlja i prevenciju ovisnosti* sa različitim kadrovskim kapacitetima i vremenskom okviru, od vodeće Zagrebačke županije (Savjetovalište Zaprešić, Velika Gorica, Samobor, Ivanić Grad, Dugo Selo) i grada Zagreba koji ima Službu za mentalno zdravlje i prevenciju ovisnosti pri Zavodu za javno zdravstvo „Dr. Andrija Štampar“ i Centar za mentalno zdravlje (savjetobvalište za mlade) Mirogojska 11, preko ostalih Županijskih Službi za prevenciju i liječenje ovisnosti do Savjetovališta pri Gradskom društvu Crvenog križa Ivanić Grad koje radi srijedom od 15^{00} do 17^{00} sati te ispostava-savjetovališta Sinj, Petrovac 2, Imotski, gdje doktorica dolazi prve i treće srijede u mjesecu (Nemeth-Blažić T. (2016).

Slika 1. Mapa centara za mentalno zdravlje u BiH
Figure 1. Map of mental health centers in BiH

Na prikazanoj mapi (Slika 1.) vidljiv je raspored CMZ i psihijatrijskih bolnica, odjeljenja i klinika, uz napomenu da pojedini CMZ mogu imati jedan ili više multidisciplinarnih timova ovisno o broju stanovnika. Tako Zenica ima 2,5 tima u jednom CMZ a Mostar npr. dva CMZ u dva dijela grada, istočnom i zapadnom (podijeljen na etničkoj osnovi). Navedeni timovi su multidisciplinarni a uglavnom ih

čine: psihijatri, psiholozi, socijalni radnici, edukatori i rehabilitatori, radno okupacioni terapeuti, dipl. medicinske sestre te srednje medicinski kadar. Navedeni stručnjaci otvaraju predpostavke realizacije cjelovite definicije zdravlja od strane Svjetske zdravstvene organizacije. U njenom Ustavu stoji da je zdravlje *„stanje potpunog tjelesnog (fizičkog), duševnog (psihičkog) i socijalnog blagostanja, a ne samo odsustva bolesti i iznemoglosti"* (SZO, 1946). Nadalje, Deklaracijom SZO-a iz Alme Ate (1974) proširuje svoja stajališta navodeći da „*zdravlje nije puko ne postojanje bolesti, već stanje potpunog fizičkog, mentalnog, duhovnog i socijalnog blagostanja"*.Pored postojećih posljedica skoro završene agresije na BiH, mijenja se odnos društva prema osobama s duševnim poremećajima. U sklopu sistema pružanja usluga mentalnog zdravlja u zajednici u BiH su otvorene tri zaštićene kuće i formirano je nekoliko udruženja korisnika usluga. S druge strane, i centri za socijalnu skrb upotpunjuju sistem službi i povećavaju kapacitet usluga u lokalnim zajednicama tako da počinju otvarati dnevne centre za osobe sa problemima mentalnog zdravlja kao i dnevne centre za starije osobe. U mjestima u kojima funkcionišu CMZ vidljivi su pozitivni pomaci u rehabilitaciji i liječenju. Smanjuje se broj pacijenata i dužina hospitalizacije. Uspostavlja se interdisciplinarna suradnja unutar zdravstvenog sistema, horizontalno sa timovima opće i porodične medicine kao i vertikalna sa bolničkim i specijalizovanim službama. Nadalje, iznimno važna međusektorska suradnja na lokalnom nivou sa centrima za socijalnu skrb, školama, nevladinim udrugama, donosiocima odluka i sl. Pri CMZ-e u Gradačcu organizovana je psihoterapijska grupa veterana oboljelih od PTSP, te grupe samopodrške žena obljelih od malignih oboljenja te grupe samopodrške oboljelih od psihoze. Navedeni pomaci su najbolji indikatori razvoja predpostavki za pozitivne promjene zajednice u cilju prihvatnja drugih i drugačijih.

OTPORI DALJEM RAZVOJU CENTARA ZA MENTALNO ZDRAVLJE

Pored sveobuhvatne reforme u cilju poboljšanja kvalitete općeg stanja osoba sa duševnim smetnjama/oboljenjem a time poboljšanja kvalitete i stanja pružaoca usluga, još uvijek su značajni prisutni recidivi pristalica tradicionalnog hospitalno medikamentoznog pristupa, naročito medicinskog kadra. Ljubav prema bijelom mantilu i nezasita potreba za distanciranjem od pacijenta znatno potiče i razvija predrasude u vidu medicinske nadmoći i superiornosti u odnosu na ostale stručnjake u timu. Davno se otrcala samoljubiva ubijeđenost da *„samo ja znam što je za njih najbolje"*. Tamo gdje *„predrasude i distanciranja"* još uvijek egzistiraju znatno usporavaju neminovan prirodni proces rehabilitacije, integracije i inkluzije ne samo klijenata/pacijenata, već i osoblja kao i pozicija psihijatrijskih ustanova. Tomu govori u prilog i vrlo niska pozicija psihijatrije na ljestvici „poželjnih" specijalizacija kao i npr. znatno niža cijena stanova i drugih nekretnina oko psihijatrijskih klinika, te snažan otpor lokalnih zajednica protiv otvaranja novih psihijatrijskih ustanova u njihovom okruženju. Otpor prema promjenama uz želju za zadržavanjem dostignutog nivoa od strane medicinskih stručnjaka potvrđuju i rezultati istraživanja do kojih je došao Imširović (2004). Istražujući odnos roditelja i osoblja uposlenog u institucijama za smještaj osoba s intelektualnim teškoćama, prema kompetenciji odraslih osoba s težim intelektualnim teškoćama za život u zajednici, pronalazi da su nažalost najveći protivnici inkluzije upravo bili stručnjaci i osobe koje su u to vrijeme radile u velikim

državnim institucijama. Proces širenja vidika podrške osobama u duševnom funkcioniranju od usko medicinsko farmakološkog ka zdravstvenom bio-psiho-socio-kulturološkom poimanju ne ide potrebnom dinamikom, niti kvantitativno niti kvalitativno. U cilju eventualnog poboljšanja sistema, novih preporuka i smjernica u provođenju urađen je opsežan istraživački projekat „Analiza situacije i procjena potreba centara za mentalno zdravlje u Bosni i Hercegovini“ realizovan je 2008. godine. Intervjuisano je 319 ispitanika, 110 korisnika i 209 profesionalaca. Nađeno je da centri za mentalno zdravlje svojim korisnicima jedino u 100% iznosu pružaju usluge dijagnostike i određivanja medikamentoznog tretmana. Znatno manje, 62% individualne a 60% grupne psihoterapije. Najmanje su zastupljene terapijske intervencije s porodicom i okupaciona terapija (40%), te krizne intervencije (38%). Polovina ih je zadovoljno prostorom a jedna trećina adekvatnom opremom a koja je neuporedivo skromnija, jeftinija u odnosu na bilo koju aparaturu drugih zdravstvenih disciplina.

CENTAR ZA MENTALNO ZDRAVLJE A NE BOLEST

Brojne društvenohumanističke znanstvene discipline koje za predmet istraživanja imaju holistički pristup čovjekovom totalitetu, davno su odmakle od uskomedicinskog modela zasnovanom na bolesti. Čovjek je društveno biće, on je funkcionalno i svrsishodno djelovanje u socijalnom polju. Inkluzija (uključivanje) koju zagovaraju sve humanističke težnje (Škrinjar & Teodorović, 1998; Mišić, 1995), prema osobama s intelektualnim teškoćama, može primijeniti kako na sve marginalizirane grupe, tako i na duševne bolesnike. To uključuje potrebu edukacije i angažovanje svih njenih sudionika (Whittaker & Kenwort, 1995), uvažavanja njihovih potreba (Bratković, Teodorović, & Kraljević, 1999), ne zanemarujući i procjenu objektivnih uvjeta (Heveši & Škrinjar, 2002) kao i njihovih kompetencija za život u zajednici (Imširović, 2006). S tim u vezi Krušelj-Gača (2009) ukazuje na oprez u procjeni kvalitete življenja institucionaliziranih osoba s dijagnozom duševne bolesti, odnosno Imširović (2014) tvrdi da nema smisla govoriti a kamoli procjenjivati kvalitetu života osoba u velikim institucijama. Inkluzija (uključivanje) je prije svega proces koji traži opsežnu procjenu stanja ali i nuđenje perspektive skrbi osoba u zajednici (Imširović, Ibralić, & Smajić, 2006; Imširović, 2004). To je jako kompleksan i fleksibilan odnos koji traži izradu individualnih programa osamostaljivanja i njegovu permanentnu evaluaciju (Ibralić & Imširović, 2003). Nažalost, veliku su još uvijek predrasude prema duševnim bolesnicima.U cilju destigmatizacije duševnih bolesnika navedena reforma zdravstvenih ustanova koje brinu o mentalnom zdravlju poboljšavaju i svoj vlastiti imidž. Umjesto dispanzera za zdravstvenu zaštitu mentalnih bolesti pri domovima zdravlja formiraju se centri za mentalno zdravlje sa jednim ili više multidisciplinarnih timova. Pacijente upućuju porodični ljekari, ljekari opće prakse, centri za socijalnu skrb, klinike nakon hospitalizacije, samoincijativno ili na drugi način, sa ili bez adekvatne dokumentacije. Osobe se evidentiraju na prijemu, uzima im se sestrinska anamneza, zakazuje im se ili odmah vrši psihijatrijski pregled koji daje konture daljeg aktiviranja psihologa, socijalnog radnika i/ili okupacionog terapeuta. U pravilu bi se trebao sačiniti individualni plan rehabilitacije. Koordinirana briga integriše vertikalnu i horizontalnu strukturu neophodne podrške osobi za život u zajednici, u prirodnom

okruženju, okruženju rodbine, prijatelja. Centar za mentalno zdravlje treba da je u subjektivnom, objektivnom i graditeljskom smislu adekvatan za novu ulogu: pogodan prostor, zvučno izolovan, osvijetljene ordinacije, prostran i osvijetljen hodnik, čekaonica sa informativnim materijalom i oglasnom pločom, te razdvojene toalete za osobe oba spola. CMZ mora da ima direktan telefon čiji broj treba da imaju svi korisnici kao i cijela javnost, prostor za grupnu terapiju, manju priručnu kuhinju, tablu za pisanje i auditivni uređaj za distribuciju zvuka/muzike. Nažalost, istražujući stepen profesionalnog sagorijevanja radnika Doma zdravlja u Gradačcu, Omeragić, Imširović i Peštalić (2015) nalazi da 44% uposlenog medicinskog osoblja pokazuje emocionalnu iscrpljenost. U navedenom istraživanju isti autori navode i gotovo identične rezultate u brojnim drugim istraživanjima te vrste, a kreću se od 20% u SAD-u do 28% u zemljama EU, te između 48-69% u Japanu i Tajvanu. To upućuje na potrebu psihološke i psihoterapijske podrške, zaštite kao i edukacije medicinskog osoblja koje trenutno radi ali i ono koje se obrazuje. Navedeni rezultati naročito zabrinjavaju sa aspekta spoznaje koju navodi Imširović (2014) da kvalitet zadovoljstva osoblja direktno determinira kvalitetu pružanja usluga korisnicima. Shodno navedenim istraživanjima gotovo svaki drugi pacijent neće dobiti adekvatnu zdravstvenu zaštitu, savjetovanje, edukaciju, itd. a da ne govorimo o potrebi vođenja brige o zdravlju svojih uposlenika koji su ujedno i sami osiguranici. Tako Hudolin (1981) navodi kako je topao odnos i lijepo ophođenje stanovnika belgijskog grada Gela prema duševnim bolesnicima koji su hodočastili, ne rijetko dovodio do izlječenja.

ZAKLJUČAK

Navedeni pregled formiranja CMZ-a ukazuje na njihovo prijeko potrebno i nadasve strukturalno i funkcionalno nadrastanje klasičnih neuropsihijatrijskih službi. Od tradicionalnog medikamentoznog tretiranja, edukacijom medicinskog kadra, teži se ka holističkom prihvatanju pacijenta kao osobe u svom totalitetu. To se naročito postiže stručnom podrškom zdravstvenog, a ne samo medicinskog kadra, kao što su psiholozi, edukatori rehabilitatori, radnookupacioni terapeuti, socijalni radnici. Zahvaljujući njima zdravstvena zaštita nadrasta usko medicinsko gledanje i poimanje bolesnika kroz njegovo oboljenje. Bolesnik prestaje biti sa medicinskog aspekta atributivna „neuroza, psihoza, tuberan, asmatičar, ...“ već se prihvata kao čovjek, osoba s psihozom, osoba s neurozom ali i sa svim drugim vrlinama i jakim stranama koje nosi sa sobom. S druge strane, nakon psihičkog oboljenja, poremećene strukture i harmonije kako pojedinca tako i njegovog okruženja, prije svega porodice, koordinirana briga tima CMZ pokriva i te segmente ljudskog bitisanja. Za razliku od klasičnih neuropsihijatrijskih službi koje su ugolavnom medikamentozno zbrinjavale samo bolesne, CMZ-e brinu i o zdravlju u najširem smislu riječi. Primjenjuje se prevencija, predavanja, savjetovanja, edukacija, psihoterapija, radnookupaciona terapija, usvajanje vještina i navika svakodnevnog življenja, te njihov socioekonomski kontekst. Nažalost još uvijek je prisutna velika praznina nedostatne primjene skupih ali kvalitetnih i atraktivnih psihoterapija, kao i muziko terapije, art terapije, kreativnih medija, senzornih soba, slane pećine itd. Najbolju osnovu za navedene doedukacije nude edukacijsko rehabilitacijski kadrovi koji se u toku dodiplomskog studija sreću i izučavaju pojedine segmente navedenih tehnika i terapija. Pored osobe s duševnim oboljenjem velika pažnja je posvećena i

njegovom okruženju, porodici, lokalnoj zajednici, radnim postignućima, prilagođavanju itd. Koordinirana briga utemeljena na holističkom principu osobu stavlja u prvi plan, njene jake strane, sklonosti, uvažava njene interese i potrebe uz visok nivo empatije. Sve one strane koje čovjekov život čine smislenim, svrsishodnim i poželjnim. Centar za mentalno zdravlje, kako mu i samo ime govori, prvenstveno brine o mentalnom zdravlju, dok se bolest tretira kao samo jedan segment, fragment, lobus čovjekove cjelovitosti.

LITERATURA

1. Bratković, D., Teodorović, B., & Kraljević, M. (1999). *Istraživanje potreba za uključivanje u program inkluzije. Priručni materijal*. Zagreb: Udruga za promicanje inkluzije.
2. Čerkez, G. (2012). Službe u zajednici – AKAZ. Preuzeto 6. februara 2018. sa www.akaz.ba/mentalnodokumenti/prezentacije/CBRbih.pdf
3. Heveši, M., & Škrinjar, J. (2002). Procijena objektivnih uvjeta kvalitete života odraslih korisnika u Centru za autizam. U V. Đurek (Ur.), „Kvaliteta života osoba s posebnim potrebama: zbornik radova 4. međunarodnog seminara“ (str. 199-209). Zagreb: Savez defektologa Hrvatske.
4. Hudolin, V. (1981). *Psihijatrija*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Ibralić, F., & Imširović, F. (2003). Evaluacija programa osamostaljivanja osoba sa mentalnom retardacijom. *Defektologija, 8,* 25-32.
6. Imširović, F. (2014). *Procjena kvalitete življenja osoba s intelektualnim teškoćama u zajednici* (Doktorska disertacija). Tuzla: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
7. Imširović, F., Ibralić, F., & Smajić, M. (2006). Stanje i perspektive skrbi odraslih osoba s težim intelektualnim teškoćama u Bosni i Hercegovini. Knjiga sažetaka Međunarodnog znanstvenog i stručni skupa „Rehabilitacija–stanje i perspektive djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom“, (str. 20-21). Rijeka: Centar za rehabilitaciju Rijeka.
8. Imširović, F. (2004). *Odnos roditelja i osoblja prema kompetenciji odraslih osoba s težom mentalnom retardacijom za život u zajednici* (Magistarski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Mišić, D. (1995). Inkluzija: Korak dalje od integracije djece s teškoćama u razvoju, *Psiha, 4,* 28-31.
10. MONDO/Agencije (2015). Preuzeto 6. marta 2018. sa http://mondo.rs/a841688/ Magazin/Zdravlje/Centri-za-mentalno-zdravlje-u-Srbiji.html
11. Omeragić, I., Imširović, F., & Peštalić, E. (2016). Sindrom sagorijevanja na poslu uposlenika JZU Dom zdravlja Gradačac. U M. Vantić-Tanjić & M. Nikolić (Ur.), Zbornik radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (str. 447-455): Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
12. Škrinjar, J., & Teodorović, B. (1998). Promicanje inkluzije. Zbornik radova 2. međunarodni seminar „Mentalno zdravlje osoba s teškoćama socijalne integracije” (str. 43-56). Trakošćan: Savez defektologa Hrvatske.
13. Teodorović, B., & Bratković, D. (2001). Osobe s teškoćama u razvoju u sastavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku, 8*(3-4), 279-290.
14. Walker P. (1995). Community Based Is Not Community: The Social Geography of Disability. In S. J. Taylor, R. Bogdan, & Z. M. Lutfiyya, (Eds.), „The Variety of Community Experience. Qualitative Studies of Family and Community Life“ (pp. 175-192). London: Brookes.

PREDSTAVLJANJE PROJEKATA

PROJEKTNOM NASTAVOM DO UNAPREĐENJA KVALITETE ŽIVOTA DJECE

IMPROVING QUALITY OF LIFE OF CHILDREN THROUGH PROJECT TEACHING

Ivana BAŠIĆ
Osnovna škola Opuzen, Opuzen, Republika Hrvatska

Predstavljanje projekta

APSTRAKT
Projektna nastava je važan način učenja u suvremenim obrazovnim sustavima, jer je primjenjiva u svim vrstama nastave, osobito pri učenju interdisciplinarnih tema i sadržaja, u izvannastavnim aktivnostima, a neizostavna je i u radu s nadarenim učenicima. Projekti omogućuju potpunu usmjerenost učitelja prema učeniku. Njeguju timski rad i partnerski odnos svih sudionika projekta, pospješuju razvoj komunikacijskih i kritičkih sposobnosti učenika, te usvajanje metodologije znanstvenoistraživačkog rada. Projekt „Pružimo djeci ruku ljubavi“ započeo je početkom listopada na eTwinning portalu. U projektu je sudjelulovalo 110 učitelja iz deset država. Cilj projekta je provesti odabrane programske aktivnosti s djecom i za djecu, te potaknuti druge udruge, ustanove i organizacije za djecu da i one svojim aktivnostima obogate život djece promičući volonterstvo, te osposobiti i osnažiti učenike za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge. Rezultati projekata prikazani su na državnim natjecanjima i smotrama, županijskim stručnim vijećima i objavljeni i na web stranici škole. Radeći na projektu učenici su stekli sposobnost izražavanja i odlučivanja, rješavanja istraživačkih problema, te usvajanja metoda koje se rijetko rabe u klasičnoj nastavi.

Ključne riječi: projektna nastava, volonteri, timski rad, humanitarna akcija

ABSTRACT
Project teaching is an important way of learning in modern education systems, as it is applicable in all types of teaching, especially when teaching interdisciplinary topics and content in extracurricular activities, and is indispensable in working with gifted students. The projects allow the teacher to be fully focused on the student. They nurture teamwork and partnership of all project participants, foster the development of students' communication and critical skills, and adopt the methodology of scientific and research work. The project Let's Give Children a Hand of Love began in early October on the eTwinning portal. 110 teachers from ten countries participated in the project. The aim of the project is to carry out selected program activities with children and for children, and to encourage other associations, institutions and organizations for children to enrich their lives with their activities by promoting volunteerism and empowering students to play an active and effective civic role. The results of the projects are presented at national competitions and events, county expert councils and published on the school website. By working on the project, students have acquired the ability to express and decide, solve research problems, and adopt methods that are rarely used in classical teaching.

Key words: project teaching, volunteers, teamwork, humanitarian action

UVOD

Naš pogled na svijet uvjetovan je našom osobnošću, učenjem iz obitelji i okoline pod čijim utjecajem oblikujemo vlastite stavove i vrijednosti te učimo društvene norme. Shodno tome, može se reći da svatko od nas na osobit način promatra svijet oko sebe te je bitno osvijestiti i istražiti različitosti percepcije. Obitelj je jedan od najvažnijih čimbenika u procesu odrastanja. U obitelji od malena učimo društvene vrijednosti, norme, stavove o sebi i drugima te o društvu općenito pa shodno tome odgoj za nenasilje i toleranciju treba započeti već od prvog dana života, a nastaviti u školi. Učitelj treba stvoriti sigurno okruženje u razbijanje predrasuda kod djece u razredu i poticati djecu da dođu u kontakt s pripadnicima različitih skupina i na taj način razvijati svijest i emocije koje će im pomoći da prihvate razlike i prilagode im se, te da ih razumiju i počnu cijeniti. Treba naučiti djecu prepoznavati predrasude i razvijati njihove sposobnosti da se suprotstave tim predrasudama i diskriminaciji. Najbolji način da učenici sve to nauče je projektna nastava. Projektna nastava je oblik nastave koji se zasniva na znanstvenoistraživačkim metodama. U njenoj organizaciji dolazi do izražaja učiteljeva kreativnost a potiče se i kreativnost učenika. Karakteristika projektne nastave je i korelacija nastavnih predmeta njihovim sadržajnim i metodičkim povezivanjem. Osim korelacije različitih nastavnih predmeta, značajne karakteristike projektne nastave su timski rad kojim učenici stječu vještinu rada u skupini, planiranje, programiranje i provođenje nastave kojim stječu samostalnost i samopouzdanje, te neograničena mogućnost motivacije u toku rada koja pridonosi lakšem savladavanju odabrane teme. Jedan je od elemenata projektne nastave i valorizacija, odnosno vrednovanje nakon provedbe projekta. Vrednovanje je važno jer omogućuje analizu cijelog projekta i uvid u to kako smo ostvarili postavljene zadatke. U suradnji s kolegicom iz Osnovne škola Dubrava nastao je projekt „Pružimo djeci ruku ljubavi“. Cilj projekta je osvješćivanje djece o postojanju različitosti među ljudima te razvijanje tolerancije, suosjećanja i želje za pomaganjem drugima, a sve u sklopu aktivnosti odgoja za toleranciju, nenasilje i humanost.

RAD NA PROJEKTU

Projekt je započeo početkom listopada na eTwinning portalu. Jedan od ciljeva projekta je provesti odabrane programske aktivnosti s djecom i za djecu te potaknuti druge udruge, ustanove i organizacije za djecu da i one svojim aktivnostima obogate život djece promičući volonterstvo te osposobiti i osnažiti učenike za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge. Danas je sve više važno osvijestiti djecu o postojanju različitosti među ljudima te razvijanje tolerancije, suosjećanja i želje za pomaganjem drugima, a sve u sklopu aktivnosti odgoja za toleranciju, nenasilje i humanost. Projektom se želi potaknuti razumijevanje osnovnoškolaca o važnosti pozitivne namjere, dobrovoljnog rada, razvijanju humanih vrednota usmjerenih na dobrobit pojedinca kako u školi, tako i u široj zajednici. Kroz projekt učenici će doprinijeli organiziranju humanitarnih akcija što će im ujedno omogućiti da steknu i razviju poželjne kompetencije aktivnog građanina: komunikativnost, poduzetnost, informacijsko-komunikacijske vještine, svijest o potrebi brige za druge, praktično-

radne vještine za svakodnevni život, razvijanje sposobnosti kritičkoga mišljenja i rješavanja problema.
Prva dio projekta je bio obilježavanje Dječjeg tjedna. Diljem Hrvatske, pa tako i u Opuzenu, od 7. do 13. listopada obilježio se Dječji tjedan pod motom „Ljubav djeci prije svega“. Opuzenski trg tijekom jutra bio je prepun djece iz Dječjeg vrtića Opuzen i učenika 3.b razreda OŠ Opuzen. Mališani su pripremili raznovrsni plesno-glazbeni program. Cilj Dječjeg tjedna je potaknuti djecu i mlade na što češći boravak na zraku i stvaranje novih prijateljstva.
U drugom dijelu projekta obilježen je Mjesec hrvatske knjige. Mjesec hrvatske knjige manifestacija je kojom se tijekom mjesec dana, od 15. listopada do 15. studenoga, nastojalo na državnoj, ali i na lokalnim razinama govoriti o knjizi, promicati čitanje te na različitim programima okupljati sve one koje knjiga istinski zanima. Ovogodišnja je manifestacija bila posvećena glazbi, a moto je „U ritmu čitanja“. U skladu s tim učenici 3.b razred posjetili su Gradsku knjižnicu Opuzen gdje im je knjižničarka pripremila priču Medo i klavir. Ova prekrasno ilustrirana slikovnica donosi priču o pravom prijateljstvu, ljubavi i o tome kako treba slijediti svoje srce i snove, kamo god da idemo, gdje god da jesmo… Slikovnica Medo i klavir osvojila je nagradu Waterstones Children’s Book Prize za najbolju dječju slikovnicu 2016. godine! Djeca su nakon čitanja iznosila svoje dojmove i tako će uskoro, na temelju dojmova, nastati njihova slikovnica.
Treća dio projekta je humanitarnog karaktera pod nazivom Dobro je činiti dobro. U suradnji s Udrugom „Sunce moje malo“ roditelji i učenici su sudjelovali na radionicama gdje su izrađivali božićne suvenire koje su izložili na štandu na Trgu kralja Tomislava u Opuzenu. Prolaznici su za ukrase dali novčane priloge. Jedan dio novca uplaćen je Dječjem domu Zagreb, a dio sredstava jednoj obitelji iz Opuzena za izgradnju obiteljske kuće.
U sklopu projekta održala se terenska nastava u Zagrebu. Učenici 3.b razreda OŠ Opuzen i predstavnici udruge za djecu s teškoćama u razvoju „Sunce moje malo“ posjetili su Dječji dom Zagreb. Donirana su novčana sredstva i slatki paketi. Uz pjesmu i ples učenici, njihovi roditelji i učiteljica družili su se sa štićenicima doma. Učenicima je ovo bilo vrijedno životno iskustvo jer su osjetili radost darivanja. U Zagrebu su učenici posjetili i Zoološki vrt. Prlikom posjeta, vidjeli su razne životinje i na edukativnoj radionici naučili mnogo o njima. Saznali su kojoj životinjskoj vrsti pripada pojedina životinja, koja su njihova prirodna staništa, koliko dugo mogu živjeti u prirodi, a koliko u zoološkom vrtu, čime se hrane i još mnoštvo podataka. Posjet Zoološkom vrtu bio je poučan i zanimljiv. Na povratku su svratili u Božićno selo u Gornjem Docu. Veselju nije bilo kraja kada ih je dočekao djedica s bombonima. S njim su zapjevali božićne pjesme. Uz brojne svjetleće ukrase vidjeli su i razne domaće životinje poput konja, magaraca, ovaca, svinja, krava…Djeca su uživala u božićnoj čaroliji.

ZAKLJUČAK

Ovim projektom učenici razvijaju samopoštovanje, stječu nova znanja i vještine te nova poznanstva, osjećaju se korisnima te korisno provode svoje slobodno vrijeme. Pokazali smo kako je korisno i lijepo da u projektu sudjeluju roditelji i lokalna zajednica, a sve za dobrobit naše djece.

PROLJETNI KAMP – UNAPRJEĐENJE SLOBODNOG VREMENA DJECE OSNOVNOŠKOLSKE DOBI SADRŽAJIMA SPORTA I REKREACIJE

SPRING CAMP - IMPROVING FREE TIME OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN WITH SPORTS AND RECREATIONAL FACILITIES

Daniela CAR MOHAČ
Društvo za sportsku rekreaciju "Sport & Fun" Crikvenica, Republika Hrvatska

Predstavljanje projekta

APSTRAKT
Znanstvena i tehnološka revolucija, napredak informatizacije te sve jači utjecaj globalizacije, glavna su obilježja vremena u kojem živimo. Posljedice se odražavaju na sve aspekte ljudskog djelovanja, pa tako i život djece. Suvremeni način života, u kojem dominira neaktivnost, doveo je do toga da posljedice nedostatnog kretanja osjećaju i djeca. Upravo stoga nameće se potreba usmjeravanja na važnost i zdravstveno-preventivni potencijal tjelesnog vježbanja od najranije dobi, s ciljem poticanja cjelokupnog psihofizičkog razvoja djeteta i razvijanja zdravih navika. Društvo za sportsku rekreaciju „Sport & Fun" iz Crikvenice organizira i provodi sportske programe za djecu rane, predškolske i osnovnoškolske dobi. Cilj društva je poticanje djece, mladih ali i odraslih na bavljenje sportskim aktivnostima i tjelesnim vježbanjem, stvaranje navika zdravog života, kao i kvalitetnog provođenja slobodnog vremena. Slobodno vrijeme djece školske dobi aktualna je tema istraživanja u posljednje vrijeme. S ciljem poticanja djece na aktivno provođenje slobodnog vremena, a time i unaprjeđenja kvalitete njihova života, organiziran je proljetni kamp (u vrijeme proljetnih praznika) za djecu u dobi od šest do dvanaest godina. S djecom su provedene aktivnosti/sadržaji sljedećih sportova: plivanja, atletike, odbojke, košarke, rukometa, nogometa, tenisa, planinarenja. U radu je opisan način rada sa naglaskom na zdravstveno-preventivni i pedagoški značaj provedenog programa.

Ključne riječi: djeca, proljetni kamp, sadržaji sporta i rekreacije, slobodno vrijeme

ABSTRACT
The scientific and technological revolution, the progress of computerization and the ever-increasing influence of globalization are the main features of the time we live in. The consequences are reflected in all aspects of human activity, and so are the lives of children. The modern way of life, dominated by inactivity, has led to the effects of inadequate movements being felt by children as well. It is therefore the need to focus on the importance and health-preventing potential of physical exercise from the earliest age, in order to stimulate the overall psycho-physical development of the child and to develop healthy habits. The sport and recreation company "Sport & Fun" from Crikvenica organizes and conducts sports programs for children of early, pre-school and elementary school age. The goal of the society is to encourage children, young people and adults to engage in sports activities and physical exercise, to create a healthy lifestyle and to provide quality leisure time. The leisure time of school children is the current topic of research recently. With the aim of encouraging children to actively carry out leisure time and thus improve the quality of their lives, a spring camp (during spring holidays) was organized for children aged six to twelve. With children activities/contents of the following

sports were performed: swimming, athletics, volleyball, basketball, handball, soccer, tennis, hiking. The aim of the study is to describe the way of working with an emphasis on the health-preventive and pedagogical significance of the implemented program.

Key words: children, spring camp, sports and recreation facilities, leisure time

UVOD

Znanstvena i tehnološka revolucija, napredak informatizacije te sve jači utjecaj globalizacije, glavna su obilježja vremena u kojem živimo. Posljedice se odražavaju na sve aspekte ljudskog djelovanja, pa tako i život djece. Suvremeni način života, u kojem dominira neaktivnost, doveo je do toga da posljedice nedostatnog kretanja osjećaju i djeca. Upravo stoga nameće se potreba usmjeravanja na važnost i zdravstveno-preventivni potencijal tjelesnog vježbanja od najranije dobi, s ciljem poticanja cjelokupnog psihofizičkog razvoja djeteta i razvijanja zdravih navika.

Prednosti bavljenja tjelesnim aktivnostima su mnogobrojne. Općenito govoreći, sudjelovanje u tjelesnim aktivnostima povezano je s dužim i kvalitetnijim životom kao i smanjenjem rizika od bolesti. Nije nevažno spomenuti i psihološke i emocionalne prednosti koje tjelesna aktivnost pruža. Sport i tjelesno vježbanje najvažniji su preduvjet pravilnog rasta, razvoja antropoloških obilježja te unaprjeđenja zdravlja kod djece. Propuštene mogućnosti u tom periodu nemoguće je nadoknaditi u kasnijim periodu ma koliko intenzivirali razvojne poticaje (Pejčić, 2006).

Slobodno vrijeme česta je tema istraživanja. Perasović (2009) ističe kako je nastanak i razvoj industrijskog društva, uz brojne druge posljedice, rezultirao nastankom, tj. specifičnim oblikovanjem kategorija mladih i mladosti uopće, kao i kategorijom slobodnog vremena. Termin slobodno vrijeme definiramo kao onaj dio ukupnog čovjekovog vremena koji je raspoloživ za njegove osobne potrebe koje nisu uvjetovane biološkim i/ili socijalnim obvezama (Badrić & Prskalo, 2011). Kuhar (2007) slobodno vrijeme definira kao vrijeme u kojem pojedinac ne radi niti se školuje, već se odmara i zabavlja, pri čemu sam bira aktivnosti koje ga vesele, opuštaju i ispunjavaju. Prema Dumazedier (1967) slobodno vrijeme jest skup aktivnosti kojima se pojedinac svojevoljno bavi te se tako odmara ili zabavlja, povećava razinu svoje informiranosti, razvija svoje sposobnosti, a sve to u vrijeme u kojima nema ostalih poslovnih, obiteljskih ili društvenih obaveza. Ilišin (2002) vežući pojam slobodnog vremena uz pojam rada, drži kako možemo izdvojiti dva pogleda na slobodno vrijeme: slobodno vrijeme kao ostatak vremena nakon društveno obveznog rada koji obuhvaća različite društvene i obiteljske aktivnosti, dodatni rad te neobvezujuće aktivnosti i slobodno vrijeme kao vrijeme u kojem se upražnjavaju aktivnosti odabrane isključivo slobodnom voljom, tzv. dokolica koja ima tri osnovne funkcije: odmor, zabavu i razonodu te razvoj ličnosti/osobnosti (Jeđud & Novak, 2006; prema Badrić & Prskalo, 2011). I dok je besposlica vrijeme u kojem je čovjek slobodan od posla ili rada kao prisilne djelatnosti, dokolica je vrijeme u kojem je čovjek slobodan za neposredno djelatno ostvarenje, za igru i stvaralaštvo. Arbunić (2004) ističe kako je nužno istaći i četvrtu ulogu slobodnog vremena, a ona se ogleda u ulozi slobodnog vremena kao čimbenika primarne prevencije poremećaja u ponašanju. Isti autor navodi kako rezultati istraživanja pokazuju da dobro struktuirano i društveno nadzirano slobodno vrijeme mladih rezultira pozitivnim i društveno prihvatljivim oblicima ponašanja mladih koji

doprinose razvoju zdrave, samosvjesne i zadovoljne osobnosti pojedinca – i obratno. Previšić (1987) drži kako djeca i mladi imaju znatno više slobodnog vremena od odraslih te kako, zbog svog specifičnog biopsihosocijalnog statusa u okolini i društvu, ono mora biti specifično i organizirano, a ne prepušteno slučaju. Andrijašević (2000) ističe kako je slobodno vrijeme preduvjet za brojne aktivnosti od kojih veći dio podliježe bitnim odrednicama čovjekovog funkcioniranja u različitim društveno-ekonomskim smjernicama života. Badrić i Prskalo (2011) smatraju kako istraživanje fenomena slobodnog vremena ima samo jedan primaran cilj a to je da se ono što bolje organizira, odnosno što kvalitetnije iskoristi. Ilišin (2000) smatra kako slobodno vrijeme mladih ponajprije ispunjava funkciju odmora, zabave i razonode, dok su sadržaji koji pridonose razvoju ličnosti zanemareni. Andrijašević (2005) drži kako vrijeme predviđeno za psihofizički odmor i oporavak, djeca i mladi ne provode dovoljno kvalitetno, odnosno, velik dio svog vremena provode u sedentarnim aktivnostima, što može dovesti do neželjenih posljedica za funkcioniranje i zdravlje organizma.

Društvo za sportsku rekreaciju „Sport & Fun“ iz Crikvenice organizira i provodi sportske programe za djecu rane, predškolske i osnovnoškolske dobi. Cilj društva je poticanje djece, mladih ali i odraslih na bavljenje sportskim aktivnostima i tjelesnim vježbanjem, stvaranje navika zdravog života, kao i kvalitetnog provođenja slobodnog vremena. S ciljem poticanja djece na aktivno provođenje slobodnog vremena, a time i unaprjeđenja kvalitete njihova života, organiziran je proljetni kamp (u vrijeme proljetnih praznika) za djecu u dobi od šest do dvanaest godina. S djecom su provedene aktivnosti/sadržaji sljedećih sportova: plivanja, atletike, odbojke, košarke, rukometa, nogometa, tenisa, planinarenja.

Cilj rada je dati prikaz sadržaja i aktivnosti koji su provođeni s djecom uz želju da ovaj primjer potakne i druge na provedbu sličnih sadržaja s ciljem obogaćivanja kvalitete slobodnog vremena djece i mladih.

OPIS PROGRAMA

Proljetni kamp organiziran je u trajanju od pet dana, od ponedjeljka do petka u trajanju osam sati (od 8,00 do 16,00). S obzirom na specifičnost grada Crikvenice, kao i mogućnosti koje nudi, s djecom su, uz sportske aktivnosti u dvorani i stadionu, realizirani i sadržaji plivanja, šetnji uz more, planinarenja, jahanja. Uz Gradsku sportsku dvoranu u Crikvenici korišten je Gradski stadion, kao i pomoćno nogometno igralište sa umjetnom travom, bazen Thalassotherapije i okolne šetnice. Neki su sadržaji realizirani i uz more, na plaži, kao i uz Tribaljsko jezero.

Unaprijed smo definirali raspored (npr. sportovi na otvorenom i zatvorenom), kao i dnevni ritam: okupljanje, doručak, kreativne aktivnosti/radionice i sl. Isto tako, sadržaje smo planirali i u zavisnosti o vremenskoj prognozi, ali i slobodnim terminima (npr. bazen). Dnevni ritam sadržavao je: jutarnje okupljanje, jutarnju tjelovježbu, doručak, likovne/kreativne radionice, voće, sport, ručak, odmor uz mirne aktivnosti (društvene igre, stripove, manipulativne aktivnosti, likovne aktivnosti i sl.), sportske i zabavne igre, užina.

Jutra smo provodili u dvorani uz jutarnju tjelovježbu, doručak, likovne/kreativne radionice i zabavne igre, nakon čega smo imali svaki dan upoznavanje jednog sporta

(atletika, rukomet, odbojka, košarka, nogomet) u zatvorenom ili otvorenom prostoru, gdje smo surađivali i sa trenerima sportskih klubova sa područja grada Crikvenice. Uz navedeno, svakodnevno smo u dvorani radili i poligone s naglaskom na koordinaciju i/ili biotička motorička znanja. Upoznavali smo i sportske igre: badminton, boćanje, mini kuglana, stolni nogomet… Ručak je bio od 12 i 30 do 13 sati, nakon čega je slijedio kratki odmor uz mirne aktivnosti: čitanje, likovne/kreativne radionice, puzzle, društvene igre. Poslijepodneva su bila rezervirana za šetnje uz more ili po prirodi, zabavne, štafetne i takmičarske igre, kao i sportske igre po izboru djece.

Posebno uzbuđenje djece izazvalo je planinarenje po Ljubavnoj stazici (šetnica) i posjet Gradini Badanj te starom selu Kotor uz planinarskog vodiča. Ovdje su djeca imala prilike steći nova znanja o planinarenju, označavanju planinarskih staza markacijama, korištenju kompasa i planinarskih vodiča i karata.

Pretposljednjeg dana napravili smo izlet u Tribalj gdje smo šetali oko jezera, igrali badminton i frizbi te se okušali u jahanju. Djeca su također imala prilike hraniti i četkati konje.

Posljednjeg dana uslijedila je duža šetnja do bazena gdje smo se prvotno dobro razgibali uz aqua aerobic, plivali različitim tehnikama a potom se okušali u vaterpolu te zabavnim natjecateljskim igrama u vodi i uz vodu (gađanje gola na vodi, gađanje koša, odbojka na vodi, potapanje predmeta ili izranjanje, štafetne igre lopticama i sl.).

Poslijepodne posljednjeg dana kampa bilo je ispunjeno sadržajima po želji polaznika, a program smo završili podjelom diploma i medalja za sudjelovanje u proljetnom kampu.

ZAKLJUČAK

U radu je dat prikaz rada proljetnog kampa za djecu u dobi od šest do dvanaest godina s naglaskom na zdravstveno-preventivni i pedagoški značaj provedenog programa. Kako ističu Trajkovski Višić i sur. (2005), programi s naglaskom na tjelesne aktivnosti, posebice kroz ovakve organizirane oblike poput kampova, u vremenu kada roditelji rade smatraju se iznimno korisnim za podizanje ne samo zdravstvenog statusa, već i povećanje socijalizacije, komunikacije, interakcije, timskog rada i općenito kulture življenja. Stoga se nameće potreba i nužnost, u što ranijoj dobi, djeci „nuditi“ tjelesne aktivnosti i sport, navikavati ih na stjecanje zdravih navika i aktivnog načina života, kao i kvalitetnog i svrsishodnog provođenja slobodnog vremena.

LITERATURA

1. Andrijašević, M., Paušić, J., Bačević, T., & Ciliga, D. (2005). Participation in leisure activities and self-perception in health in the students of the Univerity of Split. *Kinesiology, 37*(1), 21 - 31.
2. Arbunić, A. (2004). Roditelji i slobodno vrijeme djece. *Pedagogijska istraživanja, 1*(2), 221-230.
3. Badrić, M., Prskalo, I. (2011). Participiranje tjelesne aktivnosti u slobodnom vremenu djece i mladih. *Napredak, 152*(3-4) 479-494.
4. Caput-Jogunica R, Lončarić D & De Privitellio S. (2009). Extracurricular Sports Activities in preschool children: impact on motor achiviements and physical literacy. *Hrvatski Športskomedicinski Vjesnik, 24*, 82-87.

5. Pejčić, A. (2005). *Kineziološke aktivnosti za djecu predškolske i rane školske dobi*. Rijeka: Visoka Učiteljska škola u Rijeci. Sveučilište u Rijeci.
6. Trajkovski Višić, B., Višić, F., Tudor, I., Plavec, D., Krasnić, G., Rađenović, O., & Knževi ć, B., (2005.) *Zimovanje djece predškolske dobi*. Zagreb: Hrvatski olimpijski centar Bjelolasica.
7. Videmšek, M., Klopčič, P., Štihec, J., & Karpljuk, D. (2006). The Analysis of the arch of the foot in three-years-old children – a case of Ljubljana. *Kinesiology*, *38*(1), 78-85.

PRIRODA NE PROIZVODI OTPAD

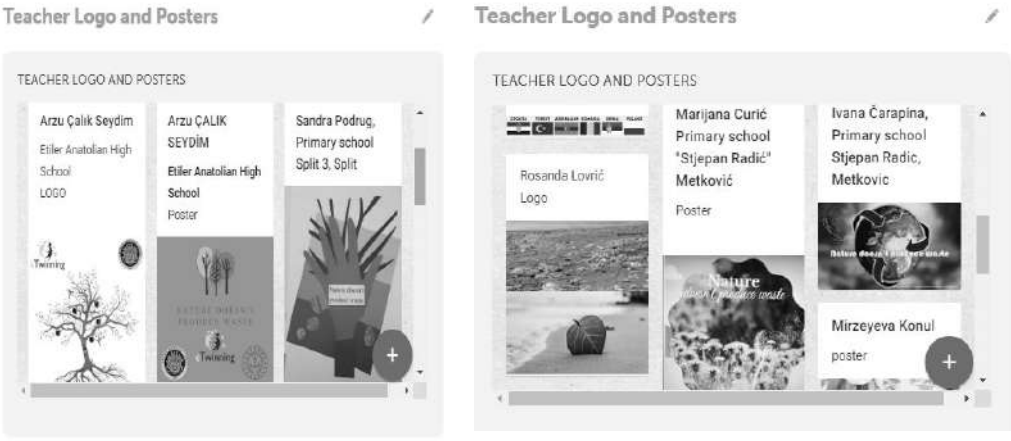
NATURE DOESN'T PRODUCE WASTE

Marijana CURIĆ
OŠ Stjepana Radića, Metković, Republika Hrvatska

Predstavljanje projekta

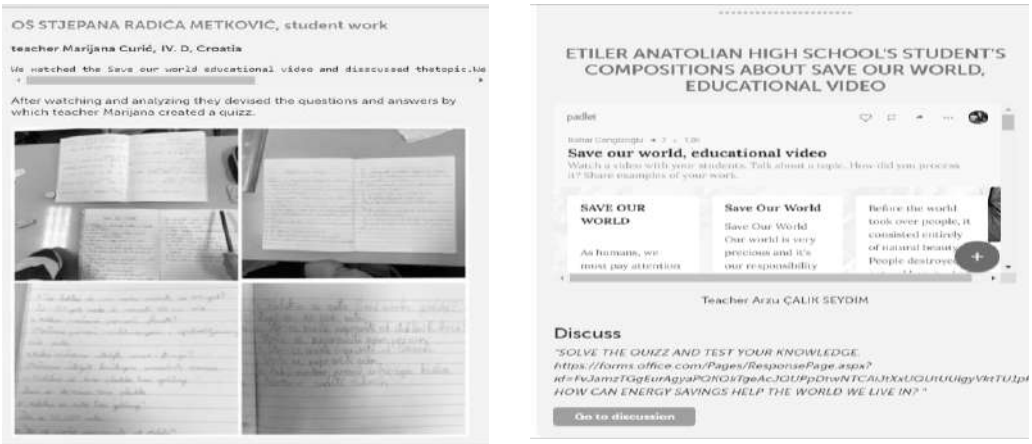
U šk. g. 2019./2020. učenici 4. d razreda Osnovne škole Stjepana Radića sa svojom učiteljicom Marijanom Curić sudjelovali su u međunarodnom eTwinning projektu Priroda ne proizvodi otpad autorica Bige Yilmaz (Turska) i Marijane Curić (Hrvatska). Ostali sudionici projekta su iz Hrvatske, Srbije, Azerbejdžana, Poljske, Turske i Rumunjske. U projektu je sudjelovalo 19 učitelja i 117 registriranih učenika.
Cilj projekta jest da se edukacijom, istraživanjem i međusobnom suradnjom učenici osvijeste o važnosti života bez toksina, očuvanju i zaštiti okoliša, ekonomičnosti življenja te da se kroz aktivnosti potaknu na prihvaćanje i usvajanje prihvatljivih ponašanja i razvoj dobrih navika. Predviđeno trajanje projekta jest od 7. prosinca 2019. do 15. lipnja 2020.g. Učitelji autori postavili su godišnji plan i razradili zadatke po mjesecima. Sudionici su također mogli provoditi i svoje prema mašti i mogućnostima.
Tijekom prosinca i siječnja učenici i učitelji predstavili su se na platformi eTwinninga te su izradili svoj logo. Učenici su uz svoje predstavljanje na engleskom jeziku izrazili i što najviše vole učiti i raditi. Na karti svijeta učitelji sudionici označili su mjesto u kojem žive i rade. Odgovorili su na pitanje Zašto su se odlučili sudjelovati u ovom projektu?

Slika 1. i 2. Učenički logo i posteri
Figure 1. i 2. Students logo and posters



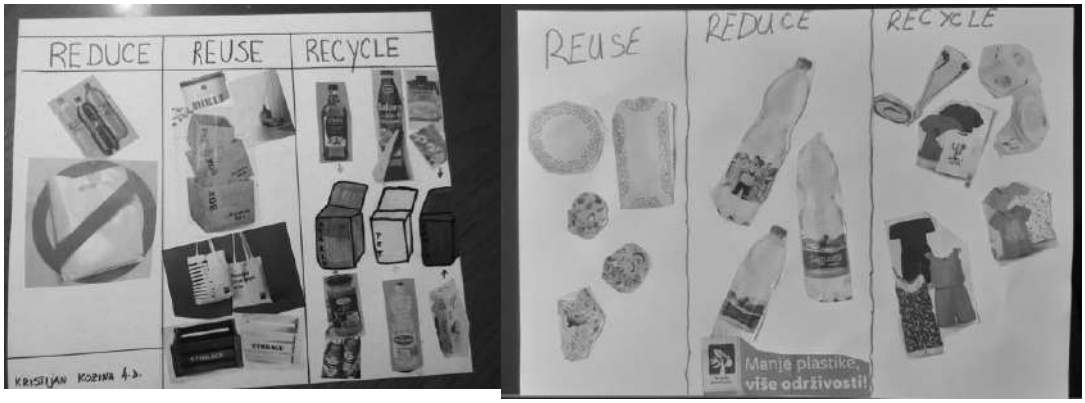
Slika 3. i 4. Predstavljanje učenika u projektu
Figure 3. and 4. Representing students in the project

Tijekom veljače učenici su uz pomoć obrazovnih video materijala s Youtuba kroz timski rad, u paru i individualno radili razne zadatke. Prema videu Save our world osmislili su pitanja i moguće odgovore prema kojima je izrađen kviz znanja u Microsoft Office 365 Forms. Obrazovni materijali sastojali su se od sadržaja vezanih za obnovljive i neobnovljive izvore, odnosno o Održivom razvoju. Na satu Vjeronauka izradili su vjetrenjače te je i ta aktivnost prikazana u projektu. Učenici iz Turske primjere svoga rada podijelili su u Padletu.



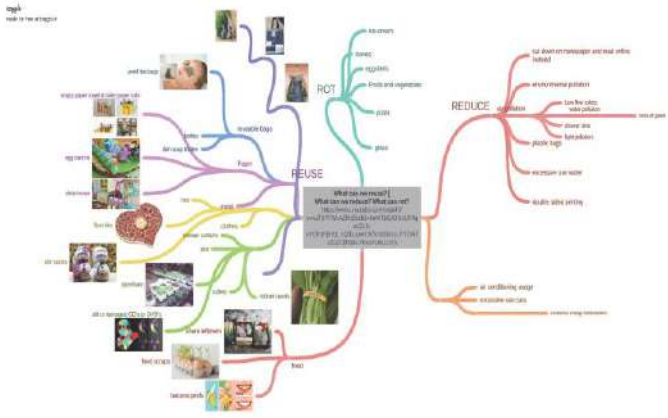
Slika 5. i 6. Učenički radovi - prema video materijalu Save our world
Figure 5. and 6. Pupil's works - according to the video material Save our world

Tijekom Sata razrednika, u jednom dijelu svoga grada učenici su očistili prirodu od plastike i metala te su otpad odnijeli u za to predviđene kontejnere. Tom akcijom dali su mali doprinos okolišu u kojem žive. Nakon obrade obrazovnih sadržaja koje sadrži film Don't waste your waste učenici su imali zadatak istražiti što se sve može upotrebljavati više puta, što bi trebalo reducirati - smanjiti upotrebu, što se može reciklirati i što može istrunuti. Razmišljali su i raspravljali o ekonomičnosti življenja. Tijekom rasprave zaključili su da to mogu postići proizvodnjom hrane u svojim vrtovima i poljima, pripremom hrane kod kuće, kupovanjem hrane na tržnicama ili u trgovinama gdje mogu kupiti hranu u rinfuzi, uzgojem životinja, korištenjem obnovljivih izvora energije...Tijekom istraživanja napravili su plakate i analizirali su prikazane rezultate rada. Rad smo integrirali u nastavi te smo povezali s lektirnim djelom Duh u močvari, Anto Gardaš i matematičkim zadatcima rješavanja problema te korištenjem primjerenih zadataka na obrazovnoj platformi Matific.



Slika 7. i 8. Ponovno upotrijebiti, reducirati, reciklirati
Figure 7. and 8. Reuse, Reduce, Recycle

Učitelji su isti zadatak uradili dijeleći mentalnu mapu u web alatu Coogle koja im je poslužila za edukaciju. učenika.



Slika 9. Umna mapa, zajednički rad učitelja u projektu
Figure 9. Mind map, common work of the teachers in project

Druženje s obitelji u prirodi je dragocjenost. Učenici četvrtog razreda dobili su zadatak povezan s lektirom i svakodnevnim životom koji su rješavali timski, a koji poticajno utječe na zajednička obiteljska druženja i izlete te kulturu posjećivanja zaštićenih područja naše domovine. Zadatak: Istraži i u tablici prikaži podatke o tome koliko bi tebe i tvoju obitelj stajao vikend u Parku prirode Kopački rit. Prijevoz- udaljenost u km pomnoži sa dva; uzmi u obzir i povratak. Smještaj - cijenu noćenja u obližnjem hotelu pomnoži s brojem članova obitelji Ulaznice za Park prirode Kopački rit. Na kraju sve zbroji.

Tablica1. Rezultati istraživanja
Table 1. Research results

Prijevoz automobilom Kilometri*2kn *2 (Metković- Kopački rit)	816 km*2=1632km 1632 km*2= 3264 kn	link https://www.google.com/maps
Cijena autoputa Karamatići – Lučko Zagreb istok - Osijek	231*2=462kn 122*2=244kn ukupno: 706kn	link https://hac.hr/hr/cestarina/cjenik
Smještaj Hotel Lug 6.3. – 8.3 2020.	2 odrasle osobe i 3 djece 1.197 kn	link https://www.booking.com/
ulaznice u park prirode „Zima u Kopačkom ritu“ - vlakić	Odrasla osoba *2 90*2=180kn Djeca *3 80*3=240 kn ukupno: 420kn	link https://pp-kopacki-rit.hr/cjenik/
UKUPNO	3 264 kn + 706kn + 1 197kn + 420 kn	5 587 kn

Istraživanje su proveli učenici 4.d razreda OŠ Stjepana Radića Metković; Matej Šutalo, Kristijan Kozina, Mihovil Vidović. Učenici su također istražili i koliko je potrebno različitim materijalima koji se nalaze u prirodi vremena da se raspadnu i kako oni utječu na okoliš.. Svoje su radove prikazivali tablično i u obliku sastava.

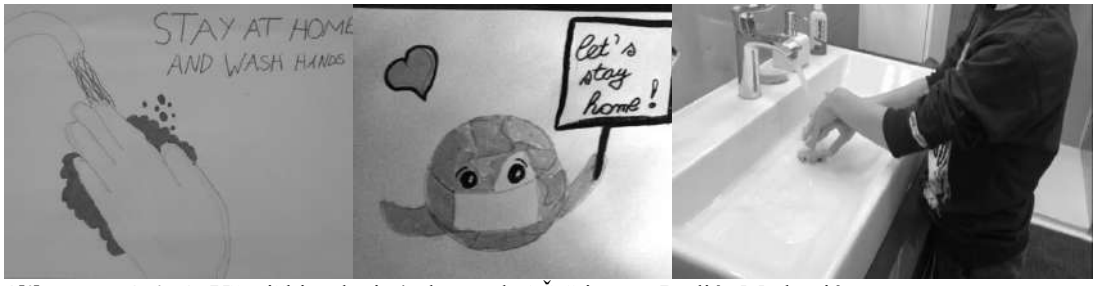
Tablica 2. Razgradnja stvari
Table 2. Decomposition of the thing

Plastične vrećice	Papir	Limenka	Guma
Stare vrećice – 1000 godina Nove vrećice – 20 godina	1 mjesec	50 godina	Do 50 godina

Istraživački rad: Luka Oršulić, 4. d, OŠ Stjepana Radića Metković

Animirani video materijal Composting for kids poslužio je za spoznavanje novih sadržaja: Što je kompost? Što se može kompostirati, a što ne. Kako nastaje kompost i za što bi se sve mogao upotrijebiti? Što se događa s hranom kada završi na odlagalištima? S kojim problemima se susrećemo i kako ih riješiti?Učenici su se kroz obrazovni video materijal i kroz razgovor upoznali s nastankom procijednih voda, plina metana te klimatskim promjenama i globalnim zatopljenjem. Usvojenost znanja provjerili su koristeći se MentiMetrom i kvizom znanja u web alatu WordWall koji su

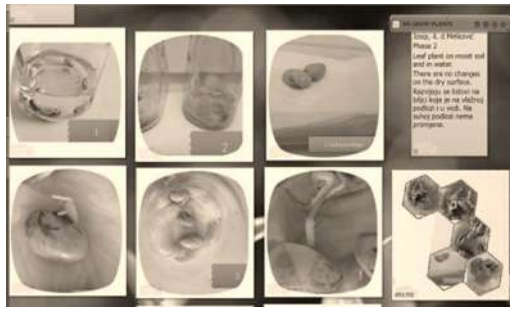
učenici riješili uz prethodnu pripremu jer su materijali na engleskom jeziku. Tako su učenici i učitelji dobili povratnu informaciju. Osim toga, u zajedničkoj diskusiji trebali su odgovoriti na pitanje Za što se sve može upotrijebiti kompost? Pomoću još jednog animiranog video materijala Zero Waste characters, učitelji su proveli edukaciju učenika upoznajući se s likovima kojima su pridodane ljudske osobine, a to su Reuse, Reduce, Recycle i Rot. Kroz svaki lik predstavljena je mogućnost ekonomičnog života koju je moguće provesti ukoliko ljudi razmišljaju i planiraju aktivnosti i način življenja. Učenici su tehnikom flomasteri u boji nacrtali jednog od likova po svojoj mašti, onako kako su ga sami zamislili. Tijekom ožujka, kod kuće su s roditeljima napravili mala komposišta. Neki su snimili i kratki video i tako pokazali primjenu znanja te su izradom kratkih obrazovnih materijala poticajno utjecali na ostale učenike. Svoj su kompost stavili u lončanicu ili vrt oko cvijeta/cvijeća o kojem se brinu. Roditelji učenika četvrtog razreda kod kuće su izradili poučne i poticajne video materijale izrade ekoloških deterdženata i eko kozmetike. Kod projektnih partnera iz Turske, to su izrađivali učenici jer su odraslije dobi. Učenici su tijekom Sata razrednika pogledali video materijale i razgovarali s učiteljima o tome. Roditelji učenika koji imaju obiteljsko gospodarstvo, poslali su fotografije koje prikazuju brigu o životinjama i koristi koje se od njih mogu imati. Zbog novonastale situacije, u projekt je uvrštena i aktivnost nazvana Corona Pandemic sa zadatkom predstavljanja mjera zaštite u borbi protiv virusa kako bi se učenici osvijestili i educirali o važnosti posljedica uzrokovanih mogućom zarazom. Učenici četvrtog razreda napravili su samostalno istraživanje o situaciji i broju oboljelih u Republici Hrvatskoj. Po svojoj volji, ukoliko im je zadatak bio opširan, mogli su izabrati samo našu Dubrovačko- neretvansku županiju ili još jednostavnije Donjoneretvanski zavičaj. Učenici su radili motivirano te su birali i načine predstavljanja svojih radova. Izabrali su Power point prezentacije, Wordov dokument, izradu papirnatih i/ili digitalnih plakata, zapise u bilježnice, korištenje stupčastih dijagrama i ostalih grafičkih prikaza. Snimili su kratke video materijale pravilnog pranja ruku. Napisali su i svoju poruku Stay at home and wash your hands i popratili je prigodnim crtežom.



Slika 11., 12. i 13. Učenički radovi, 4. d razred, OŠ Stjepana Radića Metković
Figure 11., 12. and 13. Pupil's work, 4th d grade, Primary school Stjepan Radić Metković

U travnju učenici su imali aktivnost pod nazivom Sijemo i sadimo- uzgajamo biljke; praktični rad, Priroda i društvo. Četvrtaši su pratili razvoj sjemenke graha u zadanim uvjetima- na suhoj podlozi, na vlažnoj podlozi, u vodi (uz korištenje blazinica), u tlu. Imali su istraživačko pitanje: Može li biljka narasti bez tla? Učenici su fotografirali svoje radove i slali ih učiteljici koja ih je podijelila u web alatu Linoit - ploči za

suradničko učenje. Učenici su bili motivirani te su neki od njih sijali i drugo povrće i pratili razvoj biljke. Ostali sudionici projekta također su proveli ovu aktivnost koristeći različito sjemenje i sadnice. Na TwinSpaceu imali su pitanje Može li biljka narasti bez tla? kojim daju povratnu informaciju, odnosno zaključak na istraživačko pitanje.



Slika 14. i 15. Sijemo i sadimo - uzgajamo biljke, radovi učenika iz Poljske i Hrvatske.
Figure 14. and 15. We see and plant - we grow plants; works of the students from Poland and Croatia

Imali su i zadatak izabrati jedan cvijet i brinuti se o njemu, bilježiti promjene i fotografirati ih. Ovaj zadatak pod imenom Uzgajamo cvijeće, učiteljica je povezala s Hrvatskim jezikom te su učenici uz postavljeni plan trebali napisati slikoviti sastav vezan za cvijet o kojem se brinu u kojem cvijet ima ljudske osobine, on razgovara i izražava svoje osjećaje. Priča gdje živi i kako mu je tu gdje jeste. Svoje radove podijelili su u zajedničkoj diskusiji na eTwinningu. Na taj način mogli su usporediti kvalitetu svog rada s ostalim radovima te sudjelovati u vršnjačkom vrednovanju. Tijekom svibnja učenici su kroz radionicu Kako napraviti loptice pomoću sjemenja? osvijestili da sjemenje može klijati i da biljka može izrasti i na način da se naprave loptice koje se sastoje od kompostnog gnojiva, glinenog tla i vode (mogu se dodavati i/ili mijenjati sastojci) te se pobacaju po tlu. Učenici su na taj način sudjelovali u rasprostranjivanju sjemenja, promatranju i iščekivanju promjena, onoliko koliko su to vremenski uvjeti dozvolili. Drugi zadatak u mjesecu svibnju bio je istraživanje o našim tradicijskim jelima. Učenici su trebali pronaći recept tradicijskog jela iz svog zavičaja, prepisati recept i napisati postupak rada i po mogućnosti napraviti izabrano jelo sa svojom obitelji. Fotografirati postupak ili napraviti kratki video. Lipanjske aktivnosti provedene su u izradi brenda i izradi ekološkog rječnika te postavljanju učeničkih radova u web alat Story jumper. Učitelji su educirali učenike o ekološkim pojmovima, a i učenici su i samostalno istraživali. Služili su se slikovnicama i internetskim stranicama učeći u virtualnom okruženju. Svaki učitelj sudionik projekta u ekološkom rječniku s učenicima predstavio je značenja dvaju ekoloških pojmova pomoću crteža. To je bio zajednički završni rad koji je na stranicama TwinSpacea bio postavljen i kao izložba. Učenici i učitelji anketirani su o zadovoljstvu rada na projektu. Tijekom

trajanja projekta obilježeni su ovi međunarodni dani: Dan sigurnijeg interneta, Dan ružičastih majica, Svjetski dan voda i Dan planeta Zemlje. Na eTwinningu su kreirani događaji u kojima su učenici sudjelovali sa svojim učiteljima te su metode rada i sadržaji objavljeni u web alatima Padlet i Linoit i podijeljeni na web stranici škola sudionica i/ili eTwinningu te Twitteru i Facebooku. Održana su tri webinara korištenjem eTwining virtualne sobe i putem Zooma. Sudjelovanjem u ovom projektu učenici su se osvijestili o važnosti i vrijednosti suživota s prirodom, bez toksina, o mogućnostima ekonomičnijeg načina življenja uz smanjivanje stvaranja smeća i njegovog pravilnog odlaganja te prednosti korištenja obnovljivih izvora energije. Upoznali su se s novim pojmovima, bitno su poboljšali jezične kompetencije te korištenje IKT-a i eTwinning platforme.
eTwinning platforma https://twinspace. etwinning.net/104295/home
Facebook stranica projekta https://www.facebook.com/groups/452495852095905

LITERATURA

1. Biom https://hr.wikipedia.org/wiki/Biom
2. Biomi na Zemlji https://www.google.com/search?q=Biomi+na+zemlji &biw=1304&bih =648&sxsrf=ALeKk00zUp1rCcYMuDC2m-
3. Composting for kids https://www.youtube.com/watch?v=dRXNo7Ieky8
4. Don't waste your waste https://www.youtube.com/watch?v=Ptp6JGAF3o0
5. How to make seed Bombs or seed balls, Simple, quick, Fun https://www.youtube.com/ watch?v=uxy_L3MfCt0
6. Kompostiranje https://www.cistoca-ri.hr/edukacija/kompostiranje
7. Obnovljivi izvori energije http://www.door.hr/wp-content/uploads/2016/06/OIE-slikovnica.pdf
8. Održivi razvoj i savjeti za zdravi stil života https://www.google.com/search?q= odr%C5%Beivi+razvoj+savjeti+za+zeleni+stil+%C5%BEivota&oq=odr%C5%BEivi+ razvoj&aqs=chrome.1.69i57j35i39j0l5j69i61.5734j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8
9. Save our world https://www.youtube.com/watch?v=bn8R_XqjjI0

UNAPREĐIVANJE KVALITETA ŽIVOTA DECE I MLADIH U MULTIKULTURALNOJ I INKLUZIVNOJ SREDINI KROZ AKTIVNOSTI JEZIČKOG KLUBA

IMPROVEMENT THE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN A MULTICULTURAL AND INCLUSIVE ENVIRONMENT THROUGH THE ACTIVITIES OF THE LANGUAGE CLUB

Ivana ĐORĐEV, Ljiljana KELEMEN MILOJEVIĆ
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače ,,Mihailo Palov",
Vršac, Republika Srbija

Predstavljanje projekta

APSTRAKT
U ovom radu predstavljeni su ciljevi, zadaci, aktivnosti i produkti rada Jezičkog kluba Visoke škole strukovnih studija za vaspitače ,,Mihailo Palov", Vršac, Republika Srbija. Ova studentska organizacija vaspitno-obrazovne ustanove jedinstvene u regionu po tome što se u njoj nastava izvodi na tri jezika: srpskom, rumunskom i romskom, oktobra 2020. godine obeležava devet godina zajedničkog (vannastavnog i volonterskog) rada: a) članova stručnih veća za maternje, strane jezike, metodike, b) studenata – budućih vaspitača različitih nacionalnosti (Srba, Rumuna, Roma), c) kao i dece, mladih, volontera i vaspitača Udruženja za pomoć mentalno nedovoljno razvijenim osobama ,,Otvoreno srce sveta", Vršac, R Srbija. Aktivnosti Jezičkog kluba (predstave na originalne dramske tekstove za decu igrane više od 60 puta, inkluzivne radionice, manifestacije, raznorodne aktivnosti sa decom i mladima Udruženja i dr.) pretpostavljaju interaktivan odnos svih članova Kluba i usmerene su na usavršavanje veštine uspešne komunikacije dece i mladih u multikulturalnoj vojvođanskoj sredini, smanjivanje stereotipa, sprečavanje dekulturacije i asimilacije, razvijanje sposobnosti refleksivnog praktičara, podsticanje i negovanje kulture različitosti, običaja, kreativnosti, individualnog i zajedničkog jezičkog, dramskog, likovnog, muzičkog i dr. stvaralaštva. Posebna pažnja posvećena je podsticanju i negovanju zajedničkih aktivnosti studenata Visoke škole i dece i mladih sa posebnim potrebama zarad unapređivanja kvaliteta njihovog suživota u lokalnoj zajednici.

Ključne reči: studenti, deca i mladi sa posebnim potrebama, vannastavne i volonterske aktivnosti, multikulturalna i inkluzivna sredina, negovanje uspešne komunikacije i zajedničkih aktivnosti

ABSTRACT
This paper presents the goals, principles, activities and products of the work of the Language Club of the Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov", Vrsac, Republic of Serbia. This student organization is located in an educational institution unique in the region because the classes are held in three languages: Serbian, Romanian and Roma. In October 2020, the student organization will celebrate its nine year anniversary of the joint (extracurricular and volunteer) work of: a) members of the professional councils for the mother tongue, foreign languages and methodologies, b) students – future preschool teachers of different nationalities (Serbs, Romanians and Roma students), c) as well as children, young people, volunteers and educators from the Association for Assistance to Mentally Disabled Persons, "Open Heart of

the World", Vrsac, Serbia. Activities of The Language Club (plays based on original drama texts for children played more than 60 times, inclusive workshops, events, various activities with children and the youth of the Association, etc.) presuppose an interactive relationship of all members of the Club and are aimed at improving the skills of successful communication of children and young people in the multicultural environment of Vojvodina, reducing stereotypes, preventing deculturation and assimilation; developing reflexive practitioner's skills; fostering and nurturing a culture of diversity, customs, creativity as well as individual and common linguistic, dramatic, visual, musical, etc. creativity. Special attention is paid to encouraging and nurturing joint activities of the students of the college and children and youth with special needs in order to improve the quality of their coexistence in the local community.

Key words: students, children and young people with special needs, extracurricular and volunteer activities, multicultural and an inclusive environment, fostering successful communication and collaborative activities

UVOD

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov", Vršac, Republika Srbija (u daljem tekstu: Visoka škola) obavlja stručnu delatnost obrazovanja vaspitača za rad sa decom predškolskog uzrasta na tri jezika: srpskom, rumunskom i od školske 2009/10. godine i na romskom jeziku. Da bi se studenti – u ovako kompleksnoj sredini – obrazovali u duhu multikulturnosti, tolerancije, poštovanja kulture drugih naroda i nacionalnih manjina, jedan od primarnih zadataka vaspitno-obrazovnog rada jeste da se studenti osposobe da uspešno međusobno komuniciraju. Istraživanje vladajućih stavova studenata Visoke škole o komunikaciji sa kolegama/koleginicama različitih nacionalnosti pokazalo je da je ona „u ovoj multinacionalnoj studentskoj zajednici na zadovoljavajućem nivou" (Ђорђев & Раић, 2018, str. 64), ali i da treba i dalje raditi na njenom negovanju i unapređivanju. U tom smislu, valja intenzivirati zajedničke aktivnosti studenata poput obrazovnih radionica, projekata, obuka, zajedničkih istraživanja, te ekskurzija, izleta, studijskih putovanja… Posebnu pažnju treba posvetiti negovanju nasleđenih dobara, kao što je rad Jezičkog kluba Visoke škole, koji je 2011. godine i formiran sa namerom da se nastave i unaprede obrazovne aktivnosti ove škole u duhu interkulturalnosti, saradnje i tolerancije namenjene svim studentima. U ovom radu predstavićemo ciljeve, zadatke, aktivnosti i produkte rada ove studentske organizacije, verujući da može poslužiti kao model, primer ili inspiracija za unapređivanje kvaliteta života dece i mladih u sličnim, multikulturalnim i inkluzivnim okruženjima.

CILJEVI, ZADACI I AKTIVNOSTI JEZIČKOG KLUBA VISOKE ŠKOLE STRUKOVNIH STUDIJA ZA VASPITAČE „MIHAILO PALOV", VRŠAC, R. SRBIJA

Jezički klub Visoke škole (u daljem tekstu: Jezički klub/Klub) je studentska organizacija osmišljena sa primarnim ciljem da pruža zajednički (vannastavni i volonterski) rad budućih vaspitača i njihovih nastavnika različitih nacionalnosti (Srba, Rumuna i Roma) na raznovrsnim programskim sadržajima, negovanje i unapređivanje kompetencija u domenu inkluzije i interkulturalnosti, međusobno uvažavanje, njihov razvoj iskustva i potencijala, dramskog i govornog stvaralaštva i kreativnosti, kao i

razvoj sposobnosti refleksivnog praktičara. Trenutno Jezički klub ima aktuelnih trideset članova – nastavnika, studenata sve tri godine osnovnih, kao i master studija Visoke škole, kojima je maternji jezik srpski, rumunski ili romski, ali i bogat Alumni klub. Aktivnosti Jezičkog kluba podrazumevaju ostvarivanje brojnih specifičnih zadataka, koji se od formiranja Kluba pa do danas stalno obogaćuju, prateći savremene tokove, potrebe društva, kao i interesovanja njegovih članova. Izdvojićemo samo neke: usavršavanje veštine uspešne komunikacije u multikulturalnoj sredini; poštovanje i negovanje maternjeg jezika (srpski/rumunski/romski); negovanje kulture govora i dijaloga; otkrivanje i dekonceptualizacija stereotipa i oslobađanje od predrasuda; sprečavanje dekulturacije i asimilacije; razvijanje sposobnosti refleksivnog praktičara; podsticanje i negovanje kulture različitosti; podsticanje individualne i kreativnosti timskog rada; podsticanje i negovanje jezičkog, dramskog, likovnog, muzičkog i dr. stvaralaštva; podsticanje i negovanje zajedničkih aktivnosti sa decom i mladima sa posebnim potrebama; podsticanje kontinuiranog ličnog i profesionalnog razvoja članova (između ostalog, i kroz razvijanje mekih/transverzalnih veština); unapređivanje metodičkih veština budućih vaspitača; promovisanje obrazovnih, naučnih, stručnih, kulturnih i drugih aktivnosti studenata Visoke škole itd. Jezički klub ostvaruje svoje ciljeve i zadatke kroz pripremu i/ili realizaciju: (1) predstava (interaktivnog tipa) za decu predškolskog uzrasta u lokalnoj zajednici, kao i decu i omladinu Udruženja ,,Otvoreno srce sveta", Vršac; Udruženje ,,Otvoreno srce sveta" postoji od 1979. godine, nevladino je i neprofitno udruženje osnovano na neodređeno vreme radi ostvarivanja ciljeva u oblasti unapređivanja položaja osoba sa invaliditetom, a prvenstveno osoba sa mentalno nedovoljno razvijenim sposobnostima, njihovih porodica, staratelja, stručnjaka, saradnika i volontera (v. Elektronski izvori: *Udruženje ,,Otvoreno srce sveta"*); (2) inkluzivnih radionica sa decom i omladinom koji su članovi vršačkog Udruženja „Otvoreno srce sveta", Vršac; (3) zajedničkih aktivnosti članova Kluba i Udruženja povodom Svetskog dana posvećenog osobama sa Daunovim sindromom, Svetskog dana osoba sa autizmom, Susreta Udruženja sa teritorije Republike Srbije; (4) usmerenih (dramskih, fizičkih i kreativnih) aktivnosti koje se realizuju sa decom i omladinom Udruženja „Otvoreno srce sveta" u prostorijama Udruženja i Visoke škole; (5) svečanih akademija (povodom obeležavanja različitih jubileja i sl.); (6) književnih manifestacija (promocije knjiga, predavanja gostujućih akademika i profesora iz zemlje i inostranstva, literarno-muzički programi sa ciljem promocije darovitih studenata). Takođe, članovi Kluba učestvuju u: projektima Visoke škole; pisanju stručnih radova; tribinama i seminarima; Međunarodnom okruglom stolu o darovitima, koji se već više od 25 godina organizuje u Vršcu. Tokom realizacije aktivnosti u okviru Jezičkog kluba „primjenjuju se metode razvijanja uzorne komunikacije, pri čemu se konstantno poštuje princip diverziteta i multukulturalizma" (Келемен Милојевић & Ђорђев, 2018, str. 200). Rad Kluba je javan, a plakati, fotografije i izveštaji sa svim aktivnostima nalaze se u arhivi Katedre/stručnog veća za maternje jezike Visoke škole, a redovno se objavljuju i dostupni su na zvaničnoj internet stranici Visoke škole: https://www.uskolavrsac. edu.rs/.

PRODUKTI RADA JEZIČKOG KLUBA

Oktobra 2020. godine Jezički klub obeležava devet godina zajedničkih aktivnosti: a) članova stručnih veća za maternje, strane jezike, metodike, b) studenata – budućih vaspitača različitih nacionalnosti (Srba, Rumuna, Roma), kao i c) dece, mladih, volontera i vaspitača Udruženja za pomoć mentalno nedovoljno razvijenim osobama „Otvoreno srce sveta", Vršac, R Srbija. Imajući u vidu kompleksnost programskih sadržaja i aktivnosti Kluba, ovoga puta predstavićemo i diskutovati samo dominantne aktivnosti: 1. predstave za decu predškolskog uzrasta u lokalnoj zajednici, kao i decu i omladinu Udruženja „Otvoreno srce sveta", Vršac (Tabela 1.); 2. inkluzivne radionice sa decom i omladinom koji su članovi vršačkog Udruženja „Otvoreno srce sveta", Vršac (Tabela 2.). U Tabeli 1. dat je pregled predstava za decu sa relevantnim podacima, koje su pripremili i realizovali članovi Kluba. Zahvaljujući neposrednoj i bliskoj saradnji sa članovima, vaspitačima, volonterima i nastavnicima – defektolozima Udruženja „Otvoreno srce sveta", Vršac, predstave su prilagođene, modelovane i dopunjene za potrebe rada u okviru inkluzivnih radionica. Kao što Tabela 1 pokazuje, osmišljeno je ukupno devet predstava i jedan recital sa potencijalom dramatizacije (reč je o *Zimskom recitalu*, čiju posebnu vrednost vidimo u tome što se izvodi na tri jezika: srpskom, rumunskom i romskom jeziku). Ove predstave, najčešće sa novogodišnjim motivima, izvedene su deset puta u okviru inkluzivnih radionica, četrdeset i tri puta za decu predškolskog uzrasta lokalne zajednice i devet puta prilikom dodele novogodišnjih paketića deci zaposlenih Visoke škole, Vršac. Nekada su predstave igrane, kako pokazuje Tabela 1., po tri puta dnevno, a one izvedene 2015, 2016. i 2017. godine postavljene su u Velikom amfiteatru Visoke škole, što je omogućilo da im prisustvuju članovi nastavnog i nenastavnog osoblja Visoke škole, studenti, deca predškolskog uzrasta iz svih objekata PU „Čarolija", njihovi vaspitači, kao i sugrađani. Domaćini predstava bili su, pored Visoke škole u Vršcu, objekti PU „Čarolija" (sedam objekata, danas ih je devet), kao i Dom učenika srednjih škola, Vršac. Ovim aktivnostima obuhvaćeno je više od 100 studenata Visoke škole, svih nivoa studija, nastavnog jezika i modula (Келемен Милојевић & Ђорђев, 2019, str. 101-157). Od decembra 2011. do decembra 2019. godine prolećne i novogodišnje predstave odgledalo je više od 2500 dece predškolskog uzrasta i nešto više od pedeset vaspitača vršačke predškolske ustanove. Takođe, u ovom periodu predstavama Jezičkog kluba prisustvovalo je više od dvadeset članova (dece, omladine, volontera, nastavnika) vršačkog Udruženja „Otvoreno srce sveta". Napominjemo da je celokupan rad na predstavama amaterskog tipa, proizvod entuzijazma, radoznalosti, želje za dodatnim učenjem, kao i umenja, znanja i veština iz više užih naučnih oblasti. Sve predstave Jezičkog kluba izvođene su na originalne dramske tekstove koji su proizvod zajedničkog rada studenata – članova Kluba i njihovih mentora i objavljeni su kao posebno poglavlje u udžbeniku „Kad bi Sunce progovorilo- jezičke i dramske igre" (Келемен Милојевић & Ђорђев, 2019).

Tabela 1. Izvod iz aktivnosti Jezičkog kluba: pregled održanih predstava za decu
Table 1. Excerpt from the activities of the Language Club: an overview of the performances for children

God.	Naziv predstave	Datumi izvedbi	Mesto izvedbe	Broj izvedbi
2011.	Poklon za Deda Mraza	20. - 22. 12. 20. 12. 22. 12.	„Dečji vrtić“, Vršac Visoka škola, Vršac Visoka škola, Vršac	8 1 1
2012.	Novogodišnja priča	14. - 18. 12. 17. 12. 18. 12.	„Dečji vrtić“, Vršac Dom učenika srednjih škola, Vršac Visoka škola, Vršac	8 1 1
2013.	Mašta može svašta	16. - 18. 12. 18.12.	„Dečji vrtić“, Vršac Visoka škola, Vršac	8 2
2014.	Buđenje proleća (lutkarska predstava)	7. - 10. 4. 11. 4.	„Dečji vrtić“, Vršac Visoka škola, Vršac	8 1
2014.	Sanke Deda Mraza	16. - 18. 12. 18. 12.	PU „Čarolija“, Visoka škola, Vršac	8 2
2015.	Vuk i Nova godina	21. 12. 22. 12.	Visoka škola, Vršac Visoka škola, Vršac	2 1
2016.	Novogodišnji bal	21. 12. 22.12.	Visoka škola, Vršac Visoka škola, Vršac	1 2
2017.	Novogodišnji šou	21. 12. 22.12.	Visoka škola, Vršac Visoka škola, Vršac	1 2
2018.	Zimski recital	18.12.	Visoka škola, Vršac	2
2019.	Nova godina – novo drugarstvo (lutkarska predstava)	23. 12.	Visoka škola, Vršac	2
Ukupno	10	//	//	62

U Tabeli 2. dat je pregled održanih inkluzivnih (likovnih, literarnih i kreativnih) radionica u saradnji sa decom, omladinom, nastavnicima i volonterima, koji su članovi vršačkog Udruženja za pomoć mentalno nedovoljno razvijenim osobama „Otvoreno srce sveta“, Vršac. Kako pokazuje Tabela 2., od decembra 2011. do decembra 2019. godine održano je ukupno osamnaest inkluzivnih radionica. Članovi Jezičkog kluba su više godina bili gosti Udruženja na manifestacijama i radionicama koje su održavane i na Visokoj školi, ali i van visokoškolske ustanove (ŠOSO „Jelena Varjaški“, Vršac; Dom učenika srednjih škola, Vršac; Kulturni centar, Vršac; Gradski trg Sveti Teodor Vršački u Vršcu; Dom Crvenog krsta, Vršac) povodom Svetskog dana osoba sa autizmom, Svetskog dana posvećenog osobama sa Daunovim sindromom i Susreta otvorenog srca. U okviru tradicionalnih likovnih, literarnih i kreativnih inkluzivnih radionica na Visokoj školi, nakon izvedenih predstava, organizovano je zajedničko recitovanje i pevanje prolećnih, božićnih ili novogodišnjih pesama, crtanje likova iz predstava, crtanje, bojenje i pravljenje prolećnih i/ili novogodišnjih motiva, čestitki ili poklona i oslikavanje plakata. Na kraju svake inkluzivne radionice na Visokoj školi, zahvaljujući donaciji ove visokoškolske ustanove, deci i omladini iz Udruženja uručeni su (novogodišnji) paketići. U okviru manifestacija i inkluzivnih radionica povodom Svetskog dana osoba sa autizmom i Svetskog dana posvećenog osobama sa Daunovim sindromom, koje se održavaju van visokoškolske institucije, izvođeni su performansi (muzičko-sportsko-kreativne aktivnosti) članova Udruženja i njihovih

gostiju, među kojima su bili i članovi Jezičkog kluba, dok se u okviru tradicionalnog *Susreta otvorenog srca* izvode predstave, muzički i plesni nastupi, sportske aktivnosti, vežbe i sl.

Tabela 2. Izvod iz aktivnosti Jezičkog kluba: pregled održanih inkluzivnih radionica sa Udruženjem „Otvoreno srce sveta“, Vršac
Table 2. Excerpt from the activities of the Language Club: an overview of inclusive workshops held with the Open Heart of the World Association, Vrsac

God.	Datum	Mesto	Inkluzivne radionice
2011.	3. 12. 2011. 20. 12. 2011.	Centar Milenijum, Vršac Visoka škola, Vršac	Dramske i kreativne inkluzivne radionice u okviru *Susreta otvorenog srca 2011.* Likovna radionica *Poklon za Deda Mraza*
2012.	17. 12. 2012.	Dom učenika srednjih škola, Vršac	Likovna radionica *Novogodišnja priča*
2013.	18. 12. 2013.	Visoka škola, Vršac	Likovna, literarna i kreativna radionica *Mašta može svašta*
2014.	21. 3. 2014. 2. 4. 2014. 11. 4. 2014. 18. 12. 2014.	Kulturni centar, Vršac Gradski trg Sveti Teodor Vršački u Vršcu Visoka škola, Vršac Visoka škola, Vršac	Inkluzivna radionica povodom Svetskog dana posvećenog osobama sa Daunovim sindromom Manifestacija povodom Svetskog dana osoba sa autizmom Literarne, kreativne i likovne radionica *Buđenje proleća* Likovna, kreativna i literarna radionica *Sanke Deda Mraza*
2015.	1. 4. 2015. 2. 4. 2015. 13. 6. 2015. 21. 12. 2015.	ŠOSO „Jelena Varjaški”, Vršac Gradski trg Sveti Teodor Vršački u Vršcu Dom Crvenog krsta, Vršac Visoka škola, Vršac	Inkluzivna radionica na temu „Autizam – stop diskriminaciji“ Manifestacija povodom Svetskog dana osoba sa autizmom pod sloganom „Autizam govori, otvori mu vrata“ Dramske i kreativne inkluzivne radionice u okviru *Susreta otvorenog srca 2015.* Likovna, literarna i kreativna radionica *Vuk i Nova godina*
2016.	1. 4. 2016. 22. 12. 2016.	Gradski trg Sveti Teodor Vršački u Visoka škola, Vršac	Manifestacija povodom Svetskog dana osoba sa autizmom Likovna radionica *Novogodišnji bal*
2017.	31. 3. 2017. 22. 12. 2017.	Gradski trg Sveti Teodor Vršački u Vršcu Visoka škola, Vršac	Manifestacija povodom Svetskog dana osoba sa autizmom Likovna radionica *Novogodišnji šou*
2018.	18. 12. 2018.	Visoka škola, Vršac	Likovna radionica *Zimske čarolije*
2019.	23. 12. 2019.	Visoka škola, Vršac	Likovna radionica *Nova godina – novo drugarstvo*
Ukupno	//	//	18

Cilj svih ovih radionica, manifestacija i susreta jeste unapređivanje kvaliteta sužívota u lokalnoj zajednici kroz širenje svesti i razumevanje, poštovanje jedinstvenih talenata i sposobnosti, kao i želje i potrebe svih mladih.

ZAKLJUČAK

Posebna vrednost realizovanih aktivnosti ogleda se u komunikaciji dece i mladih na tri (maternja) jezika: srpskom, rumunskom i na romskom jeziku, upoznavanje njihovih kultura i običaja. Takođe, aktivnosti Jezičkog kluba Visoke škole u velikom obimu doprinose unapređivanju kvaliteta života dece i mladih u multikulturalnoj i inkluzivnoj sredini, a istovremeno i razvoju kompetencija studenata – budućih vaspitača. Tokom realizacije jezičkih aktivnosti, učesnici radionica negovali su i osnovna svojstva dobroga govora. Isto tako, obučavali su se da komuniciraju efikasno u (vaspitnoj) grupi, upotrebljavajući pritom neverbalne znakove shodno vaspitno-obrazovnim situacijama. Posebna pažnja posvećena je razvijanju sposobnosti refleksivnog praktičara, a pojedine predstave i sve inkluzivne radionice osmišljene su i realizovane u duhu integrativnih aktivnosti. Dobiti od ovakvog postupanja su, kako vidimo, višestruke. U narednom periodu planira se nastavak saradnje sa Udruženjem kroz integrisane inkluzivne radionice, osmišljavanje i realizaciju zajedničkih projekata, kao i – na obostranu radost – obeležavanje desetogodišnjice saradnje. U budućnosti, Jezički klub i dalje će tragati za novim mogućnostima unapređivanja kvaliteta života dece i mladih u multikulturalnoj i inkluzivnoj sredini.

LITERATURA

1. Ђорђев, И. & Раић, С. (2018). Концептуализација комуникације у мултинационалној студентској заједници. У: Т. Недимовић, & И. Ђорђев (Ур.), „Комуникација у мултикултуралној средини и васпитно-образовном раду“ (55-69). Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“.
2. Келемен Милојевић, Љ. & Ђорђев, И. (2018). Језичке радионице као вид рефлексивне праксе. У: Зборник радова са скупа Васпитач 21. веку: „Савремени свет и толеранција кроз призму предшколског васпитања“ (198-205). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
3. Келемен Милојевић, Љ. & Ђорђев, И. (2019). *Кад би Сунце проговорило – језичке и драмске игре*. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“.

VRIJEDNOST I ULOGA BAJKE U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

VALUE AND THE ROLE OF THE FAIRY TALE IN PRESCHOOL EDUCATION

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

Predstavljanje projekta

APSTRAKT
Djeca se svakodnevno susreću sa bajkama u vrtićima ili u porodičnom okruženju sa roditeljima. Bajka ima veliki značaj za djecu predškolskog uzrasta. U ovom radu predstavljen je višegodišnji projekat dječijeg dramskog stvaralaštva i rada na dječijoj književnosti. Cilj ovog projekta je stvarati uslove za rad na dječijoj književnosti i dječijem dramskom stvaralaštvu. U toku rada na ovom projektu djeca se upoznaju sa različitim vrstama pozorišnih predstava i tom prilikom nastaje veliki broj aktivnosti i igara. Dramske predstave: Pepeljuga, Trnoružica, Snježna kraljica, Snjeguljica i sedam patuljaka; Lutkarsko pozorište; Balet Snježna kraljica i Barbi i dvanaest rasplesanih princeza. Djeca se upoznaju sa procesom razvijanja pozorišne predstave i mnogim akterima koji učestvuju u njenoj realizaciji. Djeca aktivno učestvuju u izradi scene, kostima i tekstova. Rezultat višegodišnjeg rada je zainteresovanost djece o čemu govori veći broj predstava, scena, lutaka, kostima, rekvizita kao i albuma sa fotografijama naših bajki.

Ključne riječi: bajka, predškolsko dijete, kreativnost, proces saradnje sa porodicom, timski rad

ABSTRACT
Children encounter fairy tales daily, in kindergartens or in family setting with their parents. Fairy tale is of great importance for children of preschool age.This paper presents a multi- year project of children's dramatic creation and work on children's literature. The aim of this projekt is to create the conditions for working on children's drama. While working on this projekt, children are introduced to different types of theater plays and on this occasion many dramatic activities and plays are created. Drama performances: Cinderella, Thornbill, Snow Queen; Puppet Theater and Ballet Barbie and twelve dancing princesses. Children are introduced to the process of developing theaterand the many actors involved in its implementation. Children actively participate in the production of scenes, costumes and texts. The result of many years of work the interest of children, which is reflected in a large number of plays, scenes, dolls, costumes, props as an album with photos of our fairy tales.

Key words: fairy tale, preschooler, creativity, imagination, process cooperation with the family, temwork

UVOD

Rad na dječijoj književnosti i dramskim aktivnostima realizovale su se u sklopu odgojno obrazovnog rada, u povodu priredbi i svečanosti u vrtićima. Odgojno obrazovni rad kroz dječiju književnost i dramske aktivnosti, spajaju širok spektar

dječijeg kreativnog stvaralaštva. To je gluma, ples, scenski izraz i pokret, kao i dječije likovno stvaralaštvo. Cilj dramatizacije bajke u poticajnom okruženju, kao oblika dječijeg kreativnog izraza u vrtiću, prvenstveno je bio razviti dječiju kreativnost i stvaralaštvo, poticati dječiju maštu, ukazati na značaj druženja kroz međusobnu saradnju, poticati vedro raspoloženje i upoznati sa načinom izvođenja dramatizacije. Opisanoj praksi prethodilo je to da smo u radu sa djecom željeli unaprijediti dječije kreativno stvaralaštvo. Djeca su pokazala veliki intreres za adaptiranje teksta poznatih bajki kao i veliki intreres za glumu, ples i pokret na sceni. Željelli smo da dramske igre i aktivnosti djece obogate odgojno- obrazovni rad u vrtiću. Povodom raznih svečanosti i priredbi realizovali smo su dramske i muzičke aktivnosti kojima je cilj obogaćivanje programa priredbe u vrtiću, poticanje dječije mašte, upoznavanje sa dječijom književnosti, bajkom i basnom, stvaranje uslova u kojima će se djeca igrati kroz spontanu i slobodnu igru. Dječije kreativno stvaralaštvo i poticajno okruženje je veoma značajno za razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija kod djece, te je odgojno obrazovni rad na dječijoj književnosti jedan od načina da djeca izraze svoje talente kreativnog stvaralaštva i da ponesu najljepše uspomene iz vrtića.
Zadaci i željeni ishodi sa djecom predškolskog uzrasta kroz izvođenje bajke na sceni:

- Integracija stvaralaštva djece i odraslih u odgojno-obrazovnoj praksi
- Razvijanje dječije scenske i muzičke sposobnosti
- Poticanje dječiju maštu i kreativnost
- Poticanje djece na slobodno javno nastupanje
- Podizanje svijesti o značaju poticajnog okruženja za dječije stvaralaštvo
- Poticanje svijesti odraslih o vrijednosti dječijeg kulturno-umjetničkog stvaralaštva
- Razvijanje socijalnih vještina kroz saradnju i timsku igru
- Unaprijeđenje saradnje sa roditeljima djece i društvenom sredinom
- Unaprijeđenje kvalitetu dječijeg stvaralaštva u predškolskoj ustanovi
- Promovisanje vrijednosti dječijeg stvaralaštva u društvenoj sredini
- Održavanje dramskih i muzičkih aktivnosti na internim i javnim događanjima
- Obostrano interesovanje i zadovoljstvo kroz stečena iskustva na kreativnim radionicama
- Brojna posjećenost roditelja, šire porodice i predstavnika medija na internim i javnim
- priredbama i svečanostima u predškolskoj ustanovi

DJEČIJA PREDSTAVA PEPELJUGA

U saradnji sa roditeljima, zajedno pripremamo naše rekvizite za scenu, kao i kostime za potrebe dramatizacije. U saradnji sa roditeljima i podrškom muzičkih saradnika, zajedno smo osmislili tekst za dramatizaciju „Pepeljuga“. Pripremanje je počelo prethodnom najavom svečanosti našom izradom pozivnica za goste za našu predstavu, planiranjem na koji način će djeca izmjeniti tekst bajke. Jedan od zadataka naše dramatizacije je promovisanje prijateljstva i navika lijepog ponašanja, te smo kroz organiziranje radionica za djecu i roditelje, zajedno osmislili zanimljiv tok radnje ali ne odstupajući od originalnog djela, bajke Pepeljuga. Mnogo su nam pomogli glumci iz

pozorišta mladih koji su nam izveli nekoliko predstava i od kojih su djeca imala priliku čuti kako se izvodi predstava. Svaki dio dramatizacije je pratila muzika iz animiranog filma o Pepeljugi. Djeca su uživala izlazeći na scenu, kreativno su izvodili scenske pokrete a kod svojih drugara su izazvali mnogo smjeha i radosti. Komične situacije kroz dijalog između djece, način scenskog izraza, manipulisanje rekvizitima na sceni, samo su dio prekrasne predstave o Pepeljugi koju su djeca izvela na Dan dječije radosti.

Slika 1. Pepeljuga, scena
Figure 1. Cinderella, scene

Slika 2. Pepeljuga, scena
Figure 2. Cinderella, scene

DJEČIJA PREDSTAVA SNJEGULJICA I SEDAM PATULJAKA

Scenu i potrebne rekvizite za dramatizaciju smo pripremili u saradnji sa velikim brojem sponzora, donacijom papira, dječijih kostima za potrebe dramatizacije, audiotehničke opreme i rasvjete. U dramatizaciji je učestvovao veći broj djece. Tekst su naučili u skladu sa scenskim pokretom. Djeca su imala zadatak da se podijele iza scene, i po redoslijedu scena, izlaze ispred zavjese. Samostalno su izlazili na scenu i koristili potrebne rekvizite u toku dramatizacije bajke.

Slika 3. Snjeguljica, dječiji rad
Figure 3. Snow Queen child work

Slika 4. Bajka Snjeguljica, predstava
Figure 4. Fairy tale Snow Queen, performance

Kao goste na našu priredbu smo pozvali sve naše prijatelje koji su nam pomogli u samoj pripremi svečanosti (glumce iz gradskog pozorišta, plesne koreografe, fotografe, roditelje i članove šire porodice koji su nam pomogli u izradi scene i kostima).

DJEČIJA PREDSTAVA TRNORUŽICA

Od početka projekta, vježbali smo plesne pokrete i tekst dramatizacije bajke „Trnoružica“. Djeca su podijeljena po ulogama na nekoliko strana scene. Svako dijete ima određene zadatke na sceni: da ispriča svoj dio teksta ili da otpleše jedan dio događaja u bajci. Sva djeca se smjenjuju iza zavjese po redoslijedu događaja. Samostalno izlaze na scenu i samostalno uspostavljaju dijalog na maloj pozornici i li na velikoj sceni.

Slika 5. Trnoružica, scena
Figure 5. Thornbill, scene

Slika 6. Dvorac, dječiji kreativni rad
Figure 6. Castle, child creative work

DJEČIJA PREDSTAVA SNJEŽNA KRALJICA

Po uzoru na prethodne dramatizovane bajke, zajedno sa djecom i roditeljima smo radili na pripremanju bajke o snježnoj kraljici. Po uzoru na poznatu bajku Hansa Christiana Andersena, djeca su izrazila interesovanje da pripremaju dječiju predstavu „Snježno kraljevstvo“ novi Dizni animirani film. Djeca su se međusobno dogovarala o podjeli uloga u predstavi. Uspješno su pripremala ples iz animiranog filma i scenski pokret likova Else, Ane i Olafa.

Slika7. Scena dvorac
Figure 7. Scene castle

Slika 8. Ples Snježno kraljevstvo
Figure 8. Dance Frozen

DJEČIJE PLESNO STVARALAŠTVO PO UZORU NA BAJKE

Balet „Snježno kraljevstvo“ i „Barbi i dvanaest rasplesanih princeza“ pripremaju djeca predškolskog uzrasta od tri do sedam godina. Kao motiv za ples u odgojnoj grupi, poslužile su nam mnogobrojne ideje roditelja, koje su rado na zajedničkom sastanku u vrtiću, povodom pripremanja naše priredbe. U svakodnevnim vježbama i savladavanju određene koreografije pomogli su nam predstavnici plesne škole. Haljine za ples smo zajedno pripremili na kreativnim radionicama u vrtiću.

LUTKARSKO POZORIŠTE

U saradnji sa roditeljima u našoj odgojnoj grupi smo napravili malo lutkarsko pozorište. Djeca su vrtić donijela omiljene igračke, likove iz crtanih filmova ili lutke iz poznatih bajki. U veoma kratkom vremenskom periodu nastalo je naše malo lutkarsko pozorište. U našem kutku za dramske igre postavili smo malu pozornicu. Djeca su se opredjeljivala za predstavu i ulogu u kojoj žele učestvovati sa svojim lutkama. Na maloj sceni, uz prigodnu pozadinu prirode uspješno animiraju lutke uz muziku za uvod u predstavu. Naše male lutkarsko pozorište obogatili smo mnoštvom novog sadržaja i novih rekvizita za izvođenje igrokaza na velikoj i maloj pozornici.

Slika 9. Lutkarsko pozorište mala pozornica
Figure 9. Puppet Theater, a smaal stage

Slika 10. Lutkarsko pozorište
Figure 10. Puppet Theater

Za početak svake naše dramatizacije smo pripremali muziku iz filmova poznatih bajki. Na isti način smo pripremali muziku iz svake Dizni bajke posebno, pri izvođenju naših lutkarskih igrokaza i malih predstava. Djeca animiraju lutke, zajedno vježbaju dijalog kroz predstavu, te na taj način svakodnevno savladavaju dio po dio teksta. U centru za dramske igre djeca osmišljavaju projekciju bajke u ambijentu kina. Od neoblikovanog materijala rade na izradi „velikog platna“ na kojem se projiciraju bajke, animirani filmovi.

Slika 11. Naše bajke
Figure 11. Our fairy tales

Slika 12. Kino, dječiji kreativni rad
Figure 12. Cinema, child creative work

ZAKLJUČAK

Velika radost djece na priredbama i svečanostima je najveći efekat i glavni rezultat u dramskim igrama i aktivnostima. Ostali postignuti rezultati i efekti su u zadovoljstvu roditelja, a upravo roditelji žele da podržre naš rad. Željeli su da objedinimo naše godišnje aktivnosti u jedan film koji smo po tome zajedno pripremili. Podsjetili smo se događaja sa naših kreativnih radionica na kojima su se spremali rekviziti za naše bajke. Kroz ovu praksu smo postigli veoma kvalitetnu saradnju sa glumcima narodnog pozorišta Tuzla. Neizmjerne zahvalnosti za naš rad sa djecom, podrška da nastavimo projekat, samo su dio onoga što su roditelji izrazili na našem druženju na predstavama. Projekat dječijeg dramskog kreativnog stvaralaštva nastavljamo kroz pripremanje novih tekstova bajki, pripremanjem novih rekvizita i kostima na našim radionicama za nove likove. Najiskrenije reakcije su dječija pitanja o tome koju ćemo bajku pripremati za narednu predstavu, i kada se djeca sama dogovaraju o ulogama i kostimima za dramatizaciju. Podrška porodica i društvene sredine, djeci mnogo znači u napredovanju i unapređenju kreativnih vještina na pozornici.

NAPOMENA

U organizaciji Centra za obrazovne inicijative Step by Step u Bosni Hercegovini, projekat „Dječije dramsko stvaralaštvo u poticajnom okruženju“ je nagrađen kao inovativna praksa, u kategoriji Odgajatelji/ce u predškolskom odgoju i obrazovanju. Projekat je podržan Programom podrške “Inovativna praksa 2.0“ – razvoj modula i trenerske vještine, te je uvrštena kao dio resursa platforme INŠkola za nastavnike na svim nivoima odgoja i obrazovanja.

MOGUĆNOST UPORABE KLAPSKIH PJESAMA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

THE POSSIBILITY OF USING KLAPA SONGS DURING EARLY AND PRESCHOOL AGES

Tomislav KOŠTA[1], Nevija KOŽUL PERIČIĆ[2]
[1]Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar, Republika Hrvatska
[2]Dječji vrtić „Maslačak“ Zadar, Republika Hrvatska

Predstavljanje projekta

APSTRAKT
U ovom radu se prikazuju neke mogućnosti uporabe klapskih pjesama u glazbenim aktivnostima u ranoj i predškolskoj dobi. Različite vrste tradicijske glazbe imaju svoje mjesto u ranom i predškolskom odgoju ali ćemo u ovom radu posebno analizirati tradicionalnu klapsku pjesmu, neke njene značajke i didaktičku vrijednost. Rad se temelji na projektu koji je proveden u dječjem vrtiću „Maslačak“ u Zadru sa skupinom od 20 djece predškolske dobi. Cilj projekta je bio promicanje tradicijske glazbe i načina izražavanja, komunikacije i stvaranja, upoznavanje s estetskim doživljajem tradicijske glazbe te kreativno izražavanje kroz tradicijsku glazbu. Na konkretnom primjeru se prikazuje kako djecu upoznati s karakteristikama i osobitostima tradicijske glazbe te kako djeca putem različitih aktivnosti razvijaju glazbeni sluh, osjećaj za ritam, tempo i dinamiku. Slušanjem i izvođenjem klapske pjesme kod djece će se razvijati kreativnost, sposobnost izražavanja i stvaranja, kako pokretom tako i likovnim izričajem. Među zaključcima ističemo da tradicijska glazba nije dovoljno zastupljena u ranom i predškolskom odgoju ali postoje mnoge klapske pjesme koje posjeduju visoki stupanj didaktičke vrijednosti te su stoga primjerene za djecu rane i predškolske dobi.

Ključne riječi: dramatizacija, glazbene aktivnosti, klapska pjesma, likovno stvaralaštvo, ples, tradicijska glazba

ABSTRACT
This work will present some of the possibilities of using klapa songs in musical activities that are conducted with children of an early and/or preschool age. Different types of traditional music have their place in early and preschool education; however, in this paper we will specifically analyze traditional klapa songs, the characteristics and the didactic value of the same. The work is based on a project that was implemented in the Kindergarten “Maslačak” in Zadar, with a group of 20 preschool children. The goal of the project was to promote traditional music as well as ways of expressing, communicating and creating, getting acquainted with the aesthetic experience of traditional music and creative expression through traditional music. A specific example is used to show how children are introduced to the characteristics and traits of traditional music and how children can, through different kinds of activities, develop an ear for music, sense of rhythm, tempo and dynamics. By listening to and performing klapa songs, children will develop creativity and the ability to express and create, both by movement and visual expression. Among other conclusions, we would like to point out that traditional music is not sufficiently represented in early and/or preschool upbringing even though there are many klapa songs that contain a high level of didactic value and are therefore suitable for children of early and/or preschool ages.

Key words: dramatization, music activities, klapa songs, artistic creativity, dance, traditional music

UVOD

Sukladno hrvatskom Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010), temeljna uloga predškolskog odgoja i obrazovanja je stvaranje uvjeta za potpun i skladan razvoj djetetove osobnosti, doprinos kvaliteti njegova života, te je vrlo važno stvoriti preduvjete kojima će se podržati djetetov cjeloviti razvoj i u sklopu kojeg će umjetničko područje biti ravnopravno s ostalim područjima. Struktura predškolskog kurikuluma podijeljena je na tri potpodručja: ja, ja i drugi, te svijet oko mene, a područja kompetencijskih dimenzija obuhvaćaju temeljna znanja, vještine i sposobnosti, kao i vrijednosti i stavove. Iz svega navedenog proizlazi kako upravo umjetničko područje može imati veliki doprinos u usvajanju i praktičnoj uporabi pojmova i predodžbi, izgradnji znanja koja omogućavaju djeci komunikaciju s drugima, ali i u razvijanju kulturnih obrazaca i vrijednosti (Vidulin, 2016). U ovom radu posebnu pažnju obraćamo klapskoj pjesmi. Ona je kao dio tradicijske glazbe utkana u život zajednice na određenom prostoru i kao takva nije sami izraz potrebe za kreativnošću nego zadovoljava i kulturne potrebe, te ispunjava različite funkcije u ljudskom životu. Na primjeru klape i klapske pjesme jasno su vidljive promjene te tradicijske pojave koja je nekad po načinu, mjestu i vremenu njihova izvođenja gotovo u cijelosti bila folklornog karaktera, a danas se znatno vezuje za glazbeni amaterizam, pozornice i estradu. Rad se temelji na projektu koji će obuhvaća nekoliko aktivnosti odgojiteljice s djecom predškolske dobi. Cilj projekta je promicanje tradicijske glazbe kao načina izražavanja, komunikacije i stvaranja, upoznavanje s estetskim doživljajem tradicijske glazbe te kreativno izražavanje kroz tradicijsku glazbu.

TRADICIJSKA GLAZBA I KLAPSKO PJEVANJE

Knežević (1993) navodi da su tradicijski ples, pjesma, igra, glazba danas najprivlačniji i najčešće korišteni i izvođeni dio tradicijske kulture. Oni se mogu održavati u kontekstu zabave, rekreacije, scenskog i javnog izvođenja i ostvarivanja respektabilnih umjetničkih dostignuća. Primjereni su svim dobnim uzrastima od djece do pripadnika treće dobi. U svojoj suštini sadrže pozitivne i plemenite vrline, vrlo značajne u današnjem trenutku ili stanju nacije. Svaki od navedenih načina i razina primjene zahtjeva svoju metodološku dorečenost i točnost jer, u suprotnom, vrlo lako ćemo stvoriti odbojan stav prema tim sadržajima i to je temeljna premisa za uspješnosti njihove primjene. Klapsko pjevanje, kao segment tradicionale glazbe koji obrađujemo u ovom radu, predstavlja kontinuiranu i relativno staru pojavu na koju su istraživači i glazbenici upozorili još koncem 19. stoljeća. Tradicija klapa i klapske pjesme u obliku u kakvom ih danas poznajemo formira se sredinom 19. stoljeća, kada su se formirali hrvatski kulturni, pa tako i glazbeni identiteti malih mediteranskih gradića na obali i otocima, posebice u Dalmaciji. Riječ je o stilu tradicijskog homofonog pjevanja koji se od tipično tradicijskog oblika pjevanja (klapska pjesma) i postojanja klapa razvio sve do stručno postavljenog i organiziranog oblika pjevanja koje se svojim načinom prezentacije u današnje vrijeme više ubraja u stilove popularne, nego tradicijske glazbe. Klapa nikada nije bila izolirani fenomen, njezin karakter, glazbeni sadržaji i stilovi klapskog pjevanja dinamički su se mijenjali kroz različita razdoblja, uz slobodno prihvaćanje vanjskih utjecaja i promjena (Ćaleta, 1997). Navedene činjenice

predstavljaju glavne razloge za današnju popularnost klapskog pjevanja, posebice među mlađim generacijama. Naziv dalmatinska klapska pjesma novijeg je datuma, te je u glazbeno-folklornoj terminologiji uveden tek sedamdesetih godina prošlog stoljeća (Bezić, 1979), kao rezultat suradnje stručnjaka i pjevača okupljenih oko prvog Festivala Dalmatinskih klapa, osnovanog 1967. godine u Omišu. Kroz povijest su postojale značajne razlike u formalnim i organizacijskim oblicima klape, stoga se može govoriti o njezina tri različita modela: tradicijska (pučka) klapa, festivalska klapa, i današnja (moderna) klapa (Ćaleta, 1997).

DJEČJA KLAPA- NOVI OBLIK KLAPSKOG PJEVANJA

Tradicijska glazbena baština oduvijek je bila neiscrpan izvor u izboru pjesama za djecu. Napokon, tradicijski napjevi obiluju različitim brojalicama, rugalicama, uspavankama. Zanimljivo je primjerice, da je ekspanzija klapskog pjevanja u novije vrijeme proizvela i dječju inačicu u vidu sve raširenijeg dječjeg klapskog pjevanja (Radica, 2014). Dječja klapa nova je folklorna pojava do čijeg razvoja dolazi u posljednjih dvadeset godina čiji su članovi djeca školskog uzrasta (od 7 godina nadalje). Duž primorja (Split, Omiš, Zadar, Vela Luka, Rab…) javljaju se interesi glazbenih voditelja za osnivanjem i upućivanjem mladih (u dobi od 10 do 17 godina) u početke pjevanja *u grupi,* a tako nastale *klape, klape mladih*, najčešće broje od 8 do 14 pjevača ili pjevačica. Prve *dječje klape* (klape mladih) su poznate od devedesetih. Prva dječja klapa *Skalice* utemeljena je 1988. u Osnovnoj školi Skalice u Splitu, a djelovala je pod vodstvom prof. Mire Kazije; njezina prezentacija je uslijedila na Festivalu dalmatinskih klapa u Omišu 1990. god. Posebnu pozornost je izazvala klapa *Bepo* iz Omiša s glazbenom voditeljicom prof. Terezijom Kusanović: na njihovu natjecateljskom nastupu u Veroni 1998. ostvarili su zlatno odličje u konkurenciji pučkih pjesama (Stipišić, 2006). Značenje i pozitivna uloga glazbe, kao i važnost poticanja djetetovog glazbenog razvoja i stvaralaštva u svrhu njegovog cjelovitog razvoja ističu se u suvremenom Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, ali i u Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja predškolske djece, koji naglasak stavlja na poticanje glazbenih doživljaja, izražavanja i stvaranja u različitim odgojnim situacijama. Predškolska ustanova je idealno mjesto gdje bi se trebalo poticati i provoditi različite aktivnosti s ciljem očuvanja tradicijskih vrijednosti (Zaklada Delmata). S ciljem poticanja dječje kreativnosti, odgojitelji u predškolskim ustanovama koriste različite glazbene sadržaje, a upotrebom i tradicijske glazbe, njezinim slušanjem i izvođenjem, djeci se omogućuje upoznavanje starih običaja, vještina, te znanja koji se znatno mogu razlikovati od današnjih. Djeca se u predškolskoj ustanovi, uz brojalice, rugalice, igre s pjevanjem, te druge tradicijske oblike dječjeg glazbenog stvaralaštva, često susreću i s klapskom glazbom koja s godinama, posebice na području Dalmacije, postaje sve popularnija i zastupljenija.

VAŽNOST TRADICIJSKE GLAZBE U RAZVOJU DJETETA

Za razvoj identiteta djeteta u vrtiću veliku važnost ima zavičajna glazba koji je posebno nužan u urbanim multikulturalnim sredinama. Tradicijska glazba most je koji spaja druge kulture, a kroz njezinu multikulturalnost djeca razumiju bogatstvo vlastite

kulture, te počinju vrednovati bogatstvo i različitost drugih kultura. Uz glazbu, oni usvajaju i jezik i kulturu nekog naroda (Drandić, 2014). Djeca tijekom čitavog svog djetinjstva stvaraju, što ne obuhvaća samo igre, pjesme, plesove i brojalice, nego i čitav niz glazbenih, a ujedno i književnih tvorevina. Djeca te tvorevine najprije prenose vršnjacima, a kasnije svojoj djeci i unucima, te one tako postaju tradicionalne, a djeca čuvari nasljeđa i tradicije naroda. Sama riječ tradicija označava predaju, prvenstveno predaju znanja, vještina, običaja i kulture nekog naroda, a djeca ga prenošenjem i predajom sljedećim generacijama čuvaju od zaborava (Knežević, 1993). Odgojna vrijednost tradicijske glazbe i pjevanja u razvoju djeteta i činjenicu da bi glazba kao takva trebala biti važan dio dječjeg odgoja, danas još uvijek nažalost nije u potpunosti prepoznata. U pedagoškom radu s djecom, potiče se individualno i grupno vokalno izražavanje, a dijete na ovaj način širi spoznaju o sebi i o okolini u kojoj živi. Kroz pjevanje, ples, sviranje, slušanje glazbe i različite oblike izražavanja razvija se svestrana kreativnost i individualnost djeteta što doprinosi cjelovitom razvoju djeteta rane i predškolske dobi, što je posebice izraženo kod glazbeno obrazovanog djeteta. Brojna istraživanja dokazuju da djeca koje se glazbeno obrazuju postižu bolje rezultate na nekim testovima od djece koja to nisu, te da glazbeno obrazovanje utječe na rad živčanog sustava i potiče sposobnost učenja. Upravo bi okruženje u predškolskoj ustanovi, uz djetetovo svakodnevno spontano usvajanje značajki kulturne sredine kojoj pripada, trebalo od rane djetetove dobi poticati i provoditi različite aktivnosti koje će doprinijeti očuvanju tradicijskih vrijednosti (Bačlija Sušić & Fišer, 2016). Izvan odgojno-obrazovne ustanove, velik utjecaj na djecu imaju roditelji koji puštanjem glazbe koju preferiraju oblikuju djetetov stil i mišljenje. Puštanjem, pjevanjem tradicijske glazbe i upoznavanjem djece s tradicijom obogaćuje se njihovo znanje i iskustvo, te djeca usvajaju običaje koji su zastupljeni u njihovoj kulturi, npr. kako se slave određeni blagdani, ili obilježavaju pojedini dani u godini. Ujedno se potiče i razvoj tolerancije, prihvaćanje različitosti drugih kultura, poštivanje tradicije, kao i stvaranje pozitivne slike o sebi i svojoj okolini (Bačlija Sušić & Fišer, 2016). Rezultati istraživanja koje su u Dječjem vrtiću Špansko u Zagrebu kroz 2014. i 2015. godinu proveli Bačlija Sušić i Fišer, pokazali su da djeca rane i predškolske dobi pokazuju velik interes za glazbene aktivnosti koje uključuju istraživanje zvukova različitih tradicijskih instrumenata, kao i za njihovu upotrebu pri izvođenju glazbe.

PROJEKT – UPORABA KLAPSKIH PJESAMA U VRTIĆU

U projektu su sudjelovala djeca predškolske dobi iz dječjeg vrtića „Maslačak“ u Zadru u suradnji s odgojiteljicom Nevijom Kožul Peričić. Cilj projekta je promicanje tradicijske glazbe kao načina izražavanja, komunikacije i stvaranja, upoznavanje s estetskim doživljajem tradicijske glazbe te kreativno izražavanje kroz tradicijsku glazbu.Rad se temelji na projektu koji uključuje promatranje djece tijekom tri dana aktivnosti, njihovog ponašanja, izjava prilikom aktivnosti i socijalnih interakcija u vršnjačkoj skupini, kao i s odgojiteljicom.

Rad djece na projektu podrazumijeva njihov samostalan rad koji neizravno i diskretno potiče odgojitelj. Na temelju vlastitih interesa djeca biraju na koji način će istražiti određenu temu te osmisliti aktivnosti. Odgojitelj im pomaže na tom putu na način da ih potiče na razmišljanje i rješavanje problema, zajedničko osmišljavanje aktivnosti, ali i

prikupljanje određenih materijala kojima će djeca osmisliti aktivnosti. Odgojitelj mora poznavati potrebe i interese svakog djeteta kako bi poticao razvoj aktivnosti, ali i projekta u potpunosti.

OČEKIVANI ISHODI

Očekivani ishodi projekta su:

- upoznati djecu s karakteristikama i osobitostima tradicijske glazbe,
- razvijati ljubav prema glazbi, a naročito prema glazbi svog kraja,
- razvijanje različitih oblika izražavanja te širenje fonda riječi kroz tradicijsku glazbu,
- usvajanje novih pojmova i novih naziva kao što su *skute, divojka...,*
- razvijanje osjećaja za sluh, ritam, tempo i dinamiku tradicijske pjesme,
- razvijanje kreativnosti, izražavanja i stvaranja pokretom,
- poticanje likovnog izražavanja i igre kroz tradicijsku pjesmu,
- poticanje pozitivnih emocija, raspoloženja i pozitivne slike djeteta o sebi,
- razvijanje socijalne kompetencije, odnosno osjećaja prijateljstva, druženja te osjećaja pripadnosti grupi,
- razvijanje osjećaja kompetencije, samopoštovanja, ustrajnosti te ponosa postignutim rezultatima

PLAN PROJEKTA

Rad na projektu provodio se od 4. do 7. Veljače 2019. S djecom se razgovaralo o glazbi te koliko je ona prisutna u njihovim svakodnevnim aktivnostima. Nakon što su djeca prvi put poslušala klapsku pjesmu „Čija je ono divojka“' poveden je i razgovor o pjesmi te su djeca upitana znaju li što su klape i slušaju li ih. Djeca su nabrajala različite klape i klapske pjesme. Za potrebe dramatizacije ali i za kasnije likovno stvaralaštvo priredili smo kutić koji nam je pomogao da se pripremimo za te aktivnosti. Djeca su odlučila napraviti pozornicu gdje će glumiti, a podloga će biti tekst priče koju će sami osmisliti, a potom će i nacrtati ono što su odglumila. Djeca su se dva dana pripremala za nove uloge. Od kuće su donijeli kape svojih djedova i baka jer su vidjeli kako pjevači iz klapa imaju kapice koje su nosili naši stari. Klape su povezali s nošnjama te su zaključili da klape označavaju običaje i da pripadaju mjestima uz more. Od različitih materijala napravili su sebi odjeću koja je označavala njihovu narodnu nošnju, a dok su izrađivali odjeću i improviziranu pozornicu koja se sastojala od drveća i mora lagano su pjevušila pjesmu „Čija je ono divojka“ kako bi zapamtili njen tekst. Nakon dramatizacije priče i osmišljene koreografije na klapsku pjesmu djeca su stvarala likovne radove gdje su na papir prenijela ono što ih se dojmilo tijekom svih provedenih aktivnosti.

DJEČJE AKTIVNOSTI TIJEKOM PROVOĐENA PROJEKTA

- Istraživačko spoznajne aktivnosti.
- Razgovor na temu „Što je tradicijska glazba i klapsko pjevanje?“

- Vježbanje komunikacijskih vještina – prepričavanje pjesme, postavljanje pitanja.
- Sakupljanje materijala potrebnog za izradu odjeće i improvizirane pozornice.
- Aktivnosti istraživanja i stvaranja.
- Dramatizacija teksta pjesme.
- Likovno izražavanje, crtanje drvenim i masnim bojicama.
- Modeliranje drveća, vode, čamca…
- Govorno izražavanje.
- Pričanje priče o djevojci pokraj mora.
- Glazbeno izražavanje.
- Pjevanje pjesme „Čija je ono divojka“ tijekom dramatizacije.
- Aktivnosti vezane uz pokret.
- Pucketanje prstima tijekom izvedbe pjesme „Čija je ono divojka“.
- Ples tijekom izvedbe pjesme „Čija je ono divojka“.

VREDNOVANJE

Na samom kraju projekta može se zaključiti kako je ispunjen cilj koji je postavljen na samom početku rada na projektu. Djeca su upoznata s tradicijskom glazbom kao načinom izražavanja, komunikacija i stvaranja, upoznata su s estetskim doživljajem tradicijske glazbe te su se kreativno izrazila kroz tradicijsku glazbu. Djeca su imala značajnu ulogu u planiranju, organiziranju i provođenju aktivnosti te su na kraju vrednovali sami sebe. Odgojiteljica je koordinirala sve elemente procesa učenja djeteta – dizajniranje prostornog okruženja, prikupljanje materijala, osmišljavanje aktivnosti i iskustava te je stvorila pozitivno ozračja u vrtiću tijekom provođenja aktivnosti. Neprestano je podržavala ideje i interese djeteta, osiguravala prilike za aktivno istraživanje okoline te im pomagala u realizaciji aktivnosti. Djeca su pokazala visok stupanj motivacije i aktivnog sudjelovanja u svim aktivnostima. Prilikom podjele aktivnosti djeca su se sama javila za aktivnost koju žele odraditi. Dramatizacijom priče potaknuta je dječja mašta pa su ona samoinicijativno izmišljala i interpretirala svoju priču. Zajedno su izradili rekvizite i odjeću pa se može zaključiti kako je došlo do razvijanja socijalne kompetencije, odnosno osjećaja prijateljstva, druženja te osjećaja pripadnosti grupi. Djeca su shvatila da zajednički mogu doći do cilja te uspješno osmisliti priču o pjesmi koju su ranije čuli. Klapska pjesma djeci može uvijek biti zanimljiva, a potrebno je da odgojitelji u suradnji s djecom osmisle aktivnosti na način da djeca osmisle što žele raditi. Na taj način razvija se kreativnost i samostalnost, a odgojitelj postaje pomagač u osmišljavanju aktivnosti, a djeca nisu pasivni promatrači, već aktivni realizatori svih aktivnosti koje dovode do ishoda učenja koja su važna za cjelokupan razvoj djeteta. Svaki odgojitelj djecu treba dobro razumjeti, znati njihove mogućnosti i interese kako bi im mogao osigurati primjerenu i pravodobnu podršku, te time poticati prirodni tijek razvoja njihovih aktivnosti, što se i dogodilo u ovom projektu. Analizom dječjih crteža, koji su nastali kao rezultat navedenih aktivnosti, primjetili smo da su na svim crtežima uglavnom dva lika, djevojka i mladić. Oba lika su nasmijana. Prilikom crtanja su najčešće korištene tople boje. Uz navedena dva lika na većini crteža primjećujemo i elemente prirode kao npr. more, stablo i ptice.

Sustavno promatranje djece tijekom provođenja trodnevnih aktivnosti uključivalo je dječje ponašanje, dječje izjave i socijalne interakcije u vršnjačkoj skupini i s odgojiteljicom. U ovom projektu odgojiteljica je bila osoba koja je bila promatrač, ali i učitelj tako da je promatrala što djeca rade, kako se ponašaju prilikom osmišljavanja aktivnosti, ali im je i pomagala u realizaciji aktivnosti. S obzirom da je promatranje trajalo tri dana, može se zaključiti kako se djeca tijekom sva tri dana bila jednako motivirana i zainteresirana za provođenje aktivnosti. Projekt im je bio zanimljiv jer su radili nešto posve drugačije. Pjevali su pjesmu koja nije okarakterizirana kao tipično dječja, osmišljavali su vlastitu koreografiju, glumili su na temelju priče koju su samostalno osmislili te su izradili pozornicu i rekvizite od materijala koji su im bili dostupni u vrtiću. Pjesma koja je odabrana kao podloga za projekt je lako pamtljiva, kratka i razumljiva. Djeca su aktivno svakodnevno sudjelovala u osmišljavanju aktivnosti te su se podijelili u grupe gdje je svaka grupa imala određen zadatak u osmišljavanju aktivnosti. Na temelju interesa i sposobnosti djeca su se sama javljala u kojoj grupi žele raditi, pa je tako neka grupa imala tri člana, a neka četiri. To se pokazalo vrlo uspješno jer su se aktivnosti na kraju uspješno realizirala, što je dovelo do oduševljenja i ponosa kod djece, a postignuća djece (ishodi učenja) koja su postavljena na početku projekta uspješno su postignuta. Djeca su neprestano komunicirala tijekom osmišljavanja i provođenja aktivnosti, međusobno su si pomagali pa se može pretpostaviti kako jako dobro funkcioniraju kao grupa, uzajamno si pomažu, poštuju i imaju razvijen visok stupanj prijateljstva. Jednostavno su se dogovorili oko podjele uloga prilikom raspodjele aktivnosti pa se može pretpostaviti da je u takvoj grupi razvijena socijalna kompetencija, osjećaj druženja te pozitivna slika djeteta o njemu samom. Tijekom osmišljavanja aktivnosti kod djece bila prisutna samostalnost, kreativnost i mašta. Međusobno su se nadopunjavali prilikom osmišljavanja aktivnosti, što je na kraju dovelo do realizacije različitih aktivnosti koje su uključivale pjesmu, ples, dramsku aktivnost i likovno izražavanje. Odgojiteljicu su pitali pomoć prilikom izrade odjeće i materijala, ali su na kraju ipak djeca gotovo u potpunosti osmislila cijeli projekt. Tijekom cijelog projekta bilo je prisutno veselje, smijeh i upornost kako bi se što bolje realizirale aktivnosti.

ZAKLJUČAK

Klapska pjesma ima veliku ulogu u usvajanju kulture kojom je dijete okruženo. Dijete različitim aktivnostima kroz pjesmu i ples razvija kreativnost, glazbene sposobnosti i različite tehnike pjevanja koje utječu na cjelokupan razvoj djeteta. Vrlo važno je njegovati i očuvati tradiciju i običaje područja u kojem živimo. Klapska pjesma je nedovoljno zastupljena u aktivnostima djece u predškolskim ustanovama te je vrlo važno da se djecu upoznaje sa običajima i kulturom područja u kojem žive, ali i nacionalnom kulturom koja utječe na formiranje identiteta i osjećaja pripadnosti i zajedništva. Odgojitelji bi trebali provoditi što više aktivnosti koje uključuju običaje i tradiciju, što utječe na razvoj socijalne kompetencije djeteta, ali i poštivanja tradicije još od najranijih godina života, što će rezultirati daljnjim očuvanjem kulturne baštine i tradicije. Ovaj rad temelji se na projektu koji je proveden u dječjem vrtiću „Maslačak“ u Zadru sa skupinom od 20 djece predškolske dobi. Cilj projekta bio je promicanje tradicijske glazbe kao načina izražavanja, komunikacije i stvaranja, upoznavanje s

estetskim doživljajem tradicijske glazbe te kreativno izražavanje kroz tradicijsku glazbu. Podloga za projekt bila je klapska pjesma „Čija je ono divojka“ koju su djeca slušala s oduševljenjem i sudjelovala u aktivnostima koja su nakon dva dana priprema uspješno realizirala treći dan. Aktivnost je započela prepričavanjem priče od strane odgojiteljice, a nakon tog i pjevanjem navedene pjesme. U suradnji sa djecom osmišljene su aktivnosti koje su uključivale interpretaciju priče o djevojci i mladiću koja je potom dramatizirana uz pratnju dječje klape i koreografije koja je uključivala ples i pucketanje prstiju. Nakon završetka dramatizacije djeca su na papir prenijela ono što su doživjela tijekom provedenih aktivnosti. Dječje aktivnosti uključivale su istraživačko spoznajne aktivnosti, aktivnosti istraživanja i stvaranja, govorno i glazbeno izražavanje te aktivnosti koje su bile vezane uz pokret. Djeca su imala značajnu ulogu u planiranju, organiziranju i provođenju aktivnosti te su na kraju vrednovali sami sebe, a odgojiteljica je koordinirala sve elemente procesa učenja djeteta – dizajniranje prostornog okruženja, prikupljanje materijala, osmišljavanje aktivnosti i iskustava te je stvorila pozitivno ozračje u vrtiću tijekom provođenja aktivnosti.

Može se zaključiti kako se djecu upoznalo s karakteristikama i osobitostima tradicijske glazbe te se na taj način razvijala ljubav prema glazbi koja utječe na izgradnju identiteta. Različitim aktivnostima djeca su razvijala osjećaj za sluh, ritam, tempo i dinamiku tradicijske pjesme, a slušanjem klapske pjesme došlo je do razvijanja kreativnosti, izražavanja i stvaranja pokretom te likovnim stvaralaštvom. Kod djece su neprestano bile prisutne pozitivne emocije i raspoloženje što je dovelo do pozitivne slike djeteta o njemu samom. Zajedničkim osmišljavanjem aktivnosti došlo je do razvijanja socijalne kompetencije, odnosno osjećaja prijateljstva, druženja te osjećaja pripadnosti grupi, ali i osjećaja kompetencije, samopoštovanja, ustrajnosti te ponosa postignutim rezultatima.

LITERATURA

1. Bačlija Sušić, B., & Fišer, N. (2016). Obogaćivanje glazbenog doživljaja i izražaja djece rane i predškolske dobi tradicijskim stvaralaštvom. *Nova prisutnost, 14*(1), 107-124.
2. Bezić, J. (1979). *Dalmatinske klapske pjesme kroz deset godina omiškog festivala*: *Zbornik dalmatinskih klapskih pjesama*. Omiš: FDK-Omiš.
3. Ćaleta, J. (1997). Klapa Singing, A Traditional Folk Phenomenon of Dalmatia. *Narodna umjetnost, 34*(1), 127-145.
4. Drandić, D. (2014). Dijete i estetski izričaji. U R. Bacalja & K. Ivon (Ur.), „Stavovi učitelja prema tradicijskoj glazbi u školskom kurikulumu“ (str. 233-252). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja,.
5. Knežević, G. (1993*). Naše kolo veliko*. Zagreb: Ethno.
6. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Preuzeto 3. veljače 2020. sa https://www.azoo.hr
7. Radica, D. (2015). Što je to dječja pjesma? Glazbeno - pedagoške dileme i iskustvo jednog skladatelja. *Bašćinski glasi, 11*(1), 223-240.
8. Stipišić Delmata, Lj. (2006). *Mojih prvih 100 pjesama*. Zadar: Gradska knjižnica Zadar.
9. Vidulin, S. (2016). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja. *Život i škola*, (1), 221-233.

RAZVOJ USLUGE „ODMOR OD SKRBI“

DEVELOPING SOCIAL SERVICE „SHORT BREAK“

Petra OGRIZEK, Martina PAVIĆ
Centar za rehabilitaciju Zagreb, Zagreb, Republika Hrvatska

Predstavljanje projekta

APSTRAKT
Postojeći pružatelji usluga kao i zakonodavac prepoznaju i podržavaju pružanje usluga osobama s intelektualnim teškoćama, a za obitelji su predviđena prava iz sustava socijalne skrbi koja se odnose na skraćeno radno vrijeme i ostvarivanje statusa roditelja njegovatelja. Uvidjeli smo potrebu za razvoj kvalitete usluga u zajednici namijenjenih odraslim osobama s intelektualnim teškoćama. Trenutno ne postoji razvijena usluga koja bi osigurala obiteljima osoba s intelektualnim teškoćama neophodan odmor od skrbi. S vremenom iscrpljujuća briga i skrb vode do „sagorijevanja“ roditelja i ranije institucionalizacije osoba s invaliditetom. Važnost ovakve inovativne usluge vidljiva je i kroz prioritetne ciljeve u Europskoj uniji pri čemu je naglasak na prevenciji institucionalizacije i razvoju socijalnih usluga u zajednici. Naš rad predstavlja projekt „Razvoj usluge Odmor od skrbi uz osnaživanje osoba s intelektualnim teškoćama i njihovih obitelji“ koji započinje u okviru Europskog socijalnog fonda. Cilj projekta je jačati mogućnosti za život u zajednici osnaživanjem odraslih osoba s intelektualnim teškoćama i njihovih obitelji. Ovaj cilj ostvaruje se kroz direktan rad mobilnog stručnog tima i primjenu elemenata osobno usmjerenog pristupa s odraslim osobama s intelektualnim teškoćama, savjetodavni rad i omogućavanje odmora od skrbi za članove obitelji osoba s intelektualnim teškoćama te jačanjem kapaciteta stručnjaka koji pružaju navedene usluge.

Ključne riječi: zajednica, intelektualne teškoće, inovativna usluga, projekt

ABSTRACT
Our paper presents the project „Developing Short Break Service“ supporting people with intellectual disabilities and their families through European Social Fund. Nowdays providers of social serrvices and also a Croation legal framework recognize and support social services for people with intellectual disabilities. Social services provided for families are shortened time jobs or part time jobs and status of parent carer. We recognized the need to develop new quality services in the community for adults with intellectual disabilities. At the moment there is not a single service which provides famililies of the people with intellectual disabilities necessary respite for them and the families. We know how tiring it can be to care for somebody around the clock, and that it can be hard to entrust the care of that person to others and often results in burn-outs among the families and early institutionalization. The importance of this inovative service is also featured through priority goals in Euoropean Union strengthening prevention of institutonalization and development of comunnity based social services. The goal of the project is strenghtening the opportunity for Community Based Supported Living for adults with ID and their families. This goal will be reached by direct work of mobile expert team and implentation of Person Centered Planning aproach, counseling and providing respite for members of the familiy and strenghtening the capacities of expertees providing the social service of short break.

Key words: community, intellectual disabilities, inovative service, project

UVOD

U okviru *Europskog socijalnog fonda*, operativnog programa *Učinkoviti ljudski potencijali*, prioritetne osi 2 *Socijalno uključivanje,* specifičnog cilja 9.iv.2 *Poboljšanje pristupa visokokvalitetnim socijalnim uslugama, uključujući podršku procesu deinstitucionalizacije* otvoren je poziv *Širenje mreže socijalnih usluga u zajednici – Faza 1*. Upravo u tome pozivu uvijedli smo dugoočekivanu priliku za pokretanjem socijalne usluge koja u našim krajevima formalno ne postoji, iako se u zapadnoeuropskim zemljama uspješno provodi već duži niz godina. Uslugu i projekt kojim uslugu uvodimo u Hrvatsku, predstaviti ćemo vam ovim radom.

USLUGA „ODMOR OD SKRBI“

U Hrvatskoj trenutno ne postoji ekvivalent usluge Respite care/Short break („Odmor od skrbi“), a kao takva je poznata u mnogim zemljama Europe i svijeta. Najrazvijeniju uslugu pružaju SAD i Australija te Irska, Engleska, Škotska. Svijest o potrebi za takvom uslugom razvila se još 60-ih godina prošlog stoljeća paralelno s procesom deinstitucionalizacije u Americi. Usluga je namijenjena obiteljima koje skrbe članu kojemu je potrebna sveobuhvatna podrška uslijed starosti, bolesti ili drugih oblika teškoća. Postoje razni oblici pružanja usluge ovisno o mjestu pružanja i osobama kojima je potrebna. Budući da sve obitelji nemaju jednake potrebe usluga se pruža individualno prema potrebama obitelji.

Konstantno skrbeći o članu obitelji kojemu je potrebna sveobuhvatna podrška, roditelj/skrbnik nema dovoljno vremena za sebe i za ostale članove obitelji te prepušten sam sebi lakše podliježe ideji institucionalizacije tog člana obitelji. Do toga ih dovodi umor i iscrpljenost, socijalna izolacija i gubitak drugih važnih uloga koje u životu žele ostvariti. Takvo stanje dovodi i do narušenih obiteljskih odnosa i generalno smanjene kvalitete življenja.

Kako bi se stekao uvid u potrebe i opterećenja neformalnih skrbnika, tijekom 2017. godine u Centru za rehabilitaciju Zagreb (CRZ) provedeno je istraživanje sa skrbnicima koji skrbe za člana obitelji s intelektualnim teškoćama uključenog u dnevne programe CRZa. Rezultati dobiveni Upitnikom o opterećenosti skrbnika (CADI) ukazali su na izrazito slabu dostupnost profesionalne podrške skrbnicima, velike fizičke zahtjeve brige o članu obitelji te probleme prilikom pružanja skrbi kao što su nerazumijevanje okoline, cjelodnevna briga, narušena kvaliteta života (Kralj, Filić Vulin, & Filipaj, 2019).

Pružanjem usluge Odmor od skrbi prevenira se „burn-out“ roditelja/skrbnika i drugih članova obitelji. Osigurava se vrijeme u kojem će roditelj/skrbnik prikupiti energiju za daljnju skrb, djelovati kroz svoje druge životne uloge, utjecati na socijalni život te generalno podizati svoju kvalitetu življenja, a i kvalitetu odnosa cijele obitelji uključujući i člana kojem je potrebna sveobuhvatna podrška.

Konvencija o pravima osoba s invaliditetom Ujedinjenih naroda, koju je RH potpisala i ratificirala 2007. godine uvjerenja je da je obitelj pirodna i temeljna skupna jedinica društva i da ima pravo na zaštitu društva i države, a da osobe s invaliditetom i njihovi članovi obitelji trebaju primiti potrebnu zaštitu i pomoć kako bi se obiteljima

omogućilo davanje doprinosa punom i ravnopravnom uživanju prava osoba s invaliditetom. Članak 19. govori o osiguravanju pristupa širokom rasponu usluga koje različite službe potpore pružaju osobama s invaliditetom u njihom domu (...) i za spriječavanje izolacije ili segregacije iz zajednice (Konvencija o pravima UN-a).
Europska strategija za pametan, održiv i uključiv razvoj „Europa 2020.“ u sklopu operativnog programa Razvoj ljudskih potencijala sadrži Prioritetnu os 2 koja se odnosi na jačanje socijalnog uključivanja i integracije osoba u nepovoljnom položaju. Namijenjena je, između ostalog, razvoju efikasnih i uključivih socijalnih usluga u okviru postupka daljnje deinstitucionalizacije.
U navedenom operativnom programu stoji kako socijalna skrb i socijalna služba u Hrvatskoj još uvijek nisu dovoljno razvijene, a potražnja za određenim uslugama premašuje ponudu (Operativni program učinkoviti ljudski potencijali, 2014)

PROJEKT „RAZVOJ USLUGE ODMOR OD SKRBI UZ OSNAŽIVANJE OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA I NJIHOVIH OBITELJI“

U uputama za prijavitelje otvorenog poziva *Širenje mreže socijalnih usluga – faza 1* navedena je svrha „financirati projekte koji će omogućiti dostatnost i ravnomjernu razvijenost mreže socijalnih usluga u zajednici, povećanje dostupnosti i kvalitete socijalnih usluga, zaustavljanje trendova institucionalizacije te provedba deinstitucionalizacije i transformacije domova socijalne skrbi i drugih pravnih osoba“. Projekt koji smo prijavili, a u međuvremenu je prihvaćen, nosi naziv: „*Razvoj usluge Odmor od skrbi uz osnaživanje osoba s intelektualnim teškoćama i njihovih obitelji*“. Prijavitelj i nositelj projekta je Centar za rehabilitaciju Zagreb (CRZ). CRZ je ustanova socijalne skrbi u nadležnosti Ministarstva demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku, osnovana 1947.g. za pružanje podrške djeci, mladeži i odraslim osobama s intelektualnim teškoćama. Partner u provedbi projekta je udruga Korablja, putem koje djeluje zajednica Arka u Zagrebu. Europski socijalni fond financira projekt u iznosu od 1.470.083,41 kn. Predviđeno trajanje projekta je 24 mjeseca. Aktivnosti projekta provoditi će se u županijama: Grad Zagreb, Sisačko-moslavačka, Karlovačka i Osječko-baranjska županija. Projekt obuhvaća *Komponentu 2* navedenog poziva, a ona se odnosi na aktivnosti usmjerene na odrasle osobe s invaliditetom, članove njihovih obitelji te stručnjake koji rade s pripadnicima ciljnih skupina. Prateći ciljne skupine i opći cilj poziva: „*Unaprijediti socijalnu uključenost i promicati pomirenje poslovnog i obiteljskog života pružajući podršku razvoju učinkovitih i uključivih socijalnih usluga*“ proizašli su slijedeći ciljevi projekta:

1. Osnažiti 15 odraslih osoba s intelektualnim teškoćama kroz unaprijeđenje kvalitete socijalnih usluga u zajednici
2. Poboljšati kvalitetu života za 20 članova obitelji koje skrbe o ovisnom članu savjetodavnim radom i razvojem inovativne usluge Odmor od skrbi
3. Ojačati kapacitete stručnjaka u pružanju nove usluge Odmor od skrbi te dobivena znanja podijeliti

Elementi projekta, aktivnosti i očekivani ishodi također prate tri ciljne skupine te tri postavljena cilja. Prvi element „*Primjena elemenata osobno usmjerenog pristupa u radu s osobama s intelektualnim teškoćama*“ najvećim djelom izravno se tiče odraslih osoba s IT, sudionika projekta. Formirani mobilni stručni tim, raditi će s primarnom

ciljnom skupinom u njihovom domu. Odrasle osobe s IT u početku provedbe projekta sudjelovati će u inicijalnoj procjeni potrebne podrške korištenjem Skale intenziteta podrške (SIS). Ispunjavanjem skale biti će vidljivo u kojim područjima osobe trebaju najveću razinu podrške te će se u daljnjim aktivnostima raditi na smanjivanju potrebe za podrškom. U prvim mjesecima napraviti će se osobno usmjereni planovi (OUP), a ostvarivanje planiranih ciljeva evaluirati ćemo kroz periodične grupe podrške. Svaki sudionik projekta iz ove ciljne skupine provesti će 2 dana mjesečno u stanu u najmu CRZa uz podršku asistenta s ciljem osnaživanja, osamostaljivanja i usavršavanja određenih vještina s jedne strane, a rasterećenja članova obitelji koji o njima skrbe s druge strane. Dio osoba koje pokažu interes i za koje se procjeni potreba i dobrobit, biti će uključeni u sastanke samozastupanja pod vodstvom stručne osobe. Drugi elemet je „*Uspostavljanje nove usluge Odmor od skrbi*“. Kroz suradnju s Centrima za socijalnu skrb stupiti će se u kontakt s obiteljima koje skrbe o svom članu, odrasloj osobi s IT, a da ta osoba nije uključena u druge programe i usluge. Ukoliko samo obitelj skrbi o toj osobi, prijeko je potrebno pružanje usluge Odmora od skrbi. Uslugu će pružati asistenti i/ili članovi stručnog tima. Za to vrijeme ostali članovi obitelji moći će predahnuti i posvetiti se drugim aktivnostima. Pretpostavka je da će takav predah utjecati na njihovu kvalitetu života. Zato će se u svakoj obitelji provesti upitnici o zadovoljstvu pruženom uslugom te inicijalni i finalni upitnici samoprocjene kvalitete života. Na kraju projekta sumirat će se teorijska i iskustvena znanja o usluzi Odmor od skrbi, prikupiti će se primjeri dobre prakse te će se izraditi priručnik koji će biti tiskan i distribuiran. Treći element: „*Osnaživanje članova obitelji koje skrbe o ovisnom članu*“ naglasak stavlja na osnaživanje cijelih obitelji, upoznavanje sa raznim pravima kroz savjetodavni rad, tematske radionice i tematske vikende s ciljem poticanja boljeg upoznavanja i razumijevanja unutar obitelji te jačanja veza među članovima.. Četvrti element: „*Osnaživanje kapaciteta stručnjaka za provedbu projektnih aktivnosti*“ u najvećem dijelu odnosi se na stručnjake koji rade s pripadnicima ciljnih skupina. Održati će se dvije uvodne edukacije na teme principa rada, alata i pristupa, a rehabilitator iz partnerske udruge Korablja predstaviti će uslugu Odmor od skrbi kroz njihovo iskustvao u provođenju sličnih usluga. Jednom mjesečno održavati će se sastanci podrške za sve radnike na projektu. Stručnjaci iz organizacije Dimensions iz Readinga, Berkshire održati će trodnevnu edukaciju. Budući da se uspješno bave pružanjem usluga u zajednici, kao što su organizirano stanovanje, dnevne usluge i odmor od skrbi, dobar su izbor edukatora. Projekt sadrži i dva obavezna elementa u projektu: „*Promidžba i vidljivost*“ te „*Upravljanje projektom i administracija*“.

ZAKLJUČAK

Usluga namijenjena obiteljima u kojima članovi obitelji skrbe o svom članu kojemu je potrebna sveobuhvatna podrška, u svijetu poznata pod nazivima Short break ili Respite care, a u našem prijevodu „Odmor od skrbi“,u Hrvatskoj nosi oznaku „inovativna usluga“. Neobično da je i dalje inovativna, iako su deinstitucionalizacija, prevencija institucionalizacije i širenje mreže socijalnih usluga u zajednici već godinama top teme kada se radi o osobama s intelektualnim teškoćama. Kod nas je inovativna, iako se u zemljama zapadne Europe i SAD-a uspješno provodi desetljećima. Centar za rehabilitaciju Zagreb kroz oči zainteresiranih stručnjaka prati provedbu usluge u Europi

sudjelujući na konferencijama i ostvarujući kontakte sa stručnjacima iz Škotske i Engleske. Europski socijalni fond tada raspisuje otvoreni poziv „*Širenje mreže socijalnih usluga u zajednici – faza 1*“, te otvara put za uvođenje inovativne usluge *Odmor od skrbi* kroz projekt CRZa „*Razvoj usluge Odmor od skrbi uz osnaživanje osoba s intelektualnim teškoćama i njihovih obitelji*“. Ovim radom predstavili smo put kojim planiramo osigurati pružanje ove usluge onima koji ju zaista trebaju, kroz ciljne skupine i ciljeva projekta te elemente projekta u kojima su sadržane i objašnjene aktivnosti i ishodi projekta.Budući primjeri dobre prakse utjecati će na šire prihvaćanje koncepta, potaknuti udruge, društva i domove na razvoj sličnih usluga i programa te omogućiti ravnopravnu uključenost u zajednici za osobe s invaliditetom ali i druge marginalizirane skupine. Iskustvom i znanjem stečenim praksom stručnjaci će moći osigurati edukaciju i mentorstvo pružateljima socijalnim usluga i u drugim, manje razvijenim regijama.

LITERATURA

1. Kralj, T., Filić Vulin, B., & Filipaj, A. (2019). *Short Breaks– Empowering Families that Take Care of Adults with Intellectual Disabilities.* Preuzeto 14. svibnja 2020. sa https://www.eamhid.eu/downloads/EAMHID_Program_2019.pdf
2. *Operativni program učinkoviti ljudski potencijali*. (2014). Preuzeto 14. svibnja 2020. sa http://www.esf.hr/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/OPULJP-hr-20150709.pdf
3. *Operativni program učinkoviti ljudski potencijali*. (2014. – 2020.). Preuzeto 14. svibnja sa https://strukturnifondovi.hr/wp-content/uploads/natjecaji/--irenje-mreze-socijalnih-usluga-u-zajednici---faza-1-5059/Upute-za-prijavitelje_14.05.2018_Mre%C5%BEa_pro%C4%8Di%C5%A1%C4%87eno.pdf
4. *Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom.* (Narodne novine, 2006). Preuzeto 14. svibnja 2020. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html.